

AFIRSE

Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation

En collaboration avec l'UNESCO
Recherche et prospective en éducation (ED/ERF)

La recherche en éducation dans le monde, où en sommes-nous ?
Thèmes, méthodologies et politiques de recherche

RECHERCHES SUR LA CITOYENNETÉ ET LA SOCIALISATION
Communications

CONGRÈS 14-17 JUIN 2011
UNESCO, 7 PLACE DE FONTENOY, 75007 PARIS, FRANCE
Site du Congrès : www.afirsecongres2011.info
Courriel : contact@afirsecongres2011.info
Site de l'AFIRSE : www.afirse.org

Table des matières

Les communications sont placées dans l'ordre de leur réception au Secrétariat du Congrès.
Ce volume privilégie la mise à disposition des idées et des démarches de recherche, sans qu'il ait été toujours possible, dans le temps dont nous disposions, de corriger totalement la forme de certains textes, écrits par des chercheurs de diverses origines linguistiques, pas toujours accoutumés à rédiger en français.

Tristana PIMOR	« Zonard » : Entre transmissions passées et interactions au quotidien	Page 4
Constantin XYPAS	L'éducation morale au défi de la psychologie clinique	Page 10
Éric MANGEANT	Savoir gérer le risque : une problématique éducative	Page 13
Naura Syria CARAPETO FERREIRA Ieda VIANA Fausto dos Santos AMARAL FILHO	Formation humaine : une recherche sur le préjugé, l'identité et le respect	Page 18
Laurence THOUROUDE	Les assistants d'éducation et la gestion des violences entre pairs au collège	Page 23
Alawadi ZELAO Honoré MIMCHÉ	L'éducation intégratrice au Cameroun : un défi institutionnel, une exigence sociologique	Page 28
Anelise NASCIMENTO Sonia KRAMER	Autorité, pouvoir et commandement dans interactions entre enfants	Page 34
Cécile GOÏ	Altérité et diversité en éducation à l'école du XXème siècle	Page 39
Maria Iolanda FONTANA Marilza do Rocio M. PESSOA DA SILVA Maria Marlene do C. PASQUALOTTO Maria Elisa SOKOLOSKI Sueli Terezinha CORAIOLA	Formation et travail du pédagogue pour la gestion démocratique du quotidien de l'école	Page 43
Adriano Antônio FARIA Aricle VECHIA Heloisa Helena DALDIN PEREIRA Luis Fernando LOPES	L'autonomie et le comportement éthique des étudiants de l''enseignement à distance	Page 48
Maria Arlete ROSA	Éducation environnementale : la pratique éducative durable pour la gestion de la ville	Page 52
Mathieu GAGNON Élisabeth COUTURE Sébastien YERGEAU	L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents	Page 57
Ilia ESSOPOS	Maintien et changement de programme chez un groupe d'étudiants du collégial en regard de leur structure identitaire	Page 63
Eleni KARACHONTZITI	La Nation, l'Europe et les autres dans les manuels scolaires du cours de religion de l'école primaire en Grèce : La réponse de l'Église de la Grèce à la citoyenneté européenne	Page 69
Joiciane APARECIDA DE SOUZA	Passerelles pour les jeunes des classes populaires vers un terrain sacré ? Les politiques de discrimination positive dans les grandes écoles en France. L'expérience de Sciences Po	Page 73
Maryvonne DUSSAUX	L'éducation au développement durable, l'école et les territoires apprenants	Page 79
Maria de LOURDES VELÁZQUEZ ALBO	Quelques précisions théorico-méthodologiques pour l'étude de l'autonomie depuis l'approche socio-historique	Page 84
Henri Louis GO	Pour une pragmatique de l'éducation (Comment reconstruire la forme scolaire)	Page 86
Marina SCHWIMMER Maurice TARDIF	La profession enseignante et l'éthique de la traduction	Page 90

Ana Maria EYNG	L'éducation basica de qualité : un espace de dialogue avec les cultures enfantines et jeunes dans la garantie des droits des enfants et des adolescents	Page 95
Maria DO SOCORRO RIBEIRO PADINHA Wilma DE NAZARÉ BAÍA COELHO	Éducation et relations ethniques et raciales : une étude sur le cadre théorique de théses de doctorat en éducation soutenues de 2005 à 2010 au Brésil	Page 102
Gérald BOUTIN Simon FORGET	Analyse de situation : le point de vue des acteurs du milieu scolaire concernant la violence	Page 106
Fátima PAIXÃO	La recherche sur l'éthique et l'enseignement des sciences : construction et validation d'un document d'analyse	Page 112
Nancy BOUCHARD	Éducation éthique et formation au vivre-ensemble dans la différence	Page 116

« Zonard » : Entre transmissions passées et interactions au quotidien

Tristana Pimor
Doctorante en Sciences de l'éducation Université de Bordeaux 2
Sous la direction de Monsieur le Professeur **Eric Debarbieux**
Laboratoire LACES, équipe ERCEF
Chargée de TD au département de sciences de l'éducation de l'Université **Bordeaux 2 Segalen, France**.
Lauréate de la bourse doctorale « jeunes chercheurs CNAF », 2009
Adresse : 1 la fourchée 33230 Coutras, France.
Téléphones : 0557490505
06662499671
Courriel : tristana.pimor@gmail.com

Au cours des années 90, en France, les travailleurs sociaux, médicaux et certains sociologues notent la présence de jeunes dans la population des sans domicile fixe. Considérée auparavant comme constituée de clochards ou de routards de la beat génération, cette population qui vit en groupe, à l'allure singulière, questionne (Vexliard, 1997 ; Oblet, Renouard, 2006).
Depuis les manifestations violentes des banlieues de 1981[1] à 2006, la jeunesse en perdition, agressive, devient un thème central pour la presse et le sens commun. Face à ces jeunes qui font peur, les publications scientifiques affluent et tentent de saisir ce qui anime cette jeunesse en g*alère* (Baudier, 2003 ; Dubet, 1987 ; Rubi, B, 2005 ; Moignard, 2008).
À côté, d'autres jeunes arpentent le centre des villes. Ils ne tiennent pas les murs des grands ensembles, mais ceux des commerces. Ils se donnent à voir dirait-on. Des cheveux en crête, des dreadlocks, des piercings, des habits militaires, de larges sweat-shirts aux inscriptions provocatrices (« Médoc Society », « Fucking Hard Core », « Shepper [2]», etc), bref une apparence qui visuellement attire le regard, les foudres quelques fois. Ils sont 15 à 20 devant un supermarché, bières et cigarettes à la main, entourés de leurs chiens bien plus nombreux qu'eux. Ils alpaguent les clients. Les reportages télévisuels s'en emparent[3], les arrêtés contre ou sur la mendicité pullulent, leurs abrogations aussi (Bertrand, 2003 : 145 ; Damon, 1996). Une gêne s'installe. Le sens commun peine à catégoriser ces jeunes. Qui sont-ils ? SDF ? Délinquants ? Toxicomanes ? Ils ne rentrent dans aucune case. En squat, en camion, en tente, dans la rue, ils habitent, se déplacent, selon des modalités différentes qui pourraient laisser penser qu'il s'agit d'individus distincts. Néanmoins, ils se reconnaissent comme appartenant à un même groupe : *« la Zone »*.
Le peu de travaux français sur le sujet et une certaine insatisfaction m'ont amené à reconsidérer tout d'abord la définition de la population elle-même, son mode de production et le nom qui lui est attribué. C'est par une approche méthodologique donnant primauté au terrain, que je pense dépasser certains biais des recherches antérieures françaises et offrir un regard différent plus interactionnel du phénomène *Zonard*.
Je débuterai donc cet exposé par une présentation des divers noms donnés à la population des *zonards* en France et en Amérique du Nord. Ce recensement et par la suite la définition de la population par le terrain et les *Zonards* eux-mêmes, permettent de démontrer l'utilité d'une approche par la théorie ancrée (Glaser, Strauss, 1999), du partage de l'autorité scientifique dans les recherches sur la marginalité dans un contexte scientifiquement lacunaire. Puis, je poursuivrai avec une modélisation de la carrière zonarde, pour finalement mettre en évidence l'importance des facteurs interactionnels quotidiens dans la pérennisation du phénomène zonard

1. Florilège d'appellations et confusions

Bien avant de connaître les « jeunes en errance » ou « errants », je débutais des investigations sur un phénomène connexe : « les conduites à risque » chez les personnes toxicomanes actives. Cherchant dans le champ des addictions, les rapports Trend de l'OFDT[4] (2001, 2004) et les discussions avec les professionnels du secteur me firent connaître les termes « jeunes en errance ». Cependant, outre les travaux de Déquiré (2007) et Pattegay (2001) — Pattegay pointe justement le problème de la nomination de ces jeunes — aucune production scientifique ne s'y réfère. La porosité de la catégorie engendre en effet de multiples confusions, y compris chez les praticiens. En addictologie, les jeunes en errance sont les mêmes individus que ceux de cette enquête ; dans les clubs de prévention[5], il s'agit de jeunes « des quartiers » sans emploi ; dans le secteur de la psychiatrie : de malades sans domicile.

Pierre, assistant social en addictologie : *«J'ai des fois le sentiment de me faire flouer intellectuellement, le phénomène jeune en errance, c'est quoi ? »*

Le sens *d'errance* recouvre aussi bien celui de vagabondage, de désorganisation que de manque de discipline (CNRTL, 2009). D'emblée, la sémantique de ce mot nous gêne car elle induit un jugement et des conceptions objectivistes — individus/agent, réalité extérieure — opposées à l'approche compréhensive choisie. « La vérité d'un phénomène social résulte aussi du sens que donnent les sujets — en tant que sujets sociaux — aux événements et aux actes » (Debarbieux, 2006 : 128) et à leur propre définition statutaire. Nommer une population de manière arbitraire revient à exercer une violence symbolique, à positionner le chercheur comme dominant, à axer son analyse sur des préconceptions ethnocentrées (Geertz, 1984 ; Debarbieux, 2006 : 127). D'autres noms vont être utilisés chez les francophones: jeunes de la rue, jeunes SDF, itinérants, nomades, squatteurs (Parazelli, 2002 ; Laberge, 2000 ; Dequiré, 2008 ; Guillou, 2008 ; Marpasat, Firdion, 2001 ; Poirier and al, 2000) ; et chez les anglophones : young homeless ou homeless youths, homeless adolescents, runaways, throuaway, push-out, street youths, street Kids, nomadic people of the street, youths at risks, outcasts, travellers (Brannigan, Caputo, 1993 ; Aviles, Helfrich, 2004 ; Cause and al, 2000 ; Gaetz. S, 2004 ; Hagan, Mc Carty, 1997 ; Kurtz, 1991 ; Whitbeck., 1997). Face à une population nommée par l'une de ces caractéristiques : manque d'hébergement, critère d'âge, lieu de vie, cause du départ du foyer familial, par leur mobilité, ne faut-il pas légitimement se demander ce que signifie une telle profusion d'appellations ? Les zonards cumulent en effet les divers critères que recouvre l'ensemble des noms évoqués sans pour autant constituer la population de chacune des catégories. Ce découpage de la réalité vise non pas la compréhension du mode de vie des acteurs, mais, s'attaque au manque, au problème que suggère le nom ainsi attribué. L'errant erre, donc nécessite une prise en charge psychosociale. Le SDF n'a pas de domicile, il réclame une politique de logement. Est-ce réellement efficient heuristiquement ? On ne fugue peut-être pas de la même façon suivant que l'on s'inscrit dans un gang ou dans un groupe de zonards. Le squat de famille clandestine et le squat de zonard ne répondent pas aux mêmes logiques. L'une est un mode d'habiter par défaut, synonyme de précarisation, l'autre peut être un mode de vie en partie assumé.

2. Une méthode avec le terrain

L'ethnographie et l'approche par la théorie ancrée se sont donc imposées du fait du contexte scientifique. Des biais importants dans les méthodes de recueil et les analyses, liés aux caractères des recherches-actions, ici, souvent normatives et au terrain essentiellement institutionnel sélectionnant un type de population, ne pouvaient produire que des connaissances limitées, que des définitions et des nominations insatisfaisantes (Strauss, Glaser, 1995). Il n'était pas pour autant question de faire *tabula rasa*. Cependant, je partais sur le terrain sans hypothèses préalables, avec comme guide des questionnements naïfs : Qui sont les zonards ? Pourquoi et comment vit-on démunis dans la rue ? Quels désirs, quels projets les animent ? (Strauss, Glaser, 1995 : 89).

[1] Émeutes des Minguettes
[2] Shepper en langage zonard signifie drogué aux hallucinogènes
[3] Envoyé spécial du 8/01/09, et du 10/01/08, Complément d'enquête du 29/09/08
[4] Tendance Récente et Nouvelle Drogue, Observatoire Français des Drogues et des Toxicomanies
[5] Associations missionnées par les Conseils Généraux dans les quartiers populaires pour aider les jeunes en difficulté

L'observation participante d'une famille de rue : *La familly*[6] vivant dans deux squats mitoyens, fut ainsi couplée à 22 entretiens de vie compréhensifs de leurs membres. Avec 3 participants, j'en fis 2 espacés d'un an et demi ; et avec 1, 4 espacés d'un an chacun, permettant d'obtenir un aperçu longitudinal. De plus, pour affiner l'analyse interactionniste, des entretiens non-directifs auprès de travailleurs sociaux (9) et de commerçants (4) furent réalisés afin de mieux saisir l'identité virtuelle des zonards (Goffman, 1975).L'observation permit de saisir les facteurs interactionnels de l'identité zonarde de *La Family*, les récits de vie compréhensifs les facteurs du passé. L'immersion durant 3 années, à hauteur d'une présence constante de trois jours par semaine (de 14h à 2h00) pendant deux périodes de 6 mois, et de nombreuses visites mensuelles, dans les deux squats habités selon les époques par 5 à 10 personnes, et fréquentés par une vingtaine d'individus, fut décisive dans l'appréhension du mode de vie zonard. Je suivais les squatteurs de la *Family* et le plus souvent mes deux informateurs, tant sur leurs lieux d'habitations que dans la rue, chez des amis, dans les structures d'aide, commerces... Bien que facilement approchable, le caractère déviant de leur rapport au monde et fortement délinquant de leurs activités quotidiennes imposait un temps d'apprivoisement conséquent et une intensité relationnelle de quasi-amitié pour obtenir leur confiance. Cependant, les relations avec le groupe débutèrent il y a plus de 5 ans lors d'un travail de recherche au cours duquel je rencontrais mon premier informateur. John, en effet, m'ouvrit toutes les portes nécessaires. Rien n'aurait été possible sans lui. Il me présenta, me protégea en attestant de ma discrétion, de mon statut et de mon caractère tolérant. Il se rangea par la suite dans une vie ordinaire et le relais fut pris par Yogui, le leader des squats, qui s'imposa comme second informateur. Par sa réputation d'homme violent, je fus à l'abri de nombreux conflits mais aussi mise à l'écart de certaines confidences. Connue comme amie de Yogui, une certaine distance relationnelle liée à ce qu'il nomme du respect, sorte de crainte et de considération, m'était dévolue. Seules les filles se confiaient facilement, m'octroyant tantôt le rôle de grande sœur, tantôt celui de novice à initier. Il semble ainsi que la confiance accordée au bout d'un certain temps autorise le questionnement de certains tabous (violence conjugales, violence familiales). La place que l'on me conférait m'autorisait ainsi une certaine proximité quant aux vécus intimes des protagonistes (enfance, mal être, problèmes de couple…) mais, les actes présents qui pouvaient conduire à des incarcérations (comme la vente de stupéfiants, les cambriolages) m'étaient dissimulés en partie. Ces activités étaient en revanche évoquées dans des entretiens sous la forme passée. Si j'étais affiliée au groupe en tant que connaissance et même parfois confidente, je n'en devins cependant jamais membre.

Toutes les données utilisées et toutes mes interprétations furent validées par les enquêtés : surtout par John, Yogui, Poly (Clifford, 2003 : 263-294) En sus, durant l'observation, je posais de nombreuses questions quant au sens de certains mots, actes, classements qu'ils pouvaient faire.

Certains demandèrent à lire mon carnet de bord et il ne fut pas évident de m'exposer autant, car j'y notais mes craintes, mes incompréhensions. Ces lectures permirent d'apporter des rectifications et offrirent des approfondissements. Je ne pus y écrire en revanche toutes mes réticences, mais les notais dans un autre carnet que je réunis pour mon usage sur le même fichier. Ce don aux enquêtés joua grandement en ma faveur, il contribua à me définir comme un individu entier et honnête, valeurs estimées dans le groupe et leva certains soupçons quant à mon statut de chercheur. Cette proximité impliquait d'une part, que les enquêtés me connaissent personnellement (ma vie, mes goûts, mes loisirs) et que je fusse associée à des activités déviantes (vols en magasin, fraude des transports en commun). Dans un contexte de déviance, c'est au prix d'une certaine déviance de type complicité que le chercheur peut réellement s'intégrer et par là, mieux comprendre la vision que les enquêtés ont du monde (Bourgois. P, 2001).

3. *Zone, Zonards* et *La Family :* définir par la description

« Notre idée de ce qui appartient au royaume de la réalité nous est donnée dans le langage que nous utilisons. Les concepts dont nous disposons mettent en place, pour nous, la forme d'expérience que nous avons du monde. » (Winch, 1958 : 15).

Il fut décidé par *La Family* que je les nommerai *Zonards*, ou *traceurs, teuffeurs* et pour certains, vivant en camion, *Travellers*. *La Family* est constituée d'un tiers de filles et de deux tiers de garçons accompagnés de chiens : Shanana âgée de 26 ans experte de la *Zone* ; Mumu, 18 ans,; Mag, 20 ans, *Satellite* bourgeois ; toutes ex et actuelle petites amies de Yogui, 26 ans, le leader du squat n°1 ; Poly, 21 ans, atteinte d'amblyopie en couple avec Kundevitch rescapé d'un grave accident de voiture ; Miette, 20 ans, qui en trois ans basculera dans une logique de « camée »[7] ; Breton, 23 ans, vieil ami de route de John, « une baltringue »[8] qui sera chassé du squat tout comme Psylo, vieux punk de 35 ans, actuellement clochard ; John, 30 ans, qui se dégradant sera poussé par ses amis des squats à partir en post-cure ; Monsieur Z, 31 ans, mécanicien Hongrois, gérant le squat n°2, ; Sioux petite punkette de 17 ans qui reprendra ses études au lycée ; P'tit Jo âgé de 19 ans petit frère d'enfance de Yogui ; ADN punk de 20 ans discret et son ami Antifaf , 21 ans, ancien *Zonard* en appartement avec Marie, 19 ans, accro à l'héroïne ; Poisson un jeune de cité de 18 ans qui se ralliera à la *Zone*. À ce groupe s'adjoindront d'autres *Zonards* de passage : CC Traveller, petit ami actuel de Shanana avec qui elle partira en camion faire des saisons, Momo jeune maghrébin de 19 ans, en devenir *Zonard*, Chben, vieux *Zonard* de la vieille ayant fréquenté de nombreux squats militants punk, Trash, 20 ans, fils d'une mère chanteuse de punk et fils de rue de Yogui depuis ses 14 ans. Seul Trash restera. Brad, 28 ans, vieil ami de Yogui ayant vécu en squat avec lui débarquera avec sa compagne Laurie, 20 ans, déjà aguerrie par la vie de rue et s'installeront lors de ma deuxième période d'observation, caractérisée par un ralentissement des activités de deal et de vols. D'autres personnes, vivant en appartement pour la plupart, seront rencontrées brièvement lors de soirées : Manu un dealer important de la cité âgé de 40 ans qui me conduira, en observation cachée, dans un autre squat très sale, lieu de deal plus massif afin de me faire comprendre que *La Family* est un groupe au fonctionnement singulier, plus solidaire, plus affectif ; Annie et Panawane, un couple de travailleurs précaires, amis de Yogui; et beaucoup d'autres que je ne verrai qu'une seule fois.

Tous s'identifient comme appartenant au même univers, celui de la *« Zone »*, groupe beaucoup plus large que celui de *La Family*, regroupant tous les *Zonards* de France, voire d'Europe (je rencontrai en effet avec eux des Anglais, des Hollandais, des Allemands vivant de la même façon). Ils partagent des valeurs communes : la liberté, l'éclate, le voyage. La *Zone*, c'est aussi l'espace de mendicité, de rencontre que les zonards occupent. Il s'agit par ailleurs d'une attitude : « zoner » signifie traîner. Leur quotidien est rythmé par les fêtes au cours desquelles alcool, cannabis, et plus sporadiquement cocaïne, hallucinogènes sont consommés. Si l'utilisation de ces derniers est valorisée par l'ouverture qu'ils procurent sur « d'autres mondes » (intérieurs, ou révélant des vérités sur le monde) et par le partage d'expériences hédonistes communes, les opiacés, en revanche, sont vécus comme aliénants. Cependant, une grande majorité des membres du groupe en est dépendante. Bien que vivant au jour le jour, les zonards ont une routine. Ils se lèvent entre midi et 16 heures, prennent un café, « tirent des douilles »[9] avec un bong[10]. Ils passent leur après-midi à discuter de la société, de leurs projets, évoquent leurs souvenirs de fêtes et de « défonces » ou traînent pendant des heures en centre ville à la rencontre d'autres Zonards. Ils s'y rendent en bus, avec les chiens, sans titre de transport. Les squats sont situés en banlieue suite à l'intensification des expulsions en centre ville. Ceux qui n'ont pas le RSA, ou qui sont à court d'argent, mendient : Kundevitch et Poly, en couple, devant une boulangerie éloignée de la *Zone*, John devant un supermarché lieu notoire des rendez-vous zonards, Trash en déambulant dans une rue piétonne. D'autres plus rarement cambriolent des logements, des boutiques … suivant les opportunités et écoulent les biens par l'intermédiaire de magasins d'occasions. Yogui, reste souvent au squat avec sa compagne pour dealer, bricoler la maison, son camion ; M. Z et Brad aussi.Les filles réalisent des coiffures : rasent certaines zones des cheveux, tissent des atebas, installent des tresses, des locks synthétiques. Le partage des tâches ménagères (nettoyage, course) n'est pas lié au genre, mais se fait informellement à tour de rôle. Ils se rendent de temps à autre dans des associations pour obtenir des aides financières, administratives, des seringues pour les injecteurs. Vers 18h, 19h, quelques-uns partent faire les courses pour le repas unique du soir, l'alcool et les croquettes des chiens (10kg par jour). Les achats communautaires peuvent être payés, volés à tour de rôle ou grâce à une caisse commune, suivant les époques. La nourriture peut aussi être obtenue en faisant les invendus, en ayant recours à des aides alimentaires. Les vêtements sont achetés dans certains magasins particuliers avec lesquels ils nouent des relations, et sont aussi récupérés dans les poubelles, troqués entre eux. Le soir, vers 21h, souvent, tous les habitants se retrouvent dans le salon du squat n°1, prennent l'apéritif en compagnie d'autres zonards venus pour l'occasion. John et Yogui préposés à la cuisine, élaborent un repas pour tous les présents sur un réchaud à gaz. Ils dînent aux environs de minuit autour de la table basse, en continuant à boire, à fumer du cannabis. Il arrive fréquemment qu'une caisse communautaire soit mise en place pendant la soirée pour aller chercher d'autres stupéfiants chez un dealer, pour payer une livraison à domicile ; ou qu'ils partagent ce que les uns les autres ont ramené. Les hommes gèrent les transactions. Les discussions vont bon train, la pièce est enfumée, les chiens vautrés sur les convives dans les canapés usés. Les plaisanteries fusent, les avertissements, les règlements de compte

[6] Comme ils se nomment eux mêmes

[7] Etre une camée dans la conception de *La familly*, c'est ne plus avoir de libre arbitre et être prête à tout pour avoir de l'héroïne. Les camés ne sont pas des gens fiables et sont déconsidérés.

[8] Baltringue signifie homme de peu de valeur. Est taxé de baltringue celui qui ne paie pas ses dettes, qui n'a pas de courage, qui trahit ses amis.

[9] Douilles : réceptacles dans lesquels les fumeurs de Bong mettent leur mélange de tabac et cannabis qu'ils font brûler.

[10] Bong : pipe à eau qui permet de fumer du cannabis.

ont souvent lieu dans ces moments et peuvent dégénérer violemment (coups de pieds, de poings, morsures des chiens, plus rarement coups de couteaux). Lors de ces soirées, les rumeurs du milieu circulent, les décisions sur des futures « mises à l'amende »[11] se décident, les plans de deal aussi, ils évoquent les Free Party organisées pour le week-end dans lesquels ils comptent se rendre, les voyages qu'ils projettent, les emplois saisonniers qu'ils visent. Entre 2h et 8h du matin, les convives se dispersent, certains s'endorment sur les canapés, d'autres rejoignent leurs appartements, leurs chambres pour les squatteurs. Le squat est en effet organisé avec des espaces privés propres (chambre partagée ou non suivant le nombre d'habitants) et des espaces collectifs. L'eau, l'électricité, le chauffage sont installés avec toutes les commodités (WC, douche, lavabo).
La précarité économique (quoique relative pour ceux qui dealent) et de l'habitat (insalubre surtout) n'est pas perçue comme une relégation mais comme un choix qu'ils argumentent par une idéologie anti-consumériste, anarcho-primitiviste.

« SDF, c'est sans difficulté financière. » **Shanana**

Ils attestent qu'ils pourront s'ils le souhaitent réintégrer la vie normée, mais qu'ils n'en ont aucunement le désir.
S'affiliant au mouvement des Punks, des Travellers[12], participants et organisateurs de Free Party[13], ils contestent le fonctionnement de notre société actuelle égoïste, matérialiste, coercitive et inégalitaire.Très proche de la contre-culture punk des années 80 (O'Hara, 1995), ils adhérent à une présentation d'eux-mêmes reconnaissable et individualisée.

4. Le Zonard entre orientation préalable et opérationnalisation au présent

Suite à cette description, en collaboration avec *La Family*, ont été dégagés des idéaux types, des sous-catégories dans lesquelles les membres du groupe peuvent s'identifier : *Zonard à temps plein, Zonard à mi-temps, Satellites*. Elles se réfèrent, pour certaines, à des moments différents de la carrière zonarde (Becker 1985) ou à des engagements dans cette culture plus ou moins impliqués (Cohen, 1955). Considérés comme déviants par la société, développant un système de vie et de présentation de soi marginales, le champ de la déviance m'est apparu comme éclairant (Becker, 1985, 27-28,48-65). Par ailleurs j'y ai adjoint les apports de Goffman (1975 ;1974, 1973a ;1973b) sur les interactions face à face, le stigmate et ceux de l'ethnicité (Barth, Steiff-Frenart, Poutignat, 1995 ; Steiff-Frenart, 1998) qui m'ont permis d'identifier les formes interactionnelles à l'œuvre dans la création de la culture et de l'identité zonarde. En effet, les échanges avec *La Family* et les observations ont fait émerger l'existence de rapports tendus entre les *Zonards* et les autres groupes sociaux.

4.1. Le passé : famille, école, premiers pairs déviants

Les récits de vie indiquent tous que l'orientation déviante trouve ses sources dans l'enfance : environnement familial instable, précarité économique, difficultés scolaires comme les études américaines le soulignent. On note cependant une spécificité géographique française : la ruralité comme lieu d'habitat familial. Elle se caractérise par un enclavement, un chômage important et des problèmes de délinquance prédominants. Ainsi, nous rejoignons les conclusions américaines sur la facilitation des inscriptions dans un réseau de pairs déviants dans de telles conditions (Cohen, 1955 ; Kidd, Davidson, 2007 ; Whitbeck, 1997). Les familles souvent stigmatisées par leur situation sociale, géographique et par leurs attitudes repérées comme dysfonctionnelles par les services sociaux, ainsi que la conscience déjà très jeune des inégalités sociales chez ces acteurs concourent à l'élaboration d'un rapport au monde oppositionnel (Becker, 1985 ; Cohen, 1955). En effet bien que le jeune ne soit pas directement en cause, ses parents par un effet de contamination lui transmettent une identité socialement dépréciée (Goffman, 1975). L'étiquetage négatif et les disparités sociales génèrent des tensions qui poussent les jeunes à s'affilier à un groupe plus valorisant statutairement (Cohen, 1955 : 57-58 ; Merton, 1997).

« Et de là est montée un peu ma rage. Le fait que mon père qui est un gars bien, rentré dans la société, se soit fait enculer par la société, alors qu'il faisait tout pour élever ses enfants le mieux possible. » **Yogui**

De par une certaine proximité, entre les contenus de la socialisation familiale et zonarde le glissement de l'une à l'autre s'exercera dans une certaine continuité (Berger, Luckmann, 1996). L'éducation à la dure développe chez ces acteurs une vision naturalisante de la violence qui joue le même rôle éducatif, punitif dans les deux univers avec le même but : la conservation de l'ordre familial et zonard. On note une tolérance aux consommations d'alcool, de drogues, aux sorties tardives, un plébiscite aux bagarres entre jeunes, synonymes d'apprentissage de la virilité, de l'hédonisme aussi bien dans les transmissions familiales, que Zonardes avec cependant des degrés d'incitation différents.

« Ouais déjà au collège, on allait aux concerts, ça m'est déjà arrivé en 3e, voilà. » ***Kundevitch***
« Mon grand-père, il a voulu me montrer comment c'était la vie, en fait il a voulu m'endurcir. ». ***John***
« Pour un enfant, on lui donne un demi-verre de vin rouge avec de l'eau dedans, à table, parce que c'est très bon pour le corps. » ***Yogui***

Les conflits familiaux, vécus par les trois quarts des habitants des squats, constituent en sus des motivations de fuite de leur foyer. Quelques-uns sont initiés à la marginalité par leurs propres parents, eux-mêmes punks, routards ou encore malades mentaux. Bien que la socialisation familiale ne forme qu'un pli des socialisations de l'individu, elle offre par son caractère affectif des bases très ancrées et favorables à l'entérinement de ce cadre interprétatif déviant (Lahire, 1998 ; Mead, 2006).

Le parcours scolaire peut être identifié comme le second facteur concourant à la mise en œuvre d'une carrière déviante. Dés l'école primaire des difficultés de comportements apparaissent. Cependant, la forme scolaire proche culturellement de leur famille attache ces jeunes à l'institution, les maintient dans une dynamique d'acquisition des connaissances, entrave certains comportements déviants. En revanche, la forme plus anonyme des rapports enseignants/élèves au collège délite ce lien (Hirshi, 2009). Ainsi une majorité des enquêtés se déscolarise à 16 ans voire 14 ans. Notons d'emblée que les meilleurs niveaux scolaires sont obtenus chez les filles aux capitaux familiaux culturels et économiques plus élevés que les garçons (Bourdieu, Passeron, 1970).

La réalisation des premières infractions, étape initiale de la carrière déviante, vers 11 ans, est liée au désir d'adhérer à un groupe gratifiant.

« Je les trouvais trop Cool ! » ***Clara***

Ceux qui s'apparentent à la catégorie *Zonards à mi-temps* débuteront ces activités comme Mumu, Mag, Poly, plus tardivement, poursuivront une scolarité plus longue et obtiendront des emplois plus fréquents.
Ce groupe établit de nouvelles normes, de nouveaux critères statutaires qui définissent comme méritant les caractéristiques déjà possédées et les conduites dont ils sont capables : *système D*[14], consommation de stupéfiants, violence (Cohen, 1955 : 66). Les problèmes d'ajustement causés par l'injonction de réussite sociale inatteignable de leur place sont ainsi résolus (Merton, 1997 ; Cohen, 1955 : 59). Ces nouveaux critères représentent les valeurs de la culture groupale : hédonisme, virilité, courage, débrouillardise (Cohen, 1955 : 66). Novices, les experts leur enseignent les techniques de consommation, de vente, d'achat de cannabis, de vol, (si leurs parents ne les ont pas initiés). Ce premier groupe d'affiliation déviant n'est pas *Zonard*. Néanmoins, l'étiquetage de cancre, de « futur » délinquant tombe constituant la deuxième séquence de la carrière déviante (Becker, 1985). C'est en effet la reconnaissance sociale de la déviance

[11] Mise à l'amende : racketter quelqu'un ou le frapper en fonction de la faute qu'il a commise. Elle est souvent liée à des problèmes de dettes de drogues, de rumeurs déshonorantes, de vengeance suite à des violences sur un des membres de *La Familly*.
[12] Travellers : individus âgés de 18 à 35 ans, vivant de façon nomade en bus ou camion, souvent en tribu et suivant et ou organisant régulièrement les technivals, les free party techno dans l'Europe entière.
[13] Fête techno illégale organisée souvent dans la nature ou dans des lieux industriels désaffectés
[14] Système D : ensemble de techniques souvent délinquantes qui consistent à pourvoir aux besoins alimentaires, vestimentaires, d'hygiène, de déplacement et de drogues.

d'un individu ou d'un groupe qui performe socialement son statut de déviant. Cette mise au banc le retranche de surcroît des non-déviants. L'école prévient la famille, des renvois sont prononcés. Les futurs *traceurs* testent alors plusieurs groupes déviants (jeunes de cité, redskins[15], toxicomanes). Ils se distancient de plus en plus de leurs familles, vivent chez des copains. Le peu d'attachement aux institutions familiales et scolaires ne peut entraver l'élection plus avant d'une existence déviante et l'adhésion à un nouveau cadre de référence déviant (Cohen, 1955 : 54, Hirshi, 2006).

4.2. Interactions au quotidien : l'intégration à la zone, le rejet des « normaux »[16].

Vers 13 ans, ne fréquentant pas les lieux de fêtes juvéniles conventionnels, du fait de leur stigmatisation, du manque d'argent, des relations déjà établies avec des marginaux, ils se rendent en Free Party, rencontrent des *Zonards*, des *Travellers*. Fascinés par l'ambiance fantastique où les visuels[17] d'elfes côtoient des humanoïdes, ils s'engagent, se rapprochent de leur futur groupe d'appartenance. L'installation en squat signe l'étape d'un engagement profond dans la déviance spécifiquement zonarde. Les *Zonards à mi-temps* hésitent pour certains à cette étape. Ils ne savent pas s'ils veulent réellement renoncer au confort d'un appartement. D'autres peuvent encore compter sur l'hébergement familial. L'adoption d'un chien, élément de la présentation de soi, estampille alors le novice de sa nouvelle identité sociale de *Zonard* (Goffman, 1973a), signifie au nouveau *traceur* son entrée dans sa famille de rue (M. Mauss, 2007). Les *Zonards à mi-temps*, souvent des filles, oscillent alors entre de pleines périodes de vie dans la rue avec leur compagnon zonard et un retour dans leur famille durant les moments difficiles. Cependant les tensions familiales dues à une inactivité et aux prises de toxiques espacent les visites, accroissent la dépendance à la famille de la rue. Un choix s'impose alors : embrasser foncièrement la vie de rue, acheter un camion — si leurs finances le leur permettent — et devenir traveller, ou s'orienter vers une vie normée pour rester dans leurs familles.
Les Satellites, quant à eux, généralement des travailleurs précaires ou d'anciens *Zonards* reconvertis vivant en appartement, ne sont pas du tout nomades et malgré la fréquentation de squat ne veulent absolument pas s'y établir. Ils adoptent de manière moins marquée la même apparence que les *Zonards à temps plein*, se rallient à leur vision du monde. La valeur travail les différencie cependant. D'emplois intérimaires en périodes de chômage, ils « galèrent » et tentent d'obtenir une situation professionnelle stable. Ils fréquentent eux aussi les Free Party, exercent les mêmes activités délinquantes : vols, deals, cambriolages, consommation de stupéfiants, avec une fréquence et une intensité moindres. La vie permanente dans la rue, la connaissance des membres de la *Zone*, de ces pratiques, règles, l'affiliation à une famille de rue, signent l'accession totale au statut *Zonard à temps plein*, dernière étape de la carrière zonarde. Par la suite, des échelons dans la hiérarchie peuvent être gravis. L'incarcération chez les hommes entérine le statut de chevronné, pour les femmes, une certaine durée de vie de rue est requise. La mobilité, les voyages à l'étranger vers l'Asie, l'Afrique où l'Amérique du Sud constituent des critères valorisants et sont souvent l'objet de nombreux projets. Un nomadisme plus restreint est cependant plus présent. Il consiste à se déplacer à travers la France et peut être motivé par plusieurs raisons : des conditions de vie trop difficiles, des problèmes judiciaires, des festivals, des amis à rejoindre, des travaux saisonniers, un rejet de la communauté zonarde.
Ici, *La Family* est une véritable famille de recomposition où chacun joue un rôle en fonction de ses compétences et de son ancienneté (les parents étant les plus expérimentés). Ce mode de vie nécessite une sélection des membres sur critères et un enseignement du cadre de référence. Le partage quotidien de l'intimité inculque des pratiques, normes, valeurs, des interprétations communes du monde et une même endodéfinition. (J. Streiff-Fénart 1998 ; Kuhn in De Quieroz, Ziolkovsky, 1994 : 52).

Les interactions avec les autres, *les normaux*, vont au cours de cette socialisation exercer un effet catalyseur et renforcer l'identité groupale. Les stigmatisations sont sans cesse réactivées par les interactions quotidiennes avec les *normaux*. La présentation de soi des *Zonards* au cours d'activités publiques (mendicité, regroupement) est interprétée comme autant de signes de provocations, d'insécurité par les *normaux*. Leur ironie, leur apparence agressive, bafouent les règles de conduites classiques dans lesquelles on attend le SDF. Ils présentent une face inacceptable pour les *normaux* (Goffman, 1975, 12). Ainsi, ils vont être nommés : « punks à chien », appellation qui ne correspond pas au vocabulaire *Zonard* et qui révèle une dynamique normative de définition de leur identité et de leur rôle (J. Streiff-Fénart 1998). En tant que caste intouchable, on attend des *Zonards* qu'ils adoptent une attitude soumise et déférente. Or, s'y refusant, un hiatus relationnel se crée et accentue la stigmatisation. Cette désignation fait ainsi émerger le groupe *Zonard*, donne conscience à ses membres de leur appartenance (Barth in Poutignat, Steiff-Frenart, 1995 : 237-240 ; Goffman, 1975 : 36). L'identité zonarde sert alors à discriminer les membres des non-membres. Cette identité est à la fois exogène (car attribuée par les autres groupes) et endogène. (Poutignat, Steiff-Frenart, 1995 : 156).
L'identité zonarde s'exprime par des indices, des stigmates, qui se réfèrent à des critères et statuent sur l'appartenance ou non à la catégorie zonarde. (Poutignat, Streiff-Fénart, 1995 : 164, 211). Pour les *Zonards*, les critères d'appartenance au groupe, comme nous l'avons vu, sont issus de valeurs anti-consumériste, non-matérialistes, communautaires, hédonistes, revendiquant l'extrême, le nomadisme comme norme de vie. Les indices comprennent : les cicatrices de bagarres, le ton brutal des discussions, un certain vocabulaire, les signes corporels d'intoxication, les vêtements usés, sales, les coiffures hors normes, le chien, la mendicité. Ils vont permettre aux *normaux* de construire des stéréotypes négatifs : délinquants, violents, toxicomanes, fainéants (Poutignat, Streiff-Fénart, 1995 : 182-188). Désirant s'exclure et revendiquer leur malaise social, les *Zonards* privilégient les marqueurs oppositionnels et exposent ainsi les frontières du système social auquel ils estiment appartenir (Poutignat, Streiff-Fénart, 1995 : 166). Les identités groupales nécessitent toujours la référence à une altérité et impliquent la dichotomie Nous / Eux. Les traits culturels *Zonards* (notés en italique), par l'accentuation des divergences avec ceux de la culture des *normaux* (notés en gras), ont pour fonction de maintenir des frontières intergroupes permettant la pérennité du groupe social *Zone* (Barth in Poutignat, Steiff-Frenart, 1995 : 214) :

- *La violence* / **la pacification**
- *L'intoxication* / **le culte de la performance, de la rentabilité, du corps purifié, en pleine forme (**Vigarello, 2005 ; Meidani, 2007)
- *L'anti-consommation/* **la consommation comme marqueurs de la réussite sociale**
- *Le nomadisme* / **la sédentarité**
- *L'inactivité, la mendicité, le deal, le vol* / **le travail**
- *La communauté*/**l'individualisme** (Eremberg, 1996)

La discrimination Nous/Eux engendre alors une réglementation des formes interactionnelles (Barth in Poutignat, Steiff-Frenart, 1995 : 214) — conviviales, solidaires, affectives dans le groupe et utilitaires, provocatrices avec les non-membres — et génère une organisation groupale de type protection (Barth in Poutignat, Steiff-Frenart, 1995 : 213). Pour que l'identité soit effective, il faut que la catégorisation réalisée par les exo-groupes s'accorde avec l'identité zonarde propre. Les locks, les piercings, les habits militaires, la musique techno empêchent le classement de ces jeunes comme simples SDF et octroient une identification sociale de jeunes rebelles. Nommés « Punk à chien », les *normaux* les apparentent en effet aux punks des années 80. L'exo-définition de « Punk à chien » est alors endossée par ces jeunes, qui accentuent ces attributs. Cependant, se nommant eux-mêmes *Zonards*, ils exercent un renversement stigmatique, font valoir leur idéologie communautaire et sous-consommatrice (Poutignat, Steiff-Frenart, 1995 : 159). Perçus comme fainéants par les *normaux*, le terme « *Zonard* » est un pied de nez à la normalité car s'il contient bien ce premier sens, il évoque aussi l'insoumission à l'autorité (Poutignat, Steiff-Frenart, 1995 : 161). « Le *labelling* ethnique est alors généralement l'objet d'un rapport de forces dans lequel le groupe dominé tente d'imposer sa propre définition […]. » (Poutignat, Steiff-Frenart, 1995 : 162). Les attributs culturels *Zonards* dévalorisants mutent en critères de valorisation (la violence, le dénuement, l'intoxication deviennent positifs).

[15] Redskins : les skinheads au départ étaient animés par l'émancipation de la classe ouvrière et revendiquaient ces valeurs les estimant toute aussi importantes que celles de la classe dominante ; puis le groupe s'est divisé en deux parties : les redskins d'orientation communiste, anti-fasciste et les skinheads racistes, antisémites.
[16] Normaux : désignent comme pour E. Goffman ceux qui adhèrent aux normes de la société et sont perçus tels quels.
[17] Visuels ou visus : se sont des projections de films ou des décors en tissu, papier, des sculptures réalisés pour les Free Party en fonction de la musique représentée afin d'accentuer l'ambiance de la fête.

Pour conclure ….

L'approche par la théorie ancrée choisie a donc permis d'une part, de réaliser une définition bien différente de celles proposées par les recherches françaises voyant dans la condition de *Zonard*, une fatalité subie, pathologique, sans réflexivité aucune ; et d'autre part, de ne pas accorder une importance démesurée aux seuls facteurs du passé (familiaux, scolaires, premières déviances, groupe de pairs) dans l'explication du phénomène *Zonard*. En effet, les interactions avec les autres groupes sociaux participent aussi de cette construction culturelle et identitaire. De manière dialectique, le mode de vie en marge, délinquant *Zonard* et la stigmatisation, la catégorisation sociale se nourrissent mutuellement. De même, ils font émerger ce groupe déviant et lui donnent une place sociale Les logiques interactionnelles activent les mêmes mécanismes que ceux de l'ethnicité en créant une distinction nous/eux, des frontières sociales entre les groupes qui alimentent les hiatus interactionnels entre *Zonards* et *Normaux* déjà existants. La démarche utilisée a permis par un partage — bien que partiel — de l'autorité scientifique, de mettre en exergue les liens existants entre socialisation familiale, zonarde et de révéler la dynamique d'intensification, de spécification de la déviance par la fréquentation de divers groupes de déviants jusqu'à la rencontre avec la *Zone*, comblant les attentes des acteurs. Sans cette approche et le recours aux interprétations des acteurs, la coconstruction chercheur/enquêtés qu'elle impose, il aurait été impossible de considérer l'enchaînement des facteurs comme des imbrications rationnelles, réflexives et synchroniques.

Actuellement, j'étudie la sortie du processus de carrière zonarde et j'ai pu repérer 4 directions : un retour à la norme avec la location d'un appartement et des tentatives en direction d'une employabilité stable, un parcours institutionnel qui s'enlise (prison, hôpital psychiatrique, post-cure), une clochardisation, et l'adhésion au groupe de référence traveller ou d'un mode de vie alternatif en ruralité.

Par la suite, l'extension de cette recherche à d'autres familles de la rue en usant des mêmes outils, puis la réalisation d'une vague d'enquête par questionnaires auprès de *Zonards* de diverses villes françaises sont envisagées afin de mesurer la représentativité des données récoltées.

Bibliographie

AVILES. A, HELFRICH. C , *Journal of youth and adolescence*, 2004, 33 (4), August, Life skill services needs : perpectives of homeless youth, , p 331- 338.

BARTH. F, in POUTIGNAT, STREIFF-FENART, Paris, PUF, 1995, *Théories de l'ethnicité, Les groupes ethniques,* p 154 à p 248, 270 P.

BAUDIER.F, *Santé Publique*, 2/2003, (Vol. 15), « Ces jeunes qui font peur… », p 181-189.

BECKER. H. S, Paris, Métailié, 1985 [1963], *Outsiders* : *Studies in the sociology of deviance*, 247 P.

BELLOT. C, *Lien social et Politiques*, 2003, n°49, « Les jeunes de la rue : disparition ou retour des enjeux de classe ? », p 173-182.

BERGER. P, LUKMANN. T, Paris , Armand Colin, 1996 [1966], *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, 288 P.

BERTRAND.V, *Connexions*, 2003, 2 (n°80), « La mendicité et l'état dangereux : l'historicité des représentations sociales dans le discours juridique », 137-154.

BOURDIEU. P, PASSERON. J. C, Paris, Edition de Minuit, *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement,* 19701970,

BOURGOIS. P, Paris, Seuil, Collection Liber, 2001 [1995],In Search of Respect: Selling Crack in El Barrio, 394 p.

BRANNIGAN.A, CAPUTO. T, Ottawa, Solliciteur général du Canada, 1993, *Studying Runaways and Street Youth in Canada: Conceptual and Research Design Issues*,.

CAUSE. A.M, PARADISE. M, GINZLER. J.A, EMBRY. L, MORGAN. C. J, LOHT. Y,THEOFELIS. J, *Journal of emotional and behavioural disorders*, 2000, 8, The characteristics and mental health of homeless adolescents : age and gendre differences, p 230-239.

CHOBEAU. F, Paris, La Découverte, 1996, *Les nomades du vide*, 96 P.

CLIFFORD. J, in CEFAÏ.D, Paris, La découverte, 2003, « On Ethnographic Authority », p 263-306, *L'enquête de terrain,* 615P.

COHEN. A.K, New York, Free Press, 1955, *Delinquent Boys*, The Culture of the Gang, 198 P.

CÔTÉ, M.M, Montréal, Ed Liber, 1991, *Les jeunes de la rue*, 182 P.

DAMON, J, La Tour-d'Aigues,, Éditions de l'aube, 1996, *Des hommes en trop. Essai sur le vagabondage et la mendicité*.

DEBARBIEUX. E, Paris, La documentation Française, collection La sécurité aujourd'hui, 2002, *L'oppression quotidienne* : *recherches sur une délinquance des mineurs*, 249 p.

DEBARBIEUX. E, Paris, Armand Colin, 2006, *Violence à l'école : un défi mondial* ?, 316 pages.

DE QUEIROZ J-M, ZIOLKOVSKI. M, Rennes, Les PUR, DIDACT sociologie, 1994, *L'interactionnisme symbolique,* 140 P.

DEQUIRÉ AF, Dignes les Bains, colloque Education et territoires, 2007, *Les jeunes SDF : Entre une scolarité chaotique et une réinsertion problématique.*

DUBET. F, Paris, Fayard,1987, *La galère*, 503P.

DURKHEIM. E, Paris, PUF, Quadrige, 2006 [1922], *Éducation et sociologie*, 130 P.

EHRENBERG. A, Paris, Calmann-Lévy, 1991, *Le Culte de la performance*, 323P.

EHRENBERG. A, Paris, Calmann-Lévy, 1995, *L'Individu incertain,* 351P.

GAETZ. S, *Canadian journal of criminology and criminal justice*, 2004, july, Safe street for whom ? Homeless youth, social exclusion, and criminal victimization, p 423- 455.

GEERTZ. C, Paris, Gallimard, Collection Bibliothèque des sciences humaines, 1983 [1973], *The interpretation of the culture*, 255 P.

GOFFMAN. E, Paris, Les éditions de Minuit, Le sens commun, 1973a [1963], *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*, 251 P.

GOFFMAN. E, Paris, Les éditions de Minuit, Le sens commun,1973b [1971], *Relations in Public: Microstudies of the Public Order*,372 P.

GOFFMAN. E, Paris, Éditions de Minuit, 1974a [1974], *Frame analysis: An essay on the organization of experience*, 573 P.

GOFFMAN. E, Paris, Les éditions de minuit, Le sens commun, 1974b [1967], *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, 230 P.

GOFFMAN. Paris, E, Les éditions de minuit, Le sens commun, 1975 [1963], *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, 175 P.

GUILLOU. J, Paris L'harmattan,1998, *Les jeunes sans domicile fixe et la rue ou "Au bout d'être énervé",* 132 P.

HAGAN. J, MC CARTHY. B, Cambridge, Cambridge University Press, 1997, *Means Street, Youth crime and homelessness*, 299 P.

KIDD. S. A, DAVIDSON. L, *Journal of community psychology*, 2007, Vol 35 (2), "You have to adapt because you have no other choice" : the stories of strength and resilience of 208 homeless youth in New York city and Toronto, p 219- 238.

HIRSHI. T, London (UK), Transaction publishers, 2009 [1969], *Causes of delinquency*, 309 P.

HOGGART, R, Paris, Les éditions de minuit, Le sens commun, 1970 [1957], *The Uses of Literacy*, 420 P.

KURTZ. P. D, *Adolescence*, 1991, 26 (103), Problems of maltreated runaway youth, , p 543- 555.

LABERGE sous la direction de, Montréal, éd Multimondes, 2000, *L'errance urbaine*, 442 P.

LAHIRE. B, 1998, Paris, Hachette Littératures, Pluriel sociologie, *L'homme pluriel* : *les ressorts de l'action*, 392 P.

LE REST.P, 2006, Paris, L'harmattan, collection éducation et prévision, *L'errance des jeunes adultes, causes, effets, perspectives*, 224P.

LLOBET ESTANY. M, *Sociétés et jeunesses en difficultés*, 2010, Le squat : un espace de socialisation et une alternative à la stigmatisation de la précarité des jeunes,.

MARPSAT.M, FIRDION. J-M, *Recherches et prévisions*, 2001, Les ressources des jeunes sans domiciles et en situation précaire, n°65, p 91-112.

MAUSS. M, Paris, PUF, 2007 [1923-1924], *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*,248 P

MEAD. G.H, Paris, PUF, 2006 [1934], Collection Le lien social, 1934. *Mind, Self, and Society*, 434 P.

MEIDANI. A, Toulouse, 2007, Presse Universitaire du Mirail, collection Socio-logiques, *Les fabriques du corps*, 353 P.

MERTON.R.K, Paris, Plon, 1997 [1965], *Social Theory and Social Structure*, p 202-236, 384 P.

MOIGNARD. B, Paris, , PUF, collection Partage du savoir, 2008, *L'école et la rue : fabriques de délinquance : recherches comparatives en France et au Brésil*, 216 P.

O'HARA. C, Edinburgh, Scotland and AK Press San Francisco Print in U.S.A, 1995, *The Philosophy of Punk : More Than Noise*, 148 P.

OBLET. T, RENOUARD. J-M, *Cahiers de la sécurité intérieure*, n°61, *Ville en sécurité, sécurité en ville*, 2006, Inégalités d'accès à la sécurité en ville, la police n'est pas coupable, p 9 à 29.

PATTEGAY. P, *Déviance et société*, 2001, L'actuelle construction, en France, du problème des jeunes en errance. p 257 à p 277.

PARAZELLI. P, Québec, Presse Universitaire de l'Université du Québec, collection problèmes sociaux et interventions sociales, 2002, *La rue Attractive, Parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*, 357 P.

POIRIER. M, HACHEY. R, LECOMTE. Y, *Santé mentale au Québec*, 2000, « L'inquiétante étrangeté de l'itinérance », vol 25, n°2, p 9 à p 20.

POURTAU. L, Paris, CNRS éditions, 2009, *Techno,* Voyage au Coeur des nouvelles communautés festives, 196 P.
STRAUSS. A.A, GLASER.B.G, Paris, Armand Colin, 2010 [1967], *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research,* 409P.
STREIFF-FENARD. J, 1998, *Racisme et catégorisation,* texte en ligne socialehttp://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00081206/en/, consulté le 20/07/2009 à 13h10
RUBI. S, Paris, PUF, Broché, 2005, *Les crapuleuses*, 207P.
RULLAC. S, Paris, L'harmattan, Collection Questions contemporaines, 2005, *Et si les SDF n'étaient pas des exclus ?* Essai ethnologique pour une définition positive, 145 P.
TREND, Paris, OFDT, 2001, *Phénomènes émergents liés aux drogues en Aquitaine*.
TREND, Paris, OFDT, 2004, *Usagers nomades ou en errance urbaine et dispositifs spécialisés de première ligne ou de soin,* consulté le 29 octobre 2008 à 15h40, http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/064000007/0000.pdf.
VIGARELLO. G, COURBIN. A, COURTINE. J. J, sous la direction de, Paris, édition du Seuil, 2005, « Histoire du corps tome 3, les mutations du regard, Le XXe siècle », *in Histoire du corps* (volume dirigé par A. Courbin), 522p.
VEXLIARD. A, Paris, L'harmattan, Collection Les introuvables, 1997 [1956], *Introduction à la sociologie du vagabondage*, 244 p.
WHITBECK. L. B, JOHNSON. K. D, CHAPPLE. C. L, KURT. D, *Youth violence and juvenile justice,* 2004, 2, Gender and arrest among homeless and runaway youth : an analysis of background, family, and situational factors, , p 129-147.
ZENEIDI-HENRY. D, Bréal, édition Bréal, collection D'autre part, 2002, *Les SDF et la ville,* Géographie du savoir vivre, 288P.
WINCH.P, IN CÉFAÏ D, Paris, La découverte, 2003 [1964], « *Understanding a Primitive Society* », p234-248, *L'enquête de terrain,* 615P,

L'éducation morale au défi de la psychologie clinique

Dr Constantin XYPAS
LAREF-UCO [université catholique de l'ouest] Angers, France
constantin.xypas@uco.fr

Résumé
L'éducation morale, qu'elle soit enseignée dans certains systèmes scolaires ou dans les Business Schols, en Europe et aux USA, est fondée sur des démarches philosophiques qui éclairent ses finalités. Mais elle est confrontée à une pluralité de démarches didactiques appuyées sur le postulat de l'éducabilité morale de tous. Or, la psychiatrie affirme l'existence personnes dépourvus de conscience morale. Entre l'optimisme de la position philosophique et le pessimisme de l'observation clinique, il faut donc rechercher une position tierce : un fondement psychologique cohérent pouvant expliquer à la fois l'émergence de la conscience morale et sa carence.

I. Position du problème

1. L'éducation morale, une discipline en quête de didactique ?

L'introduction de l'éducation morale dans certains systèmes éducatifs (notamment en Belgique et au Québec) mais surtout dans les *Business Schools* dans les pays de l'OCDE, tend à en faire une discipline d'enseignement, au même titre que l'éducation à l'art, l'éducation à la santé ou l'éducation à la citoyenneté. Ces nouvelles disciplines - « éducation à… » - ont en commun de porter sur « l'être en société ». Qu'il s'agisse de l'art et du bon goût, de la santé et de la sexualité, de la politique et de la citoyenneté, de l'environnement, etc., ces « éducation à… » visent, en premier lieu, à inculquer les modèles socialement valorisées.
Or, ce qui est convenu d'appeler « éducation morale » a une spécificité : elle concerne les convictions intimes des jeunes, souvent issues des valeurs partagées par leurs familles. Et ces valeurs portent sur l'essence même du bien et du mal, sur ce qui doit guider une vie d'homme dans les cas où il se trouve seul avec lui-même pour prendre des décisions.
Cette spécificité rend difficile de doter l'éducation morale d'un programme d'enseignement faisant consensus parmi les professeurs et les chercheurs. Il n'existe pas non plus de didactique recommandée par le politique, comme pour l'enseignement des langues étrangères, des sciences ou de l'EPS. L'absence de consensus parmi les chercheurs, - philosophes pour la plus part -, conduit à proposer de nombreux modèles d'éducation morale dont les fondements psychologiques sont rarement énoncés :
- La clarification des valeurs (L. Raths, M. Harmin, S. Simon).
- L'éthique de la sollicitude (C. Gilligan, N. Noddings et al.).
- L'apprentissage de la vertu (W. Bennett, W. Kilpatrick, T. Licona et al.).
- L'approche narrative (R. W. Morris).
- La rationalité communicationnelle (J. Habermas).
- L'approche reconstructive (J.-M. Ferry et N. Bouchard).
- …

La pratique courante sur le terrain est loin de ces modèles sophistiqués [18]. En France, l'éducation morale est enseignée principalement dans les Business Schools où elle est assurée par des philosophes, comme une branche de la philosophie [19]. S'agissant d'une discipline dotée d'un planning, d'un programme et d'une didactique (philosophique), il s'agit plus d'enseignement que d'éducation. On entretient ainsi une confusion, l'éducation agissant en priorité sur les attitudes, l'enseignement transmettant dans le meilleur des cas une sagesse, mais le plus souvent un savoir.
Le problème de l'éducation morale telle qu'elle est assurée réside, à notre avis, dans le décalage entre la norme préconisée par la philosophie (ce qui *devrait être*) et le réel étudié par la psychologie (ce qui *est*). Ce décalage provient, pensons-nous, de la méconnaissance des mécanismes psychologiques qui permettent ou empêchent la formation de la *conscience morale*. Tout se passe comme s'ils procédaient *in fine* d'une vision idéaliste de la nature humaine.

2. Le postulat idéaliste de l'éducation morale à l'école

Tout se passe comme si, au-delà des profondes divergences des modèles théoriques et des simplifications qu'opèrent les pratiques pédagogiques, l'éducation morale était parcourue par le postulat suivant : « La morale peut s'enseigner par l'appel à la raison car l'homme dispose du libre arbitre ».
Ce postulat entraine la croyance que l'école peut, grâce à une didactique adéquate, sinon inculquer, au moins améliorer la morale de n'importe quel jeune indépendamment de sa personnalité et des valeurs transmises par son milieu familial. Cette croyance en l'éducabilité morale de tous – le pendant de la croyance en l'éducabilité intellectuelle de tous – fait que les professionnels de éducation morale évitent de s'engager dans des recherches expérimentales qui préciseraient le degré d'efficacité, les conditions et les limites de chaque méthode.
En effet, au même titre que la psychologie cognitive montre les limites de l'éducabilité intellectuelle, une psychologie morale (qui reste à créer) montrerait les limites de l'éducabilité morale. Au même titre que certains individus dotés de QI particulièrement bas sont susceptibles d'une éducabilité limitée, on peut s'attendre à ce que certains individus soient dotés d'une faible éducabilité morale. Que l'on pense seulement aux criminels de guerre souvent des officiers supérieurs, aux grands délinquants financiers formés pourtant dans les meilleurs *Business Schools*. Et que dire des intellectuels compromis avec le nazisme ou des prêtres accusés de pratiques pédophiles ? Dans de tels cas extrêmes, on peut voir que conscience morale et niveau intellectuel ne vont pas forcement de pair.

3. L'éclairage des sciences psychologiques et sociales

À défaut de disposer de données expérimentales spécialisées en éducation morale, nous chercherons les limites de l'éducabilité morale dans la psychologie clinique, la sociologie et la psychologie sociale.
D'un point de vue psychanalytique, l'éducation morale, comme Freud l'a bien montré, se réalise essentiellement dans le cadre de la famille à partir de la structuration du surmoi de l'enfant et du processus de sublimation qui s'ensuit. Le surmoi, tel que Freud l'a décrit dans sa seconde topique (1923) est une formation inconsciente consécutive l'identification de l'enfant aux parents et à leurs substituts. Il est constitué par l'ensemble des interdits moraux introjectés dans l'environnement familial et dont la fonction est de mettre l'individu en accord avec son entourage. Le surmoi exerce une fonction d'autorité et de censure morale, contraignant l'enfant à renoncer à certaines satisfactions immédiates pour ne pas perdre l'amour et l'approbation de ses parents. Les consignes éducatives, la morale sociale et la religion viennent renforcer les interdits parentaux. Pour Freud, la conscience morale et la formation des idéaux sont des fonctions du surmoi.

[18] L'éducation morale constitue un enseignement spécifique dans les systèmes scolaires belges et québécois. En France et en Suisse romande les systèmes scolaires privilégient l'éducation à la citoyenneté. Il est cependant notable que les Business Schools françaises prévoient dans leur curriculum un cours obligatoire d'éducation morale assuré par des spécialistes dont la formation est philosophique.
[19] Benjamin Pavageau prépare actuellement un master recherche sur l'enseignement de l'éthique dans les Business Schools en France.

Durkheim (1925) ne dit pas autre chose en distinguant la socialisation primaire qui s'effectue dans le giron familial et la socialisation secondaire qui se déroule dans le cadre scolaire. La seconde peut renforcer la première pour autant que les deux phases de la socialisation de l'individu s'appuient sur des valeurs proches. Autrement dit, si la famille n'a pas inculqué au sujet les valeurs fondamentales de sa culture, l'école sera dénuée de point d'appui pour prendre la relève.
Les recherches expérimentales des psychosociologues viennent nuancer le postulat du libre arbitre qui sert de fondement à l'éducation morale. Stanley Milgram (1974) après avoir découvert que des adultes normaux, éduqués et de bonne foi pouvait pratiquer des actes de torture par simple *Soumission à l'autorité*, on en vient à la conclusion suivante : « La société prône la thèse du libre arbitre total de l'individu dans le domaine de l'action. La conséquence pragmatique de cette idéologie est d'inciter les gens à agir *comme si* leur comportement dépendait entièrement d'eux. C'est là une appréciation singulièrement faussée des motivations déterminant l'action humaine… » (p.190).
Joule et Beauvois ont également exposés les limites du libre arbitre dans leur ouvrage *La soumission librement consentie* (1988) qui porte le sous-titre provocateur : *Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*

II. Comment explique-t-on la carence morale ?

Si l'on accepte un libre arbitre limité et si l'on partage avec Socrate la conviction que nul n'est méchant intentionnellement, force est d'admettre l'existence d'une certaine forme de déterminisme psychologique. Ici deux conceptions s'opposent. L'une, fixiste, explique la carence de conscience morale par le type de personnalité, ce qui fait de l'individu concerné un « illettré moral », insensible à l'éducation. L'autre, psychogénétique, privilégie une explication par histoire de l'individu concerné, telle qu'elle apparaît dans les récits de vie, ce qui donne des clefs pour une éducation au cas par cas.

4. L'explication par le type de personnalité

La psychologie clinique met en évidence que certains types de personnalités qui ne ressentent que peu de compassion pour autrui, et ont tendance à le manipuler et à s'en servir comme un moyen pour atteindre leurs fins.
En effet, le *Diagnostical Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed.).* AmericanPsychiatric Association (1994) définit la *personnalité* comme un ensemble stable de comportements, d'émotions et de pensées en réaction à l'environnement, caractéristique de chaque individu. Elle se construit sur le *tempérament* qui lui correspond à l'ensemble des prédispositions innées physiques représentant le socle biologique sur lequel se développe la personnalité.
Le DSM-IV classe toutes les personnalités répertoriées à ce jour par la clinique en trois groupes nommés respectivement A, B et C :
- Le groupe A comprend les personnalités *paranoïaque, schizoïde* et *schizotypique*.
- Le groupe B les personnalités *antisociale, borderline, histrionique* et *narcissique*.
- Le groupe C les personnalités *évitante, dépendante* et *obsessionnelle-compulsive*.

Parmi ces dix types de personnalités, quatre ne ressentent pas de compassion et ont tendance à manipuler autrui. Il s'agit des personnalités *paranoïaque, antisociale, borderline* et *narcissique*.
- La personnalité *paranoïaque* se caractérise par une méfiance systématique à l'égard d'autrui soupçonnée de malveillance et par un sentiment de persécution qui se traduit par de l'orgueil, du mépris d'autrui et de l'agressivité. Scénario de vie : persécuté/persécuteur
- La personnalité *antisociale* se caractérise par le mépris d'autrui considéré comme une proie à exploiter. Par la transgression de la Loi et des règlements. Par le plaisir à tromper, d'où mensonges répétés et escroqueries. Par des bagarres à répétitions et agressions. Par une vision à court terme d'où incapacité à honorer ses obligations. Par l'absence de remords : pas de justification de ses actes.
- La personnalité *limite (borderline)* se caractérise par l'impulsivité avec instabilité des affects, instabilité de l'image de soi et des relations interpersonnelle d'où manipulation, tentatives de suicide ou d'automutilation. Alcoolisme, toxicomanie, boulimie, jeu impulsif s'observe fréquemment. En un mot, la personnalité limite oscille entre volonté de normalisation et marginalité.
- La personnalité *narcissique* se caractérise par le besoin excessif d'être admirée, en même temps que d'un déficit dans la perception des problèmes d'autrui. Autrui est souvent méprisé, utilisé à des fins personnelles et traité en objet. Le monde se divise en critiques et en admirateurs, en serviteurs et en maîtres. Manipulateur fin, il utilise habilement autrui pour l'abandonner dès qu'il n'en a plus besoin. Dans les cas de harcèlement, que ce soit à l'école ou au travail, l'association d'un harceleur à personnalité *narcissique* ou *paranoïaque* et d'un harcelé à personnalité *évitante* ou *dépendante* est particulièrement fréquente.

Notons enfin, que la majorité des individus ont des personnalités mixtes, les cas « purs » décrits par le DSM-IV étant la minorité. Parmi ceux-ci, quatre types de personnalité sont pratiquement dépourvus du sentiment de culpabilité (paranoïaque, antisociale, limite et narcissique). On peut donc craindre qu'avec eux l'éducation morale à l'école ne soit pas efficace. Sur le plan intellectuel ils pourront toujours résoudre des dilemmes moraux, entrer en communication avec autrui, simuler de l'intérêt, prendre soin de leurs amis, mais dans le quotidien ils risquent de se montrer sans scrupules, avides, injustes, égoïstes, exploiteurs, manipulateurs, voire violents… Ces quatre types de personnalité constituent environ 10% de la population. En revanche, sept autres types de personnalité développeront une conscience morale, avec ou sans l'école...

5. L'explication par la perturbation du lien d'attachement

Le DSM-IV présente une typologie utile aux psychiatres et autres psychothérapeutes. Il laisse penser que les personnalités ont une base biologique et innée. Nous préférons, quant à nous, recourir à une explication psychogénétique et expliquer l'insensibilité à la souffrance d'autrui par l'histoire des individus, à commencer par la théorie de l'attachement.
Selon cette théorie, la compassion, le sentiment de sécurité et la confiance envers autrui ont une seule origine : l'affection. Le lien d'attachement se crée avec une mère chaleureuse et non seulement nourricière. La construction d'un lien affectif durable avec un nombre limité de personnes, en s'intériorisant, permettra de créer des liens avec un cercle plus large. En prenant soin de l'enfant avec affection, celui-ci se sent en sécurité et développe alors des relations de confiance réciproques (*Harlow et Zimmerman 1959).*
Inversement, la perturbation du lien mère-enfant provoque des difficultés à tolérer la frustration, à résister à la tentation, à reconnaître sa responsabilité dans les enchaînements causaux, à accepter des règles et des contraintes, à tirer des leçons de ce qui arrive aux autres, à percevoir le temps objectif car ils sont soumis au temps subjectif, etc. En un mot, la perturbation du lien d'attachement est la cause de la carence morale.
Selon Spitz, le lien d'attachement se crée en deux stades, entre 8 mois et 3 ans :
- Vers 8 mois, la mère est le pivot sur lequel va se structurer l'affectivité de l'enfant (*stade objectal).*
- Vers 2-3 ans, stade du « non », l'enfant apprend à résister aux frustrations (*stade de la communication).*

D'une part, une relation d'attachement basée sur la confiance peut se diffuser aux autres membres de la famille… De l'autre, une perturbation grave survenue à l'un de ses stades, obère durablement la capacité de l'enfant à créer des liens de confiance avec autrui (R. Spitz 1963).
La maltraitance survenue dans l'enfance vient se surajouter à la perturbation du lien d'attachement. Alice Miller (1998) a bien analysé divers cas de maltraitance, notamment l'enfance d'Adolphe Hitler et de « Christiane F. 13 ans, droguée, prostituée ». La maltraitance peut donc constituer un facteur aggravant mais elle n'est pas la cause de la carence morale.

6. L'explication par la répétition des scenarios de vie

Pour l'approche psychogénétique, ce que la psychiatrie qualifie de types de personnalité n'a pas une origine biologique, mais constituent comportements développés par le jeune enfant en réaction aux comportements de son environnement familial. Progressivement, ses comportements se structurent et finissent par se structurer en scénarios de vie.
« Un scénario de vie est, selon Jean Cottraux, une situation piège dans laquelle on se débat sans pouvoir en sortir et qui se répète. C'est aussi le produit d'une activité mentale par laquelle on reconstruit son histoire et lui attribue une valeur négative, avec la sensation d'être prisonnier d'événements qui se reproduisent à son détriment » (Cottraux, 2001: 20).
La théorie des scenarios de vie s'appuie non pas sur Freud mais sur l'inconscient selon Pierre Janet (1889). Pour Janet, le champ de la conscience est, comme le champ visuel, un cadrage limité de la réalité. Tout ce qui est hors champ n'est pas perçu et enregistré par la conscience même si cela peut laisser des traces dans la mémoire… Janet définit l'inconscient comme *la partie des pensées et des comportements dont le fonctionnement est automatique*. L'ensemble des

réponses de l'individu aux stimuli relève de conditionnements qui ont été établis et se déroulent, pour une grande part, en dehors de la conscience. Le traitement de l'information par le cerveau s'effectue, en grande partie, selon des processus automatiques qui n'impliquent aucun effort de la conscience. Or, si l'inconscient est comparable au champ visuel, alors *l'éducation morale aurait pour fonction première d'élargir le champ de la conscience morale.*

Une telle vision de la conscience et, par conséquent, de l'éducation morale n'est pas sans rappeler la théorie piagétienne de la formation de la morale, notamment ses concepts d'égocentrisme et de décentration. Piaget établie en effet que ce n'est qu'à travers nos expériences antérieures que nous voyons le monde. Chaque nouvelle situation est rapprochée, inconsciemment, aux anciennes. Tel serait le sens de l'égocentrisme piagétien (à ne pas confondre avec l'égoïsme qui, lui, relève du jugement moral). L'égocentrisme relève de l'innocence de l'esprit (Piaget 1997).

L'éducation morale nécessite alors une pédagogie de la décentration, de la prise de distance d'avec son propre passée et d'avec ses affects. Cependant, la décentration de l'esprit ne peut se faire dans la relation binaire, maître-élève ou parent-enfant. Elle nécessite l'action libératrice d'un tiers. Les recherches sur le tiers éducatif ne viennent de commencer et semblent prometteuses (Xypas, Fabre, Hétier 2011).

Enfin, il convient d'accorder une place privilégiée au groupe-classe. En effet, Kurt Lewin, le fondateur de la psychologie sociale, a démontré qu'il est plus facile de modifier les attitudes et les croyances d'un groupe entier que des individus pris séparément. La fonction psychologique du groupe étant de protéger ses membres, les individus répugnent à s'en écarter et veulent rester solidaires avec lui. Alors, la modification des normes du groupe s'impose à ses membres.

Conclusion

L'éducation morale ne devrait plus se satisfaire de la croyance en le seul libre arbitre, sous peine de se déconsidérer. A contrario, elle ne peut y renoncer totalement, sous peine de verser dans le déterminisme. Il ne s'agit ni de contester l'évidence psychiatrique, ni de nier la réalité de la résilience. Certains enfants, en dépit des souffrances endurées, réussissent à se construire une conscience morale.

Force est donc de récuser le déterminisme biologique dans la formation de la personnalité et lui préférer une approche psychogénétique à partir des théories de l'attachement et des scénarios de vie. On évite ainsi à la fois la position prométhéenne : « L'homme est libre et décide de tout » ; et la position cynique : « L'homme subi des conditionnements, il ne décide qu'en apparence ».

C'est dans d'une conception de l'inconscient inspirée de Janet, comme cadrage limité de la réalité, que l'éducation morale peut trouver son fondement clinique. Celui-ci doit être complété par la dynamique du couple piagétien égocentrisme-décentration. L'égocentrisme en effet peut être corrigé par des décentrations successives venant accroitre en quelque sorte son « champ visuel ».

Enfin, l'éducation morale pourrait trouver sa pédagogie à partir des récentes recherches sur le « tiers éducatif », complétées par les découvertes classiques de la psychologie sociale concernant la dynamique et l'appartenance à un groupe.

C'est sur un fondement psychologique explicité et cohérent que des études de didactique expérimentale équerreront un statut scientifique. Ainsi, en prenant en considération la complexité et l'épaisseur psychologique de l'humain, l'éducation morale gagnera-t-elle en efficacité ce qu'elle perdra en utopie.

Références bibliographiques

Born, Michel (2003). *Psychologie de la délinquance*. Bruxelles: De Boeck.

Bouchard, Nancy (2002). *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Cottraux, Jean (2001). *La répétition des scénarios de vie*. Paris: Odile Jacob.

Durkheim, Emile (1925). *L'éducation morale*. Paris : Librairie Félix Alcan.

Freud, Sigmund (1923). « Le moi et le soi », in *Essais de psychanalyse*, pp. 163-218, Paris : Payot, 1951.

Harlow, H.F & Zimmerman, R.R. (1959). Affectional responses in infant monkey. *Science*, *130*, 421-432.

Janet, Pierre (1889). *L'automatisme psychologique*. Réédition O. Jacob, Paris: 1999.

Joule, Robert-Vincent et Beauvois, Jean-Léon (1998). *La soumission librement consentie*. Paris : PUF.

Milgram, Stanley (1974). *Soumission à l'autorité*. Paris : Calmann-Lévy.

Miller, Alice (1998). *C'est pour ton bien*. Paris : Aubier-Montaigne.

Pavageau, Benjamin (2011). *L'enseignement de l'éthique dans les Business Schools françaises*. Mémoire de master recherche, Université de Nantes et UCO.

Piaget, Jean (1997). *L'éducation morale à l'école*. Paris : Anthropos.

Ricoeur Paul (1997). *Idéologie et utopie*. Paris : Editions du Seuil.

Spitz, René (1963). *La première année de la vie de l'enfant. Genèse des premières relations objectales*. Paris : PUF.

Xypas, Constantin, Fabre, Michel et Hétier, Renaud (2011). *Le tiers éducatif : une nouvelle relation pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.

SAVOIR GERER LE RISQUE: UNE PROBLEMATIQUE EDUCATIVE

Eric Mangeant
UMR P3 ADEF (Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation)
Aix-Marseille Université – INRP France
33, chemin du Val de Bonne 05000 GAP France
Tel. 04 92 52 03 28 06 82 31 24 33
eric.mangeant@univmed.fr
emangeant@cegetel.net

Introduction

Dans nos sociétés contemporaines la notion de risque est omniprésente. Qu'il soit d'ordre économique, financier, industriel, naturel, sanitaire ou sportif, le risque pose problème quant à son approche et sa gestion. Lui donner une définition commune relève de la gageure tant son appréhension dépend du domaine disciplinaire, social ou culturel auquel il appartient. Même son étymologie est incertaine et discutée entre l'italien *riscio* ou *rischio* venu de rixe, querelle et l'espagnol *riesgo* synonyme d'écueil, de rocher découpé et porteur d'une idée de péril.
Nous adopterons une posture consensuelle en le définissant comme la rencontre d'un aléa et d'un enjeu. L'aléa signifie que les conséquences d'un fait ou d'une action ne sont pas - ou seulement partiellement - prévisibles, l'enjeu signifie que ces conséquences peuvent engendrer un gain ou une perte. Il existe donc un rapport coût/bénéfices dans la notion de risque. Nous dirons alors que le risque est le caractère d'une situation où l'occurence d'un danger - l'aléa - est possible et où apparaît une menace susceptible de déstabiliser un état de confiance ou de sureté, voire de porter atteinte à des intérêts humains en menaçant l'intégrité physique, psychique ou morale de personnes, ou à des biens matériels ou toutes activités représentant des enjeux.
D'une manière générale, on tente de se préserver du risque en y opposant par exemple des systèmes de protections ou d'assurances, afin de renforcer ce que l'on nomme la sécurité, c'est-à-dire un état de confiance ou une mise à l'écart du danger. Mais c'est peut-être oublier que le risque est consubstantiel à la vie, et que vivre est toujours risqué. Il est d'ailleurs largement admis que le risque zéro n'existe pas (Bouyssou, 1997).

Pour y voir plus clair, il semble nécessaire de faire une distinction entre différentes formes de risque. Ainsi Beauchamp (1996) distingue le risque assumé celui qui relève de la bravoure, le risque à éviter qui renvoie aux catastrophes et le risque noble celui des philosophes, celui qui donne du sens à la vie. Cependant, la polysémie de ce mot rend la notion sujette à polémiques et à controverses. L'ambivalence des réactions face au risque en rend compte. Celles-ci s'étendent de l'admiration pour ceux qu'on estime audacieux, ceux qui osent, ceux qui parient, à la réprobation envers ceux que l'on juge inconscients, insouciants, irresponsables.

Dans ces conditions, nous posons la question de l'éducation au risque. Est-il possible d'éduquer à la gestion du risque ? Et si oui, est-ce le rôle de l'école ? De quels moyens dispose-t-elle alors pour former le futur citoyen et lui enseigner comment dans certaines circonstances il est utile de prendre des risques, d'en d'autres nécessaire de les éviter ? Quels sont les outils permettant l'identification des risques ?

Pour répondre à ces questions, nous reprenons un ancien corpus de recherche (Mangeant, 2008) où nous avons enquêté dans plusieurs institutions à caractère plus ou moins didactique allant de l'école à la situation informelle de frayage[20] parental ou de compagnonnage[21]. Par une approche comparatiste nous avons pu établir les généralités communes et les spécificités de chacune d'entre elles dans la pratique d'une activité physique de pleine nature, l'escalade. Cependant, pour les besoins de cette intervention, nous limiterons volontairement cette communication à l'exposé de l'observation du milieu scolaire dans le cadre de leçons d'éducation physique et sportive (EPS), discipline scolaire dont les objets d'enseignement amènent par la pratique à côtoyer le risque, perçu ici et au premier abord comme atteinte à l'intégrité physique.

Le choix de l'escalade comme objet d'étude se justifie au regard des représentations socio-culturelles de l'activité. L'idée de risque associée au vertige et à la chute y est communément véhiculée et reste une image fortement ancrée dans l'imaginaire collectif. Mais le risque qui nous intéresse ici n'est pas d'abord la probabilité des accidents, il tient plutôt au fait que l'accident soit envisagé et que sa probabilité est si évidente qu'elle ne peut être omise. Elle constitue aussi le plaisir du jeu « contre la nature » tout comme la possibilité de perdre constitue le plaisir de gagner dans un jeu « contre l'adversaire ». En ce sens, le risque est aussi objet d'enseignement. Mais bien évidemment, le terme de risque nomme aussi l'accident possible, qui doit être évité parce qu'il signifie la fin de l'activité, et à ce second titre aussi, le risque est un objet d'enseignement possible.

1. Les cadres théoriques mobilisés

Notre travail trouve principalement appui dans la théorie de situations didactiques (Brousseau, 1998) et dans la théorie de l'action conjointe didactique (Sensevy & Mercier, 2007).

De la première, nous nous approprions la notion de contrat, entendu comme convention à la fois explicite (pour une part) et surtout implicite, délimitant la relation entre le professeur et l'élève. Ce contrat à l'origine d'intérêt social selon Hobbes (1651) ou Rousseau (1762) devient didactique parce que déployé dans une institution où l'intention d'enseigner y est clairement mise en avant, et où chacun du professeur et des élèves est comptable envers l'autre dans une situation de transmission et d'appropriation de savoirs.

De la seconde, nous retenons le triplet fondamental: mésogenèse, topogenèse, chronogenèse.
La mésogenèse - étymologiquement genèse du milieu - réélabore en continu le milieu défini comme système d'objets matériels et symboliques auquel l'élève est confronté pour apprendre et dans lequel les transactions didactiques trouvent leur sens. C'est le contexte cognitif de l'action.
La chronogenèse reflète l'avancée du temps didactique qui organise la temporalité des apprentissages. Le savoir est réparti sur l'axe du temps et tout enseignement est donc conçu comme une progression d'un état initial (ignorant) vers un état supérieur (savant).
La topogenèse désigne quant à elle le partage des tâches et des responsabilités par rapport au savoir entre le professeur et les élèves.
L'activité d'enseignement - apprentissage est donc non seulement partagée mais surtout conjointe car les trois éléments de ce triplet sont intimement liés. L'avancée dans le savoir même si elle est contrôlée par le professeur ne peut s'effectuer que conjointement avec les élèves. Elle ne peut s'envisager sans leur engagement, et elle est dépendante du milieu mis en place par l'enseignant et dans lequel se déroule l'action ainsi que des postures réciproques de professeur et

[20] Frayage: situation où les savoirs percolent par le fait même de l'immersion d'un sujet dans une institution
[21] Compagnonnage s'entend ici au sens étymologique du terme, celui qui accompagne, et non en référence à l'association d'ouvriers d'un même corps de métiers

d'élèves. C'est donc un jeu « gagnant-gagnant » qui s'opère dans la situation didactique. Rapportée à la transmission et à l'appropriation de savoirs sécuritaires, la gestion des risques au sein d'une institution didactique répond - de notre point de vue – à cette perspective d'action conjointe du professeur et des élèves.

Pour mémoire, le discours didactique sur la question du risque n'est pas muet. Brousseau et Péres (1981) ont montré en mathématiques au travers du «cas de Gaël» comment le pari – compris ici comme forme du risque – sur un résultat peut être un motif puissant pour engager un élève dans un processus de recherche d'une réponse fiable. Mais, Brousseau (1986, 1998) montre aussi avec «l'effet Topaze» comment l'élève peut laisser le professeur seul devant la responsabilité d'aboutir dans la tâche commune. Le partage des responsabilités entre professeur et élèves peut donc être mouvant.

C'est donc à l'aide de ce prisme théorique que nous avons observé *in situ* comment sont gérer les situations dites à risque dans le cadre de l'enseignement de l'escalade en milieu scolaire, activité suffisamment représentative à nos yeux d'une certaine prise de risques objectifs et subjectifs de la part des élèves mais aussi de l'enseignant.

2. La méthode

Notre démarche vise donc à comprendre une action conjointe que nous exprimons dans un espace-temps particulier, la situation: «*comprendre l'action en situation, c'est d'abord comprendre la situation de l'action*» (Sensevy, 2007). Nous étudions l'action enregistrée par captures vidéo et notre attention se porte prioritairement sur les relations apprenant-enseignant en prenant le point de vue de ce dernier pour saisir son discours et son attitude face à la gestion des risques, puis en tentant de comprendre la manière dont les élèves appréhendent les situations proposées dans le cadre d'une leçon inscrite dans un cycle d'initiation à l'escalade.
Les prises de vues sont réalisées majoritairement en plan large afin de rendre compte de la complexité de la situation que l'enseignant doit gérer, hormis quelques focus sur des incidents critiques didactiques (Amade-Escot, 1995) relatifs au couple risque/sécurité et que notre œil expert détecte sur l'instant.

Lors du visionnement, nous réalisons un découpage en épisodes qui ne sont pas nécessairement des épisodes didactiques (Mercier, 1995), mais plutôt des épisodes relatifs à la gestion de la sécurité centrés sur un incident dont ils permettent la narration compréhensive. Ils sont donc nos objets d'analyse qui gardent en arrière-plan le modèle des genèses dans la théorie du contrat.

À l'issue de ces prises de vue et de notre première lecture des enregistrements, nous menons des entretiens d'auto-confrontation avec l'enseignant afin de faire remonter des éléments de mémoire relatifs aux épisodes identifiés. En procédant par réinscription de l'action dans le temps et par reconstruction «après-coup» de la situation, nous confrontons notre lecture des situations observées à celle de l'enseignant pour obtenir une analyse distanciée prenant en charge le point de vue de l'action. Nous développons de cette manière un raisonnement de type clinique.

Deux situations d'enseignement observées sont ici présentées:
- une leçon en collège en classe de sixième section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) accueillant des élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables. Des raisons d'ordre psychologique ou socioculturel sont souvent à l'origine des difficultés rencontrées et l'enseignant doit intégrer dans son traitement didactique de l'activité les composantes et difficultés personnelles de chaque élève qui se télescopent souvent avec les situations proposées. Aborder une activité connotée à risque telle que l'escalade avec ces élèves au profil particulier, nous a semblé suffisamment évocateur sur la question du risque pour que nous nous y intéressions.
- une leçon en lycée en classe de première scientifique (troisième leçon d'un cycle de six) où l'objectif déclaré de l'enseignante pour ce cycle est «*d'apprendre à grimper en tête*[22]» en vue de la notation en contrôle continu pour le baccalauréat. Le passage d'une escalade en moulinette à une escalade en tête est toujours un moment critique dans les apprentissages fondamentaux de l'activité puisque la chute devient désormais possible et potentiellement dangereuse compte tenu de l'inexpérience des sujets en phase d'apprentissage. La classe mixte comprend vingt élèves présents ce jour. Ces deux leçons se déroulent sur structure artificielle d'escalade (SAE)

3. Les résultats

Par esprit de concision, nous avons fait le choix de n'exposer ici à des fins de commentaires, qu'une sélection des épisodes les plus représentatifs de notre sujet d'étude.

3.1 Extraits des observations en 6ème SEGPA

Épisode 3 (24'07")
On distingue clairement un assureur lâchant les deux mains de la corde alors que son grimpeur est en suspension. Certes, avec ce type de matériel d'assurage - le yoyo[23] faisant office d'auto-bloquant - cette attitude présente des risques moindres. Cependant, il est visible que cet élève s'en remet complètement à ce système de sécurité ne supposant pas une éventuelle défaillance du système.
Cet épisode montre qu'à l'issue de six leçons d'escalade, certains réflexes sécuritaires ne sont pas acquis. Garder une main en permanence sur la corde est une attitude qui ne semble pas faire sens pour cet élève. Si l'appareil auto-bloquant permet ce genre de posture, la prudence, les recommandations du fabriquant et certainement celles de l'enseignant n'incitent pas l'élève à plus de vigilance. On estimera que la relation dialogique grimpeur/assureur est ici partiellement défaillante. Or dans cette relation dissymétrique, la responsabilité de la sécurité repose entièrement sur l'assureur. Une situation identique sera observée sur une autre cordée quelques minutes plus tard, cordée composée d'élèves ayant éprouvé des difficultés à s'équiper et s'encorder.
L'insuffisance de l'assurage est donc l'effet d'une non prise en charge partagée de la situation de danger potentiel plutôt que la négligence d'élèves sûrs de leur technique.

Épisode 7 (57'20")
On remarque que l'assureur se positionne à six, sept mètres du mur et encore une fois sans tenir la corde (cela semble un jeu). Dans ce type de situation, en cas de chute du grimpeur, il sera immédiatement attiré vers l'avant, ce qui ne manque pas d'arriver dans les secondes qui suivent notre constat. Ne pouvant résister à la traction de la corde, l'assureur est déséquilibré et pendant qu'il est attiré vers le mur, en toute logique le grimpeur tombe pour se retrouver au sol (fort heureusement ralenti par le contre-poids de l'assureur et les forces de frottements agissant sur la corde).
Cet épisode affirme à nos yeux que la gestion de la sécurité n'a de sens que si les risques sont identifiés. Dans le cas présent, ces élèves n'ont absolument pas perçu les enjeux de l'activité, mais ils éprouvent physiquement le risque sans pour autant avoir en retour couru un danger irrémédiable. Nous devons analyser très précisément cette situation notamment par la confrontation du professeur à l'épisode, réservant notre interprétation lorsque l'ensemble des possibles sera plus restreint.

[22] Grimper en tête signifie être leader ou premier de cordée. Cela impose de poser soi-même les protections (dégaines) qui enrayent une chute éventuelle. A contrario, on peut grimper en moulinette c'est-à-dire en position de second de cordée assuré par un point de renvoi sommital (relais). Cette dernière situation est moins risquée puisque la chute n'est pas possible, le grimpeur étant immédiatement retenu et suspendu sur la corde.
[23] Yoyo: Appareil d'assurage auto-bloquant

Entretien *a posteriori* avec l'enseignant

Propédeutique au visionnement des prises de vue, nous demandons à l'enseignant de nous préciser ses objectifs de cycles et/ou intentions éducatives pour la classe
Prof: «C*ela consiste à faire en sorte que les élèves sachent s'équiper seuls, faire leur nœud d'encordement et assurer seuls même si je suis derrière eux pour contrôler, mais ça parait un objectif principal au vu des comportements des élèves. Les objectifs d'ordre technique ne sont guère envisageables*.»
Le visionnement du film commence alors avec pour consigne donnée à l'enseignant de stopper le déroulement dès qu'il note de son point de vue un dysfonctionnement dans la gestion du couple risque/sécurité. A la lecture de l'épisode 3, il constate les erreurs de manipulations (le fait de ne pas garder systématiquement une main sur la corde en aval du système d'assurage) et explique que ceci est un problème inhérent au yoyo. Le fait qu'il soit auto-bloquant, incite à moins de vigilance et qu'à ce sujet il serait préférable d'utiliser un huit[24] pour plus de responsabilisation. Cependant, il avoue qu'il ne prendrait pas ce risque avec cette classe là et que l'utilisation du yoyo apporte un indéniable confort pour la sécurité. Au passage de l'épisode 7, il remarque l'élève assurant loin du mur en expliquant qu'il ne respecte pas la consigne qui est d'assurer entre le tapis et la ligne jaune au sol.
À l'issue de cette lecture, nous engageons l'entretien avec le professeur. Voici quelques remarques dignes d'intérêts:

Prof: *«Première chose, je me mets en difficulté à certains moments par rapport à mon positionnement. Mais je ne vois pas comment je peux faire autrement. A des moments donnés, je perds de vue certains élèves.»(...)*

(...) Prof*: «Après, il y a beaucoup d'erreurs que je ne vois pas. C'est-à-dire que les élèves savent faire quand je suis présent, je valide la compétence, et dès que j'ai tourné le dos c'est catastrophique. Enfin pas catastrophique, mais il y a beaucoup d'erreurs.»(...)*

(...) Chercheur*: «Je note en particulier, une absence de co-validation avant le départ et de communication grimpeur/assureur pendant les manœuvres. Ces procédures ont-elles été instaurées pendant le cycle?»*
Prof *: «Non effectivement, ils l'ont transgressée» (...)*

(...) Chercheur: *«Je voudrais revenir à présent sur ce que tu as aussi remarqué au visionnage, sur le fait que les élèves ne respectent pas les consignes. Dès que tu as le dos tourné, ils procèdent à leur manière. Est-ce spécifique à cette classe où l'as-tu remarqué avec d'autres classes?»*
Prof: *«Oh non, ce n'est pas spécifique aux SEGPA. D'ailleurs, en 3ème je leur ai mis des huit pour cette raison là, pour qu'ils arrêtent de faire n'importe quoi avec leurs doigts…»*
Chercheur: *«Cela veut-il dire que ces savoirs sécuritaires ne font pas sens pour les élèves et qu'ils ne respectent les consignes que pour l'institution, pour la notation?»*
Prof: *«Il n'y a pas de sens parce que le problème ne s'est pas posé. Il n'y a pas eu le cas d'un souci majeur au niveau de la sécurité. Si on leur met un huit dans les mains, ils vont vite comprendre qu'on ne peut pas faire n'importe quoi mais c'est peut-être aussi au détriment de la sécurité. C'est un dilemme de savoir jusqu'où on peut aller en termes d'autonomie, de sécurisation».*
Chercheur: *«Effectivement, et au-delà des savoirs purement scolaires, c'est toute la question de l'autonomie de pratique concernant les procédures sécuritaires éventuellement hors école qui est en question. Si les élèves ne les mettent pas systématiquement en pratique dans le cadre scolaire, ce n'est même pas par volonté de transgression mais vraisemblablement parce que ces gestes ne font pas sens. Et apparemment, ce n'est pas spécifique aux SEGPA en l'occurrence. Faut-il envisager alors d'en passer comme tu le soulignais par des situations «choc» pour marquer les esprits?»*
Prof: *«C'est ce que j'ai fait avec des 3èmes SEGPA lorsque j'étais sur Compiègne, je les faisais passer systématiquement par une école de vol[25] et ça en calmait pas mal. Le problème est que certains y prennent goût, et deuxièmement cela provoque une usure prématurée du matériel. Il faut déjà changer les cordes très régulièrement. Et puis ça avait surtout pour intérêt de calmer les petits caïds.»*
Chercheur: *«Rétrospectivement et compte tenu de toutes les erreurs de manipulations que tu as constatées, on pourrait s'attendre à des incidents voire des accidents. Comment expliques-tu que malgré tout l'activité se déroule sans aléa?»*
Prof: *«Déjà le fait qu'il y ait un effectif réduit, que j'utilise des auto-bloquants et que je vérifie systématiquement.»*
Chercheur: *«Donc la sécurité est conditionnée par la présence d'un encadrement plus ou moins strict?»*
Prof: *«Tout à fait.»(...)*

3.2. Extraits des observations en 1ère S

Épisode 2 (17'48")
Une élève en position d'assureur tire sur la corde à deux mains au-dessus du grigri[26] afin de soulager sa partenaire qui éprouve des difficultés sur la voie. Dans cette position, le grigri n'est plus opérant, il y a donc en cas de suspension du grimpeur sur la corde, un risque d'inefficacité du système d'assurage ou au moins d'une mise en action différée qui se traduirait par une chute (en moulinette) de plus grande amplitude. L'enseignante placée en retrait intervient immédiatement et reprend fermement l'élève. Elle profite d'un temps de retour explicatif au groupe classe pour revenir sur l'incident:

(21'45 ») (…) «*Ah! Autre chose. J'en ai vu une qui parlait avec sa copine comme ça (elle mime l'attitude de l'élève). L'assurance c'est sur quatre mouvements, et la corde faut jamais la lâcher. Ça c'est un frein, parfait (elle montre le grigri). Vous pouvez avoir les mains dans les poches, si la corde est tendue il n'arrivera rien. L'escalade pour le bac, c'est pas une fin en soi, j'espère que vous serez amenés à en refaire de l'escalade. Si vous êtes en montagne, hors du cadre scolaire et qu'il n'y a pas le prof, si vous n'avez pas de grigri mais un huit, il lâche le frein, il descend, il est mort. Et si y'a 400 m dessous… C'est plus qu'une habitude, c'est un automatisme, hein Gilbert (en interpellant un élève inattentif) j'espère que tu ne feras pas de la montagne toi……. C'est un automatisme, ça veut dire que je peux discuter, je peux communiquer, je dois communiquer…mais j'assure. C'est pas une fin en soi ici. Bon! on reprend…*»

Épisode 4 (37'20)
Un assureur, lors de la descente de son grimpeur, donne volontairement du mou par à-coups pour s'amuser et accélérer sa descente. A un mètre du sol, il lâche même carrément son partenaire qui tombe sur les tapis. Nul doute que ce «petit jeu», malheureusement un classique du genre dans les phases d'initiation en escalade, pourrait avoir des répercussions fâcheuses en milieu moins sécurisé (ne serait-ce que sans tapis de réception). On s'interroge même sur le fait que si les élèves s'y adonnent, est-ce parce que le milieu est (sur)aménagé, que la sécurité passive est évidente, ou est-ce par inconscience des risques objectifs ?

Épisode 7 (62'20")

[24] Huit: Appareil d'assurage non auto-bloquant
[25] Situation d'apprentissage de la chute en tête
[26] Grigri: Appareil d'assurage auto-bloquant

Les élèves sont engagés dans des situations d'escalade en tête. Absorbé par la technique gestuelle à mettre en oeuvre et visiblement ayant déjà bien entamé son capital énergétique, un élève éprouve des difficultés à mousquetonner le quatrième point d'ancrage de la voie. L'assureur, en difficulté lui aussi et bien qu'aidé par l'enseignante, peine à donner le mou nécessaire au mousquetonnage. A bout de force, le grimpeur finit par lâcher prise sans avoir pu mousquetonner ce point. C'est le vol avec retour au sol. Heureusement, l'enseignante en contre-assurant l'assureur à éviter un impact direct au sol. La sécurité passive mise en place (tapis) et active (assurage + contre-assurage) a relégué cet épisode - qui aurait pu être lourd de conséquences - au rang de l'anecdote.

Entretien *a posteriori* avec l'enseignante

Voici ce qu'elle déclare comme objectifs éducatifs:
«L'objectif choisi est double: d'une part grimper en tête en toute sécurité, connaître les procédures en tant que grimpeur et assureur et ce d'autant plus que ce sont les modalités d'évaluation de l'activité au baccalauréat, et d'autre part du point des transformations attendues «passer d'une quadrupédie où l'on tire sur les mains à une quadrupédie où l'on pousse sur les pieds, étant donné qu'on ne dispose que de cinq séances. Lors de la séance précédente, les élèves ont vu et vécu toutes les procédures de l'escalade en tête avec une moulinette de contre assurage pour ceux qui le souhaitaient. Cette troisième leçon, l'objectif était de grimper en tête avec la nécessité de pousser sur les jambes, le rôle des bras étant plus équilibrateur que propulseur. C'est l'objectif de leçon prioritaire, la sécurité et l'assurance en tête, c'est latent, c'est dans la leçon.»

Nous commençons alors le visionnement avec les consignes habituelles. A la lecture de l'épisode 2, elle intervient:

Prof: *«Il ne savent pas ce que c'est qu'un huit, donc pour eux ça tient, le grimpeur ne va pas tomber même en lâchant tout»*
Chercheur: *«C'est l'effet pervers de l'auto-bloquant»*
Prof: *«Oui, si je pouvais choisir, je ne travaillerais qu'avec des huit. Pas à n'importe quel moment du cycle mais…»*
Chercheur: *«Le grigri n'est donc pas un choix didactique personnel?»*
Prof: *«C'est un choix institutionnel. Au départ, on travaillait avec des huit et il y a une dizaine d'années, lors de stages, les formateurs nous ont dit que les huit étaient interdits en milieu scolaire. Donc on a enlevé les huit et on s'est équipé en yoyo puis en grigri. Mais dernièrement, on a fait un stage d'escalade on nous a dit que ce n'était absolument pas le cas, et que cela restait un choix pédagogique.»*

Lors du passage de l'épisode 4, l'enseignante ne réagit pas. Nous arrêtons le déroulement du film pour lui repasser l'incident en lui demandant de commenter.

Prof: *«Effectivement, je ne l'ai pas vu. J'étais de l'autre côté. Je ne vois pas tout et pourtant j'ai l'impression d'être super vigilante»*
Chercheur: *«As-tu l'impression de prendre des risques dans l'exercice de ta profession lors de séances d'escalade?»*
Prof: *«C'est un challenge à chaque fois, moi je sors fatiguée du cours d'escalade, nerveusement»*

Elle nous explique ensuite la problématique qui existe entre les finalités déclarées (autonomie, responsabilité…) de ce genre d'APSA et le fait de ne pas mettre les élèves en danger. Elle a ainsi l'impression d'être toujours en dessous de l'objectif, voire d'être en contradiction avec celui-ci tellement la sécurité est présente. Elle fait le lien avec la gymnastique où elle prend l'exemple d'installations faiblement équipées qui imposent par les conditions matérielles de faire plus attention, de gainer davantage pour ne pas se faire mal. «*Le fait de mettre pléthore de tapis n'incite pas se concentrer sur le geste technique. Les élèves se vautrent…»*

Nous abordons à présent le cas de l'élève (épisode 7) qui fait une chute de grande amplitude avec retour au sol. Dans cet extrait, rappelons que l'enseignante est placée avec l'assureur en contre-assurage. Cependant, le grimpeur fait une chute de quatre mètres.

Prof: *«J'ai été stupéfaite de la hauteur qu'il a descendue, alors que je suis certaine, parce que j'étais juste en bas, qu'il n'y a pas de faute et que la corde était presque tendue…»*

Elle demande à revoir l'action et ne visualise pas l'erreur. L'analyse que nous menons alors avec elle, montre que le grimpeur tente de mousquetonner bras tendu et que pour ce faire il prend pratiquement un mètre d'excédent de mou. Le calcul est alors simple à faire. Se situant environ 50 cm au-dessus du dernier point mousquetonné auxquels on ajoute un mètre de corde, cela donne 1,5 m de corde déployée par rapport à la dernière dégaine. La chute est donc au minimum de trois mètres puisqu'il faut encore rajouter l'élasticité de la corde et le temps de réaction de l'assureur. Trois mètres cinquante de chute à quatre mètre de hauteur, les pieds sont en contact avec le sol. C'est le danger potentiel sur ce genre de structure de faible hauteur lorsque le grimpeur prend trop de mou. Pour éviter ce genre d'incident, et d'une manière générale, on préconise de mousquetonner à hauteur d'épaules. Elle avoue ne jamais avoir pensé à cela. Le visionnage du comportement du grimpeur sitôt après sa chute nous montre qu'il n'a pas conscience du risque qu'il a pris et ce d'autant que l'enseignante ne peut lui expliquer.

Une discussion s'engage, dont voici un extrait intéressant:

Prof: (...) *«Il y a deux points de vue en fait. Celui quand j'ai fait le cours et celui quand je revisionne la séance. Quand j'ai fait le cours, j'ai pensé que j'avais fait ce qu'il fallait pour qu'ils soient en sécurité sachant qu'il y a encore des choses non acquises au niveau des consignes de sécurité. Je suis obligée de hiérarchiser les choses et donc pour le moment je suis allée à l'essentiel. Je pense que dans le cours, il n'y avait pas de fautes de discours vis à vis de la sécurité. Maintenant, que je revois le cours – je le savais déjà mais là je le vois encore plus – je me rends compte que les élèves ne retiennent pas absolument tout ce qu'on leur dit, donc ce qu'on pense être intégré ne l'est pas forcément. La preuve, on a vu des fautes de la part des élèves. C'est vrai que je ne peux pas tout voir, donc il y a des fautes que je ne vois pas. Bon, la sécurité n'était pas menacée mais……par contre eux n'ont pas appris dans le sens sécuritaire; ça veut dire qu'ils n'ont pas compris à quoi servait la sécurité. S'ils ne sont pas vigilants de ce point de vue-là, c'est que ça ne leur parle pas. Le prof nous l'a dit, mais ils ont mesuré le risque de leur point de vue. Mes exigences sont supérieures aux leurs et pour eux la différence n'est pas significative. Certains ne les ont pas intégrées et sont restés avec leurs exigences à eux.*
Chercheur:*« Tu penses donc qu'ils n'ont pas une vision réaliste des risques?»*
Prof: *«Elle est réaliste par rapport au cours. Il y a une auto régulation qui fait qu'ils s'engagent là où ils savent qu'ils sont en sécurité. Parce qu'au début, il y avait des moulinettes, il y a des tapis, il y a des freins…. Maintenant, transposé dans un autre milieu, ils se rendraient compte que mon niveau d'exigences supérieur au leur, était justifié. Cela revient à ce que l'on disait tout à l'heure, les exigences imposées ne correspondent pas au cadre de la pratique. Les gamins se sentent en toute sécurité. Être exigent mais pourquoi?»(...).*

4. Discussion

Les exemples exposés ci-dessus soulèvent plusieurs réflexions.

D'une part, il apparaît assez nettement que la perception du danger n'est pas significative pour les élèves. Les enjeux d'une chute éventuelle ne sont pas interprétés comme une probabilité de risques d'atteinte à l'intégrité physique. Vraisemblablement, le milieu dans lequel se déroule l'action n'est pas suffisamment représentatif des risques liés à l'activité. La situation se déroule dans un gymnase, sur une SAE de faible hauteur aménagée avec des tapis de réception et l'assurage est effectué avec des appareils auto-bloquants. Ce milieu «aseptisé» ne rend donc pas compte de la réalité intrinsèque de l'activité et on pourrait pousser le questionnement jusqu'à se demander si il permet à l'élève d'être confronté aux problème fondamental de l'activité et d'en respecter la logique interne. Par ailleurs, on comprend aisément les raisons qui président ce choix didactique de mise en place d'un dispositif de sécurité passive très organisé, compte-tenu des représentations de l'activité, du cadre institutionnel et législatif très strict et de l'effectif d'élèves conséquent. Mais, preuve que ce dispositif ne fait pas sens pour les élèves, l'enseignante force le trait en faisant appel à des images fortes pour marquer les esprits (1ère S, épisode 2): «*Si vous êtes en montagne, hors du cadre scolaire et qu'il n'y a pas le prof, si vous n'avez pas de grigri mais un huit, il lâche le frein, il descend, il est mort. Et si y'a 400 m dessous…»*
L'interrogation porte donc sur les conditions d'entrée dans l'activité en rapport avec les intentions éducatives envisagées. En phase d'apprentissage, le système sécuritaire permettant un accès rapide à la pratique en limitant les risques, semble occulter l'identification de ces mêmes risques par les élèves. Il y a donc ici un paradoxe et une question en suspens: peut-on aborder la gestion des risques par confrontation directe permettant en regard la mise en place de systèmes et de comportements sécuritaires, ou bien doit-on favoriser une entrée rapide dans la pratique en sécurisant à outrance le milieu, quitte à masquer (partiellement) les enjeux de l'activité?

D'autre part, dans les deux cas exposés, il est intéressant de noter que malgré le dispositif sécuritaire mis en place, les enseignants font le constat d'une prise de risque professionnelle non négligeable génératrice de stress. En effet, ils avouent ne pas pouvoir tout contrôler, ne pas tout voir, et l'analyse vidéo de leur leçon en rend compte. Ainsi, une part de la maîtrise de la sécurité leur échappe bien qu'ils estiment mettre en oeuvre toutes les conditions nécessaires au bon déroulement de l'activité.
Permettre l'accès à la prise de risques d'autrui est aussi une prise de risque.

Conclusion

Ces deux constats amènent à distinguer trois formes de prise de risques (Mangeant & Mercier, 2010). Il existe les risques que l'on prend pour soi, à titre personnel et de manière plus ou moins consciente. Nous ne les avons pas explicitement observés dans ce travail. En revanche, nous avons pu mettre en évidence et différencier les risques que l'on prend sous contrôle du professeur de ceux pris par l'enseignant lui -même, et ce sont ces deux derniers qui nous intéressent dans le cadre de l'action conjointe du professeur et des élèves.
Ici, peut-être plus qu'ailleurs, l'action didactique conjointe est la condition *sine qua non* de l'apprentissage. L'observation des effets topogenétiques montre que le professeur est doublement engagé. D'abord avec l'institution sur la question du danger puis dans le cadre de cette institution envers l'élève-grimpeur, même si l'élève-assureur porte officiellement, dans la situation, la responsabilité de l'assurance. Si dans cette topogenèse particulière, la sécurité de la pratique incombe nécessairement au professeur, elle relève aussi et surtout d'une co-construction de ce savoir entre les transactants. La relation est donc toute à la fois conjointe, mais aussi dissymétrique et la chronogenèse des apprentissages ne peut s'interpréter et se comprendre que via cette relation. Il en est de même des conditions mésogenétiques de l'action. En termes d'efficacité et de sens, l'apprentissage de comportements sécuritaires ne peut se faire sans le sentiment de présence du danger et d'une organisation permettant de frayer avec lui. Cela passe par la mise en place d'un contexte signifiant où l'élève détient une part de responsabilité dans la gestion des risques. Mais dans la mise en place d'une telle organisation, la marge de manoeuvre du professeur est étroite et l'apprentissage du risque dans un contexte signifiant s'accommode difficilement avec un cadre législatif serré dont les conséquences anticipées d'une possible dérogation pèsent sur les choix didactiques des enseignants.

Compte-tenu de ce qui vient d'être exposé et précisément dans le contexte particulier de ce cadre d'analyse, la réponse à la question initiale sur le rôle de l'école dans l'apprentissage de la gestion des risques ne peut être clairement tranchée. Si les intentions éducatives sont louables, le résultat des apprentissages en termes d'acquis réels des élèves semble assez éloigné des attentes initiales. L'approche scolaire n'est qu'une sensibilisation à la problématique du risque à travers la mise en place d'éléments de sécurité. Elle ne permet pas (ou peu) l'identification du risque objectif, ce qui pose un autre problème, celui de l'autonomie de la pratique hors cadre scolaire et de la transférabilité éventuelle des apprentissages dans la vie de tous les jours.

Bibliographie

Amade-Escot, C. Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement: une étude de cas, le contrat didactique. *In Recherches en EPS: bilan et perspectives*. Paris: Editions Revue EPS, 1998.

Beauchamp, A. *Gérer le risque, vaincre la peur*. Montréal: Bellarmin, 1996.

Bouyssou, J. *Théorie générale du risque*. Paris: Economica, 1997.

Brousseau, G. *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage, 1998.

Brousseau, G., Péres, J. *Etude d'un enfant en difficultés mathématiques: le cas de Gaël*. Bordeaux: IREM de Bordeaux, 1981.

Hobbes, T. *Léviathan ou traité de la matière, de la forme et du pouvoir d'une république ecclésiastique et civile*. Paris: Gallimard, 2000 [1651].

Mangeant, E: *Approche didactique de la gestion des risques en escalade, étude comparative de plusieurs institutions.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Provence , Aix-Marseille 1, 2008.

Mangeant, E., Mercier, A. *La sécurité en escalade: une étude comparative trans-institutionnelle.* Rennes: Education et Didactique, vol 4, n°3, 2010.

Mercier, A. *Etude biographique de l'élève et des contraintes temporelles de l'enseignement: un cas en calcul algébrique*, RDM, 1995.

Rousseau, J-J. *Du contrat social ou principes du droit politique.* Paris: Flammarion, 2001 [1762].

Sensevy, G. Des catégories pour décrire et comprendre l'action. In Sensevy, G & Mercier, A, (Eds), *Agir ensemble l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR, 2007.

Sensevy, G., Mercier, A. *Agir ensemble l'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes: PUR, 2007.

FORMATION HUMAINE: UNE RECHERCHE SUR LE PRÉJUGÉ, L'IDENTITÉ ET LE RESPECT

Naura Syria CARAPETO FERREIRA

4343. Ap 1301, Av. V. de Guarapuava

Curitiba/Pr80250220 Brésil

+55.41.32428412
nauraf@uol.com.br
Universidade Tuiuti do Paraná
Coordinatrice du PPGED (Master en Doctorat en Éducation)

Ieda VIANA
495, ap 606, Rue Dr. Manoel Pedro
Curitiba/Pr
80035039
Brésil
+55.41.33521322
ieda@bighost.com.br
Universidade Tuiuti do Paraná
Professeur du PPGED (Master en Doctorat en Éducation)

Fausto dos Santos AMARAL FILHO
2636, ap 204 A – Rue Padre Anchieta
Curitiba/Pr
80730000
Brésil
+55.41 35217919
faustodossantos@bol.com.br
Universidade Tuiuti do Paraná
Professeur du PPGED (Master en Doctorat en Éducation)

Résumé

Ce travail a pour objectif d'exposer des questions concernant la formation humaine et le dépassement des préjugés et de l'exclusion. Dans ce sens, il discute comment la relation entre formation morale et identité incite un débat intense qui traverse des différents domaines du savoir, tels que la philosophie, la psychologie, la pédagogie, la sociologie, l'anthropologie et les sciences politiques. L'investigation de la thématique, dans une approche multiréférentielle, reconnaît la complexité de la formation humaine et multiplie les perspectives de son investigation. Il s'agit d'un grand défi du point de vue épistémologique puisque la construction discursive des frontières entre les savoirs mélange aussi les lignes qui séparent les champs du savoir. La présente recherche discute quelques concepts qui se situent dans les frontières discursives dans l'objectif de montrer quelques approches de la relation entre la formation morale et l'identité en ayant comme contrepoints: l'autonomie et l'hétéronomie, le moi et l'autre, l'auto-affirmation et la reconnaissance; l'identité et la différence; la subjectivité, l'objectivité et l'intersubjectivité; la raison et la culture; le bon et le juste. L'axe d'analyse de cette discussion est celui de la théorie de la justice. Par ailleurs, ce travail discute comment recadrer et transformer la formation de l'enfance et des éducateurs à partir de la réflexion sur la violence du monde moderne qui détruit les âmes et les esprits de toute l'Humanité. Une telle exigence demande l'engagement des éducateurs, des parents, des politiciens et de la gestion de l'éducation; qui couvre la gestion de la vie humaine. Réfléchir sur les sujets scientifiques, techniques, éthiques et politiques qui sont travaillés dans la formation humaine dans le but de surmonter des politiques éducationnelles qui se basent sur des préjugés, sur des stéréotypes et sur des comportements à caractère spontanéiste, assistancialiste ou adultocentrique. Ce travail vise à assurer la formation des citoyens conscients et respectables, mais adaptés émotionnellement avec un fort caractère et, principalement, le droit inaliénable de chaque enfant d'être heureux. Il discute une éducation qui respecte leurs droits, qui prenne en considération leurs voix, leurs formes d'expression, les espaces du «jouer », en valorisant leur curiosité envers le monde. Cette recherche a comme objectifs: a) identifier des nouvelles modalités de préjugé et/ou discrimination face aux changements de la réalité; b) stimuler le débat auprès de la communauté académique en ce qui concerne le caractère discriminatoire de nos relations, niées ou déguisées par le discours; c) discuter des réactions possibles de la communauté universitaire contre les étudiants en visant la production des nouvelles connaissances socialement différenciées; d) enrichir le matériel didactique sur le préjugé.

Mots-clés: identité; préjugé; gestion de l'éducation; respect; formation humaine.

1. Introduction

Ce travail discute comment recadrer et transformer la formation de l'enfance et des éducateurs à partir de la réflexion sur la violence du monde moderne qui détruit les âmes et les esprits de toute l'Humanité. Il a pour objectif d'offrir de l'aide et des élements de discussion aux politiques publiques engagées dans le dépassement de la violence. Une telle exigence demande l'engagement des éducateurs et des psychologues, des parents, des politiciens et de la gestion de l'éducation, dans le sens de réfléchir sur les sujets scientifiques, techniques, éthiques et politiques qui contribuent à la formation humaine.

Alors, il s'agit des politiques éducationnelles pour le dépassement des préjugés, des stéréotypes et des comportements spontanéistes, assistencialistes ou adultocentrique, dans le but d'assurer la formation de citoyens conscients et respectables, mais adaptés émotionnellement à un fort caractère et, principalement, au droit inaliénable de chaque enfant d'être heureux. En ce qui concerne les méthodologies, on a utilisé la révision de littérature et des données statistiques sur la violence au Brésil et dans le monde. On discute une éducation qui respecte les droits de l'Homme, qui prenne en considération leurs voix, leurs formes d'expression, les espaces du « jouer », tout en valorisant leur curiosité envers le monde. Dans ce sens, le temps et l'espace s'enchaînent avec l'histoire, que l'on construit et qui nous construit, qui marque et qui est marquée par les enfants et leurs différents vécus de l'enfance. De cette manière, on cherche à réfléchir sur comment l'histoire humaine est marquée par des « discontinuités », en soulignant le fait que les tranformations modernes et les modes de vie que la contemporanéité a fait apparaître nous éloignent de toutes les formes traditionnelles de l'ordre social, d'une manière sans précédents.

Ainsi en ampleur qu'en intensité, les transformations scientifico-technologiques, économico-sociales, éthico-politiques et culturelles dans le monde mondialisé sont plus profondes que la plupart des changements caractéristiques de toutes les périodes historiques jusqu'alors vécues, en influençant psychologiquement et « pédagogiquement » tous les êtres humains.

En termes d'ampleur, elles on servi à établir des formes d'interconnexion sociale à l'échelle mondiale ; en termes d'intensité elles ont modifié quelques des caractéristiques les plus intimes et personnelles de notre existence quotidienne, en affectant les âmes et les sentiments de toutes les personnes et, principalement, des enfants. Ce qui en a résulté, c'est un monde « séducteur », « fascinant » et, contradictoirement, effrayant, cruel, qui exclue. D'une maniére ample et intense, il a résulté dans l'exacerbation de la richesse et de la pauvreté humaines et de toutes ses conséquences néfastes ; le vide, l'insécurité, la peur, l'angoisse, la terreur, la déréalisation, la perte du sens de la vie, en convergeant ainsi vers l'instauration d'une crise du processus de civilisation.

En prenant en considération ces réfléxions, on défend la formation de l'enfance et la formation en général à partir des concepts de **respect humain** (constitués et constituants de la cognition et du caractère) et de la **bonté** sans restrictions (constituée et constituante de l'affection), en visant rendre possible une bonne vie à tous, sans exclusivité et exclusion, en prenant comme socle trois éléments consituants cités par Agnes Heller (1998) : l'honnêteté, le développement de nos meilleurs dons et talents et la force de nos liens personnels ; en soulignant que, de ces trois éléments, **l'honnêteté (la bonté)** est l'élement englobant, rassembleur.

Ainsi, on compte examiner la violence, la violence à l'école et la relation avec le « savoir », ayant pour but de créer des politiques et actions intégrées capables de produire des effets positifs pour la culture de la paix. C'est ce que ce travail propose, basé sur des investigations réalisées dans ce domaine, sur des réflexions théoriques d'intellectuels dédiées à ce théme et sur des données empiriques de la réalité brésilienne. Principalement, en examinant les causes de la violence qui, historiquement, s'aggravent dans la contemporaineté et leurs répercussions sur la famille, sur l'école et sur la société.

On cherchera encore à examiner et à redéfinir la violence comme incivilité, comprise comme fruit d'une inversion des conditions qui, dans la perpective de Nobert Elias (1994), ont défini le cours du processus de civilisation. En analysant l'incidence des conditions historiques sur l'agressivité individuelle, en montrant que la civilisation suppose le passage d'une situation globalement définie en termes d'hétéro-violence à une situation définie en termes d'auto-violence. Dans ce sens, on propose redéfinir et recadrer la paix comme le plus grand compromis de l'éducation des consciences. Pour qu'un individu privilégie l'influence et la persuasion à l'usage de la violence, il faut qu'il exerce sur soi-même un autocontrôle qui lui permette de maîtriser effectivement sa propre agressivité. Ainsi, les catégories de relation propres au monde civilisé indiqueraient une inversion du processus de civilisation en cours. Dans cette façon de penser et en ayant pour but de créer des politiques et des actions intégrées capables de produire un effet positif pour la construction de la culture de la paix, on propose la question suivante : quel est le degré des relations dans la construction de l'école et dans les échanges humains?

2. Violence et incivilité

On parle beaucoup de la violence. Elle est une espèce de force ; issu du latin *vis*, en grec *bía*, ce mot signifie énergie, pouvoir, puissance : il reporte au mot grec *dynamis*. La violence est un effet, une sorte de puissance. Il y a d'autres sortes de force qui ne sont pas « violence ». La non-violence est une espèce de force, comme l'est particulièrement la *vis* de la vertu par définition, différente et opposée à la *vis* de violence.

Ce qui est spécifique à la violence, ce qui la défini, c'est d'être une force indomptable, extrême, implacable, destructive, pouvoir d'opposition et de transgression. Elle n'est pas qu'une ressource de la force humaine, mais elle est la plus primitive, impulsive, rudimentaire et brutale ; inséparable de l'agressivité, de la destruction et elle se présente toujours en rapport à la guerre, à la haine, à la domination et à l'oppression.

Dans sa spécificité, et en soi, la violence a toutes les caractéristiques d'un phénomène axiologiquement négatif. Elle correspond à la force désordonnée que les grecs considéraient « le danger démoniaque ». La violence est la terreur, peu importe la manière dont elle se manifeste. Elle est régression historique et éthique, espèce de désespoir radical et profond. Dans ce sens, la violence se dévoile non comme une vraie force et puissance, mais, au contraire, comme signe d'impuissance, d'insensibilité, de décadence de la vie. Non seulement psychologiquement, mais aussi éthiquement, la violence est la plus grande force compensatoire née de l'échec et de la frustration, tant au niveau individuel que social. En d'autres termes, la mesure de l'échec et de l'impuissance est la mesure de la violence, puisqu'elle exprime l'incapacité d'utiliser d'autres forces non violentes de la vie humaine. De cette manière, considérée en soi et pour soi, dans sa propre spécificité, la violence dévoile des significations essentiellement négatives. Par conséquent, elle pourrait être définie comme « incivilité », c'est-à-dire, présenter une inversion des trois conditions qui, dans la perspective de Norbert Elias (1994), auraient délimité le cours du processus de civilisation.

La première de ces conditions est la centralisation du pouvoir à travers l'organisation de l'État moderne : alors, de l'émergence d'un espace configuré en tant qu'ordre légal et, jusqu'à un certain point, légitime, et où la garantie de l'ordre dérive d'un monopole. De la même manière que chez Weber, l'idée de *monopole* de la force comme attribut de l'État moderne est aussi central chez Norbert Elias.

La deuxième condition qui définie le cours du processus de civilisation est la codification des comportements, sa normalisation. Il est nécessaire que les personnes *civilisées* partagent un certain nombre de règles communes qui concernent les comportements en société. Elias montre la lente émergence de ce processus de codification qui marque l'avènement de l'époque moderne et qui se construit, à l'origine, sous forme d'un processus d'éducation des élites.

La dernière condition est celle de l'intérêt stratégique que peuvent avoir – ou non – les individus confrontés au monopole de la force exercé par l'État et conscients des règles de comportements du monde civilisé lorsqu'ils renoncent la force dans leurs relations réciproques, pour adopter des procédures définies par la capacité d'influence et de persuasion.

L'incidence de ces trois conditions historiques et, de cette manière, du processus de civilisation sur l'agressivité individuelle est analysée par Elias. Cette analyse montre que la civilisation suppose le passage d'une situation globalement définie en termes d'hétéro-violence à une situation définie en termes d'auto-violence. Pour qu'un individu préfère l'influence et la persuasion à l'usage de la force, il faut qu'il exerce sur soi-même un autocontrôle, qu'il soit capable de maîtriser sa propre agressivité. Dans ce sens, la généralisation des situations où l'usage de la force devient prioritaire, au detriment des catégories propres au monde civilisé, indiquerait une inversion du processus de civilisation.

Lorsqu'on examine le problème de la violence à l'école et dans la société à partir des configurations qu'il assume au Brésil, on constate que, en effet, les trois conditions énoncées par Elias en tant qu'élements déclencheurs de la civilité sont absentes ou, au moins, en crise.

2. L'éthique démocratique et l'incivilité: le côté privé de la violence publique

Lorsque l'on parle de violence, l'usage de la force nous vient tout de suite à l'esprit, ainsi que l'exclusion des groupes et des individus d'une situation de pouvoir donnée. Cette violence peut ou non rencontrer de la résistance dans la violence des exclus. En tous les cas, ce qui est en jeu, ce sont les principes axiologiques qui permettent d'évaluer ce qui est légal ou illégal, légitime ou illégitime, dans l'interaction entre les êtres humains. Ainsi, le point central est la notion d'abus de pouvoir, de l'invasion déconstructive de l'ordre désirée, placée à l'horizon éthique de la culture.

De cette manière, les recherches et les études qui investiguent cet aspect de la violence sont d'extrême importance. Normalement, elles analysent les relations de pouvoir entre les groupes et les classes et mettent spécialement l'accent sur les actions individuelles ou collectives qui cherchent à annuler les forces de l'adversaire dans la défense de leurs respectives revendications et luttes sociales.

Au Brésil, les études qui dénoncent l'exploitation économique des travailleurs, la concentration des revenus, les brutalités commises contre des ethnies indigènes, les meurtres des délinquants ou jeunes contrevenants, l'épidémie de vols, les enlèvements et les cambriolages exemplifient le genre de réflexion à laquelle on fait référence en ce moment.

Dans ce contexte, il est important d'aborder la violence à partir du regard que l'individu d'élite porte sur son propre destin socio-individuel. Deux raisons expliquent cette façon de penser. La première concerne le pouvoir qui un tel individu a de former des mentalités. Les élites brésiliennes monopolisent la plupart des richesses matérielles du pays, ainsi que les instruments qui légitiment des normes de comportements et des aspirations en tant que recommandées et souhaitables. C'est pourquoi leur valeur stratégique est, en ce qui concerne les changements sociaux, d'extrême importance.

La deuxième raison porte sur la possibilité de comprendre plus facilement « comment et à quoi pensent les élites », vu l'habitude culturelle qu'elles ont de se mettre souvent en discours. Tandis que, parmi les couches populaires, prendre la propre subjectivité comme objet d'analyse et de discours public est une exception, parmi l'élite cette habitude est une règle. Ainsi, au travers de la discussion constante de leurs conflits, croyances, désirs, idéaux et aspirations, elles dévoilent la manière dont elles apprennent à se subjectiver et la manière dont elles interprètent leurs rôles dans la conduite, conservation ou transformation de la réalité brésilienne.

Si l'on analyse la violence de ce point de vue, on peut refaire certains ponts entre des comportements privés et des phénomènes publics. De cette manière, deux idées doivent être considérées ; **a)** l'idée d'aliénation par rapport à l'Autre ; et **b)** l'idée de l'irresponsabilité de soi.

3.1. L'aliénation par rapport à l'Autre

Le fait historique de l'aliénation d'individus ou de groupes humains par rapport à d'autres n'est pas nouveau dans la dynamique sociale. La capacité que l'être humain a de transformer l'autre en « étranger », quelqu'un qui n'est pas de « chez nous », a été analysée de manière exhaustive par de nombreux intellectuels, dont Hannah Arendt, Richard Rorty et Freud. Chacun a, à sa manière, montré que la contingence des images que l'on a de « ce que c'est qu'être humain » peut amener à reconnaître l'autre en tant que semblable. Contrairement à la haine, à la rivalité explicite ou à la crainte devant l'adversaire qui menace de priver l'individu de ce qu'il juge fondamental à sa vie, l'aliénation consiste en l'attitude d'éloignement dans laquelle l'hostilité ou l'acte de persécution sont remplacés par la « disqualification de l'individu en tant qu'être moral ». Disqualifier moralement l'autre signifie ne pas le voir en tant qu'un agent autonome et créateur en potentiel de normes éthiques, ou en tant qu'un partenaire dans l'obéissance des lois partagées et consenties, ou, enfin, en tant que quelqu'un qui doit être respecté dans son intégrité physique et morale.

La conduite indifférente ou l'indifférence correspond à un état psychique dans lequel l'acte impitoyable n'est pas reconnu en tant que tel. Dans l'état d'aliénation, l'agent de la violence n'a pas conscience de la nature violente de ses actes. Si l'objet possible de sa violence n'a rien à lui offrir, alors il n'est pas considéré une personne humaine et peu importe ce qui pourrait lui être infligé ; par ailleurs, s'il a quelque chose qui intéresse l'agent de la violence, son unique qualité pertinente est celle d'être un appui des objets ou des dots désirés, tout ce qui pourrait lui arriver est également sans pertinence à l'égard de celui qui ne désire que s'approprier de ce qu'il convoite. Contrairement à la cruauté qui s'inspire de la rivalité menaçante, réelle ou imaginaire, l'indifférence annule presque complètement l'autre dans son humanité. D'après Arendt, « l'aliénation est une des formes à travers laquelle se manifeste la banalité du mal » (1983 :73).

Le mode de vie des élites au Brésil s'appuie de plus en plus sur ce modèle de subjectivation ou individualisation qui n'est rien d'autre que des formes d'individualisme dans son expression la plus extrême. Cela implique que, du point de vue de ces individus, les pauvres et les misérables sont de plus en plus perçus comme des sujets moraux, sans que cette attitude délibérée soit influencée par des intérêts utilitaristes de classe ou par des calculs rationnels d'oppression comme dans la violence directement répressive et discriminatoire. Ceux qui sont au sommet de la hiérarchie sociale ne voient pas ceux qu'ils méprisent comme des adversaires de classe, intérêts ou coutumes. Ils les voient comme une sorte de résidu social impossible d'être absorbé et à côté duquel on doit apprendre à vivre, sous la condition de pouvoir les punir ou les contrôler s'ils se montrent insoumis. En bref, les élites ne se préoccupent plus de légitimer les valeurs de leur vision du monde. Elles considèrent comme acquis que la société toute entière s'est convertie à leur mode de vie et, en croyant à ce consensus imaginaire, elles marchent sur le fil du rasoir, sans conscience des risques qu'elles prennent.

En partie, cette image de la réalité sociale qui accepte à l'unisson une même vision du monde a une part de vérité. Le désastre historique des régimes totalitaires de gauche a réuni le peuple et l'élite autour d'idéaux néolibéraux fortement soutenus et répandus par les médias. Les élites jouissent d'une tranquillité idéologique qu'elles n'avaient pas auparavant. Libérées de l'opposition politique de gauche, des combats des syndicalistes et de la contestation des jeunes et des intellectuels, elles peuvent, enfin, respirer. Tout semble être en ordre dans le marché de la paix et de la consommation. Le chômage, l'augmentation de la misère, la décadence de la vie urbaine ou la situation dans le monde rural et des sans-terres sont définis comme des étapes malheureuses, cependant, provisoires, dans l'inévitable cours du développement. Cela est une conviction.

Les élites se sont convaincues que la politique est quelque chose qui appartient au passé. Désormais, le monde est mondialisé et les vieilles idées de nation, État ou pays doivent être mises de côté. La nouvelle société appartient à la communauté internationale de ceux qui sont connectés sur Internet et de ceux qui peuvent entrer et faire partie du réseau mondial d'échanges économiques, intellectuelles, artistiques, scientifiques et technologiques. Toutefois, toute croyance porte son propre fardeau. Prisonnières du mythe qu'elles ont inventé, les élites se sont transformées en personnages d'un monde fantôme ; d'une « espèce de troisième monde » entre le pays réel dans lequel elles vivent et la communauté international dans laquelle elles croient vivre. Déracinées ci et là, elles ont perdu le sens de l'histoire et du bien commun. Sans pouvoir intervenir dans les décisions politico-économiques des pays riches et désintéressées par ce qui se passe au Brésil, elles se sont repliées sur elles-même et sur leurs problèmes privés, tournant leurs dos aux problèmes collectifs.

Toutefois, comme l'on pouvait s'y attendre, l'indifférence a produit une relation égale et contraire. Les démunis ont aussi commencé à nier leur appartenance à un peuple, classe ou nation, et l'accroissement du banditisme urbain montre qu'ils ont bien appris la leçon donnée par leurs mentors. Si pour les élites la vie des plus pauvres n'a aucune valeur, il est aussi vrai que, pour le *lumpen* des villes, la vie des privilégiés est devenue un simple objet de négociation. La masse de jeunes voleurs, de voyous, de kidnappeurs et trafiquants de drogues ne voie les « riches » que comme des consommateurs ou des corps qui peuvent être froidement volés, violés, enlévés et assassinés pour de l'argent. La société brésilienne est devenue une réplique de pires moments des sociétés occidentales. Elle évoque ce qu'Arendt a décrit comme le « monde agonisant », créé par le délire totalitaire ou par la folie impérialiste dans certains pays dominés. Dans ce monde, les hommes ont appris qu'ils sont superflus à travers un mode de vie dans lequel le châtiment et la peine n'ont rien à voir avec le crime, dans lequel l'exploitation est pratiquée sans profit, et dans lequel le travail n'apporte pas d'avantages et, finalement, un mode de vie par lequel « l'insanité est quotidiennement renouvelée » (ARENDT, 1979 : 221).

Ce qui choque au Brésil n'est pas vraiment la violence des agressions, mais l'impuissance avec laquelle on apprend à réagir à tout cela. Tous les jours les journaux montrent des scènes étonnantes dans lesquelles l'horreur et le cirque semblent se mélanger, en même temps qu'elles répandent les stratégies de « salut » individuel, dans le sens donné au terme par Max Weber (1993). Pour les élites ce qui reste c'est d'essayer « d'être heureux » individuellement. Mais, dans la recherche désesperée de quelque chose qui leur donne un sens de vie, elles semblent perdre le monde et se perdre elles-mêmes.

3.2. L'irresponsabilité de soi

Les sujets de vie privée sont ceux qui, de loin, dominent n'importe quel autre type de préoccupation dans le quotidien d'un individu brésilien socio-économiquement privilégié. Néanmoins, le soin obsessif du bien-être non seulement nourrit davantage la culture de l'aliénation comme redouble l'irresponsabilité de soi. D'un côté, nous avons 170.000 personnes qui perdent leurs emplois par an dans un pays semi-industrialisé, des travailleurs sans-terre assassinés par des propriétaires de terres improductives ; nous avons des policiers tuant des citoyens de manière abominable et sans raison apparente ; des groupes de bandits qui volent, dans l'impunité, de l'argent du Banco do Brasil en plein milieu de la piste de l'Aéroport International de Rio de Janeiro, ou ferment des tunnels urbains pendant la nuit dans une opération à grande échelle de vol de voitures privées et, tout cela publié à la Une des journaux. De l'autre, nous avons la multiplication de la consommation de médicaments tranquillisants, d'antidépresseurs, de psychotropiques et de drogues en général ; nous avons les sessions de psychothérapie de toutes sortes ; le recours à des pratiques ésotériques de prévoyance du « destin » amoureux ou financier ; les magazines sur la sexualité « malade » et « saine », le commerce de la pornographie ; le réseau de lieux exclusifs de rencontre, divertissement et tourisme des « minorités sexuelles » ; les dépenses de touristes brésiliens dans des voyages internationaux et, finalement, les s*hopping centers* géants qui surgissent à chaque coin de rue comme des champignons carnivores.

Il ne s'agit pas d'une attaque moraliste, puritaine, conservatrice ou petit-bourgeoise au droit que les individus ont de s'auto réaliser par les moyens qui leur conviennent. Il s'agit d'observer que tout cet attirail créé pour guérir les esprits effrayés par la perte de la jeunesse, par l'infarctus, par le SIDA ou par le terreur de l'échec sexuel et amoureux, n'arrive pas à apporter le minimun de sérénité nécessaire au sentiment de satisfaction individuelle. Au contraire, l'idéal de « bonne vie » bourgeoise bloque les individus dans un état d'anxiété permanente, responsable en grande partie par l'incapacité que ces personnes ont de voir autre chose qu'eux-mêmes. Le réseau de services aux « assoiffés de bonheur » est devenu une affaire rentable et, pour le maintenir, les utilisateurs exigent encore plus d'exploitation de ceux qui sont déjá surexploités. Indépendemment de la valeur technico-scientifique de chacune de ces pratiques de soin de soi, le fait est que la grande majorité de celles-ci pactisent, par mégarde ou non, avec le mythe du salut individuel dans un univers moral qui frôle la banqueroute.

Le phénomène est évident, et c'est exactement pour cela qu'il semble ne pas avoir un plus grand intérêt. Mais ce qui est problématique en ce qui concerne les dits « lieux communs », c'est que, la plupart du temps, ils sont vrais. Personne ne donne ce qu'elle n'a pas, sauf, comme disait Lacan, quand il s'agit d'une illusion amoureuse. Celui qui vit dans le malheur en permanance ne peut pas voir l'autre comme quelqu'un de qui l'on peut ou l'on doit s'inquiéter. Le sentiment intime de celui qui souffre est que le monde lui doit quelque chose et non qu'il doit quelque chose au monde. Le « commerce du bonheur » est orchestré d'une telle manière que le sentiment de déficit, de pénurie et de privation demande toujours plus d'argent et plus d'attention à soi, comme moyen d'éviter la présence asservissante des frustrations émotionnelles.

Le trinôme « drogue, sexe, carte de crédit » est devenu le principal commandement du catéchisme pratique des élites au Brésil. Toutefois, l'idée de salut individuel – soit par le « contrôle technique du malheur », soit par la production du « bonheur par voie nasale » - rend l'élite brésilienne physico-moralement dépendante de ce qui extiste de pire dans la société. D'un côté les bas-fonds de la drogue et leurs effets monstrueux ; dont le despotisme, de la part des bandits et policiers corrompus et mélés dans des affaires de traffic de drogue, qui pèse sur la population des favelas, la corruption du système juridico-policier et, surtout, la dégradation morale de la valeur du travail aux yeux des enfants, adolescents et adultes pauvres. De l'autre côté, la foule des médecins « spécialisés » en bonheur sexuel, amoureux et chimique qui renforcent dans les médias et répandent en choeur le mythe du salut individuel dans un Brésil moderne, informatisé, néolibéralisé et qui a tous ces problèmes résolus d'avance par les lois du marché.

La culture narcissique au Brésil a fait que les *« fortunate few »* tombent amoureux du refuge social qu'ils construisent, en faisant en sorte qu'ils deviennent ses complices et otages. On a créé le cercle vicieux où la demande de soins de jeunesse, de beauté et de forme physique, la réalisation sexuelle et le bien-être perpétuel se nourrissent de la misère économique des plus pauvres et nourrissent la misère psychique des plus riches. Parallèlement à l'inhibition de la sphère publique, la culture narcissique produit l'effondrement de ces propres institutions chargées de protéger l'infime part du « prêt-à-porter». Le cas de la famille est exemplaire. Pendant longtemps vue comme un refuge contre la dureté du monde et le mirroir de la moralité, la typique famille d'élite brésilienne se restreint de plus en plus à l'ensemble d'individus qui ont les clés d'une même maison. Les querelles entre adultes et adolescents, entre hommes et femmes, pour le « droit au bonheur » ou à la « réalisation de son propre désir » les rendent chaque fois plus intolérants envers les autres.

On dynamite l'exercice de solidarité du sommet à la base. Dans les feuilletons, tant appréciés dans les pays américains et européens, dans les rubriques de conseils personnels de magazines de mode ou dans les talk-shows ennuyants, les thèmes préférés sont les disputes entre « les sexes et les générations » ou les recettes qui expliquent comment monter dans la vie et apparaître dans les médias. Le bavardage mondain, oisif et déporvu d'imagination a été promu à idéal de vie libérale, moderne et aux allures de « révolution de coutumes ».

À première vue, de tels faits sont considérés des épiphénomènes de causes majeures et plus profondes. Quelle erreur ! Cette trivialité est la matière première des aspirations et comportements qui vont retentir d'une manière intense sur l'omission avec laquelle nous affrontons nos graves problèmes humains et sociaux.

Premièrement, ce type de subjectivation dépolitise radicalement le monde, en restreignant tout le malaise culturel à des questions de compétence ou incompétence, de la part des propres personnes, à vivre. Deuxièmement, la conversion à cet *ethos* remet forcément les sujets à la solution qu'ils ont à leur disposition, c'est-à-dire, la stratégie qui vise le salut à travers la consommation de biens et services du « marché du bonheur ». Troisièmement, et ce qui est le plus important, le mode de vie des élites n'excite même plus ses propres membres. Même confinés dans les limites étroites de la privacité, les individus font preuve d'un défaitisme déconcertant.

Dans une recherche menée dans les trois dernières années auprès d'adolescents et de jeunes adultes, on peut remarquer que la plupart d'eux ne croyait pas à la possibilité de se réaliser affectivement. Cependant, ce qui est le plus grave, c'est que « l'amour romantique » était la seule valeur perçue comme étant libre de l'instrumentalisation de la part du marché et de la consommation. Vraie valeur transcendante et signe de la suprématie morale de la vie privée sur la violence du monde, le romantisme amoureux était vu, pourtant, comme une promesse intangible. Malgré la conscience de cette imposibilité, le conformisme envers la situation actuelle était écrasant et le découragement envers le respect des probables attitudes de changement a été unanime. Aucun d'eux ne peut fantasmer sur des utopies amoureuses, ni suggérer des expériences émotionnelles inédites ou valoriser, même si rêveusement, l'existence d'un monde meilleur où la satisfaction personnelle et la justice collective deviendraient compatibles.

Les jeunes restent attachés aux idéaux de la culture narcissique, et cette ambivalence par rapport aux valeurs qu'ils professent explique, en partie, le découragement avec lequel ils voient des éventuels projets de changement. Même entre les peu qui ont fait preuve de sensibilité envers les problèmes collectifs, il n'y avait pas la motivation pour redistribuer, entre tous, un mode de vie qu'ils connaissent, expérimentent et interprètent comme voué à l'échec. Sans l'enthousiasme politique d'autrefois et incrédules par rapport aux idéaux d'auto-réalisation, ils vivent, de manière décourageante, la conscience de leur propre futilité. Non seulement les élites refusent de négocier les privilèges, mais aussi elles restent attachées aux tentatives vaines de réparer ce qui n'est pas réparable. La manière suicidaire dont elles se laissent envahir par la violence, sans rien faire, est peut-être un signe de ce désir latent de détruire ce que l'on n'a pas le courage de changer.

Pour qu'il y ait une mobilisation politico-culturelle de ces individus, il est nécessaire de faire attention aux questions suivantes : sans une mise en discussion des valeurs ou du cadre institutionnel qui constitue les sujets en tant que des sujets sociaux, y compris et spécialement dans leur vie privée, ce sera difficilement possible d'arracher les élites de l'inertie auto et hétérodestructive dans laquelle elles se trouvent ; sans des efforts pour concevoir de nouvelles formes de relation familiales, de nouvelles modalités de relations affectives, sexuelles et amoureuses, de nouveaux modes de « vivre ensemble » et de sociabilité, de nouvelles attitudes vis-à-vis du progrès scientifico-technologique, de nouvelles positions par rapport à la transmission du savoir et de la tradition culturelle démocratico-humaniste qui est celle du Brésil, on pourra difficilement produire l'enchantement nécessaire à la passion transformatrice capable de redonner au prochain sa dignité morale. Le chemin est long et pénible. Mais, il faut naviguer, et sans une boussole à la main et un rêve en tête nous n'avons rien, sauf la routine du *sexe, de la drogue et de la carte de crédit.*

4. Cultiver la paix: est-il possible?

Oui, il est possible ; il suffit de la volonté politique et de l'action collective organisée. La construction et le renforcement de la culture de la paix impliquent connaissance, respect, protection et développement des droits de l'Homme, tant les droits civils que les droits politiques, économiques, sociaux et culturels. La construction d'une culture de la paix demande une action continue et positive de la part de l'État et de ses dirigeants, dans le sens de la prévention de conflits et de l'élimination des menaces à la paix, du respect au principe de renoncement à l'utilisation de la force, de la solution de conflits, de la tolérance, du désarmement et du développement économique permanent. Dans ce sens, il devient nécessaire de créer des politiques et des actions intégrées capables d'impacter de manière positive la culture de la paix.

Pour ce faire, il devient nécessaire de construire une nouvelle éthique basée sur la solidarité. C'est cette éthique que – parallèlement à la politique – surmontera la violence, en promouvant, en effet, les puissances contraires de la créativité, rationnalité, persuasion, respect, tolérance, communication et de l'esprit de communauté, en promouvant un contexte de « non violence » propre au monde des valeurs humaines et au vrai sens de la vie humaine.

Pour finir, on conclue faisant le point *:* **a)** ce que l'on considère de la « bonne violence » n'est rien d'autre qu'utilisation de la force et de la lutte ; **b)** la violence au sens strict a une signification axiologiquement négative, elle est principe de destruction, agressivité et oppression ; **c)** si, par hasard, cela se justifie d'employer la violence, qu'elle soit employée dans un contexte défini, sous un contrôle collectif et, vraiment, seulement si elle est le dernier recours possible ; **d)** l'être humain surmonte la violence à travers des formes authentiques de civilisation et culture ; **e)** rien ne justifie moralement la violence ; **f)** l'éthique et la violence s'excluent réciproquement ; **g)** l'éthique est, certes, un défi à la violence.

De cette manière, le niveau de relations qui doit être établi dans la construction de l'ecole et dans les échanges humains sera celui constitué des piliers de la solidarité, du respect, de la bonté, du dialogue et de l'espoir. Pour ce faire, il devient nécessaire de créer des politiques et des actions intégrées, capables d'impacter de manière positive la culture de la paix qui repousse la construction social d'images qui déshumanisent « l'autre » ; des politiques et des actions d'espoir intégrées qui montrent que lorsque nous construisons « l'autre », nous devenons complètement liés à « l'autre » ; une politique qui nous apprennne que lorsque l'on déshumanise « l'autre », nous nous déshumanisons nous-mêmes.

La contemporanéité présente ce monde où la violence joue le rôle principal. Devant cette réalité, il est de notre rôle, en tant qu'éducateurs, de défier les psychologues, les éducateurs et les politiciens, pour que nous cultivions ensemble le repect et la bonté. A partir des réflexions d »Agnes Heller (1998), nous devons affirmer aux éducateurs et aux politiciens – « citoyens du monde » - qu'il est impossible de constituer une **pleine citoyenneté** sans aller au-delà de la **démocratie**, il est aussi impossible d'être **honnête** sans aller au-delà de la **justice. Humaniser le monde** est **au-delà de la démocratie**, il est dans le développement **de la vertu de la justice** et **dans l'exercice de cette vertu.** La personne honnête fait plus que « restaurer la justice », restaurer la démocratie. Aller au-delà de la démocratie et de la justice n'est pas une question d'actes et choix uniques. **L'exercice de la bonté devient *caractère.*** Le caractère des personnes honnêtes est différent en espèce, puisque le « moi » homogénéisé est unique. Les personnes honnêtes ont une « aura » propre, une « aura » qui crie et qui demande confiance dans toutes les facettes de la vie exigées par les normes que la personne honnête a choisies. La personne juste peut être fiable, mais, sur des bases plus strictes, on sait qu'elle appliquera correctement les normes sociopolitiques et les règles valables. L' « aura » de la personne honnête est son caractère, ce qui la rend une personne au-delà de la justice et en mesure d'exercer les contenus démocratiques et de participer dans les espaces de la société, dans le compromis de l'humanisation du monde.

> L'égalité des chances pour tous, la liberté égale pour tous, l'idée régulatrice du meilleur monde sociopolitique possible peuvent aussi être conçues comme un but. Et encore, ce but est un moyen. Le but du meilleur monde sociopolitique possible mérite d'être recherché, car il est la condition de la possibilité d'une bonne vie pour tous. Le seul but qui n'est pas qu'un moyen est la bonne vie pour tous. *Le but de la justice est au-delà de la justice.* (HELLER, 1998 : 436-437).

L'honnêteté (bonté, sûreté) est au-delà de la justice, en ayant une connotation « plus haute » non seulement « différente ». Ainsi, en s'appuyant sur Agnes Heller, nous pouvons affirmer que la bonne vie pour tous/toutes, sans exclusivité et sans exclusion, a trois élements constituants :

a) L'honnêteté ;
b) Le développement de nos meilleurs dons et talents ;
c) La force de nos liaisons personnelles.

Et, de ces trois élements, l'honnêteté (la bonté) est l'élement englobant, rassembleur. En considérant les trois ensemble : la bonne vie, comme un tout non divisé et indivisible, est au-delà de la justice.

Références Bibliographiques

ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo II – Imperialismo, a expansão do poder**. Rio de Janeiro, Documentário, 1976.
ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo III – Totalitarismo, o paroxismo do poder**. Rio de Janeiro, Documentário, 1979.
ARENDT, Hannah. **Um relato sobre a banalidade do mal - Eichman em Jerusalém**. São Paulo: Diagrama & Texto, 1983.
ARENDT, Hannah. **O que é Política: fragmentos das obras póstumas compilados por Úrsula Ludz.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.
ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Vol I. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1994.
HELLER, Agnes. **Além da justiça**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
RORTY, Richard. **Contingency, irony and solidarity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
WEBER, Max. **La Sociologia de la Religión**. Madrid: Paidóz, 1993.

Les assistants d'éducation et la gestion des violences entre pairs au collège

Laurence Thouroude
Maître de conférences en sciences de l'éducation
Laboratoire CIVIIC
Université de Rouen
laurence.thouroude@univ-rouen.fr

Mots-clés : assistant d'éducation ; enseignement secondaire ; violences ; vie scolaire ; cadre institutionnel.

Introduction

Dans les établissements scolaires, les aides-éducateurs ont joué un rôle important dans la gestion et la prévention des violences en milieu scolaire. Les travaux de B. Charlot et de ses collaborateurs (2002) ont montré comment, bien que non formés, ces personnels ont contribué à pacifier le climat des établissements scolaires, en particulier dans les collèges. Depuis 2003, l'appellation d'aide-éducateur a été remplacée par celle d'assistant d'éducation. Bien que moins nombreux, la gestion des conflits fait toujours partie de leur quotidien, même lorsque cette fonction n'est pas officiellement déclarée.
Nous avons voulu aborder la question des conflits et violences à partir de l'expérience subjective des assistants d'éducation, qui y sont quotidiennement confrontés. Quels sont les motifs de ces conflits ? Quels sont les protagonistes impliqués ? Quels modes de gestion ont-ils tendance à privilégier ? Comment évaluent-ils l'issue des conflits qu'ils ont été amenés à gérer ?
Nous porterons notre attention sur les pratiques non scolaires d'acquisition de compétences par les assistants d'éducation. Il s'agit de compétences sociales qui visent à diminuer le taux de violences, notamment entre pairs, dans les établissements scolaires du second degré. Les victimations entre pairs (school bullying) à ce niveau du cursus scolaire constituent en effet un problème urgent à régler.

Problématique

La violence scolaire est devenue une question publique depuis les années 90, en lien avec la montée des violences urbaines. Les collèges figurent en deuxième position parmi les établissements les plus touchés (12,2% d'incidents déclarés pour 1000 élèves en 2009-2010 selon les rapports officiels) derrière les lycées professionnels (17, 2%).
Nous adoptons la définition large de la violence scolaire défendue par É. Debarbieux (2004, 2006), qui comprend aussi bien des faits majeurs isolés que des faits objectivement peu graves : insultes, menaces et autres formes de violence perçue, qui finissent à force de répétition par créer un climat de tension dans les établissements scolaires. É. Debarbieux regroupe ces faits peu graves à caractère répétitif sous le terme de microviolences.
Les enquêtes de grande ampleur menées par l'équipe de É. Debarbieux (2004, 2006) montrent une dégradation du climat scolaire dans les collèges entre 1995 et 2003, liée à une baisse de l'image positive des enseignants, dont les capacités relationnelles sont mises en cause. Le sentiment d'insécurité a également progressé. Les inégalités entre les collèges de ZEP et les autres collèges se sont creusées. É. Debarbieux constate la présence plus forte des insultes racistes en ZEP (22,8 % contre 13,2 hors ZEP), ce qui tient à la fois à la composition des publics scolaires et à « l'ethnicisation des rapports scolaires », c'est-à-dire à la construction d'une identité collective contre d'autres groupes. L'ethnicisation de la violence scolaire est la construction conflictuelle d'un système d'opposition « eux-nous », au sein même de l'institution scolaire. Une violence d'appartenance groupale se développe et le choix des victimes peut se faire sur une base ethnique et raciale.
Pour B. Charlot et ses collaborateurs (2002 : 13), « cette catégorisation est un processus réactif et défensif. Elle permet aux élèves d'attribuer un sens aux différences auxquelles ils sont renvoyés et de se constituer en collectif face aux discriminations dont ils se sentent victimes. » Le sentiment de victimation comporte certes une part de subjectivité, mais il peut aussi s'enraciner dans des faits réels au quotidien, qui favorisent les replis identitaires.

On note aujourd'hui un accroissement des violences qualifiées d'anti-scolaires par F. Dubet (1998), à savoir les violences dirigées contre les locaux et les personnels de l'institution (destruction de matériel, tags, injures, agressions contre les enseignants). D'un point de vue sociologique, les violences anti-scolaires témoignent des difficultés de l'école à tenir ses promesses d'insertion sociale, en particulier pour les élèves en difficulté. La forte corrélation entre échec scolaire et comportements violents est d'ailleurs largement démontrée. La violence anti-scolaire est en premier lieu une violence d'exclusion.
Les travaux de recherche internationaux sur les facteurs de risque institutionnels recensés par É. Debarbieux (2006) montrent le rôle des facteurs scolaires dans l'augmentation des violences, parmi lesquels figurent l'absence d'un règlement clair et cohérent, le sentiment d'injustice par rapport aux sanctions. E. Prairat (2007) considère à ce propos que la disparité des pratiques punitives d'un établissement à l'autre et d'un adulte à l'autre est un problème disciplinaire urgent à traiter.
B. Charlot (2002) développe les caractéristiques actuelles de la violence scolaire en six points que nous résumons ici : un sentiment de harcèlement, un sentiment d'instabilité (incidents imprévisibles), une absence de code partagé entre les élèves et les membres du personnel (incompréhensions et sentiments d'injustice), un sentiment de résistance collective (ethnicisation des rapports scolaires), un jeu complexe du pouvoir et de l'impuissance, une vie scolaire dans l'urgence.
Les travaux de recherche attestent donc clairement des responsabilités institutionnelles dans les phénomènes de violence en milieu scolaire. Si l'institution est impliquée, cela signifie aussi et c'est plutôt positif, que l'on peut agir de l'intérieur, modifier certaines caractéristiques du cadre institutionnel pour faire baisser le taux de violence.
Le cadre scolaire est constitué par les règles communes et tous les personnels en sont les garants. Le cadre est par définition ce qui soutient et ce qui structure. J. Bleger (1990 : 262) rapproche cette fonction de celle de la symbiose maternelle, qui permet à l'enfant de développer son moi encore immature.
« Le cadre a une fonction comparable ; il agit comme support, comme étai, cependant nous ne le percevons, pour le moment, que lorsqu'il se modifie ou se casse. Le rempart le plus puissant, le plus durable, et en même temps le moins apparent, c'est bien celui qui repose sur le cadre ».
Les assistants d'éducation font partie du cadre institutionnel et ils se sont directement impliqués dans la gestion des conflits au quotidien. C'est pourquoi il nous paraît pertinent de s'intéresser à leur point de vue. Nous faisons l'hypothèse que la façon dont ils perçoivent le cadre et la place qu'ils y occupent influence leur vécu subjectif des situations difficiles auxquelles ils sont confrontés. En tant que partie prenante du cadre, on peut aussi supposer que leurs réactions dans les situations de conflit, les partenaires éducatifs qu'ils ont trouvé pour les résoudre influencent leur ressenti à l'issue du conflit. Lorsqu'ils estiment avoir trouvé une issue favorable au conflit, quelles raisons invoquent-ils ? Qu'ont-ils appris de la situation qu'ils ont eu à gérer ? Les causes qu'ils attribuent à leurs échecs ou leurs réussites nous éclairent sur les processus en jeu.

Méthodologie

Les assistants d'éducation sont les premiers confrontés à la gestion des conflits et violences, en particulier entre pairs, dans les espaces informels (récréations, pauses), en dehors des salles de cours. Nous avons tenté d'identifier ces formes de violence entre élèves et de dégager des éléments positifs de gestion, à partir de situations vécues et racontées par les assistants d'éducation. Du point de vue méthodologique, nous recueillons le point de vue des acteurs concernés sur le terrain, leur perception des violences au quotidien. Par delà les faits de violence officiellement déclarés, nous appréhendons les aspects subjectifs de la violence scolaire, réunis dans une définition large, conformément au cadre conceptuel posé par É. Debarbieux.

Nous avons demandé à des assistants d'éducation en formation de rédiger en deux heures un récit de situation de conflit dans laquelle ils ont été impliqués et qu'ils ont eu à gérer. Les assistants d'éducation sont en poste dans un établissement scolaire et poursuivent parallèlement des études à l'université, en vue d'obtenir une licence de sciences de l'éducation en deux ans. La tâche demandée était conçue comme un exercice d'entraînement à la production d'écrits, le thème correspondant à un cours de gestion des conflits en milieu scolaire. L'objectif était double : améliorer leurs compétences rédactionnelles et développer leurs capacités d'analyse face à des situations conflictuelles.
Le texte introductif était le suivant : « Le champ éducatif est un champ conflictuel complexe. Le conflit dans les établissements scolaires peut porter sur diverses situations relationnelles où sont impliquées une ou plusieurs personnes : élèves, parents, enseignants, collègues, CPE, directeurs…Relatez une situation de conflit que vous avez vécue sur votre lieu de travail.
Racontez les différentes étapes de l'élaboration de ce conflit : son origine, son déroulement, son issue. Vous mettrez l'accent sur les points suivants : la façon dont vous avez géré le conflit ; l'analyse de la situation ; les conclusions que vous en tirez pour des actions futures de gestion et / ou de prévention des conflits et violences en milieu scolaire. »

Nous avons volontairement laissé aux assistants d'éducation le choix de la définition implicite qu'ils souhaitaient donner au mot « conflit », escomptant appréhender des situations qui leur posent problème. Dans le texte introductif, le terme de conflit a été préféré à celui de violence, en raison de sa connotation moins négative, donc moins propice à susciter des résistances. Le fait d'éviter d'utiliser le mot violence relève donc d'une préoccupation purement méthodologique, sachant par ailleurs que conflit et violence ne doivent pas être confondus. Du point de vue conceptuel, nous sommes le plus souvent en présence de « microviolences », selon la qualification opérée par É. Debarbieux.

Nous avons recueilli et analysé 50 textes écrits par des assistants d'éducation exerçant dans les collèges. Dans un premier temps nous avons opté pour une analyse quantitative des 50 récits selon quatre dimensions : les personnes impliquées, les motifs de conflit, les modes de gestion, l'évaluation de l'issue.
Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une analyse qualitative de trois récits de situations violentes entre pairs qui ont été riches d'enseignements, tant pour les acteurs concernés que pour les chercheurs. En outre, les processus en jeu dans l'émergence et la gestion des situations violentes nous ont amené à repérer certaines conditions requises pour les prévenir, dans un cadre institutionnel plus large.

Résultats globaux

Nous avons regroupé dans le tableau suivant les résultats globaux issus de l'analyse quantitative des 50 récits d'assistants d'éducation.
Les « personnes impliquées » désignent les personnes qui sont directement partie prenantes du conflit, soit en tant que victime, soit en tant que coupable. Il est possible qu'une même situation implique dès le départ plus de deux personnes. Il arrive aussi que des personnes s'impliquent en cours de conflit, soit pour l'envenimer, soit pour tenter de le résoudre. C'est pourquoi le nombre de personnes impliquées est supérieur au nombre de situations traitées.
Les motifs de conflit désignent l'élément déclencheur de la situation de conflit, même si une violence à un pair peut ensuite s'envenimer, s'étendre et impliquer d'autres catégories d'acteurs. Il arrive que dans une même situation s'entremêlent plusieurs motifs de conflit, mais nous n'avons considéré ici que le motif premier à partir duquel se sont enchaînés d'autres évènements.
La catégorie « dialogue, discussion » ne laisse pas apparaître de personnes tierce, étrangère aux parties concernées. L'assistant d'éducation a donc réussi seul (e) à gérer le conflit, par la simple discussion. La catégorie « médiation d'un tiers » désigne des situations où l'intervention d'une tierce personne est explicitement introduite pour jouer le rôle de médiateur dans le conflit.

Gestion des conflits par les assistants d'éducation dans les collèges

Personnes impliquées		**Motif du conflit**		**Mode de gestion**		**Évaluation de l'issue du conflit**	
élèves	39	violence à un pair	21	appel à la hiérarchie	20	positive	23
hiérarchie	16	violence à un adulte	18	dialogue avec l'élève	16	mitigée	14
équipe éducative	10	organisation du travail	8	appel à un collègue AE	7	négative	13
parents d'élèves	5	relation entre professionnels	2	exclusion de l'élève	7		
		relation avec les parents d'élèves	1	médiation d'un tiers	6		
				rapport écrit	5		
				sanction	5		
				appel aux parents	4		
				intervention de la police	1		

Les chiffres de la première colonne de gauche indiquent clairement que la grande majorité des conflits relatés par les assistants d'éducation (39 sur 50) implique des élèves dont le comportement pose problème.
Ce résultat va dans le sens des travaux de recherche sur la question des protagonistes : la violence scolaire touche en premier lieu les élèves, qui en sont à la fois les principaux auteurs et les principales victimes (Charlot, 2002 ; Debarbieux, 2004, 2006).
Les statistiques officielles de 2009-2010 désignent les élèves comme auteurs des violences dans 84, 9% des cas et comme victimes dans 37, 2% des cas (contre 44, 3% des personnels). Les élèves portent rarement plainte, seulement pour les cas les plus graves. Les violences entre pairs sont plus rarement signalées que les violences envers les personnels. Elles sont pourtant plus nombreuses si l'on considère les enquêtes des chercheurs.

Dans les récits des AE, la violence envers un adulte est presque aussi souvent mise en scène que la violence entre pairs (18 contre 21). Le choix des situations relève de la violence perçue et les AE, comme les autres personnels, sont particulièrement sensibles aux violences faites aux adultes (18). Si les violences entre pairs échappent largement au regard des adultes, les AE sont les premiers, voire parfois les seuls personnels à même de les remarquer et donc en situation de les gérer (21 situations relatées).

En ce qui concerne le mode de gestion du conflit, l'appel à la hiérarchie est le moyen le plus couramment utilisé par les AE (20 situations). Si la sanction n'apparaît ici que 5 fois, c'est parce que nous avons limité cet item à la sanction prononcée par l'AE de sa propre initiative. Il est évident que sur les 39 élèves impliqués, ils sont plus de 5 à avoir été sanctionnés, comme en témoigne les 7 mesures d'exclusion, dont une sera définitive et fera suite à l'intervention de la police dans un collège de ZEP.

Les AE évaluent favorablement l'issue du conflit lorsqu'ils n'ont pas perdu leur crédibilité auprès des élèves et/ou lorsqu'ils pensent que le mode de gestion adopté est légitime et juste. Ils se préoccupent plus rarement des effets de l'issue du conflit sur le plus long terme.

Sur les 14 AE qui se disent à moitié satisfaits de l'issue du conflit, 10 d'entre eux sont mécontents de l'attitude de leur hiérarchie dans le conflit relaté. Ils la considèrent comme trop laxiste et regrettent l'absence ou l'insuffisance des sanctions. C'est également les raisons invoquées par 6 AE sur les 13 qui jugent négativement l'issue du conflit.
Sur les 14 AE qui se disent partagés, 6 sont insatisfaits en raison des mesures d'exclusion scolaire qui ont frappé les jeunes concernés. L'exclusion est également la raison invoquée par 9 AE parmi les 13 qui évaluent l'issue du conflit de façon franchement négative. Les raisons invoquées sont de deux ordres : soit ils jugent cette mesure moralement condamnable, soit ils la jugent inefficace (nombreuses récidives). L'exclusion n'apparaît donc pas comme une solution satisfaisante pour la majorité des AE. Les travaux de recherche leur donne raison : l'exclusion scolaire venant redoubler l'exclusion sociale, elles sont toutes deux génératrices de violences. E. Prairat (2007) considère d'ailleurs l'exclusion comme un problème disciplinaire urgent à traiter, regrettant l'augmentation des mesures d'exclusion depuis les années 90, au détriment des solutions alternatives.

Approche qualitative

L'approche qualitative reprend les points importants révélés par l'approche quantitative : violences entre pairs, interventions des assistants d'éducation, rôle l'équipe pédagogique, ressenti des AE à l'issue du conflit.
Notre démarche, de type ethnographique et analytique, consiste à dégager les processus en jeu dans l'émergence et la gestion des situations qui ont marqué les AE. Nous avons choisi de relater trois récits qui illustrent les violences entre pairs. Le caractère de répétition observé par É. Debarbieux est bien présent dans les cas que nous allons exposer, tant par la nature des situations que par les protagonistes impliqués.
Les récits des AE ont été intégralement retranscrits, dans leur version originale. Nous n'avons apporté que quelques corrections mineures concernant la syntaxe, pour une meilleure compréhension du récit. Nous avons également corrigé les erreurs d'orthographe. Seul le titre des récits relève de notre propre initiative.
Partant de l'hypothèse de l'implication du cadre institutionnel dans les situations problématiques et compte tenu de l'appartenance des assistants d'éducation à ce cadre, nous avons tenté de dégager des éléments efficaces de gestion des conflits. Nous avons ensuite repéré quelques conditions institutionnelles requises pour les prévenir.

Violence dans la file du self : récit d'une assistante d'éducation

Cela fait trois ans que je travaille en tant qu'assistante d'éducation dans un collège. Les conflits font partie de mon quotidien. J'entends par là les conflits entre élèves, puisque je suis, avec mes collègues, au plus près d'eux grâce à la surveillance dans la cour de récréation, lieu où « règnent » jeux et discussions, mais aussi insultes et violences.
Un midi, lors du passage au self, j'ai été témoin d'une bagarre. Une jeune fille de 6e (Amélie) assez corpulente a saisi un élève de sa classe (Mathieu) par son manteau et l'a violemment jeté à terre. Je suis tout de suite intervenue, d'autant plus que ce n'était pas la première fois que je voyais Amélie bousculer un élève.
Les enfants étaient dans la file menant au self lorsque je leur ai demandé ce qui s'était passé, tout en incitant Amélie à aider Mathieu à se relever, chose qu'elle fit. Apparemment Mathieu voulait doubler une dizaine d'élèves, afin de rejoindre ses copains pour manger avec eux. Mais Amélie n'était pas d'accord et a eu recours à la violence pour se faire entendre.
M'assurant que Mathieu n'était pas blessé, j'ai demandé à Amélie pourquoi elle avait agi de cette façon, si violente pour une si petite mésentente. Elle m'a répondu que Mathieu n'avait pas à doubler, qu'il était derrière elle, et que ce matin, il l'avait déjà traitée de « grosse vache », et qu'elle n'avait rien dit.
Me retournant vers Mathieu, je lui ai dit de faire la queue comme tout le monde et qu'il était absolument interdit d'insulter ses camarades. De plus, je lui ai signalé que j'allais remplir un bulletin de consigne d'une heure pour le punir d'avoir été méchant avec Amélie.
Quant à Amélie, elle était très énervée, mais soulagée que Mathieu ait eu une sanction pour l'insulte. Puis, toujours dans la précipitation du self, j'ai expliqué à Amélie qu'il n'y avait aucune raison d'être violente et qu'il était impensable qu'elle continue de réagir de cette façon. Elle serait donc convoquée l'après-midi dans le bureau du conseiller principal d'éducation pour expliquer ses actes. Pour moi le problème était résolu : le CPE devait discuter avec elle et prendre une mesure de sanction (il me semblait que ce devait être plus d'une heure de consigne).
L'après-midi, j'ai fait part de ce conflit au CPE, pas du tout surpris de la réaction d'Amélie. En effet, cette dernière avait appris une semaine auparavant que sa mère avait fait une tentative de suicide. Le CPE m'a dit qu'il fallait être indulgent avec cette élève et m'a conseillé de parler avec elle.
Je culpabilisais d'avoir haussé la voix en m'adressant à Amélie le midi même. En effet, j'aurais dû discuter avec elle, essayer de savoir pourquoi elle avait réagi si violemment, et lui expliquer que même si elle était triste pour sa maman, il n'y avait aucune raison de réagir ainsi. J'aurais dû être à l'écoute, plus conciliante. Mais il aurait fallu que je sois au courant de ce problème familial. En effet, ce conflit n'a pas été géré de la meilleure manière, ceci à cause d'un problème de communication entre le CPE et son équipe. Le CPE nous met rarement au courant des problèmes familiaux des élèves. Nous les apprenons souvent par les élèves eux-mêmes lorsqu'on discute avec eux ou dans une situation de conflit, donc sur le fait. Ce n'est alors pas le meilleur contexte pour gérer le conflit, car nous ne sommes pas préparés.
Dans le cas d'Amélie, elle n'a pas été convoquée dans le bureau du CPE et j'ai conversé avec elle. Le lendemain, à la récréation de dix heures, je lui ai demandé de venir au bureau des surveillants. Nous avons discuté. Je lui ai dit que je savais pour sa mère et elle s'est mise à pleurer. Je voyais qu'elle était très triste mais aussi très en colère puisqu'elle ne savait pas pourquoi sa mère avait tenté de se suicider. Elle devait rejeter la faute sur elle-même et, par la même occasion, sa nervosité et sa violence sur ses camarades.
Il ne fallait pas pour autant laisser passer son acte de la veille. En conversant avec elle, je lui ai fait comprendre qu'il était important qu'elle soit sanctionnée et ce à un degré au-dessus de la sanction de Mathieu, en particulier pour que les élèves se rendent compte qu'il est interdit d'être violent. Elle a eu deux heures de consigne.
Le plus important n'a pas été la sanction en elle-même mais bel et bien la conversation que j'ai eue avec elle ce jour là, puisqu'elle comme moi, nous avons compris sa réaction.
Pour conclure, j'insiste fortement sur la communication entre adultes, mais également avec les élèves. Si j'avais connu ce problème familial, il m'aurait été plus facile de le gérer. Ce conflit m'a permis de savoir que chaque conflit est à traiter différemment, selon les personnes. Nous sommes obligés de faire du « cas par cas », en ce qui concerne la discussion.

Analyse

Une insulte particulièrement blessante (car touchant des attributs identitaires) est à l'origine de la contre-violence de la jeune fille, par ailleurs en souffrance personnelle. La situation apparemment banale de type « harcèlement entre pairs » l'est moins lorsque l'on considère les interprétations de l'AE quant à sa gestion. Elle comprend le geste violent de la jeune fille en raison d'évènements familiaux traumatiques et réclame une gestion de conflit « au cas par cas ». Elle analyse les facteurs de risque individuels et familiaux.
L'AE prend conscience de la complexité des situations de violence entre pairs, du rôle de la parole dans la gestion des violences. Elle saisit l'importance du partage d'informations sur les problèmes personnels des élèves (prévention secondaire) et d'une réflexion collective en amont sur les problèmes disciplinaires.

Antoine ou l'escalade du conflit : récit d'une assistante d'éducation

Je suis en poste dans un collège depuis le mois de septembre et c'est mon premier emploi en tant qu'assistante d'éducation. Un mois après mon arrivée, j'ai été confrontée à un conflit que je vais vous relater.
J'étais de surveillance dans la cour à l'heure de la récréation, je tournais pour surveiller les élèves, tout en parlant avec une autre assistante d'éducation. J'ai alors vu, à un mètre de moi, une jeune fille se faire bousculer par Antoine qui arrivait vers elle en courant. La jeune fille est tombée et Antoine a continué de courir comme s'il ne s'était rien passé.
J'ai alors relevé la jeune fille en pleurs et je suis partie avec elle à la recherche d'Antoine. Quand je l'ai trouvé, il a tout nié et m'a dit : « T'étais pas là, t'as rien vu !».

Je lui ai donc expliqué que j'étais juste à côté et que je voulais qu'il s'excuse. Il a refusé, continuant à nier en bloc. Je lui ai alors demandé son carnet de liaison pour mettre un mot à ses parents, pour signaler son comportement. Il a refusé, a commencé à s'énerver et la sonnerie a retenti. Antoine est alors parti en courant et j'ai promis à la jeune fille que j'allais m'en occuper.
Quinze minutes plus tard, sans le savoir, je devais surveiller la classe d'Antoine en étude. Il est entré, s'est installé et je lui ai demandé son carnet, il a refusé, s'est de nouveau énervé, a bousculé sa table, s'est levé et je lui ai demandé de venir au premier rang.
Il s'est alors déplacé, s'est assis face à moi au premier rang, je lui ai redemandé son carnet, il est alors devenu ingérable, criant, s'énervant et il a fini par m'insulter en me disant : « Je t'emmerde, tu me fais chier ». Je lui alors dit : « Puisque c'est comme ça, tu sors, tu vas voir le principal et tu lui expliqueras pourquoi tu es viré de cours.» J'étais alors un peu énervée.
Il s'est levé, bousculant tout sur son passage et j'ai bien cru qu'il allait me frapper. J'ai tenté de rester calme pour ne pas empirer les choses et la déléguée l'a accompagné chez le principal avec un mot expliquant ce qui venait de se passer.
Ainsi, l'origine du conflit qui était une bousculade entre deux élèves, a fait naître un conflit entre l'élève et moi-même.
J'ai jugé qu'il était préférable de le sortir de la classe avant qu'il ne casse quelque chose ou me mettre une baffe. Il est ainsi allé dans le bureau du principal, ce qui, selon moi, était un moyen de lui rappeler les règles et les limites à ne pas franchir. Cependant, je reconnais que cette intervention immédiate vers l'extérieur aurait pu me discréditer.
Puis il y a eu une intervention différée, nous avons tous les deux été appelés par le principal qui a écouté séparément notre version des faits, puis il y a eu un temps de parole entre le principal, Antoine et moi. Au début de la confrontation, Antoine a tout nié, aussi bien la bousculade que les insultes, puis je lui ai parlé calmement, en lui expliquant que je le respectais et qu'il devait faire de même. Antoine a alors reconnu les faits et s'est excusé, assez sincèrement, selon moi. Cette intervention différée a permis au principal et à moi-même de lui rappeler les règles du collège et elle a aussi permis un temps de réparation symbolique avec des excuses orales, puis le lendemain des excuses écrites.
Le principal m'a alors demandé de lui trouver une sanction adaptée et m'a expliqué sa situation personnelle. Antoine avait de nombreux risques de développer des troubles du comportement. Tout d'abord, des risques familiaux : il y avait un usage de la violence dans la famille, Antoine recevait des coups, son père l'insultait ; mais aussi des risques environnementaux car au sein du collège, il était un des seuls élèves noirs.
J'ai ainsi décidé que convoquer les parents d'Antoine ne serait pas une bonne idée. Ma sanction a été de lui faire faire deux heures de Travaux d'Intérêt Général au sein du collège. Antoine a ramassé les feuilles pendant deux heures et s'est ensuite excusé encore une fois auprès de moi.
J'ai attendu deux jours avant de décider de ma sanction, pour être la plus objective possible, car comme le dit Prairat, une sanction n'est ni une vengeance, ni un caprice, ni une violence, mais une sanction doit être juste, légale et légitime. Les T.I.G. ont aussi permis de montrer aux yeux de tous que la loi ne peut être transgressée. Je pense qu'une punition visible par les autres dissuade plus que simplement deux heures de colle.
Je pense qu'étant nouvelle dans l'établissement, Antoine a cherché à me tester, à voir les limites à ne pas franchir et jusqu'où il pouvait aller avec moi.
Cette expérience m'a permis de réfléchir sur les conduites à tenir face à un conflit, je sais désormais comment je dois réagir et comment je ne dois surtout pas réagir. Face à ce premier conflit, j'ai été prise au dépourvu et je me suis énervée. Je sais maintenant que face à quelqu'un d'agité, mieux vaut rester calme, qu'il faut intervenir en fonction de la gravité réelle de la situation et non en fonction du ressenti. Pour cela, mieux vaut réfléchir avant de donner une sanction, pour que celle-ci soit juste et légitime.

Analyse

Une bousculade de la part d'un élève qui ne reconnaît pas avoir eu un comportement violent est à l'origine de cette situation qui dégénère en insulte à l'AE. Elle fait appel au Principal du collège pour régler la situation. Il lui apporte son soutien et lui demande son avis sur la sanction, dans un climat de respect. L'AE comprend les facteurs de risque familiaux de l'agresseur et lui épargne l'intervention de ses parents. Elle comprend aussi ses difficultés d'intégration dans le groupe, qu'elle attribue à sa différence de couleur de peau (violence d'exclusion à caractère d'ethnicisation).
L'AE prend conscience de la nécessité de réfléchir avant d'agir, notamment en matière de sanction. Elle opère un travail sur elle-même pour être en mesure de garder son calme la prochaine fois. Elle apprend beaucoup de l'expérience et fait preuve d'un niveau de réflexion élaboré. Sa formation à l'université semble l'avoir aidée, notamment lorsqu'elle apprend à différer ses réponses dans le temps et dans l'espace et lorsqu'elle réfléchit sur une sanction éducative (elle fait référence aux travaux de E. Prairat).

Bagarre au collège : récit d'une assistante d'éducation

Je suis surveillante dans un collège de zone urbaine sensible où les conflits entre les élèves sont monnaie courante. Il ne se passe pas un jour sans qu'un conflit éclate. L'ambiance de travail y est peu agréable. Les enseignants sont agacés par les conflits perpétuels et n'essaient plus de les régler. Certains enseignants sont impuissants face aux problèmes entre les élèves, mais d'autres ont instauré un climat de confiance avec les élèves les plus perturbateurs.
En tant que simple assistante d'éducation, j'ai eu du mal à m'imposer dans ce milieu. Pour les élèves, je n'étais qu'une simple « pionne », sans autorité, à qui on n'obéit pas et que l'on ne respecte surtout pas. Mon statut n'était pas un avantage, mais un inconvénient. J'étais tout le temps en train de me justifier auprès des élèves pour les sanctions que je pouvais leur donner.
Un jour, un conflit a éclaté pendant la récréation. C'était au moment de la pause déjeuner. J'étais dans la cour de récréation en train de surveiller les élèves et en même temps je discutais avec un enseignant de mathématiques à propos d'un problème survenu pendant son cours avec un élève. Tout à coup, nous avons constaté un regroupement au milieu de la cour, tous les élèves réunis criaient des injures. L'enseignant et moi, nous nous sommes empressés d'intervenir pour régler la situation.
A notre arrivée, nous avons pu constater qu'il s'agissait d'une bagarre entre deux élèves, deux garçons. Le premier était un élève de 4ème et l'autre un élève de 3ème. Tous les deux étaient connus pour être des éléments perturbateurs, souvent convoqués par le CPE et déjà renvoyés plusieurs fois pour cause de violences mineures. Lors de la séparation qui n'a pas été facile, puisque ma carrure n'était pas adaptée pour les séparer, j'ai reçu un coup au visage qui m'a valu un bel œil au beurre noir. Une fois séparés, je les ai emmenés à l'infirmerie pour soigner leurs égratignures et ensuite dans le bureau de la CPE. Au moment des faits, celle-ci était absente pour raison de maladie.
Ce jour-là, j'ai dû prendre la situation en main et tenter de régler ce conflit. Au départ, l'origine du conflit était pour moi inconnue. J'ai donc tenté de comprendre ce qui s'était passé en questionnant les deux élèves. Je les ai installés dans le bureau de la CPE. Ils étaient assis l'un à côté de l'autre et ne bougeaient pas. Aucun regard, aucun geste. Mon travail était de rétablir la communication entre ces deux garçons et chercher des solutions pour arriver à un certain accord entre les deux protagonistes. Ce jour-là, ils n'ont rien dit. Aucun des deux n'a voulu expliquer pourquoi ils s'étaient battus. En agissant comme cela, je leur ai expliqué que cela ne résoudrait rien. Un conflit ne peut se régler qu'avec la communication. Ici, la communication était inexistante. Je n'ai pu extraire aucun mot de leur bouche. Pourtant, cela n'a pas été vain de ma part. Je leur ai dit que s'ils voulaient bénéficier de ma clémence et que je passe outre le fait que j'ai un œil au beurre noir (que je n'ai pas tellement pris en compte), il fallait qu'ils s'expliquent. Après une heure de monologue, j'ai « laissé tomber ». Je les ai laissé retourner en classe. Après leur départ, j'ai fait un rapport au Principal du collège en lui expliquant les faits.
Mon objectif n'a pas abouti. C'était peut-être dû à mon manque d'expérience pour gérer des conflits. De plus, le fait que je ne sois pas reconnue comme une personne ayant de l'autorité ne m'a pas permis d'installer un climat de confiance.
J'ai su quelques jours plus tard l'origine de ce conflit. Tout venait d'une fille. L'élève de 4ème avait une sœur, celle-ci sortait avec l'élève de 3ème qui l'avait « larguée » quelques jours avant que le conflit éclate. L'élève de 4ème voulant venger sa sœur ridiculisée par l'élève de 3ème était allé le voir pour l'insulter. Les insultes ont provoqué la bagarre puis l'escalade du conflit.
Mon intervention et celle du professeur de mathématiques ont permis de séparer les deux élèves, mais je n'ai pas su gérer le conflit par la suite. Mon rôle était pourtant simple, ma place se situait entre ces deux élèves et je devais leur permettre de renouer le dialogue. Si j'avais pu apprendre l'origine du conflit, j'aurais peut-être pu faire face et réussi une négociation entre les deux élèves, pour qu'ils ne se bagarrent plus à cause d'une fille.
Avec le temps, j'ai pu réfléchir aux erreurs que j'ai pu commettre. La première, j'aurais dû les séparer et les mettre dans une pièce à part plutôt que de les asseoir l'un à côté de l'autre. J'aurais pu discuter avec l'un et l'autre, dans un climat de confiance. Deuxièmement gérer un conflit toute seule n'a pas été bénéfique, l'aide d'une personne plus « autoritaire » aurait pu les faire parler.
Les élèves ont été sanctionnés après que j'ai rendu mon rapport au directeur. Celui-ci, en accord avec la CPE, a décidé de les exclure une journée de l'établissement et leur a ordonné de me faire des excuses officielles. Le motif de leur exclusion était d'avoir provoqué une bagarre dans l'établissement, d'avoir donné un coup à une surveillante (même sans le vouloir) et de ne pas avoir coopéré lorsqu'on leur a demandé des explications.

C'est donc par l'exclusion que ce conflit a pu être réglé et non par le dialogue. Cette exclusion était justifiée puisque dans un établissement, il y a des règles à suivre, des lois à respecter auxquelles toutes les personnes sont soumises. Le rôle du directeur est de sanctionner, même si cela n'est pas la meilleure des solutions.
Quelques jours après le conflit, l'élève de 3ème qui m'avait donné un coup involontairement est venu s'excuser. Il a donc pris conscience de sa faute et a, en quelque sorte, réparé les dégâts occasionnés.
Pour conclure, je dirais que dans le cas présent, je n'ai pas réussi à trouver l'origine du conflit, je n'ai donc pas pu régler ce conflit. De plus, mon manque d'assurance et le fait que j'ai baissé les bras devant la situation, me permettent aujourd'hui d'aborder les situations différemment. Avec les différents conflits dont j'ai été témoin, j'ai pu apprendre au fur et à mesure à les gérer. Au cours de l'année, il m'est arrivé de réussir à gérer des conflits, ce qui m'a permis de prendre confiance en moi lors de mes interventions et de ne pas répéter mes erreurs.

Analyse

Cette bagarre a pour origine une histoire de vengeance qui fait partie du quotidien des violences entre pairs. L'AE prend conscience de la difficulté d'instaurer un espace de parole entre deux élèves pris dans une situation violente. Elle se sent d'abord coupable de ne pas y parvenir, puis comprend les règles de la médiation pour faire advenir la parole en même temps qu'elle accepte de faire appel à des partenaires extérieurs : CPE, Professeur de mathématiques, Principal, qui la soutiennent. Elle prend conscience de la nécessité de faire appel à d'autres membres de l'équipe, sans que ce soit pour autant synonyme de perdre la face. Son rapport écrit au Principal lui permet de prendre du recul par rapport à la situation et de dépasser son sentiment d'échec. La loi est réhabilitée collectivement par une succession de démarches allant dans le même sens. L'AE apprend peu à peu à se faire confiance en même temps qu'elle poursuit sa réflexion sur les caractéristiques d'une sanction efficace.

Conclusions / analyses

Les trois récits sont illustratifs des conflits et violences entre pairs qui se développent actuellement dans les collèges : violence d'exclusion et ethnicisation des rapports scolaires.
Certes, nos analyses font ressortir ce que nous avions déjà observé lors d'une précédente étude : une gestion dans l'urgence, largement improvisée et avec des résultats aléatoires (L. Thouroude, 2011). Mais il est important de signaler ici que les assistants d'éducation ont beaucoup appris de la gestion de ces violences quotidiennes et leurs compétences acquises nous semblent en partie transposables aux autres catégories de professionnels de l'éducation. La gestion en différée des conflits, la nécessité de reprendre à froid une situation violente, la nécessité d'une réflexion collective sur les règles et les sanctions sont des éléments importants qui concernent l'ensemble des équipes pédagogiques.
Deux éléments nous paraissent jouer un rôle primordial : la communication pour permettre au conflit de repasser par la parole des protagonistes ; la nécessité d'une gestion en équipe, qui suppose d'une part le soutien de la hiérarchie de l'établissement, d'autre part de s'entendre sur un certain nombre de règles de base pour gérer une situation avec la cohérence requise.
C'est la solidité du cadre institutionnel qui permet une gestion rationnelle des conflits entre pairs. On peut supposer qu'à plus long terme, les conflits gérés dans ce cadre auront des effets de prévention par l'éducation de tous (prévention primaire), même si certains élèves requièrent une attention plus ciblée (prévention secondaire). La formation des équipes pédagogiques sur les violences en milieu scolaire paraît à cet égard primordiale.

Bibliographie

BLEGER J. Psychanalyse du cadre psychanalytique. In : Kaës R. et al. , *Crise, rupture et dépassement*, Paris : Dunod, 1990.
CHARLOT B., ÉMIN L., DE PERETTI O. *Les aides-éducateurs*. Paris : Anthropos, 2002.
DEBARBIEUX É. *Victimations et microviolences dans les écoles françaises. Enquêtes de victimation : 1996-2004.* Paris : MEN, 2004.
DEBARBIEUX É. *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin, 2006.
DUBET F. Les figures de la violence à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 1998, n° 123, p. 35 - 45.
DUBET F. *Le déclin de l'institution.* Paris : Le Seuil, 2003.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE Les conditions d'emploi et de recrutement des assistants d'éducation. *BOEN* n°25 du 19 juin 2003.
PRAIRAT E. Entrer dans l'intelligence des situations. *Les cahiers pédagogiques* n° 451, dossier la sanction, mars 2007.
THOUROUDE L. Les assistants d'éducation et la gestion des microviolences au collège. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle,* Revue internationale, CERSE, Université de Caen Basse-Normandie, n° 44, volume 1, 2011, p. 41-58.

L'éducation intégratrice au Cameroun : un défi institutionnel, une exigence sociologique

Alawadi Zelao
Sociologue, chargé de Recherche
Enseignant associé à l'Université de Yaoundé II et à l'Université protestante d'Afrique centrale (UPAC)

Honoré Mimché
Sociologue, chargé de Cours
IFORD
Université de Yaoundé II

Résumé : La question de l'éducation intégratrice constitue aujourd'hui un défi pour toutes sociétés. Au Cameroun, l'observation des pratiques éducatives et des politiques/stratégies éducatives permet de comprendre la place accordée aux minorités et aux groupes vulnérables dans la perspective de l'EPTR. En effet, ce système éducatif fait écho aux exigences des organismes internationaux dans la poursuite de l'éducation pour tous (EPT) et l'atteinte des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) à l'horizon 2015. Depuis lors, le Cameroun a développé un régime d'éducation qui prend en compte le caractère diversifié de ses composantes ethniques, culturelles et linguistiques. Ainsi grâce à l'éducation intégratrice, l'ensemble des communautés accèdent de façon optimale et indifférenciée à l'éducation qui constitue un droit fondamental de l'individu. L'éducation intégratrice participe à la fois de la construction de la citoyenneté et de l'intégration dans l'Eta-nation de différentes couches sociales vivant au Cameroun, mais également d'une logique d'insertion scolaire des groupes vulnérables, notamment les handicapés, les enfants de la rue, les enfants orphelins, etc.

Mots-clés : L'éducation intégratrice, minorités, citoyenneté, Cameroun.

L'éducation scolaire constitue un besoin fondamental de l'homme et un facteur de développement des sociétés modernes. Dans la plupart des pays en voie de développement, les gouvernants ont souvent accordé un budget important au secteur de l'éducation (Lange, 1991). En effet, depuis le sommet de Jomtien (Thaïlande) en 1990 jusqu'au Forum Mondial sur l'Éducation à Dakar (Sénégal) en 2000, en passant par la Conférence Mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux tenue à Salamanque (Espagne) en 1994, les politiques publiques éducatives se sont largement ajustées aux défis de développement des sociétés humaines aujourd'hui. L'éducation intégratrice s'inscrit dans une perspective résolument tournée vers la promotion d'un système éducatif au service de toutes les composantes sociologiques dans beaucoup des pays (UNESCO, 2003). C'est pour cette raison que l'UNESCO la conçoit comme « *un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous les apprenants par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même de l'éducation. Elle suppose de changer et d'adapter les contenus, les approches, les structures et les stratégies, en s'appuyant sur une vision commune qui englobe tous les enfants du groupe d'âges visés et avec la conviction que le système éducatif ordinaire a le devoir d'éduquer tous les enfants*». Ainsi, cette approche de l'éducation scolaire vise à satisfaire les besoins des enfants exposés au risque de marginalisation et d'exclusion. Elle est donc fondée sur le constat selon lequel, en dépit des efforts consentis par les gouvernements pour promouvoir la scolarisation, nombre d'enfants sont encore en marge du champ scolaire. De ce point de vue, l'école est encore loin d'être un cadre de socialisation qui accueille tous les enfants, notamment ceux qui présentent des caractéristiques physiques, intellectuelles particulières, et qu'on a coutume de nommer les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, c'est-à-dire les handicapés.

Au Cameroun, pays caractérisé par la diversité culturelle, sociologique et linguistique, la problématique de l'éducation intégratrice se présente à la fois comme une issue de cohésion et de cohabitation harmonieuse entre les différents segments de la société nationale, et un défi pour l'éducation des enfants présentant des handicaps. Un tel système éducatif doit mettre une emphase particulière sur un certain nombre de valeurs notamment, le dialogue interculturel, la tolérance, la concorde, la paix, la convivialité nationale, la citoyenneté et la satisfaction des besoins de tous les enfants, afin de permettre à toutes les composantes sociologiques de faire partie intégrante de l'Etat-nation Cameroun.

L'éducation se présente dès lors comme un défi de construction nationale et un facteur de gestion de la diversité sociologique et linguistique dans une perspective intégratrice. Depuis le milieu des années 1990, une série de dispositifs sont venus donner un regain d'affirmation à la volonté politique visant à promouvoir une éducation au service de différentes couches sociologiques. De même, le Cameroun a adhéré au plan international à un certain nombre d'initiatives en matière d'éducation. L'on peut citer, entre autres, la déclaration mondiale sur l'Education Pour Tous (EPT) adoptée à la conférence mondiale sur l'éducation (Dakar, Jomtien, 2000) qui réaffirme l'engagement des pays participants à réaliser les objectifs de l'EPT au plus tard en 2015, le cadre incitatif des performances (initiative Fast-track) de l'initiative accélérée pour l'atteinte des objectifs de l'EPT mis en place par les pays développés (G8 en particulier) pour accompagner les pays en développement vers l'atteinte des objectifs de l'EPT d'ici 2015, la convention révisée sur l'enseignement technique et professionnel adoptée à la 31ème session de la conférence des Nations Unies pour l'éducation en 2001. Les défis du système éducatif sont ainsi fortement marqués par les exigences de l'environnement national et international.

La préoccupation des autorités publiques est d'articuler un système éducatif qui ne soit pas décalé du contexte mondial mais qui, en même temps, doit répondre aux contraintes de l'environnement interne. Dans le cadre de cette réflexion, nous nous proposons, d'indiquer les avancées du Cameroun sur le chemin de l'éducation intégratrice. En clair, il s'agit de voir comment le système éducatif national prend en compte toutes les composantes sociologiques de la société camerounaise. Autrement dit le système éducatif aujourd'hui à l'œuvre permet-il une intégration scolaire de différentes composantes sociologiques ? Quelle est la place des minorités sociologiques et de groupes vulnérables dans les politiques et stratégies éducatives au Cameroun ? Comment faire de l'éducation un facteur de promotion de l'unité nationale dans une société culturellement composite et ethnolinguistiquement diversifiée ? A partir des éléments de l'observation directe et de l'exploitation des données documentaires disponibles, l'étude tente de rendre compte de la pertinence de la fonctionnalité intégratrice de l'éducation dans le contexte camerounais.

I- Cadre institutionnel de l'éducation intégratrice au Cameroun

Il est généralement admis que l'école remplit plusieurs fonctionnalités dans toute société, en raison notamment des finalités et des objectifs que celle-ci lui assigne. Dans une perspective institutionnelle, la fonction de l'école est de perpétuer la cohésion des individus et la pérennité des institutions dans lesquelles ils sont en interaction. Qu'il s'agisse ainsi de l'État ou d'une cité, d'une communauté ou d'une société plus complexe, l'école remplit une fonction d'intégration des éléments et de différentes couches sociales, culturelles, politiques ou idéologiques.

- *L'éducation comme véhicule des valeurs et cultures nationales*

Il faut peut-être remonter le cours de l'histoire des sociétés africaines pour appréhender la place de l'école dans la vie de celles-ci. En effet, advenue dans le contexte de colonisation des sociétés indigènes, l'école n'avait pas pour objectif principal de promouvoir la personnalité, ni l'identité des collectivités humaines dans l'Afrique précoloniale. Particulièrement dans l'espace francophone, c'est davantage la vision assimilationniste qui prévalut et dont le but visait à arrimer les comportements et les mentalités de l'africain sur ceux des colons. L'école servait ainsi de perpétuation de l'ordre colonial dans la psychologie de la plupart des africains, désormais assujettis à l'idéologie. Toute la période coloniale va consacrer l'expansion des « valeurs occidentales » dans l'environnement culturel africain. Ce fut le règne de ce que Azeyeh appelle « l'école de la dépendance » qui entérine et perpétue l'acculturation des sociétés colonisées (Azeyeh, 1998 : 131-159). Faire des africains, des « peaux noires » aux « masques blancs » selon la célèbre formule de Fanon (1951), était la préoccupation essentielle de l'école coloniale (Kom, 2000). D'après Mvesso (1998), l'école s'inscrivait dans le vaste projet de la mission civilisatrice du

peuple indigène. C'est en effet avec les indépendances que l'orientation idéologique de l'école va connaître une transformation dans le sens de la promotion des cultures africaines. Les luttes pour l'indépendance dans beaucoup des pays africains véhiculaient le mouvement d'émancipation et de libération de l'africain et de l'expression de ses valeurs culturelles. Ainsi, les pays nouvellement indépendants devaient opérer une rupture avec « l'école coloniale » pour mettre en place « l'école nationale » dont l'orientation reposait essentiellement sur la promotion des valeurs et cultures nationales. Dès lors, l'école allait assurer la mission stratégique de valorisation de l'identité nationale, de la personnalité historique des États et du combat mené par les « pères des indépendances » au tout début des années 1960.

Au Cameroun, l'école n'a pas dérogé à cette mission cardinale. Selon le premier président de la République du Cameroun, Ahmadou Ahidjo, l'école doit « aider à forger la nation Camerounaise », « promouvoir les valeurs nationales de notre cher et beau pays », « insuffler la conscience nationale dans chaque citoyen Camerounais » (Ahmadou Ahidjo, 1976). Les valeurs nationales portent sur l'histoire du Cameroun, les grands acteurs qui l'ont marqué, les cultures de différentes composantes sociales, les langues officielles héritées de la colonisation, les arts véhiculés par le génie des peuples, les savoirs locaux ou endogènes, etc. Dans cette perspective, l'école elle-même allait se transmuter pour épouser la configuration de son milieu, c'est-à-dire de l'environnement institutionnel dans lequel elle se meut et déroule son programme d'idéologisation de la société dans son ensemble. La dimension pédagogique doit revêtir la portée éminemment sociologique du milieu. L'éducation prépare le jeune camerounais à être intégré dans son environnement, à assimiler les valeurs culturelles qui sont enseignées dans les curricula pédagogiques et didactiques. L'éducation nationale est à la fois un programme d'endogénéisation et d'appropriation de l'école comme instrument de formation et d'édification d'une personnalité nationale, c'est-à-dire d'une identité nationale. L'école permet de construire dans la conscience de chaque Camerounais, une identité commune qui surclasse et transgresse les particularismes ethniques, linguistiques et régionaux.

- *L'éducation comme facteur d'intégration des groupes socioculturels dans une société plurale*

Le type d'éducation véhiculée par l'école camerounaise aujourd'hui favorise l'intégration de différents groupes socioculturels dans le giron national. Une telle intégration est rendue possible grâce au régime d'enseignement à l'œuvre. Le système d'éducation camerounais reste globalement portée vers l'homogénéisation des programmes, des contenus et des objectifs poursuivis par l'État du Camerounais dans la cohésion nationale et le rapprochement des communautés nationales (Fonkoua, 2010). Si on distingue, ici, le système francophone et le système anglophone, l'orientation idéologique de l'éducation est de favoriser la parfaite cohabitation des couches sociologiques et linguistiques (Mba, 2010). Dès le départ, l'orientation idéologique de l'éducation fut congruente avec l'idéologie de la nation, en symphonie parfaite avec la quête de l'unité nationale fortement prônée par les pouvoirs publics, aussi bien sous le premier président camerounais Ahmadou Ahidjo que sous Paul Biya, au pouvoir depuis 1982[27]. Ainsi, les systèmes anglophone et francophone se devaient de veiller à ce que l'éducation permette un rapprochement interculturel et une assimilation homogène des valeurs nationales par les différents segments sociolinguistiques. Dans cette visée, l'éducation au Cameroun s'est voulue au départ assimilationniste, intégrationniste, parce qu'elle recherchait à socialiser et à accoutumer l'ensemble des groupes sociaux aux valeurs nationales, aux valeurs de le République, aux valeurs culturelles du pays, etc.

Désormais, les Camerounais ne devaient pas se comporter et agir comme « originaires de » ou « ressortissants de telle localité ou de telle région », mais comme des « camerounais à part entière », des « camerounais tout court ». L'éducation nationale était chargée d'absoudre dans chaque « indigène » la conscience tribale, au profit de la conscience nationale. Selon le sociologue Mfoulou (2006), c'est l'éducation qui permet d'opérer le passage de la « conscience tribale à la conscience nationale ». Dans ce cas, les communautés appelées désormais à vivre ensemble doivent exprimer leur appartenance à cette vaste entité territoriale que représente le Cameroun. La définition de l'identité relève désormais de registre de l'appartenance à l'Etat-nation et non plus exclusivement de l'appartenance au village ou au terroir. Du coup, l'éducation va progressivement sculpter la citoyenneté des communautés jadis retranchées derrière la tribu ou l'ethnie (Hélé Béji, 1982).

- *L'éducation comme un creuset de la construction de la citoyenneté*

En faisant abstraction des « particularismes culturels » des communautés, l'éducation poursuit un but éminemment sociopolitique qui reste celui de la construction et de formation de la citoyenneté. Cette dernière renvoie à la capacité pour chaque individu ou chaque groupe d'individus vivant dans un pays de se voir reconnaître un certain nombre de droits et de devoirs. Au Cameroun, l'école transmet aux élèves la citoyenneté par le biais de la maîtrise d'un certain nombre de dispositions au rang desquelles : la maîtrise des langues officielles (anglais et français), la maîtrise de l'hymne national (ô Cameroun berceau de nos ancêtres…), la possession des pièces officielles (carte nationale d'identité, acte de naissance, acte de mariage…), la connaissance des institutions de la République, la connaissance de l'histoire du Cameroun, etc[28]. Ainsi, la citoyenneté permet à tout individu de connaître ses droits et ses devoirs dans un environnement institutionnel incarné par l'État. La maxime selon laquelle « nul n'est censé ignorer la loi » exprime clairement le statut de citoyenneté dans toute société organisée autour des valeurs républicaines qui transcendent le terroir, le local et le tribal. La citoyenneté renvoie essentiellement à la capacité pour chaque individu d'avoir la maîtrise de son environnement institutionnel au détriment de celui culturel ou ethnique. Aussi, « *L'éducation civique vise à former le Camerounais pour en faire un citoyen responsable, conscient de ses droits et devoirs, aimant et respectant ses parents et ses concitoyens, attentif à son milieu et son patrimoine historique, à l'environnement international, attaché à un Etat puissant, aux valeurs humaines qui garantissent la dignité et le respect de la personne humaine* » (Menthong, 1999 : 20).

Les citoyens se reconnaissent appartenir à une entité supra-communautaire, supra-culturelle et supra-linguistique. Leurs droits et leurs devoirs sont codifiés et stabilisés dans les institutions qu'incarne la République. « Etre Camerounais » souligne cet état de fait. Cela signifie que l'individu appartient désormais à un environnement qui transcende son terroir culturel. Le Cameroun est désormais peuplé des « Camerounais » et non plus des groupes « tribaux » ou « claniques ». C'est cette vision de « supra-identité » qui a longtemps sous-tendu le paradigme de l'unité nationale chez les premiers dirigeants Camerounais. Ahmadou Ahidjo a pu déclarer : « *L'unité nationale veut qu'il n'y a sur le chantier de construction nationale ni Ewondo, ni Douala, ni Bamiléké, ni Boulou, ni Foulbé, ni Bassaà, etc., mais partout et toujours des Camerounais* » (cité par Mbuyinga, 1989 : 29). La citoyenneté, véhiculée par l'école autour des valeurs républicaines telles que le drapeau national, l'hymne national, les institutions de l'État, les lois, les autorités publiques, l'État et les pièces officielles, etc., fait abstraction de la tribalité et fond la conscience ethnique dans la conscience citoyenne. L'école contribue à l'enracinement de l'idée « *d'un État unitaire* », de la République du Cameroun « *une et indivisible* ». Au bout du processus de l'éducation, les matières-premières que sont les jeunes élèves, doivent être, à la fin du cycle, des « produits finis », c'est-à-dire des « Camerounais à part entière », assumant pleinement leur citoyenneté et leur appartenance au Cameroun. La dynamique institutionnelle de l'éducation s'inscrit dans cette perspective de construction d'un « *nous* » collectif (Sindjoun, 1996 :10-24) dont le lieu de résidence, de mobilité et d'interaction est d'abord le Cameroun, en tant que territoire national doté d'un pouvoir de codification d'une personnalité collective ou supra-communautaire.

II- Les politiques publiques éducatives de type intégrateur

Les politiques publiques sont l'ensemble d'interventions et de réalisations de services à caractère public dans un espace social donné. Elles peuvent se réaliser au niveau macro ou micro de l'État, puissance publique en la matière. Il s'agit de montrer comment les politiques publiques dans le domaine éducatif promeuvent et élaborent un système éducatif de type intégrateur.

- *La dissémination spatiale des établissements scolaires et secondaires*

Depuis la fin des 1980, nous assistons à une sorte de décentralisation de l'offre éducative. Ainsi, aujourd'hui la dissémination spatiale des institutions scolaires et secondaires constitue l'un des révélateurs des politiques publiques en matière d'éducation. Cette dynamique traduit la volonté des pouvoirs publics de mettre en place *« un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous les apprenants par une participation accrue à*

[27] Ahmadou Ahidjo a dirigé le Cameroun de 1960 à 1982. Paul Biya lui succéda en 1982 à la faveur des dispositions constitutionnelles de l'État du Cameroun.

[28] C'est dans ce sens que l'ex-Ministère de l'Éducation Nationale a publié le 28 mai 2004 l'arrêté n° 3645/D/64/MINEDUC/SG/IGE/IGP/SH portant définition du programme d'Éducation à la Citoyenneté (Éducation Civique et Morale) dans les établissements d'Enseignement secondaire général.

l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même de l'éducation » (UNESCO, 2003), expression de la démocratisation de l'accès à l'éducation, c'est-à-dire de l'EPT. C'est véritablement vers les années 1990 que la démultiplication de l'offre éducative s'est accrue au grand bonheur des populations périphériques, même si l'on peut s'interroger sur la capacité de cette initiative à démocratiser l'accès à une éducation de qualité (Mimche, et Alawadi, 2008). Dans la vision officielle, il s'agit de répondre à une demande sans cesse croissante chez les communautés. Si on peut observer une nette disparité entre les zones rurales et les zones urbaines, il n'en demeure pas moins que l'école s'est beaucoup rapprochée des populations camerounaises aujourd'hui. Une telle orientation s'inscrit dans l'un des objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) dont l'atteinte est prévue à l'horizon 2015 pour l'ensemble des pays en voie de développement. Il s'agit d'offrir les conditions d'accès optimales à l'éducation à tous les enfants en âge de scolarisation. Ainsi en créant les écoles et collèges dans les régions reculées du pays, les pouvoirs publics cherchent à doter chaque camerounais des potentialités nécessaires à son épanouissement moral et intellectuel. L'Etat est même conscient de ce qu'une société ne peut véritablement se développer sans ressources humaines optimales de qualité. La quête du savoir scolaire dote chaque individu de ce que Bourdieu appelle le « *capital culturel* » (Bourdieu, 1964).

À l'observation des faits, la dotation en infrastructures scolaires de différentes localités du pays vise également la recherche d'une éducation de qualité. Tout comme il est difficile d'envisager une éducation de bonne facture sans infrastructures (bâtiments, équipement, matériels didactiques, enseignants formés), les pouvoirs publics cherchent ainsi à combler une lacune qui vise à l'atteinte d'un droit fondamental de chaque individu vivant en société[29]. La stratégie de la dissémination s'arrime également aux principes sacro-saints de « *l'éducation pour tous* » (EPT) telle que préconisée par l'UNESCO à l'horizon 2015 (voir Rapport mondial de suivi de l'EPT). La démultiplication géographique des établissements scolaires ne vise pas seulement à rapprocher l'école des populations, elle répond aussi à une exigence du contexte international qui a fait ces dernières années de l'éducation l'un des facteurs clés du développement humain, social et économique notamment dans les pays au Sud du Sahara (2002).

- *La suppression des frais exigibles de l'éducation au niveau primaire*

Dans son discours de fin d'année en 2000, le chef de l'État annonçait la *suppression des frais exigibles* au niveau public primaire, une initiative socialement construite par les acteurs politiques comme une volonté de rendre l'accès à l'école primaire gratuite dans ce secteur. Une telle décision reste en effet en conformité avec la loi fondamentale du Cameroun qui reconnaît le caractère obligatoire de l'éducation qui reste un des droits exigibles de la citoyenneté. Saisie, sur le plan institutionnel, ce qui est instrumentalisé par les leaders politique comme étant « la gratuité de l'école primaire» consacre le caractère régalien de l'éducation dans le contexte camerounais. Parce que l'éducation dépend largement de l'Etat, les pouvoirs sont appelés à en faire une des priorités des politiques publiques engagées dans ce secteur. De ce fait, l'éducation devra également remplir la plénitude de la citoyenneté dont chaque individu devrait être garant et dépositaire au regard de la place de l'éducation dans l'édification de l'identité camerounaise. Dans ce sens, la suppression des frais exigibles devrait s'accompagner de la massification de l'éducation au niveau du cycle primaire. Dans un contexte social caractérisé de plus en plus par une très forte demande en éducation, la une telle disposition du reste stimulante pour l'éducation ne peut que favoriser l'augmentation du volume de la population scolarisée dans la population totale.
Aujourd'hui, les effectifs pléthoriques, aussi bien dans les zones rurales qu'en zones urbaines indiquent les implications induites par la consécration de la suppression des frais de scolarisation au niveau primaire. Davantage dans les zones rurales où les populations vivent dans des conditions socio-économiques précaires, la « gratuité » a eu des effets multiplicateurs sur la demande en éducation. Elle a même par endroits entraîné des conséquences directes sur la qualité de l'enseignement au regard notamment de manque d'infrastructures (bâtiments, salle de classe, tables-bancs, matériel pédagogique…) dans ces zones[30]. La mise en place des associations des parents d'élèves (APE) chargées à la fois de garder un contact permanent avec l'école et de participer par des contributions (matérielles ou financières) à certaines charges (vacations, appui matériel…) a permis de faire face à certaines lacunes et relevé dans une large mesure le niveau de scolarisation dans les différentes localités du pays. Ceci étant, la « gratuité » de l'école consacrée par les pouvoirs publics est en parfaite harmonie avec le nouveau contexte mondial qui fait de l'éducation un droit fondamental de l'homme. L'éducation est désormais perçue comme un besoin fondamental au même titre que l'alimentation, le logement, la santé, la sécurité ou l'information. La « gratuité » de la scolarisation primaire va également réduire considérablement les inégalités existant entre les couches sociales vulnérables et les couches sociales économiquement nanties. En théorie, elle offre aux jeunes camerounais, au-delà de leur origine sociale, les mêmes conditions d'accès à l'éducation. De ce fait, la « gratuité » de l'école primaire traduit l'option institutionnelle des pouvoirs publics camerounais à rester en phase avec les axes cardinaux de la philosophie de l'EPT. Pour y parvenir, il est nécessaire que les ressources soient mises à disposition des écoles à temps pour assurer leur fonctionnement permanent. Or, les observations de terrain montrent que cette initiative a comme conséquence des dysfonctionnements dans les écoles, dus au retard dans la transmission du paquet minimum vers les écoles périphériques. Ce qui amène très souvent les parents à trouver des moyens de financer le fonctionnement des écoles, s'ils désirent assurer l'accès à l'éducation à leurs enfants. On observe également que la suppression des frais exigibles a conduit à ce que Lange (1996) appelle la « privatisation de l'espace scolaire ».

- *La démocratisation du système éducatif sur fond de décentralisation (acteurs privés, établissements confessionnels, communauté éducative…)*

La démocratisation du système éducatif au Cameroun souligne la reconnaissance par les autorités publiques des ordres d'enseignement qui ne relèvent pas directement de registre du public ou organisés par le public. La crise économique des années 1990 et surtout les plans d'ajustement structurel (PAS) ont beaucoup contribué à la libéralisation du secteur éducatif. Les PAS au Cameroun, comme du reste dans beaucoup des pays africains, ont délesté l'État des charges qui ont longtemps relevé de son rôle régalien. L'éducation fait partie des secteurs sociaux (santé, logement…) qui ont vu le recul de la puissance publique. Depuis, le système éducatif reste à la fois organisé aussi bien par le public que par les acteurs du secteur privé (Martin et Nolwen, 2001). Certes l'État reste seul garant de l'orientation de l'éducation nationale en matière des programmes, des curricula, des documents pédagogiques, mais les acteurs de l'espace éducatifs se sont démultipliés depuis quelques années. Une série de dispositifs réglementaires encadrent l'évolution du système éducatif vers la décentralisation et la diversification de l'offre éducative. On peut citer, entre autres exemples, la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, et le discours présidentiel annonçant l'accès gratuit aux écoles primaires publiques, qui plus tard été matérialisé par des dispositions du décret n° 2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire. Au niveau de l'enseignement privé on peut mentionner la mise en place d'un dispositif juridique spécifique pour l'accompagnement de l'enseignement privé : il s'agit de la loi 2004/022 du 22 juillet 2004 fixant les règles relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement privé au Cameroun.
À l'évidence, les dispositifs réglementaires permettent la mise en place d'un système éducatif mieux articulé et ajusté au contexte sociopolitique ; contexte du reste marqué par les libertés publiques et les libertés d'association. Aujourd'hui, les établissements d'inspiration privée, confessionnelle se sont multipliés à une vitesse de croisière. Dans les agglomérations urbaines comme Yaoundé et Douala, les établissements qui professent un enseignement confessionnel gagnent de plus en plus de terrain. Les plans d'ajustement structurel qui ont recommandé dès le départ le retrait des pouvoirs des secteurs sociaux ont largement repositionné les acteurs non-publics dans la promotion de l'éducation. Le secteur privé constitue désormais un acteur stratégique dans l'offre éducative aux côtés des pouvoirs publics. Par ailleurs, le secteur privé en matière d'éducation attire de plus en plus un grand nombre de population. Le secteur privé est crédité d'une grande réputation au sein des communautés en raison de la qualité d'enseignement qu'on y dispense et de l'encadrement dont les enfants sont bénéficiaires. Parallèlement, le secteur public, a pris un sérieux coup avec la diminution des salaires au milieu des années 1990 et la dégradation des conditions de travail des enseignants. Le secteur public souffre également de déficit d'infrastructures particulièrement dans les zones rurales où il est courant de trouver des salles de classe aux effectifs gonflés et où les élèves prennent les cours à même le sol. Cette situation a des effets directs sur la qualité de l'enseignement et donc sur le rendement que l'on peut escompter. Depuis quelques années, les résultats obtenus aux examens montrent la concurrence entre les établissements privés et ceux du public. Cette amélioration des performances dans le secteur privé s'explique par plusieurs facteurs : infrastructures

[29] Il est de plus en plus admis que les infrastructures constituent des supports stratégiques d'optimisation de croissance et de développement dans les pays africains. Ainsi, Vivien Foster et Cecilia Briceno-Garmendia mettent en corrélation création d'infrastructures et atteinte des objectifs du millénaire pour le développement. Ils notent : « *Les infrastructures contribuent non seulement à la croissance économique mais aussi au développement humain. Elles sont un ingrédient clé de réalisation des OMD* » (Foster et Briceno-Garmendia, 2010 : 2).
[30] Cf. Jean-Yves Martin et Nolwen Henaff, « Stratégies et capacités de financement de l'éducation de base par les agents privés. Rapport Cameroun », *Etudes* MAE, Paris, 2001.

disponibles, enseignement de qualité, encadrement adéquat des élèves, équipement pédagogique approprié, effectifs relativement maîtrisés, conditions de travail décentes, etc. Aussi, la décentralisation de l'espace éducatif camerounais s'est accompagnée de l'avènement des associations des parents d'élèves (APE) dans les établissements scolaires et des comités de gestion (CG) dans les établissements secondaires. La mise en place de ces structures permet d'établir une chaîne de relation entre le milieu éducatif et le milieu socioculturel. L'école doit désormais garder un contact plus ou moins régulier avec l'environnement dans lequel elle fonctionne. La communauté éducative désigne l'ensemble des acteurs pluriels en interaction dans le champ éducatif. Il s'agit notamment des enseignants, des élèves, des autorités éducatives, des associations des parents d'élèves, etc. L'école ne peut plus fonctionner en vase clos, c'est-à-dire coupé de son environnement socioculturel.

III- Gestion de la diversité sociologique par le biais de l'éducation intégratrice

La modulation d'un système éducatif intégrateur commande de prendre en compte les différentes sensibilités sociologiques vivant dans un environnement social donné. Dans ce registre, les minorités ethniques constituent une catégorie sociale dont la promotion doit être assurée par l'État à travers justement une éducation citoyenne de type inclusif. Il faut ajouter dans ce domaine la valorisation des langues nationales qui font partie intégrante de l'identité d'une communauté ou d'une entité étatique comme le Cameroun.

- *La promotion des minorités ethniques et linguistiques*

La problématique des « minorités » constitue une préoccupation constante des pouvoirs publics au Cameroun (Mbonda, 2009). La loi fondamentale du 18 janvier 1996 admet que « l'État protège les minorités ». Si dans le contexte camerounais, le terme « minorité » prête toujours à équivoque, il n'en demeure pas moins qu'il y ait ici des groupes sociaux qui, en raison de leur histoire, de leur culture, de leur environnement et de leur rapport aux autres ont des problèmes spécifiques. Dans ce cas, les minorités ethniques ou linguistiques méritent d'avoir au même titre que les autres composantes sociales la reconnaissance que l'État accorde indistinctement à tous les citoyens. Nous voulons nous intéresser particulièrement à deux groupes spécifiques : il s'agit des Pygmées et des communautés anglophones. Le premier rentre dans la catégorie ethnique et le second dans la catégorie linguistique. En effet, le système éducatif camerounais accorde une place à ces deux types de minorités. Depuis le milieu des années 1980, les Pygmées bénéficient d'un train de mesures institutionnelles visant à faire d'eux des citoyens à part entière. Reclus dans les régions forestières du Sud Cameroun, subissant le plus souvent l'hégémonie des autres peuples bantous (Beti, Boulou), les Pygmées commencent aujourd'hui à s'ouvrir au monde extérieur, aux réalités de la modernité. Pour répondre aux besoins éducatifs, les pouvoirs publics installent des établissements scolaires dans les campements où vivent en grande majorité les Pygmées. L'école de proximité leur permet ainsi d'avoir accès à l'instruction et de pouvoir maîtriser les conditions d'accès à la citoyenneté.
Aujourd'hui, la plupart des campements Pygmées disposent des écoles où l'enseignement est de plus en plus dispensé par les enfants Pygmées eux-mêmes. Aussi, aux côtés des actions institutionnelles portées par l'État, il convient de mentionner l'œuvre caritative des missionnaires et des ONG qui depuis la fin des années 1990 ont pris d'assaut les campements Pygmées de l'Est et du Sud Cameroun. Le type d'enseignement dispensé dans les campements est le même que celui enseigné dans les autres établissements publics des régions du pays. La stratégie des pouvoirs publics est de faire en sorte que les Pygmées, en raison de leurs spécificités culturelles et de leur marginalité historique ne soient pas traités comme des citoyens de seconde zone. Aussi, avec l'appui des acteurs de la société civile, des interventions sont menées pour améliorer la scolarisation de populations nomades, à savoir les Mbororo, notamment ceux installés dans les régions des grassfields du Cameroun. S'agissant, des anglophones, il y a également une volonté politique affichée de la part des pouvoirs publics, qui vise à permettre à cette minorité linguistique de jouir d'un système éducatif à même de construire pleinement sa citoyenneté camerounaise. Certes, il existe aujourd'hui au Cameroun, deux régimes éducatifs : francophone et anglophone. Les régions anglophones sont, au plan administratif, constituées du Nord-Ouest (Bamenda) et du Sud-Ouest (Buéa). Afin de permettre l'unité entre les deux « blocs linguistiques », l'État favorise l'enseignement des deux langues dans les différentes régions du Cameroun ; ceci pour favoriser chez les citoyens camerounais la maîtrise de ces langues transmises par l'administration coloniale. De ce fait, c'est le caractère bilingue du système éducatif camerounais qui est d'abord recherché par les autorités publiques et qui constitue un élément de distinction de l'identité nationale du pays. Dans la plupart des établissements scolaires et secondaires, il est dispensé, presque à volume égal, les deux langues au-delà des régions dans lesquelles on se trouve. Ainsi, les communautés anglophones installées en dehors de leurs « régions d'origine » peuvent accéder à un type d'enseignement bilingue (anglais et français). Cette combinaison des systèmes d'enseignement des langues constitue en effet un vecteur stratégique de cohésion nationale entre les groupes sociolinguistiques qui ont reçu en héritage des langues étrangères transmises par les autorités coloniales.

La promotion des langues nationales

Dans le contexte des années 1960, marqué du reste par le discours de l'unité nationale, les langues nationales n'ont pas toujours trouvé une place honorable dans les programmes d'enseignement au Cameroun. Selon les autorités publiques d'alors, l'introduction des langues nationales dans l'enseignement allait cultiver chez les citoyens l'esprit de réclusion ethnique ou identitaire qui résonnait en opposition de l'intégration nationale. C'est donc timidement que les langues nationales ont été introduites comme matière d'enseignement dans certaines écoles au Cameroun. Selon Mba : *« Les premières années qui suivirent immédiatement l'indépendance du Cameroun étaient tellement chaudes que parler sitôt de l'enseignement des langues nationales à tout politicien de l'époque, était presqu'un sacrilège, un aveu de déstabilisation du pays et de l'érection de sa propre personne en ennemi juré de la nation »* (Mba, 2010 : 159). Ainsi les langues nationales ont souffert de l'ostracisme en raison notamment d'une décolonisation tumultueuse du Cameroun. La priorité fut donnée aux langues officielles, l'anglais et le français. Il importait dès lors de construire dans la conscience des camerounais l'idée de la conscience nationale, gage de la cohésion et de la cohabitation harmonieuse entre les différentes communautés. Cependant, ce n'est que vers le milieu des 1970 que nous allons assister à des tentatives d'introduction des langues nationales dans le programme d'enseignement. En effet, ce sont, dans un premier temps, les établissements d'enseignement confessionnel qui vont d'abord intégrer les langues locales dans leurs curricula. On peut citer, par exemples, le collège Libermann à Douala, les collèges catholiques du diocèse de Nkongsamba et ensuite le collège le Sillon, le séminaire Sainte Thérèse et le collège de la Retraite installés dans la ville de Yaoundé. L'enseignement des langues nationales est fortement déterminé par le niveau de traduction et d'alphabétisation de chaque langue. Aujourd'hui, des langues comme le Beti, le Bassa, le Douala, le Bamiléké, le Boulou, le Nso font partie des langues qui sont enseignées dans les établissements publics au niveau primaire. Celles-ci sont dispensées par des maîtres formés et initiés aux langues vernaculaires. Certes, l'enseignement de ces langues reste largement confiné dans des espaces socioculturels propres aux groupes qui les ont en usage. Le fait que les pouvoirs publics concèdent aujourd'hui à l'enseignement des langues nationales dans les établissements publics est une avancée importante sur le chemin d'une éducation axée sur la promotion du patrimoine culturel des groupes sociaux. Dans ce sens et comme le relève justement Mvesso : « (…) *l'introduction de nos langues dans les enseignements primaire et secondaire deviendrait moins polémique et moins problématique si elle était vécue comme une valorisation de notre patrimoine culturel et non une politique d'imposition d'une langue « véhiculaire » dans un contexte plurilingue et pluriethnique* » (Mvesso, 2005 : 89). Le défi qui se pose aujourd'hui aux pouvoirs publics c'est que c'est encore une infime partie des langues nationales qui sont enseignées dans des établissements scolaires et collèges. Une telle situation peut être source de disparités dans la promotion des langues au niveau de l'espace éducationnel camerounais. L'État doit encourager par des mesures incitatives et prospectives à l'enseignement de toutes les langues nationales à travers des curricula élaborés pour atteindre un tel objectif.

- *La problématique de l'éducation des handicapés physiques et mentaux*

L'analyse de la situation de l'enfant et de la femme réalisée en 2002 par UNICEF a permis d'identifier différentes catégories d'enfants ayant besoin de mesures spéciales en matière de scolarisation. Ce sont les enfants handicapés, les enfants de la rue, les enfants en conflit avec la loi, les enfants exploités, les enfants séparés de leurs parents, les orphelins et autres, les enfants vulnérables en contexte de VIH/SIDA et les enfants maltraités. En 2006, la MICS montrait que 11% d'enfants de 0-17 ans étaient orphelins d'au moins un parent. D'après le Plan Stratégique de développement intégral du Jeune Enfant (2009), 26, 2% d'enfants sont orphelins ou vulnérables. Compte tenu de leur situation, ils sont exposés à des risques de violation de leurs droits, notamment celui relatif à l'éducation scolaire et aux fléaux sociaux (abus sexuels, agression physique, etc.). Ils connaissent également des difficultés pour bénéficier des services sociaux de base, notamment la santé, l'éducation, l'information dans la mesure où ils sont très souvent victimes de stigmatisation, y compris dans leurs familles. Dans le domaine de l'éducation, l'offre d'éducation spécialisée est très restreinte aux principales métropoles (Douala, Yaoundé, Buéa, Bamenda, Bafoussam). Le système éducatif national n'offre pas un cadre approprié pour leur meilleure prise en charge éducative, soit en termes de dispositifs

didactiques appropriés, soit en termes de profil du personnel enseignants. De ce fait, ils sont souvent exclus du circuit scolaire et présentent peu de chance de rester le plus longtemps possible à l'école.

- *L'éducation de base non formelle : une alternative d'éducation intégratrice pour les enfants en difficulté*

Au regard des objectifs de l'Education Pour Tous (EPT), la problématique de l'intégration des enfants en difficulté dans le système éducatif revêt une importance majeure. Il s'agit aussi d'un défi pour les politiques visant le développement d'une éducation de qualité pour tous, et principalement de l'éducation « intégratrice ». C'est pourquoi le Gouvernement camerounais a fait de l'éducation de base une de ses priorités en matière de développement (Ministère de l'Éducation Nationale, 2003 ; Unicef, 2005). Ceci peut se traduire par l'ensemble des engagements pris lors des rencontres internationales, mais également par la ratification d'un certain nombre de traités qui consacrent l'éducation comme un droit fondamental pour les enfants et la révision de la stratégie du secteur de l'Education avec l'ensemble des partenaires au développement. Le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) récemment élaboré (en 2010) consacre aussi l'éducation comme un levier du développement national. Toutefois, de nombreuses reformes visant l'amélioration de l'éducation de base et son expansion se sont succédées au fil des années sans que les effets attendus d'elles ne puissent drastiquement changer l'état du système en mieux. Dans le secteur formel, les taux d'accès et d'achèvement sont encore loin des attentes escomptées. L'évaluation réalisée en 2010 au Cameroun dans le cadre du suivi des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) montre que malgré l'amélioration de plusieurs indicateurs de scolarisation, l'atteinte de l'Éducation Pour Tous (EPT) à l'horizon 2015 ne sera pas une réalité parce que les groupes vulnérables n'ont pas accès à l'éducation. L'intérêt pour la scolarisation de ces groupes est devenu croissant aujourd'hui et l'accès à l'éducation des couches les plus démunies occupe ainsi une place centrale dans les politiques sociales. Le développement de certains fléaux sociaux à l'instar du phénomène des enfants dans/de la rue constitue encore un des obstacles à la scolarisation universelle des enfants. Si certains d'entre eux sont en grande partie déscolarisés, d'autres n'ont jamais eu accès à l'école.

C'est pourquoi de nombreux enfants en âge d'aller à l'école n'ont pas accès à l'éducation de base formelle. Ce qui a obligé les acteurs de la société civile (associations privées et ONG), les communes et les communautés à promouvoir les approches non formelles d'éducation comme une alternative pour offrir aux enfants exclus du système éducatif, les mêmes chances d'accès à une éducation de base de qualité. Ces derniers se retrouvent dans les Centre Pré-scolaires Communautaires (CPC) et les Centres d'Éducation de Base Non Formelle (CEBNF) d'une part, et dans les écoles coraniques d'autre part. Cette initiative doit pouvoir permettre à chaque enfant de bénéficier d'une éducation de base, conformément aux objectifs du Sommet Mondial des Enfants tenu à New-York en 1990, aux recommandations de la Conférence de Jomtien (1990) et du Sommet mondial sur l'éducation de Dakar (2000). Initialement prévues pour contribuer à combler les lacunes du système éducatif formel et favoriser l'accroissement du taux de scolarisation tout en luttant contre l'exode rural et la pauvreté, les CPC et les CEBNF ont connu à des degrés divers de difficultés dans leur mise en œuvre. Dans une étude réalisée par le ROCARE en 2006, avec l'appui de l'Unicef, les résultats obtenus montrent que nombreux sont encore ceux des adolescents et adolescentes qui recourent à cette forme d'éducation de base pour éviter la marginalisation, notamment les enfants dans/de la rue. C'est ainsi que dans les villes de Douala, Maroua et Ngaoundéré, nombreux sont ceux de ces enfants qui bénéficient de ces alternatives d'éducation initiés pour faciliter l'accès de tous les enfants à l'éducation.
Le Document Cadre de l'éducation de base non formelle [31] lui réserve comme objectif général d' *« assurer une formation intégrale à tous les apprenants, filles et garçons à travers l'acquisition des savoirs, savoir –faire, savoir-être et habilités en vue de leur insertion sociale. »*. Cette forme d'éducation doit à la fois faciliter l'acquisition des connaissances, des compétences, et permettre l'atteinte des objectifs humains importants. Aussi, en référence au Document Cadre, l'orientation de l'éducation de base non formelle au Cameroun, en tant que réponse à la démarche « Assurance qualité », constitue-t-elle *« une approche d'encadrement efficace pour tous les exclus du système formel, prenant en compte l'utilisation de la langue maternelle, une approche méthodologique flexible centrée sur l'apprenant et faisant recours à la participation de la communauté et à l'utilisation du contexte de la décentralisation et du partenariat comme tremplin »*. Cette organisation de l'éducation stipule que *« l'enseignement primaire se doit d'être flexible et créatif pour répondre aux besoins de la communauté qu'il dessert. Son coût doit être abordable. Il se peut par exemple qu'un cursus national doive se transformer et se compléter de matériels pertinents aux communautés locales ou culturelles qui ne s'identifient pas aux objectifs et aux contenus du programme éducatif existant (…). Les écoles doivent être structurées et organisées de façon souple (…) Des formules comme des horaires souples, des calendriers scolaires adaptés aux conditions locales et une combinaison du travail productif, et de l'apprentissage ont fait la preuve de leur efficacité»*. Ce qui devra ainsi permettre aux catégories sociales vulnérables (handicapés, enfants en difficultés, enfants de la rue) de bénéficier au même titre que les autres d'une éducation de qualité qui est gage de leur intégration sociale et économique dans la société. Le passage des discours à l'action est le défi de l'heure dans la promotion de l'éducation de cette catégorie sociologique au Cameroun.

Conclusion

Cette réflexion a porté sur les initiatives d'intégration des différentes composantes sociologiques dans le système éducatif camerounais, notamment les minorités ethniques et les enfants en situation difficile. En partant de la caractérisation de ce modèle de développement social qui est mis en place principalement par des institutions privées caritatives, dans un contexte où l'État n'est plus en mesure de répondre à tous les besoins sociaux, notre propos a été de discuter des enjeux de cette éducation en termes d'intégration sociale et des enjeux réels de cette intégration, à partir des visages sociaux qu'elle prend. A partir des formes d'insertion sociale observées, nous avons voulu examiner les avancées en matière d'éducation intégratrice au Cameroun en examinant les aspects institutionnels et les pratiques éducatives en faveur de ces groupes vulnérables. Au terme de cette analyse, il a été important de relever que dans un contexte où les priorités sont à la mise en œuvre d'une éducation de qualité pour tous, le secteur de l'éducation « intégratrice » semble souffrir d'un ensemble de problèmes qui mettent à mal la qualité de l'éducation dans ce secteur. Dans ce sens, l'épineuse question du droit à une éducation de qualité que tente de promouvoir les États signataires de la CDE ne peut être un objectif atteint que si l'on prend en compte cette autre dimension de la problématique de l'éducation dans la société. En réalité, les formes de réponses sociales qui ont émergé face à l'acuité des besoins éducatifs spéciaux ont tenté de développer des activités visant la scolarisation de cette catégorie sociale, mais les aspects liés à la fonctionnalité pédagogique de ces structures permettent de relever les formes de reproduction sociale en cours, qu'elles soient implicites ou non. Toutes ces observations rappellent aisément les destins sociaux des catégories ayant des besoins éducatifs spéciaux.

Bibliographie

Ahmadou Ahidjo, *Fondements et perspectives du Cameroun nouveau*, Paris, Saint Lambert Editeur, 1976.
Azeyeh, Albert, « De l'école de la dépendance à l'école de l'autopromotion », *Annales de la Faculté des arts, lettres et sciences humaines de l'Université de Ngaoundéré*, 1998, pp. 131-159.
Beji, Hélé, *Le désenchantement national*, Paris, Maspero, 1982.
Bourdieu, Pierre, *Les héritiers*, Paris, Minuits, 1964.
Fanon, Frantz, *Peaux noires, masques blancs*, Paris, Seuil, 1951.
Fonkoua, Pierre et Toukam, *Eléments d'éducation à la morale et à la citoyenneté au Camerou*n, Yaoundé, éditions Terroirs, 2010.
Foster, Vivien et Briceno-Garmendia, Cecilia (éds), *Infrastructures africaines. Une transformation impérative*, Paris, Nouveaux horizons, 2010.
Kom, Ambroise, *La malédiction francophone*, Yaoundé, CLE, 2000.
Lange, Marie-Françoise, « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n° 43, 1991, pp. 105-121.
Martin, Jean-Yves et Nolwen Henaff, « Stratégies et capacités de financement de l'éducation de base par les agents privés. Rapport Cameroun », *Etudes* MAE, Paris, 2001.
Mba, Gabriel, « Une très forte diversité linguistique », Kengne Fodouop (dir), *La Cameroun. Autopsie d'une exception plurielle en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 2010, pp. 151-176.

[31] Ce document est en cours d'élaboration au Ministère de l'Éducation de Base.

Mbonda, Ernest-Marie, *Justice ethnique. Identités ethniques, reconnaissance et représentation politique*, Québec, Les Presses de l'Université de Laval, 2009.
Menthong, Hélène-Laure, « Mutation politique et champ scolaire : l'école aux politiciens », Luc Sindjoun (dir), *La révolution passive : Etat, société et changement*, Dakar, CODESRIA, 1999, pp.9-66.
Mvesso, André, *Pour une nouvelle éducation au Cameroun. Les fondements d'une école citoyenne et de développement*, Yaoundé, Presses universitaires de Yaoundé, 2005.
Mvesso André , *L'école malgré tout,* Yaoundé, Presses universitaires de Yaoundé, 1998.
Sindjoun, Luc, « Identité nationale et « révision constitutionnelle » du 18 janvier de 1996 : comment constitutionnalise-t-on le « nous » au Cameroun dans l'Etat « post-unitaire », *Polis. Revue camerounaise de scientifique politique*, Vol. I, 1996, pp. 10-24.
UNESCO, *Dossiers sur l'éducation intégratrice. Matériels de soutien à l'usage des directeurs et administrateurs*, Paris, 2003.
UNESCO, Rapport mondial suivi sur l'EPT : « Education pour tous. L'exigence de qualité », 2005.
UNESCO, Rapport mondial de suivi sur l'EPT : « L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible ? », 2015.

Autorité, pouvoir et commandement dans interactions entre enfants

Anelise NASCIMENTO
Université Fédérale Rurale du Rio de Janeiro/ Brésil
anelise.ufrrj@yahoo.com.br ;
00521(21)25715905.
Rua Uruguai 487 ap 801, CEP 20510-060.

KRAMER, Sonia
PUC-Rio/Brésil
Département d'Education
sokramer@puc-rio.br ;
5521(21)22873219.
Av Nossa Senhora de Copacabana 1344 ap 1001, CEP 22070-012.

Les enfants se forment leur propre monde de choses, un petit dans le grand, eux-mêmes. Il faudrait cibler les normes de ce petit monde de choses, si l'on veut créer délibérément pour les enfants et si l'on ne préfère pas laisser l'activité même, avec tout ce qui en elle n'est ni condition ni instrument, trouver d'elle même le chemin qui conduit à eux. (W. Benjamin, Œuvres choisies II Sens unique)

Ce texte présente une recherche menée à Rio de Janeiro, Brésil, et développée par le groupe de recherche « l'Enfance, Formation et Culture – INFOC » qui réalise des études sur les droits et les politiques publiques pour l'enfance, la formation des enseignants, l'alphabétisation, la lecture, l'écrit et la démocratisation de l'accès aux écoles maternelle et primaire. Un des axes de la recherche portait sur les interactions entre enfants et adultes dans de différents contextes sociaux et culturels. L'identité, la diversité et l'autorité en sont l'objet central et c'est dans cet axe qui se situe ce texte, dont l'objectif est comprendre les mécanismes de distribution de pouvoir et les relations d'autorité chez les enfants dans le contexte de l'éducation infantile.

Selon la législation brésilienne, l'éducation infantile n'est pas obligatoire, mais reste un droit des enfants, un devoir de l'État et un choix de la famille. Pensée pour les enfants dès leur naissance jusqu'à l'âge de six ans, elle leur est offerte dans les crèches (enfants de moins de 3 ans), les écoles maternelles et quelques écoles primaires qui ont également des classes de maternelle (enfants de 4 et 5 ans).

La problématique du présent travail est basée sur trois *événements de recherche* dans lesquels les relations sociales établies par les enfants dévoilent leur autonomie dans l'organisation du jeu aussi bien que leur potentiel d'autorité et de leur capacité de prendre la direction dans le contexte du jeu. Le premier événement concerne la façon dont les enfants entrent dans le jeu et en établissent le commandement. Le deuxième, la manière dont l'autorité se manifeste lors que les enfants définissent qui peut ou ne peut pas participer au jeu. Le troisième, le mode dont les enfants construisent de telles relations dans une institution spécifique pour aveugles. En jouant, les enfants vivent des tensions - qui se constituent en défis - entre l'exercice du commandement, le manque d'intérêt du groupe et la permanence dans le jeu: tantôt les enfants continuent le jeu, tantôt la tension entre l'autoritarisme et le commandement provoque un nouvel ordre dans lequel des enfants peuvent même en être exclus.

Les enfants et les adultes dans les différents contextes : l'enfance, la culture contemporaine et l'éducation - la recherche

Les trois événements de recherche qui seront traités dans le présent travail font partie du projet « Les enfants et les adultes dans les différents contextes: l'enfance, la culture contemporaine et l'éducation», développée par un groupe inter-institutionnel entre les années 2005 et 2008, avec l'objectif d'identifier et comprendre les actions, interactions, pratiques, valeurs, tensions, concepts et pré-concepts dans le contexte de l'éducation infantile. La visibilité de la qualité du matériel de terrain nous a conduites à faire une banque de données qualitative à partir de laquelle des analyses restent possibles jusqu'à aujourd'hui.

Dans la première étape du projet en 2005, nous avons réalisé une étude dans vingt établissements afin de saisir la réalité de l'éducation infantile à Rio de Janeiro. En 2006, pour l'exécution du projet, neuf études de cas ont été menées dans trois crèches, trois écoles maternelles et trois écoles primaires ayant des classes de maternelle.

Le référentiel théorique-méthodologique adopté est celui d'une approche multidisciplinaire qui considère les études de langage et de la culture aussi bien que la sociologie de l'enfance. Les conceptions de culture, d'enfance et d'éducation ont été empruntées des théories de Bakhtine, notamment pour ce qu'il entend par langage, celui étant fondé sur l'histoire et la sociologie, mais également pour ses contributions à la méthodologie des sciences humaines et sociales (d'après lui, l'objet de recherche et le chercheur sont toujours des sujets impliqués, intéressés, situés); de Vygotsky, pour qui la psychologie est fondée sur la sociologie et sur l'histoire, l'enfant étant alors un produit de la culture et le jeu caractérisant ainsi l'enfance; de Benjamin, notamment pour sa théorie critique de la culture et de la modernité, son concept d'histoire et sa conception d'enfance. Ces trois auteurs conçoivent l'enfance comme une construction sociale et les enfants comme des acteurs sociaux, situés dans l'histoire, produisant du langage et de la culture et en étant le produit. Ces théories articulent également la raison et l'émotion.

Au Brésil, la recherche portant sur les enfants, quoique récente, est intense et suscite des débats politiques et scientifiques. Sarmento et Pinto (1997); Sirota (2001, 2006); Corsaro (1985, 1997, 2003) et Montandon (2001, 2005) entre autres contribuent à cette conception d'enfant comme un acteur social. Dans ce contexte, il est important d'élargir le débat et d'apporter de différentes options théoriques et méthodologiques et de politiques publiques, notamment dans des réalités de pauvreté extrême telles que nous côtoyons dans le monde contemporain, face aux conséquences de l'inégalité économique, de l'exclusion sociale et de la discrimination culturelle.

Cette recherche a adopté les stratégies méthodologiques suivantes: l'observation et la description des interactions entre enfants et adultes; des entretiens avec des enfants et des adultes; des interactions avec la production culturelle des enfants et pour les enfants; le registre (des photographies) des locaux, objets et situations d'interactions. En ce qui concerne les questions de méthode, il est important de considérer l'endroit d'où vient notre regard, notre écoute, nos questions et évaluation. Cette idée converge avec l'anthropologie et la sociologie de l'enfance, surtout dans la compréhension des tensions, concepts et préjugés.

Les défis de la recherche

Observer les interactions des enfants dans des contextes institutionnels dans lesquels la présence et l'intervention de l'adulte sont constantes peut paraître peu favorable pour la recherche et ses résultats. Comment voir et écouter les enfants s'ils sont si peu encouragés à agir et parler et si la plupart du temps ils sont conduits, guidés ou «sous la tutelle» d'un adulte? Nombre d'études répondent à ce problème circonscrivant l'observation dans les espaces destinés aux jeux, aux horaires de récréation ou de création spontanée, sans qu'il y ait des activités pédagogiques dans le sens propre, ni des propositions directes de la part des enseignants. Tel n'a pas été le choix de ce projet, qui a préféré plutôt accepter le défi méthodologique d'observer des enfants dans leurs activités quotidiennes en contexte institutionnel (crèches, écoles maternelles et primaires, classes du premier cycle scolaire), tout en cherchant à construire un regard sensible pour les voir et les écouter (Kramer, org, 2009). Parfois les pratiques et choix de l'école paraissaient imposer des obstacles infranchissables, comme si ce n'était pas possible de voir et écouter les enfants, comme si on ne pouvait pas franchir l'invisibilité imposée par l'institution, comme si dans les situations observées il n'y avait tout simplement pas d'enfants.

Une expérience plus ou moins importante dans l'observation systématique a rendu le défi d'autant plus aigu dans quelques situations, mais nous avons appris que la plus grande difficulté serait avoir un regard et une ouïe sensibles, comprendre le langage du non-dit, comprendre les significations du corps et ses mouvements, les tensions et les appréhensions, le sens du pleure, du rire, des disputes, des démonstrations d'affection ou de rage et des moments de partage. La nécessité de s'étonner de ce qui nous était a priori familier se posait également comme un défi, cependant cet aspect (qui reste toujours une question majeure pour les sciences humaines et sociales) avait été travaillé auparavant d'un plan théorique et méthodologique par l'équipe (Barbosa, Silva e Kramer, 2005) et nous avons pu le surmonter plus facilement.

Les difficultés par rapport au registre des observations dans les journaux de bord, aussi bien que tout ce qui touche à l'organisation du matériel et la définition des catégories basées sur ces registres ont constitué un autre défi. D'un côté, la définition d'un champ empirique aussi étendu lors des premières études de reconnaissance du sujet nous a posé problème comme c'était prévu. Observer des enfants et des adultes simultanément dans vingt établissements différents, c'est un travail ardu, même quand l'équipe compte 18 membres (des professeurs universitaires, docteurs, «doctorants», étudiants de master et licence) et même ayant le groupe une expérience antérieure avec des stratégies méthodologiques diverses. Cependant, si on considère la réalité des écoles et crèches municipales de Rio de Janeiro, il fallait que l'échantillon recouvre le plus de différences possibles afin que nous fassions un choix plus sûr ou significatif de ces contextes marqués par la positivité, c'est-à-dire, les institutions qui facilitent l'interaction entre enfants et entre enfants et adultes.

D'un autre côté, la composition même de l'équipe, avec des chercheurs ayant intégré le groupe il y a plus de dix ans et des étudiants l'ayant intégré récemment, a produit une disparité non pas seulement en ce qui concerne l'acuité des observations, mais aussi la qualité des registres. Il a fallu un traitement pour l'unité des journaux de bord en ce qui touche les concepts, le langage utilisé et les différentes notes théoriques, méthodologiques et personnelles. Cet aspect correspond à une partie significative du processus de formation de tout chercheur; cependant nous ne manquerons pas de faire ici une autocritique sur la difficulté de mettre en place des conditions d'accompagnement de tous les membres du groupe et de favoriser un plus grand soutien aux chercheurs débutants, lors que toute l'équipe se trouvait plongée dans l'observation des crèches et écoles. Ces conditions ont rendu le processus d'analyse des journaux de bord très laborieux et la définition des catégories difficile. Ainsi, accompagner les enfants et leur donner de la visibilité dans les registres basés sur des observations prises dans des contextes aussi différents s'est présenté également comme un défi.

À partir du terrain de recherche, nous avons choisi deux écoles primaires ayant aussi des classes de maternelle. Les deux établissements se ressemblent en ce qui concerne la gestion de l'espace des classes de maternelles. Le premier aspect observé est l'organisation de cet espace: les classes n'occupent qu'une petite place dans l'ensemble des locaux des deux écoles. Dans l'un des établissements, on a ouvert une porte derrière l'école pour l'entrée exclusive des enfants de maternelle. Dans l'autre, les heures d'entrée des classes de maternelle n'étaient pas les mêmes que celles de l'ensemble des classes de primaire. Dans les deux écoles, les enfants de maternelle ont un espace séparé pour leurs jeux. La présence de classes de maternelle dans des écoles primaires pourrait signifier de plus grandes possibilités d'interaction entre les enfants de différentes tranches d'âge, mais dans la pratique ce qui se passe, c'est le fractionnement de l'espace, comme si deux écoles partageaient les mêmes locaux, mais s'organisant de façon complètement différente. Les enfants de maternelle rêvent des activités scolaires qui sont proposées pour les élèves de primaire et affichées sur les panneaux de l'école. Et de leur côté, les élèves de primaire souhaitent profiter de leur ancienne balançoire et de la pelouse de la maternelle. La nostalgie des anciennes pratiques devient d'autant plus compliquée dans les deux établissements que les enfants de primaire sont constamment menacés de «revenir en maternelle» par les enseignants s'ils ne sont pas sages. Ainsi la maternelle gagne pour eux la dimension d'un lieu de punition.

L'école de la zone sud

Le débat autour de l'inclusion des enfants dits spéciaux (ayant un handicap quelconque) dans les classes régulières au Brésil est loin de trouver un consensus. Après la promulgation de la loi nationale qui prescrit cette inclusion, beaucoup d'écoles spéciales ont été fermées; cependant des politiques publiques dans le sens de former les professeurs des classes régulières qui reçoivent des enfants spéciaux n'ont pas été (ou l'ont été insuffisamment) mises en place. Qu'est-ce qui serait le mieux pour ces enfants? Cohabiter avec d'autres enfants ayant le même handicap? Ou participer d'un groupe dans une classe régulière où la diversité se manifeste non en fonction des besoins individuels mais en fonction des caractéristiques du groupe? Ces questions ajoutées au fait que dans une des classes régulières observées pendant l'année de 2005 avait un enfant aveugle, nous a fait choisir l'observation systématique de cette réalité.

Cette école fait partie d'un institut, dont le bâtiment est classé dans le patrimoine historique de la ville de Rio de Janeiro, qui a été créé en 1854 par celui qui était alors empereur du Brésil, D. Pedro II. Le quartier environnant l'école est adapté pour rendre l'accès des élèves plus facile : des feux au signal sonore et des lignes de bus spéciales. L'institut est rattaché au Ministère de l'Éducation. Malgré le fait que la législation brésilienne prescrive l'intégration des élèves spéciaux au système régulier d'enseignement, l'institut joue un rôle clé dans le domaine de l'éducation spéciale car il subventionne la formulation de la Politique Nationale de l'Éducation Spéciale dans le domaine du handicap visuel, promeut l'éducation des enfants aveugles, réalise des projets de formation en ressources humaines dans le domaine du handicap visuel, élabore des matériels didactico-pédagogiques spécialisé pour la vie quotidienne des personnes aveugles et/ou souffrant de basse vision, soutient technique et financièrement, en partenariat avec le Secrétariat de l'Éducation Spéciale, les établissements scolaires et institutions qui travaillent dans le domaine du handicap visuel.

Cet institut offre à ses élèves, en plus du programme régulier d'enseignement, des activités telles que du football adapté, des matériaux adaptés, l'accès à des audio-livres, l'accompagnement médico-ophtalmologique, l'étude du braille et des sorties culturelles ou autres.

Pour handicap visuel, on comprend «la perte ou la réduction définitive de la capacité visuelle (des deux yeux), sans que cela ne puisse être corrigé par des verres ou lentilles, et par un traitement clinique ou chirurgical. Il y a également des personnes ayant la vue sous-normale, dont les limites varient avec des facteurs tels que la fusion binoculaire, l'adaptation aux contrastes de clair-obscur, sensibilité chromatiques et contrastes ». (http://www.ibc.gov.br)

D'après le projet pédagogique de l'institut, l'objectif de l'éducation infantile est celui d'enrichir et élargir l'univers de signification de l'élève par des expériences psychomotrices, cognitives et socio-affectives, cherchant son développement global, sa socialisation et la préparation pour la vie scolaire et universitaire.

L'école maternelle est ouverte aux élèves toute la journée. Leur journée a donc deux moments : des cours le matin et des activités complémentaires l'après-midi. Les activités complémentaires sont Psychomotricité, Atelier de contes et histoires, Activité de la Vie Quotidienne (AVD) et récréation. L'observation a été faite l'après-midi quand il y a moins d'enfants et plusieurs activités se font avec deux classes ensemble.

L'école de la zone nord

L'école se trouve dans un centre sportif de la ville et fonctionne dans un bâtiment annexe. Il y a beaucoup de bruit parce que le centre sportif est en travaux et aux environs de l'école il y a des voies publiques ayant un trafic assez important. L'école tient cinq classes de maternelle; deux le matin (7h – 11h45) et trois l'après-midi (12h45 – 17h15).

L'équipe d'enseignants est constitué de 17 instituteurs qui travaillent auprès des classes de maternelle et primaire, dont quelques uns qui travaillent et le matin et l'après-midi. L'école a trois professeurs d'EPS, un proviseur principal (en l'occurrence, une femme), une principale-adjointe, deux coordinatrices pédagogiques (une le matin et une l'après-midi), une conseillère d'orientation, trois cuisinières et deux fonctionnaires de l'entreprise municipale de propreté de Rio de Janeiro qui s'occupent de l'entretien des locaux.

Devant l'école il se trouve un grand portail en fer rouillé. L'accès à l'école est libre, une fois qu'il n'y a aucun service d'accueil. Devant l'école il se trouve également un petit parking avec un grand arbre. Du côté gauche il y a quelques bancs en bois éventuellement occupés par la police municipale qui s'occupe de la sécurité du quartier et par les parents aux heures d'entrée et sortie de l'école. L'entrée dans l'école se fait par un couloir étroit où, à gauche, se trouve une petite cour à la pelouse synthétique avec une balançoire, deux bascules, et un toboggan. Les portiques sont en bois ou en plastique. De l'autre côté du couloir se trouve le terrain de sport. La petite cour et le terrain de sport sont entourés de grilles. Au bout du couloir on trouve quelques petites tables et des bancs en béton, une fontaine, des toilettes dont l'accès est exclusivement réservé à la police municipale, et des poubelles de tri.

Un portail, qui n'est ouvert qu'aux heures d'entrée et sortie des élèves par un des fonctionnaires de l'école, sépare cette entrée des salles de classe. Après ce portail, on trouve un préau sur lequel donnent toutes les salles de classe de l'école. Dans le préau il y a un aquarium, des plantes et plusieurs panneaux où on expose les travaux réalisés par les classes dans le cadre des projets animés par l'école aussi bien que des affiches informatives pour la communauté scolaire comme des campagnes de vaccination, appels à des réunions, compte rendu du budget, résultats des travaux pour l'amélioration du bâtiment.

Les classes de maternelle comptent vingt-cinq enfants, de cinq et six ans. Dans la salle de classe, on trouve un miroir dans le coin, où la maîtresse se met en ronde avec les élèves pour quelques activités, un globe terrestre, un filtre (dont les enfants ne pouvaient pas s'en servir car l'eau était chaude), un ordinateur pour les enfants, un lecteur CD, une télévision, une maison de poupées, un lavabo et un panneau sur lequel on expose la production des élèves. La

salle est décorée avec les lettres de l'alphabet accrochées à une corde à linge. Il y avait des photos des enfants collées sur les lettres correpondant à l'initiale de leurs prénoms. Affichés sur le mur, il y a l'appel, le calendrier et la «fenêtre du temps qu'il fait» mis à jour par les enfants tous les jours. On trouve également deux meubles de rangement, une étagère, où la maîtresse range le matériel des activités, les K7, CDs, DVDs, et une grande malle où sont rangés les livres d'histoires. Une fois par semaine, les enfants choisissent un livre pour emporter à la maison. Comme les salles de classe sont climatisées, les grandes fenêtres se trouvent souvent fermées.

Autonomie, pouvoir et autorité : les enfants en interaction

D'après Vigotski (1998), les interactions sociales sont primordiales pour le développement des enfants. Quand l'enfant est en interaction avec le milieu social, il est en contact avec des histoires, des cultures et leurs significations. Dans ce mouvement d'interaction et d'attribution de sens, les enfants intègrent des concepts et pré-concepts qui constituent leur conscience. Le développement se produit à partir du social et des interactions vécues avec d'autres enfants et des adultes, l'expérience devenant peu à peu individuelle. Dans ce contexte, le langage verbal et extra-verbal porte une grande valeur, car, si on le comprend comme signe social, il sera le ressort propulseur de la connaissance et de la construction de l'identité. Les interactions sont les expériences des pratiques sociales à partir desquelles les enfants intègrent les signes sociaux : règles, normes, valeurs, formes et conditions d'être et de participer au monde. Les interactions leur apprennent les formes d'être et de se conduire à l'école, avec toutes les singularités que ces institutions renferment. De tels signes et la façon dont ils sont mis en valeur socialement et par le groupe familial de l'enfant sont fondamentaux au processus de développement de l'enfant.

> Un processus interpersonnel est transformé en processus intrapersonnel. Toutes les fonctions dans le développement de l'enfant apparaissent deux fois : d'abord dans le niveau social et, après, dans le niveau individuel; d'abord entre les personnes (inter-psychologique) et, après, à l'intérieur de l'enfant (intra-psychologique). (…) Toutes les fonctions supérieures ont leurs origines dans les relations réelles entre individus humains (Vygotsky, 1998:75).

Dans ce processus, le sujet constitue et est constitué par le langage. A travers le langage, nous revivons et refaisons l'expérience vécue. Par conséquent, les interactions sociales jouent un rôle fondateur dans la formation de l'identité. Les expériences vécues par les enfants dans les institutions scolaires, par les divers énoncés discursifs, sont intégrées par le groupe et propulsent la conscience individuelle et les modes d'action des enfants et des adultes. Le procédé d'intégration ne se fait pas passivement, étant donné que les énoncés de la vie sociale ont beaucoup de nuances et d'entrées d'ordre social, économique, éthique, religieux. Dans les événements de recherche, il y a des aspects de création idéologique, tels que des conversations entre les enfants, des échanges avec les adultes, réactions verbales de quelques membres d'une classe face à un ordre, des événements quotidiens. Pour Bakhtine (1985a), l'énoncé est l'unité concrète et réelle de la communication discursive.

> Pour Bakthine, l'énoncé est l'unité concrète et réelle de la communication discursive, une fois que le discours ne peut exister que sous la forme d'énoncés concrets et singuliers, appartenant aux sujets discursifs d'un tel ou tel domaine de l'activité et communication humaines. Chaque énoncé représente à peine un maillon dans la chaîne complexe et continue de la communication discursive, tout en maintenant des relations dialogiques avec d'autres énoncés : il naît en tant que réponse à d'autres énoncés (il surgit comme une réplique) et garde à son horizon d'autres énoncés qui le suivent. (Bakthine, 1985a: 248 - 293)

Ainsi, le rôle médiateur des adultes, c'est-à-dire, de l'autorité légitime, dans les interactions infantiles gagne de l'importance, non pas pour le contrôle que ce rôle peut exercer sur ce que les enfants font et pensent. L'adulte, dans le milieu scolaire, n'est pas que celui qui enseigne, aussi bien que les enfants ne sont pas que ceux qui apprennent, mais plutôt des sujets historiques, immergés dans une collectivité, producteurs de langage et, ainsi, interprètes du monde, de l'histoire, pouvant la raconter de différentes manières : «N'y aurait-il pas, dans les voix que nous écoutons, des échos de voix qui se sont tues?» (Benjamin, 1987a:223). L'adulte est donc l'interprète pour que les sens multiples attribués à un signe par le groupe d'enfants soient confrontés avec les opinions et valeurs de chacun, pouvant être ré-signifiés dans une participation active d'élaboration de la part des enfants qui risquent, et des fois soutiennent, des répliques et des réponses à ces répliques.

Pour Bakhtine (1988a), l'homme accorde de l'historicité au langage. La compréhension verbale est traitée par l'homme à partir de sa liaison avec la vie. On produit un énoncé dans un contexte qui est toujours social et dialogique dans un rapport entre deux personnes. L'expérience discursive individuelle se construit dans l'interaction avec les énoncés individuels d'autrui. Par conséquent, on ne peut pas ignorer le rapport dialogique de l'énoncé. Autrement nous ignorerions le rapport même entre le langage et la vie (Nunes, 1996). Bakhtine (1988a) interprète la manière particulière de la nature du rapport dialogique : le *moi* n'est pas autonome, il n'existe que dialogue avec d'autres *moi*. Le *moi* a besoin de la collaboration des autres pour se définir et être auteur de soi-même. L'énonciation est le résultat de l'interaction entre deux sujets socialement organisés; elle est le produit de l'interaction du locuteur et l'auditeur.

En ce qui concerne les interactions entre les enfants, sans la médiation des adultes (et pour cela déterminantes pour le processus de construction de l'identité), notre travail consistait à trouver des événements qui favorisent les interactions enfant-enfant, car nous les considérons une manifestation privilégiée des processus de socialisation, d'interprétation et signification du monde (Corsaro, 2005; Sarmento, 2005; Sirota, 2007).

Dans l'organisation du programme de toutes les écoles auprès desquelles nous avons mené la recherche, il y a peu d'espace d'interaction entre les enfants sans la médiation des adultes. Presque toujours ces interactions se passent dans la cour, à la récréation. Nous faisons ressortir quelques conversations informelles, l'exploration de l'espace et l'organisation des jeux. Les enfants peuvent à ces moments choisir librement ce qu'ils veulent faire. C'est avec autonomie que les enfants résolvent les impasses qui surgissent lors de la négociation des règles et du choix des jeux. La façon dont les enfants vivent et solutionnent ces impasses est fondamentale dans le processus de constitution de leurs identités.

Entrer en jeu et y établir le commandement
Dans la cour : Aline, Aimé et Tábata jouaient ensemble sur une pente.
Elles montaient la pente traînant des pieds. À un moment, elles ont commencé à monter tout en baissant le corps. Je me suis aperçue qu'Aimé essayait de commander le jeu. Dans cet exercice elle a suggéré :
Monte comme ça maintenant, dit-elle à Aline.
Je ne sais pas le faire, répond Aline.
Il faut monter comme ça. Regarde, dit Aimé tout en montrant à sa camarade comment elle devait faire.
Tábata (l'autre enfant qui participait au jeu) était montée et attendait en haut de la pente.
Aline a suivi les orientations de Aimé, jusqu'à qu'elle réussisse à monter la pente. Aimé a proposé alors un nouveau défi, mais Aline n'a pas voulu le tenter. Aimé a pris Aline dans ses bras et a essayé à tout prix de la convaincre. D'autres enfants de la classe sont arrivés et ont embrassé Aline. Aimé s'est écartée du groupe.

Qui peut ou ne peut pas participer au jeu
À un autre moment, les enfants de la classe jouaient ensemble en plusieurs groupes. Daniela, Marina, Tatiana et Clara ont formé un groupe et ont créé des défis. Alors que tous les enfants jouaient, Germana essayait de rentrer dans le jeu d'un des groupes, mais elle était rejetée par ses camarades de classe à chaque fois. Les quatre filles du groupe que l'on observait glissaient les unes contre les autres. Lors que Tatiana s'est rendu compte que Germana essayait de s'intégrer, elle a chuchoté aux autres filles «ne laissez pas Germana jouer, elle n'est pas avec nous.». Germana s'est écartée et est allée jouer au toboggan toute seule.

Ces deux événements décèlent l'autonomie des enfants dans l'organisation des jeux et la façon dont ils exercent leur potentialité d'autorité et commandement. Dans le premier des cas, il est question des défis qui doivent être surmontés pour assurer la permanence dans le jeu. Dans le deuxième, l'autorité se révèle dans la définition de ceux qui peuvent ou pas participer au jeu. Lorsqu'il se charge des règles du jeu et doit le rendre intéressant pour le groupe, l'enfant qui commande vit la tension d'être entre l'exercice du commandement et le manque d'intérêt que le jeu peu produire auprès du groupe. Cette tension est un défi parce que le déséquilibre entre l'autoritarisme et le commandement peut gérer une réorganisation du jeu dans laquelle l'enfant qui commande risque d'être exclu.

En outre de ceux qui commandent le jeu, il y a les enfants comme Germana et Aline qui cherchent l'insertion dans le groupe. L'accès des enfants aux jeux est une catégorie analysée par Borba (2006) pour comprendre les rapports sociaux que les enfants établissent avec leurs semblables. D'après l'auteure, pour avoir accès aux jeux les enfants créent un certain nombre de stratégies et leur participation, ou la réussite de l'entreprise, implique un processus d'apprentissage social par lequel les enfants réunissent des connaissances et des habilités. L'auteure insiste sur le fait que les enfants ont des connaissances sur leurs actions et celles-ci peuvent être comprises à la lumière des valeurs et règles qui régissent les rapports entre eux. «Les enfants parlent d'eux-mêmes, justifiant leur résistance à l'entrée d'autres enfants dans le groupe, exprimant les stratégies qu'ils utilisent pour que les autres ne gênent pas leurs jeux, manifestant les conditions pour qu'un enfant puisse participer au jeu, exposant la manière dont ils se perçoivent à eux-mêmes. Ils révèlent leurs liens d'amitié, les hiérarchies, les rapports de pouvoir, les valeurs, les connaissances et les règles qui régissent les rapports sociaux et le fonctionnement du groupe.» (2006, p13)

Un autre aspect de l'événement décrit, c'est le fait que l'action se centre beaucoup plus sur les formes de socialisation, de l'exercice du pouvoir et d'autorité que sur un processus réel d'exclusion, puisque dans d'autres moments ces deux enfants ont assumé d'autres rôles dans le contexte des jeux. Sur les différents processus de socialisation, Mollo-Bouvier (2005) affirme que les enfants sont des acteurs de leur propre socialisation et, de la même manière qu'ils participent de la reproduction, ils transforment la société. D'après, l'auteure il faut voir le processus de socialisation comme quelque chose de plus que la capacité de chacun à s'intégrer dans la vie collective. La socialisation se constitue, selon Bouvier, de dessocialisation et ressocialisation successives. Est-ce que, si cette action se serait passée sous la présence des institutrices, l'action des enfants serait-elle la même? Y-aurait-il de différence si un tel jeu était fait en salle de classe? Comment la présence des adultes et l'espace ont-ils de l'influence sur les manières d'agir des enfants?

L'observation dans deux établissements avec des caractéristiques différentes nous a fait remarquer une succession de situations au cœur desquelles des questions d'identité, d'auto-estime, d'autorité, de genre, de préjugés, entre autres ont été vécus par les enfants de façon intense. Les enfants ont manifesté leurs frustrations et réussites dans l'exercice de la vie collective, de la construction de l'identité et du sentiment d'appartenance. C'était des rires, des pleures, des bousculades, et l'usage de stratégies variées auxquelles ils se sont exposé ou ont exposé un membre du groupe, dans cette dynamique du vivre ensemble.

Actions et interactions dans une école d'éducation spéciale

Dans la cour les enfants courent vers les balançoires où il y a six places partagées entre deux balançoires qui se trouvent l'une en face de l'autre. En se disputant les places avec des bousculades ils se sont assis sur les balançoires.

–Nous allons au centre commercial! Entrez! C'est le Ilha Plaza (Nom d'un centre commercial de Rio), crie Danilo.

(Les enfants commencent la dramatisation et aussitôt un problème se pose)

–Nous sommes dans une combi ou dans un minibus (deux véhicules qui se ressemblent et qui transportent en moyenne 10 personnes)?, demande un des enfants.

(Danilo arrête la balançoire, mais il entend Maria Cecilia dire qu'elle veut entrer dans le jeu. Elle s'assied, il y a une place libre.)

–Qu'est-ce que nous allons faire au centre commercial?, demande-je.

–Acheter des saucisses, dit Potiguara.

–On ne va que regarder, affirme Danilo.

–On ne va qu'acheter, suggère Maria Cecilia.

La proposition de Potiguara agace Danilo.

–Je vais laisser Potiguara dans la rue avec toutes ses affaires! Descend!, dit Danilo fermement.

(Potiguara ne descend pas et il commence une dispute avec Danilo pour décider qui sera le conducteur. Quelques enfants commencent à s'en aller et Danilo ordonne:

–*Tia* [32], vous restez!, dit-il sur ce que je dois faire.

(Le chahut s'installe et Danilo arrête la balançoire et affirme qu'il va recommencer le jeu seulement si Potiguara se décide à descendre. Ils reprennent le mouvement de la balançoire quand Potiguara descend obéissant l'ordre de Daniel.)

–On arrive au Mac Donald's!, dit Daniel.

(Ils descendent tous et se dirigent vers une maisonnette.)

–*Tia*, entrez dans la maison! Dormez! On va dormir, on va rester en silence. Je veux tout le monde en silence. Si j'entends maintenant Potiguara (qui entretemps est rentré dans le jeu) et Maria Cecilia, ils s'en vont. Tu as entendu, Potiguara? Tu as entendu Maria Cecilia?, dit Daniel.

Je rentre aussi dans la maisonnette. L'acoustique de cette maisonnette toute en bois m'attire l'attention. Maria Cecilia commence à faire un rythme et à chanter un *funk* [33]. Alors Daniel lui dit:

–Maria Cecilia, sors!

(Elle fait un mouvement comme si elle allait taper son camarade, mais avant d'accomplir l'action, Daniel se rend compte que ce lieu a une acoustique intéressante et commence à taper sur un bidon vide et il dit que c'est une cloche.)

Rafael s'approche de la maisonnette:

–Ici, c'est la maison de l'ours! (Il bat des deux mains et dit à Maria Cecilia de faire sortir tous les enfants de là.

–Maria Cecilia! Ici, c'est la maison de l'ours! On s'en va!, dit Rafael.

(Ils sortent tous. Le jeu commence à être commandé par Rafael. Daniel, qui assumait le rôle de commandement jusqu'à alors, va jouer tout seul dans un mouvement spontané du groupe.)

Quelques instants plus tard, au toboggan où ils jouaient au début.

(Potiguara essaie de façon autoritaire à convaincre Vinicius à faire ce qu'il veut, mais Vinicius n'accepte pas son imposition)

–Ecoute, Potiguara, tu arrêtes parce que c'est moi le plus vieux!, a dit Vinicius.

(Potiguara a prend la place qui était à Daniel et assume ainsi le même rôle que son camarade : il a commencé à donner des ordres aux autres enfants et dire des insultes, mais Vinicius lui fait une réprimande :

–La maîtresse Clara va nous gronder! Elle nous gronde beaucoup et nous dit nous taire.

(La surveillante arrive et appelle le groupe pour se laver les mains.)

Ce qui nous frappe dans la situation décrite ci-haut, c'est la potentialité des enfants dans l'exercice de la construction de leurs subjectivités. Les enfants portent les marques de la culture dans laquelle ils se trouvent et expriment la perception qu'ils ont des adultes. Ils manifestent cela par la reproduction des discours, des actions, et de l'exercice de commandement et d'autonomie. Qu'il s'agisse des enfants aveugles, ce n'est qu'un élément du décor, mais ce qui est fondamental ce sont les sujets et leurs enfances.

Au long de la recherche la diversité s'est révélé un défi qui se manifeste dans le travail et les médiations avec les enfants, qu'ils soient handicapés ou pas. Si nous considérons, comme Bakhtine que « tout ce qui me concerne à commencer par mon nom et qui s'introduit dans ma conscience vient du monde extérieur, de la bouche des autres... », nous pouvons affirmer que nous construisons l'autre à travers le langage qui nous fait intégrer le monde et qui nous constitue. Des questions concernant la diversité se croisent avec les marques d'identité, d'autorité et d'autonomie. Nous identifions dans les écoles, grâce à la recherche, la nécessité d'une plus grande réflexion sur la pratique pédagogique, sur la distribution inégale de pouvoir entre les enfants et les adultes et sur la potentialité de leurs productions dans l'interaction entre eux. Dans l'école primaire ou dans l'école maternelle nous avons trouvé des enfants qui font face à des défis, au-delà de leurs conditions physiques, émotives ou intellectuelles. Nous espérons, en posant le débat sur les situations qui explicitent la potentialité des enfants, pouvoir contribuer pour une perspective éducative, parmi les nombreuses perspectives qui existent, dans laquelle TOUS puissent vivre ses conditions d'enfant malgré toute spécificité qui les rend différents, dans un mouvement contraire à tout préjugé.

[32] N.T. "Tata" ou "Tonton" est la façon dont les enfants brésiliens en maternelle appellent leurs maîtresses et maîtres ou tout adulte de l'environnement scolaire

[33] N.T. *Funk* est genre musical de Rio de Janeiro et n'a rien à voir avec le funk américain.

L'autorité, les situations de distribution de pouvoir et de collaboration comme celles observées dans cette recherche semblent se constituer en de nouvelles formes pertinentes d'interaction entre enfants et entre adultes et enfants. C'est une telle pertinence qui justifie, dans l'effort d'essayer de les comprendre, une étude théorique et méthodologique.

Bibliographie

BARBOSA, S; SILVA, J; KRAMES, S. (2005) Questões teórico-metodológicas de pesquisa com crianças. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, p. 41-64, jan/jul.

BORBA, A. (2006) *As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos.* Apresentação na 29º Reunião anual da Anped. Caxambu.

CORSARO, W. (1985) *Friendship and peer culture in the early years.* Norwood: Ablex, 1985

CORSARO, W. (1997) *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge Press.

CORSARO, W. (2003) *We're friends, rigth?: children's use of access rituals in a nursery school*. Washington: Joseph Henry Press.

CORSARO, W. (2005)Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e sociedade*, Campinas, v 26, n. 91, maio/ago, p. 443-464.

MOLLO-BOUVIER, S. (2005)Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação e Sociedade*, Campinas, Cedes, v.26, n. 91, p. 391-403, maio/ago.

MONTANDON, C. (2001) Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*. Mar, no.112, p.33-60.

NUNES, F. (1996) Afinando a orquestra: concepções de linguagem e diálogo na escola. In: JOBIM e SOUZA, S; KRAMES, S. (orgs) *História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação.* São Paulo: Ática.

SARMENTO. M,; PINTO, M. (1997) As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo" In: PINTO, M. E SARMENTO, M. (coords.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, p. 9-29.

SITORA, R. (2001) Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, Mar, no.112, p.7-31.

SITORA, R. (org) (2006) *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

SITORA, R. (2007) A indeterminação das fronteiras da idade. In: *Perspectiva*, jan/jun, Florianópolis.

ALTERITE ET DIVERSITE EN EDUCATION A L'ECOLE DU XXI° SIECLE

Cécile GOÏ
cecile.goi@univ-tours.fr
Maître de conférences
Département SODILANG
Université François Rabelais – Tours
Équipe de recherche DYNADIV – EA4246

Si la sociologie de l'école a questionné avec bénéfice la question de la diversité sociale à l'école, la mondialisation et les flux migratoires, comme la spécificité de l'école française accueillant l'ensemble des enfants vivant sur son territoire, portent davantage aujourd'hui à s'interroger sur la place de l'altérité culturelle et linguistique en éducation. Comment l'école française, au début du XXI° siècle, aborde-t-elle la question de l'altérité ? Quelle place y est faite à la diversité, sur le plan institutionnel comme dans les pratiques des acteurs ?

La mission d'instruction et d'enseignement, comme celle de formation du futur citoyen, traditionnellement inscrites dans les objectifs de l'école, se trouvent actuellement confrontées à des tensions antagonistes souvent fécondes : reconnaître l'autre dans sa singularité tout en construisant une identité citoyenne collective partagée, faire « autrement » avec certains élèves pour proposer la réussite pour tous… Et d'autres potentiellement stériles : prescrire des « recettes d'antan » dans un monde et pour un public en évolution… La porosité de l'école face et dans la société qui la fonde et qu'elle contribue à fonder ne se décline-t-elle pas d'une manière nouvelle quand l'actualité politique récente oblige à réinterpréter les interrogations ou assignations de l'autre (ou de soi) à telle ou telle identité ?

Des questions se posent alors de manière prégnante :

- Comment l'éducation nationale envisage-t-elle la question de l'altérité culturelle et linguistique, notamment dans l'écriture des instructions officielles ?
- Comment les acteurs s'emparent-ils de celles-ci et de quelles représentations sous-jacentes de l'altérité à soi/à l'autre leurs pratiques témoignent-elles ?

Si les instructions officielles relatives aux Elèves Nouvellement Arrivés ou aux Enfants du Voyage[34] prônent l'intégration la plus rapide possible dans le cursus dit « ordinaire », les déclinaisons institutionnelles et les pratiques des acteurs témoignent de représentations de l'altérité plus contrastées. Les implications didactiques et pédagogiques qui en découlent concernant le traitement de la diversité et de l'hétérogénéité des publics scolaires aujourd'hui sont elles aussi diverses et l'institution a à réinterpréter la formation des enseignants dans cette visée d'ouverture à la pluralité linguistique et culturelle.

Altérité et air du temps

Dans les logiques de formation et d'éducation, la question de l'altérité se trouve plus souvent qu'à son tour mise sur le devant de la scène. Elle en devient presque récurrente mais sans qu'elle soit toujours explicitée, un peu comme un allant de soi partagé par les acteurs du champ. Pourtant, au-delà des effets de mode conceptuels auxquels nous échappons difficilement, cette question de l'altérité en formation et en éducation nous paraît éminemment précieuse et douloureuse. Précieuse, car si l'on s'affranchit d'une idée de l'Autre comme altérant notre propre intégrité, cette altérité-altération nous dit quelque chose de nous-même et de notre rapport au monde. Douloureuse, car cette mise en jeu altérative nous confronte à notre propre altérité à nous-même(Ricœur, 1990) : « *L'être est essentiellement étranger et nous heurte. Nous subissons son étreinte étouffante comme la nuit, mais il ne répond pas. Il est le mal d'être.* » (Levinas, 1990 : p28). Ces propos placent l'altérité de soi comme être au cœur de la problématique plus globale de l'altérité à l'autre, en cela, ils nous ramènent à l'essence de cette confrontation. Dans les pratiques éducatives, les imaginaires sociaux comme l'imaginaire intime, renvoient l'Alter de l'Autre à l'Alter de soi et ces jeux de miroir imprègnent la relation éducative et formative.

En préambule, puisque je vais principalement ici parler d'altérité et notamment d'altérité culturelle et linguistique, je distingue très nettement ce qui relève de l'imaginaire de ce que l'on appelle communément « représentations ». En effet, je suis enseignante-chercheure dans le champ de la didactique des langues/cultures (ainsi que des processus éducatifs et formatifs) et – dans ces champs – le terme « imaginaire » est en passe de devenir le nouveau mot à la mode pour désigner d'une façon plus « glamour » les représentations. Mais, cette assignation de l'imaginaire à la représentation au travers d'« imaginaires linguistiques » ou d' « imaginaires des cultures », (Auger, Dervin, Suomela-Sami, coord. 2009 ; Houdebine, 2003) me paraît sujette à caution en ce sens qu'elle tronque, qu'elle inhibe la fécondité de l'imaginaire en lui déniant sa qualité symbolique. En utilisant les termes « imaginaire des langues », on y parle de fait de la manière dont les futurs locuteurs ou apprenants d'une langue projettent des représentations soit collectivement partagées soit individuelles sur une langue donnée, la ou les cultures qui y sont corrélées et la façon dont les futurs locuteurs se les représentent. Mais nulle trace de cette « imagination radicale » qui situe la personne dans un rapport à sa pensée, son ressenti archaïque, inscrivant l'imaginaire non dans une représentation mais dans un « *caractère insensé, la matrice et le prototype de ce que sera toujours pour le sujet, le sens : le tenir-ensemble indestructible, se visant soi-même et fondé sur soi-même[…]*" (Castoriadis, 1975 : p.397).

Pour ma part, lorsque je parlerai d'imaginaire, j'y inclurai la dimension symbolique et n'en resterai pas à des aspects de représentations, dont par ailleurs je ne nie nullement l'intérêt et la pertinence. C'est plutôt la confusion des termes que je réprouve, confusion dont on peut voir souvent qu'elle réifie en pseudo-réalités des constructions humaines.

La question de l'altérité se pose de manière analogue quel que soit le « type » d'altérité : elle surgit dès qu'est présente la *différence* (Meyer, 2008) ou ce qui est identifié comme telle. À l'école, la différence concerne tout ce qui est hors norme, c'est-à-dire, tout ce qui n'est pas, tous ceux qui ne sont pas de l'ordre « du plus grand nombre ». La norme scolaire est effectivement identifiée à partir d'un étalon quantitatif et non appuyée sur un attribut qualitatif. L'a-normalité supposée de certains élèves repose sur les représentations du fait « *qu'ils ne sont pas comme les autres* », représentations que s'en font les acteurs et plus largement l'institution scolaire. Le plus souvent, cette catégorisation clivante n'est pas remise en cause ni même questionnée : il irait de soi que certains seraient dans la norme quand d'autres n'y seraient pas. Sur quoi se fondent ces catégories ? Quels sont les critères qui les caractérisent ?

À ce sujet, la question du handicap est exemplaire en ce sens qu'elle met au jour des contradictions ou allants de soi tout à fait répandus dans la sphère scolaire : à partir de quels critères un élève est-il déclaré « handicapé » ? Est-ce que son handicap est valide dans toutes les situations scolaires ou cognitives ? Tout enseignant a pu vérifier dans son expérience professionnelle qu'un élève malvoyant n'est pas forcément handicapé dans ses raisonnements mathématiques, ses habiletés orales, ses compétences musicales et, si ces résultats ou performances n'étaient pas excellents, ceux-ci ne seraient pas attribués à son handicap en tant que tel. La notion de « situation de handicap », par ce qu'elle introduit de contextualisation (on est « handicapé » dans certaines situations et pas dans d'autres) me paraît à ce titre tout à fait éclairante.

L'école est donc interpellée par la différence et la diversité. Les problématiques de l'altérité et de l'altération (Ardoino, 2010) y sont sans cesse convoquées. Je vais centrer ici mon propos sur un public scolaire particulier qui me permettra d'explorer cette question : les Elèves Nouvellement Arrivés en France (désormais ENA). Ces enfants sont étrangers (au sens propre du terme) et, la plupart du temps, ils ne parlent pas le français. Ainsi, dans l'accueil à l'école d'enfants « étrangers » et allophones, l'altérité est posée d'emblée comme une dimension de la relation éducative, pédagogique et didactique. Pourquoi ce public me paraît-il pertinent pour étayer un discours sur l'altérité en éducation ? Principalement parce qu'il propose un « effet de loupe ». Je précise que ce n'est pas que je voudrais mettre en avant une forme d'altérité qui serait plus altéritaire que d'autres (ce que certains ont laissé penser récemment, notamment avec les événements de l'été 2010 sur la question des Roms) mais simplement parce que cette forme d'altérité-là est plus aisément perceptible par les acteurs éducatifs. C'est en effet souvent ce qui est mis en avant lorsque l'on se penche sur ce qu'expriment les enseignants ou futurs enseignants :

[34] Bulletin Officiel du 25 avril 2002

« nous ne savons pas comment faire […]comment se faire comprendre… comment enseigner des savoirs parfois très éloignés de ce qu'ils connaissent… de la manière dont ils se représentent le monde[…] nous ne sommes pas formés pour cela... » (enseignants en formation).

La suite de mon propos s'organisera ici autour de deux problématiques convergentes :

- Que disent les structures d'accueil, les dispositifs spécifiques de scolarisation des ENA (ou des enfants du voyage) de l'imaginaire de l'altérité qu'ils supposent ?
- Comment permettre une ouverture à l'altérité de l'autre et à l'élucidation de son rapport à sa propre altérité ? Comment former des enseignants pour leur permettre de faire face à l'imprévisible de situations éducatives où l'altérité des élèves met à mal les certitudes et les savoirs professionnels configurés jusqu'alors ?

Dispositifs institutionnels, pratiques d'enseignement et imaginaires de l'altérité

Avant de développer mon propos sur les dispositifs d'accueil des ENA et ce qu'ils disent des imaginaires de l'altérité qui les portent, il est à noter que - dans le champ psychosocial - la question de l'altérité est souvent envisagée sur deux modes alternatifs: l'altérité « du dedans » et l'altérité « du dehors » (Jodelet, 2005).

Altérité du dehors, altérité du dedans

L'altérité « du dehors » concernerait :

« les pays, les peuples et groupes situés dans un espace et/ou un temps distants et dont le caractère « lointain » voire « exotique », est établi en regard des critères propres à une culture donnée, correspondant à une particularité nationale voire communautaire ou à une étape du développement social et technoscientifique »(Jodelet, 2005 : p10).

L'altérité du dehors peut être considérée avec une bienveillance parfois plus ou moins condescendante, un regard amusé voire fasciné par cet autre si différent, que nourrit et qui nourrit un imaginaire de l'exotique : les voyages, le tourisme (de masse ou non) répond en quelque sorte à cette forme de confrontation altéritaire. Cet autre, lointain et potentiellement attirant par son étrangeté, est un autre dont on se démarque par « *uniformisation différentielle* » (Camilleri, 1994) : il renforce notre sentiment d'identification à une identité collective (uniformisation) par la démarcation d'avec le groupe de ces autres qui forment à leur tour une identité collective externe (différentielle). L'altérité du dehors est de l'ordre d'une altérité qui, si elle peut être perçue comme menaçante, ne l'est pas en en termes identitaires mais plutôt fantasmée sous la forme d'une possible menace d'agression, par la référence imaginaire aux « barbares », aux « goïs », aux « papous », à tous ces autres qui sont identifiés et marqués comme étrangers à soi et à sa communauté revendiquée.

L'altérité « du dedans » renvoie, elle, à ceux qui, à l'intérieur du groupe dont on se revendique ou auquel on s'identifie plus ou moins intentionnellement, seraient marqués du sceau d'une différence : différence physique ou corporelle, différence du registre des mœurs ou différence liée à une appartenance, à une subculture ou à un sous-groupe. On pourrait alors identifier cette altérité du dedans au travers d'éléments proches des caractéristiques de déviance, formes anthropologiques communes à l'ensemble des groupes, telles que les présentent les ethnologues, quand bien même celles-ci se déclineraient différemment selon les groupes (Benedict, 1950). La question de la norme est alors convoquée : comment l'altérité du dedans interroge-t-elle les valeurs et les normes du groupe ? Comment la « différence de l'intérieur » de celui-ci, la variation, questionne-t-elle les allants de soi partagés, les modes de fonctionnement social à l'intérieur du groupe, les phénomènes d'identification et de de démarcation et – en cela – les processus identitaires ? Altérant possiblement l'identité des individus, l'altérité du dedans se joue à l'interne d'un même ensemble social ou culturel et peut devenir « source de malaise ou de menace » (Jodelet, 2005).

Cette altérité du dedans prend un caractère radical lorsqu'elle devient indicible par son *étrangeté* même, quand la capacité d'empathie n'a plus de pertinence et que l'autre échappe à toute tentative de compréhension : l'horreur et la fascination se disputent dans la confrontation à cet autre radical. Nous allons voir à présent comment se jouent ces imaginaires de l'altérité à l'école, plus particulièrement au travers de l'exemple du traitement de l'altérité linguistique et culturelle liée aux Elèves Nouvellement Arrivés en France, cela sans oublier que l'altérité envisagée ici est d'un ordre linguistique ou culturel et il serait tout à fait intéressant de déconstruire ici ces notions de linguistique ou de culturel. Pourtant, par facilité et parce que cela serait l'objet d'une communication autre, je me résignerai à utiliser dans discussion supplémentaire ces notions dans leur sens courant…

***Élèves Nouveaux Arrivants : de l'autre comme** alter **à l'autre comme** idem*

L'une des caractéristiques de la relation éducative à l'école française, dans la mesure où elle accueille l'ensemble des enfants présents sur son territoire, c'est qu'avec des élèves comme les ENA ou les enfants du voyage, les figures de l'autre se jouent sur ces deux modes : une altérité du dehors et une altérité du dedans. Il est intéressant de noter qu'en français, la langue elle-même distingue deux sortes d'alter : **l'autrui**, qui est un alter de l'ordre du prochain donc de l'ordre du *même*, et **l'autre** qui est du registre de *l'alter*. La manière dont les textes officiels sont interprétés joue sur ces deux acceptions possibles d'alter, d'une situation où l'autre serait de l'ordre *alter* à une autre situation où l'autre serait de l'autre de l'*idem* et j'ai déjà pour ma part, attiré l'attention sur ce point dans d'autres publications (Goï, 2011).

En effet, si les dispositions d'accueil des ENA sont prescrites dans un texte officiel unique (celui du 25 avril 2002), on observe que - sur le terrain - ce texte unique donne pourtant lieu à des déclinaisons très différentes, que l'on pourrait situer sur un *continuum* dont les deux pôles extrêmes seraient :

- des classes complètement « fermées » où les élèves non francophones sont regroupés « entre-eux », pour leur enseigner le français, dans la perspective « à terme » (mais à quel terme ?) de les intégrer dans le cursus dit « ordinaire » lorsqu'ils seront supposés devenus « comme les autres ».
- l'inscription des ENA dans les classes « ordinaires » sans accompagnement d'aucune sorte.

Il est à noter que l'école dans son ensemble, joue sur des tensions analogues dans d'autres situations où une différence est identifiée : pour ce qui concerne les « élèves en difficulté » (classes ordinaires ou classes dite « de perfectionnement », CLIS ou autres ?), les élèves en situation de handicap, les élèves précoces, etc. Ces deux pôles extrêmes où se disputent d'un côté un « traitement indifférencié » et de l'autre « une marginalisation », disent chacun quelque chose de ce que pourrait être les imaginaires de l'altérité qui les soutiennent :

- dans les structures fermées que certains identifient comme « excluantes » ou ghettoïsantes, l'altérité de l'enfant est fantasmée comme irréductible, radicale. Elle ne permet pas l'insertion dans le cursus habituel : le parti-pris serait que l'autre est tellement autre qu'il ne peut y avoir de pont symbolique entre lui et « *nous* » (Todorov, 1989), encore moins de pont cognitif entre ce que l'on pense, sent, ressent et la manière dont on apprend.
- à l'inverse, dans les dispositifs ouverts sans accompagnement, l'altérité est réduite à une identité/identique supposée, de type « égalitariste » où la différence n'a pas lieu d'être. Le fantasme d'une non-altérité est alors convoqué : l'histoire, l'historicité de la personne, la construction de l'identité et du rapport au monde sont niées.

Les imaginaires de l'altérité s'inscrivent donc en éducation sur un *continuum* possible de déclinaisons institutionnelles qui éclairent les partis pris des différentes dispositifs entre, d'un côté, ce qui serait une stigmatisation de l'élève et une assignation à son altérité radicale supposée et, de l'autre côté, l'indifférence aux différences, l'idéal d'un universalisme plein et entier, niant la singularité des parcours et des histoires personnelles.

Altérité, plurilinguisme et hiérarchie supposée entre les langues ou les cultures

La question de l'altérité ne se joue pas uniquement sur un plan institutionnel et dans le cadre de la mise en œuvre de dispositifs. Elle se joue aussi au niveau de la représentation des langues ou des cultures, dans une certaine idée du plurilinguisme et de la diversité culturelle. Ainsi, Abdallah-Pretceille rappelle que certains bilinguismes ou plurilinguismes seraient envisagés par les enseignants eux-mêmes comme « favorables » ou « additionnels » : quelle chance en effet d'avoir un père français, une mère anglaise et un grand-père russe ! Cette représentation s'appuie probablement sur l'idéal d'un « polyglotte » porté par des imaginaires de maîtrise de la langue noués à des cultures qui amènent à ce que « *le bilinguisme à partir d'une langue à statut social et économique élevé* [soit] *est présenté comme additif (positif et valorisant)* » (Abdallah-Pretceille, 1992 : p 72).

A l'inverse, d'autres bilinguismes seraient supposés défavorables ou « soustractifs » : un élève arabophone ou berbérophone, créole ou autre serait « victime » d'un handicap dans la mesure où son bilinguisme opérerait comme un parasite au développement de ses compétences linguistiques et/ou interculturelles : « *souvent négligé, sinon dévalorisé, le bilinguisme* [voire le plurilinguisme[35]]*des enfants de migrants est appréhendé comme un bilinguisme soustractif (qui handicape l'enfant)[…]* » (Abdallah-Pretceille, 1992 : p 72).

Certains voient dans le plurilinguisme le potentiel développement d'une compétence qui « *favorise l'émergence d'une conscience linguistique »[…] voire de stratégies métacognitives[…]* »(Coste, Moore, Zarate, 1998 : p13) : les collaborations et étayages mutuels possibles des langues entre elles favorisent le développement de cette compétence plurilingue et pluriculturelle, sans que l'une n'épuise l'autre(Goï, 2009a). Les recherches récentes en didactiques des langues[36] montrent la pertinence d'une telle approche du plurilinguisme. Pour d'autres, au contraire, le plurilinguisme deviendrait générateur d'interférences négatives des langues entre elles. Cet imaginaire d'une langue « pure », porté souvent par l'idéal d'une culture qui le serait, aussi rejoint celui du « *modèle du natif comme communicateur idéal* » (Coste, Moore, Zarate, 1998 : p9) dont la réalité est sujette à caution.

Il est à noter que si l'on défend la fécondité potentielle de la diversité culturelle et du plurilinguisme, on est donc amené à revoir un certain nombre de certitudes, notamment l'idée d'une langue stable et homogène en réhabilitant les compétences partielles et parfois déséquilibrées dans la maîtrise des langues du répertoire. De manière analogue, la représentation de la culture se mâtine de flou et d'incertain et la didactique n'y échappe pas.

C'est pourquoi on ne peut faire l'économie d'une réflexion sur la question de la diversité et de l'altérité dans les formations initiale et continue des enseignants et ce quelles que soient les formes d'altérité mise en jeu et quelles que soient les formes de diversité.

Altérité et institution scolaire : quelle formation des enseignants ?

Je l'ai montré, l'école française, notamment par le biais d'enfants migrants, interroge de manière prégnante la question de l'imaginaire de l'altérité, principalement dans ce cas précis, l'imaginaire de l'altérité linguistique et culturelle. Mais l'effet de loupe de ce public scolaire particulier que sont les ENA ne doit pas faire oublier que la diversité et l'hétérogénéité est la règle plutôt que l'exception en éducation et que la confrontation à l'altérité de l'autre dans la relation éducative porte à ce qu'en voyant en l'autre face à soi « *un personnage symbolique, [par lequel] on échappe au face-à-face avec le personnage réel, on accède à l'univers de l'autre, un autre qui est à la fois moi et un autre* » (Postic, 1989 : 16). L'altérité de l'autre nous renvoie donc à notre propre altérité à nous-même.

Je ne choisirai pas ici de préciser longuement ce qu'il pourrait en être d'une « *formation à l'incertain* » comme préparation possible à la confrontation à l'altérité linguistique et à la diversité culturelle, ce que j'ai déjà développé ailleurs (Goï, 2009b). D'autres que moi ont aussi beaucoup travaillé à la question de la place des langues dans les cursus scolaire, la pertinence du développement du plurilinguisme ou de l'éveil aux langues et d'une formation qui y préparerait les futurs enseignants (Moore, 2007 ; Candelier et al., 2008). Pour ce qui concerne d'autres formes de différence ou d'a-normalité que mes propres recherches n'explorent pas en tant que telles (handicap, difficulté scolaire, précocité, etc.), là encore, les travaux scientifiques fleurissent et la question des tensions à l'œuvre et des manières d'envisager la formation des enseignants qui y sont confrontés rendent compte de celles-ci et s'efforcent de les prendre en compte.

Pour ma part, je me contenterai d'indiquer aujourd'hui que lorsqu'on est en situation de formation à l'enseignement, principalement dans le cadre de la préparation professionnelle des futurs enseignants du primaire ou du secondaire, plusieurs éléments doivent être proposés de front.

Tout d'abord, une réflexion didactique et pédagogique ouverte sur la diversité et la différenciation pédagogique (Perrenoud, 2010) s'impose, mais avec comme horizon, un point de mire commun : « *faire autrement pour qu'ils deviennent comme les autres* » (Goï, 2005).

En second lieu, une réflexion sur la posture réflexive de l'enseignant, ses enjeux, ses potentialités me paraît incontournable :

> « En effet; le modèle de l'enseignant « praticien réflexif », tel qu'il a été défini entre autres par Altet (2001) ou Perrenoud (2001), semble aujourd'hui dominant sur un plan international et de manière transversale, Dans ce cadre, la réflexivité constitue non seulement un objectif de formation, mais aussi un vecteur de cette formation, *via* le recours à des démarches de type « blason d'autoformation », biographies (langagières et/ou de formation), carnets de bord, ateliers d'analyses de pratiques, etc[…] Ces démarches ont toutes en commun de postuler que la réflexivité favorise la construction de la professionnalité :
>
> - par la capacité auto-évaluative du formateur et sa faculté d'élucidation des situations et expériences ;
> - par la conscientisation des démarches mises en œuvre et le développement d'une pragmatique d'expertise où le formateur devient à même de prendre en compte l'imprévisible et l'aléatoire des situations formatives dans lesquelles il est impliqué, de s'y ajuster et de transformer les dites pratiques ;
> - par la capacité à inscrire son action dans un cadre théorique de référence situé ;
> - par la capacité du professionnel à revenir sur ses expériences pour en mobiliser ce qui lui semble pertinent, mais aussi à anticiper et projeter son action en fonction des enjeux à venir qu'il y décèle. » (Goï, Huver, 2011, p 198)

Pourtant la réflexivité comme compétence à viser dans les processus de formation a ses propres limites, notamment lorsque celle-ci est destinée à être évaluée :

> « Alors que les formateurs et les chercheurs considèrent l'opérationnalité et la réflexivité du professionnel comme constitutifs l'un de l'autre, un certain nombre d'étudiants – (apprentis)enseignants les oppose au contraire de manière très tranchée : la réflexivité n'est alors plus conçue comme une compétence professionnelle à part entière, mais -au mieux - comme une « cerise sur le gâteau » un peu marginale dans la pratique professionnelle quotidienne et - au pire - comme une forme de mise en scène (d'exhibition ?) de soi afin de se conformer aux attentes (supposées) de l'équipe formative » (Goï, Huver, 2011, p 202)

Enfin, lorsqu'il est question d'altérité en éducation, la formation des futurs enseignants, ou celle des enseignants en formation continue, doit s'ouvrir à des perspectives dépassant les seuls aspects didactiques et cognitifs mais prenant en compte l'imaginaire et le symbolique inhérent à toute situation éducative. La fécondité des imaginaires de l'altérité pourrait alors être mise au service de l'expertise pragmatique des enseignants, donner place et droit de cité aux dimensions identitaires des processus d'apprentissage des élèves et favoriser en cela les processus d'autorisation à réussir de ceux-là mêmes (Goï, 2005).

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos, 2003.

AUGER N., DERVIN F., SUOMELA-SALMI E., *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Paris, L'Harmattan, 2009.

BENEDICT R., *Echantillons de civilisations*, Paris, Gallimard, 1950

CAMILLERI C., COHEN-EMERIQUE M., *Chocs de culture*, Paris, L'Harmattan, 1989

CASTORIADIS C., *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975.

COSTE D., MOORE D., ZARATE G., Compétence plurilingue et pluriculturelle, in *Apprentissage et usage des langues dans le Cadre Européen*, Le Français dans le monde, Strasbourg, Hachette et Conseil de l'Europe, 1998.

GOÏ C., *Des élèves venus d'ailleurs*, Scéren-CNDP, Orléans, 2005

GOÏ C., Réflexivité et plurilinguisme : de l'outil d'apprentissage à la cohérence du continuum biographique Observations d'interactions entre jeunes plurilingues en milieu scolaire, in s/d HUVER E., MOLINIÉ M., *Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue*, Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique N° 4, 2009a,
http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article264

GOÏ C., Face à l'altérité, former des enseignants réflexifs, in s/d de GUYON R., *Enfants d'ailleurs, élèves de France*, Cahiers Pédagogiques, N°476, 2009b

GOÏ C., HUVER E., La réflexivité comme compétence professionnelle en formation universitaire, in s/d BRETEGNIER A., *Formation linguistique en contextes d'insertion* ; Berne, Peter Lang, 2011, pages 195 à 212

HOUDEBINE A.-M., *L'imaginaire linguistique*, Paris, L'Harmattan, 2003.

[35] C'est moi qui complète ainsi la citation.

[36] On peut citer pêle-mêle les travaux d'Auger, Candelier, Castellotti, Coste, Duverger, Goï, Huver, Moore… et beaucoup d'autres.

JODELET D., Formes et figures de l'altérité, in s/d de SANCHEZ-MAZAS M. et LICATA L., *L'Autre : Regards psychosociaux*, Grenoble, PUG, chapitre 1, pp. 23-47, 2005.
LEVINAS E, *De l'existence à l'existant*, Paris, Editions Vrin, 1990.
POSTIC M., *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, Paris, PUF, 1989
RICŒUR P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.
TODOROV T., *Nous et les autres*, Paris, Seuil, 1989.

FORMATION ET TRAVAIL DU PÉDAGOGUE POUR LA GESTION DÉMOCRATIQUE DU QUOTIDIEN DE L'ÉCOLE

Maria Iolanda Fontana – Universidade Tiuiti do Paraná - UTP
miolandafontana@hotmail.com
41 32527818 – 41 8871 4794
Rua Dona Branca do Nascimento Miranda – nº 505 – Pilarzinho CEP 82120340 – Curitiba/Paraná/Brasil

Marilza do Rocio M. Pessoa da Silva – Universidade Tiuiti do Paraná - UTP
marilza.silva@utp.br
41 3225 5109 - 41 9962 6009
Rua Brigadeiro Franco nº 1877 ap. 132 CEP 80 420 200

Maria Marlene do C. Pasqualotto – Universidade Tiuiti do Paraná - UTP
maria.pasqualotto@utp.br
41 3225 7307 - 41 99116797
Rua Brigadeiro Franco nº 2507 ap. 303 CEP 80250-030

Maria Elisa Sokoloski - Universidade Tiuiti do Paraná – UTP
maria.sokoloski@utp.br
41 3278 1509 - 41 9961 21 61
Rua Major Theolindo Ferreira Ribas – nº123 Hauer –
CEP 81 630100

Sueli Terezinha Coraiola - Universidade Tiuiti do Paraná - UTP
sueli.coraiola@utp.br
3248-4732 – 9122-4710
Rua Mario Shabald Biscaia nº 253 ap. 23 – Novo Mundo
CEP 81 050240

RÉSUMÉ

Cet ouvrage présente la réflexion sur les résultats des études et des investigations qui insèrent le projet de recherche « Politiques d'Éducation : formation initiale et continue dans l'éducation formelle et informelle », achevée par les enseignants du Cours de Pédagogie de l'Université Tuiuti du Paraná, au Brésil. Dans ce travail, il sera analysé les perspectives de la loi de « Lignes Directives et Fondements de l'Éducation Nationale – LDBN/1996» pour la gestion démocratique de l'école et dans ce contexte le rôle exercé par les Institutions d'Éducation Supérieure ainsi que par les systèmes d'enseignement responsables par la formation et développement de la gestion démocratique des écoles dans la ville de Curitiba. Il est généralement admis que le pédagogue doit connaitre la réalité socioculturelle d'où il va travailler concernant la théorie et la pratique, mais aussi y comprendre la dimension du travail pédagogique. Cela implique la connaissance des politiques publiques, du curriculum, de la didactique de l'éducation élémentaire sur un point de vu critique et de transformation sur la gestion du Projet Pédagogique et la médiation des relations interpersonnelles en se concentrant sur le travail collectif des professionnels du milieu scolaire. Cette recherche se base sur la conception historico-critique en réalisant une analyse de l'interaction entre les données empiriques recueillies à partir de documents officiels, après LDBN/1996, se référant à la formation initiale et continue des enseignants et des pédagogues, ainsi que sur les théories de l'éducation et sur les données recueillies auprès des enseignants diplomés en pédagogie qui travaillent dans les écoles publiques de Curitiba. Il est destiné à cette approche méthodologique la compréhension de la nature historique qui entoure l'objet de cette étude, comparant les données des documents théoriques et officiels avec les résultats des questionnaires et des entretiens accordés aux enseignants et aux étudiants issus en pédagogie de l'institution où travaillent les auteurs de cette recherche. Cette analyse dénonce des lacunes de formation surtout en ce qui concerne la connaissance critique de transformation et l'entremise des relations interpersonnelles dans le quotidien de l'école. Il y expose également, les conditions de travail défavorables du pédagogue par rapport à la réalisation d'un projet critique et émancipateur. Il semble que les conséquences de dilemmes politiques et économiques du néolibéralisme exigent du pédagogue les connaissances et les responsabilités d'une gestion de plus en plus attachée aux principes démocratiques. Ce travail suggère un regard plus attentif des politiques publiques vers les conditions de travail et la formation du pédagogue pour qu'il puisse contribuer efficacement à la construction d'une citoyenneté scolaire, juste et démocratique.

Mots-clé : formation de pédagogues, gestion démocratique, relations interpersonnelles, cours de pédagogie.

1 La gestion démocratique dans l'école : les principes et les enjeux

Pour le Brésil un pays de formation esclavagiste et hiérarchique, les politiques éducatives et organisationnelles resultant du processus de démocratisation des années 80, associées à la reconstitution du système capitaliste mondial, déterminent de nouvelles références dans le cadre du droit des citoyens à l'éducation et aussi assurent et renforcent la démocratisation des pratiques sociales.

Les années 80 ont été très riches pour le développement de la démocratisation de la societé brésilienne, période où l'intervention de l'État, son autoritarisme et ses formes de gestion étaient largement discutés. Donc, dans ce contexte la quête pour la démocratisation des politiques educationnelles progresse vers l'école publique de qualité.

L'établissement de la Constitution Fédérale en 1988 a été une étape importante pour l'éducation car elle a assuré une liste interminable des droits civils. À titre d'exemple, nous pouvons citer Acte II, Chapitre I, article 5ème qui aborde des sujets tels que l'égalité juridique entre les hommes et les femmes, la liberté de conscience et d'expression, la liberté d'association, la punition de toutes sortes d'abus et la condamnation du racisme comme un crime. Dans le Chapitre, Acte II, article 6ème l'éducation est assurée comme un droit social à côté de la santé, travail, loisirs, sécurité, sécurité sociale, la protection de la maternité et l'enfance, l'aide aux sans-abri.

En 1988, la *Magna carta* ouvre de nouvelles voies et possibilités pour la démocratisation de la société en instituant la «gestion démocratique de l'enseignement public» dans l'article 206, point VI.

Dans les années 90 ce nouvel ordre juridique, légal et institutionnel garanti par la Constitution de 1988 doit faire face à des changements profonds caractérisés par la mondialisation de l'économie, les communications et la culture. Les effets de la mondialisation influent fortement sur l'éducation, qui, dans le monde entier, est maintenant considérée comme le plus grand triomphe qui est prête à faire face à cette nouvelle structuration de l'univers. « De plus en plus, il est impératif d'éduquer et de rééduquer eux-mêmes en permanence sous la dictée de la demande dans une culture mondialisée qui a envahi toute la planète que l'humanité ». (Ferreira 2007:20).

Dans cette perspective, la définition et la mise en œuvre des politiques publiques pour l'éducation au Brésil sont entraînées par les idées issues des organisations internationales comme l'UNESCO, la Banque mondiale, entre autres, ont favorisé une intense mobilisation en vue de diagnostiquer, analyser et

proposer des lignes directrices pour relever les défis découlant des besoins et des demandes générées par la réorganisation de la production de ce nouvel ordre capitaliste. Selon Libâneo, ces directives ont également influencé les réformes de l'éducation qui ont eu lieu dans plusieurs pays d'Europe et d'Amérique, elles "expriment une tendance dans les termes suivants: temps nouveaux exigent une qualité nouvelle d'école, ce qui implique un changement dans les programmes, dans la gestion des systèmes éducatifs, l'évaluation et professionnalisation des enseignants. " (Libâneo, 2007:35)

En s'agissant de la réalité brésilienne, cette tendance, indiquée par l'auteur précédemment cité, est facilement identifiable à l'adoption de la nouvelle loi de « Lignes Directives et Fondements de l'Éducation Nationale – LDBN/9394 » qui a été approuvée en 1996. Darcy Ribeiro, auteur de la nouvelle LDBN, affirme que cette loi est dirigée vers le XXI siècle, et met en évidence ses principales caractéristiques: la souplesse, le minimalisme et l'adaptation aux exigences du monde moderne. (Shiroma, 2002 :51)

Il ne s'agit pas ici d'analyser chacune de ces caractéristiques, même pas la position de son créateur, mais de comprendre comment la norme juridique peut faire face aux transformations induites par la mondialisation de l'économie et des relations sociales et d'offrir une éducation de qualité et de faire appliquer les dispositions citées ci-dessus dans la Constitution Fédérale.

En conséquence, nous pouvons dire que la nouvelle LDBN/96 apporte des questions positives concernant l'administration de l'éducation et les droits des citoyens en affirmant que « la gestion démocratique de l'enseignement public" sous la forme de cette loi et de la législation des systèmes d'éducation (article 3, section VIII) ». Et définir dans l'article 15, les principes de la gestion démocratique qui sont les suivants :

« I. Participation des professionnels de l'éducation dans l'élaboration du projet pédagogique de l'école ;

II. Participation des communautés scolaires et locales dans les Conseils des Écoles ou similaires ;

À partir de ces principes juridiques, le sens et le concept de gestion démocratique émerge dans le contexte de l' éducation et se déroule das un certain nombre d'actions et de mesures réévaluant le rôle de l'école, sa fonction sociale, l'importance de la participation de l'homme, et de la formation pour la citoyenneté. Selon Ferreira « la gestion démocratique de l'éducation est à présent une valeur déjà établie au Brésil et à l'étranger, mais pas encore pleinement comprise et intégrée dans les pratiques sociales et éducatives du Brésil et du monde. Son importance est indéniable en tant que source humaine pour la formation de la citoyenneté ». (Ferreira, 2000:167)

En analysant ce que Ferreira expose, nous pouvons dire que la gestion démocratique se compose d'un ensemble d'actions coordonnées de la politique éducative qui surmonte une vision étroite, c'est-à-dire, elle cherche à orienter les efforts et de mobiliser des actions communes, associées et articulées dans les systèmes éducatifs ainsi que l'école. En ce qui concerne l'école, l'équipe qui la compose a une responsabilité collective d'assurer une nouvelle attitude d'y participer activement. Elle devient le lieu de développement des actions qui assurent le processus démocratique, garanti par la LDBN/96. Par conséquent, le développement d'un projet pédagogique collective est le berceau d'une gestion démocratique à l'intérieur de l'école publique.

En ce sens, le travail collectif de l'école ne peut pas faire sans un apprentissage de qualité, d'un gestionnaire capacité, des relations humaines créatives et productives, de l'autonomie responsable et de tous les membres de l'équipe. Ainsi, le travail exige la participation collective, l'engagement de la communauté scolaire dans la construction et la mise en œuvre de la proposition éducative de l'école. Cela implique qu'une pratique collective est extrêmement efficace : la participation dans ce processus de la direction de l'école, de l'équipe pédagogique, des enseignants, des apprenants et de leurs parents.

Toutefois, créer des espaces de dialogue, développer des attitudes de travail collectif pour atteindre les objectifs de l'éducation définis dans le Projet Pédagogique de l'école, représente une tâche fondamentale des plus difficiles à y entreprendre par l'administration. Cela comprend la réflexion et la compréhension de la culture de l'école comme condition nécessaire pour éviter la fragmentation du travail éducatif, les croyances et les valeurs qui contribuent à l'efficacité d'une éducation émancipatrice. Cette préparation implique une réflexion de formation initiale et continue comprenant les principes et actions démocratiques basés sur des théories qui rendent propice la compréhension des conditions historiques, politiques et socio-éducationnelles pour rendre possible l'union entre la praxis et la justice sociale.

2 La gestion des processus démocratiques dans la formation initiale et continue

La production scientifique et le développement rapide des universités à partir des années 80 a souligné de nouvelles perspectives critiques pour l'enseignement de gestion de l'éducation, dans un effort pour surmonter le caractère surtout technique et bureaucratique de l'administration de l'État et de l'éducation au Brésil. La production théorique-critique et la participation très active des professionnels de l'éducation dans l'élaboration de la constitution et de la loi de LDBN/96 ont favorisé le développement de dispositions pour la formation des enseignants et des pédagogues dans la gestion démocratique de l'école.

Par conséquent, la recherche universitaire et les lois fournissent une nouvelle direction pour la gestion scolaire ainsi que pour la valorisation du pédagogue. À celui-ci confère la coordination et l'organisation du processus collectif d'élaboration du projet pédagogique, mais aussi de surveiller, évaluer et apprécier leur exécution. Il est chargé, avec la communauté scolaire, de garantir l'établissement d'objectifs d'enseignement et d'humanisation en harmonie avec la Constitution, le Plan national d'éducation, avec la LDBN/96, avec les lignes directrices du programme pour l'éducation élémentaire. Ce contexte exige que l' équipe d'enseignants et l'école fournissent un nouvel effet théorique et pratique, pour que le processus démocratique de l'enseignement et l'apprentissage dans chaque école deviennent effectifs.

Les directives sur les programmes du cours de pédagogie, d'établir que le processus de formation doit inclure une formation théorique cohérente, diversité des connaissances et d'activités pratiques. Il détermine également que l'organisation du cours de pédagogie devrait envisager «les principes constitutionnels et juridiques, la diversité socioculturelle régionale du pays, l'organisation de l'État, le pluralisme des idées et des concepts pédagogiques, la compétence de l'enseignement et des leurs établissements pour la gestion démocratique ». (Brésil, 2005: 6)

En ce qui concerne la préparation aux processus démocratiques dans le différentes réalités éducatives, ceci doit se faire de manière intégrée à travers des études de recherche dans la littérature, la réflexion critique de projets éducatifs, la construction de la connaissance de la réalité éducative dans différentes situations et des espaces éducatifs, des expériences à des stages et travaux pratiques. En se basant sur ces études est de compétence de l'éducateur de produire et de construire de nouvelles connaissances dans le domaine de l'enseignement et l'administration de l'éducation contribuant à la formation des enfants, adolescents, jeunes adultes engagés à garantir une société juste, équitable et égalitaire.

L'article 5 de la Résolution CNE / CP n ° 1/2006, d'entre autres compétences, dit que pour travailler dans l'administration éducative dans une perspective démocratique, le pédagogue devra participer à la gestion des institutions et contribuer à l'élaboration, la mise en œuvre, coordination, l'évaluation du projet de l'école en envisageant la diversité, l'environnement, les ethnies, le genre, les différents âges, la religion, le handicap, les choix sexuels, entre autres. Par conséquent, les institutions qui forment les enseignants doit les préparer à la mise en œuvre des principes démocratiques dans les projets éducatifs selon les réalités complexes, afin de contribuer contre l'exclusion sociale. Il doit favoriser l'apprentissage à de différents niveaux de développement humain, à différents niveaux et types d'éducation.

En ce qui concerne la formation continue la LDBN/96 blâme les systèmes d'éducation sur la promotion de processus de formation continue de ses professionnels. Gatti (2008:57) qui effectue l'analyse sur les politiques publiques pour la formation continue au Brésil observe que a beaucoup augmenté le nombre d'initiatives appelé «éducation permanente» surtout dans les dix dernières années. Elle fait attirer l'attention sur l'imprécision de la notion de formation continue en sciences de l'éducation. L'auteur explique que ce terme prend une étendue de possibilités y compris: des cours après l'obtention du diplôme, les heures de travail à l'école publique, les réunions éducatives, les échanges quotidiens avec les pairs, la participation à la gestion des écoles, congrès, séminaires, cours à distance, offrant toutes les informations, réflexion, discussion et d'échange, enfin tout pour le développement professionnel des enseignants.

Selon Gatti, les politiques pour l'éducation continue répondent aux problèmes permanentes de la société contemporaine, «les défis posés au programme d'études et d'enseignement, les défis auxquels sont confrontés les systèmes d'accueil des enfants et des jeunes, les difficultés de la vie quotidienne dans l'éducation dénoncées et analysées par les gestionnaires, les enseignants et les résultats des recherches »(Gatti,2008:58). Elle justifie que la formation continue pendant les dernières années est comprise comme une option pour l'actualisation et qualification du travail d'enseignant, indispensable en raison de nouvelles exigences technologique et du marché de travail. Selon encore l'auteur, l'éducation continue au Brésil essaie de réparer le manque de formation des enseignants dans les cours du premier cycle. La formation continue tente de compenser pour le manque de formation des enseignants dans les cours de premier cycle. Contrairement à la perspective internationale accordée aux programmes de mise à niveau, approfondissement et inovation dans leurs domaines d'expertise fournissant un appui à leur créativité personnelle aux groupes professionnels, selon les modalités de la production scientifique, technique et culturelle.(Gatti,2008:58)

Dans le contexte de la formation continue Giroux (1997:196) apporte une importante contribution , que dit être « nécessaire développer des programmes dans lesquels les futurs enseignants puissent être éduqués comme des intellectuels de transformation aptes à la pratique de la parole et de la

liberté de la démocratie ». C'est-à-dire, être capable de participer à une lutte collective pour l'émancipation. Dans un sens plus large, l'enseignant qui comprend les intérêts politiques et idéologiques qui façonnent la nature du discours, les relations sociales dans la salle de classe et les valeurs qui légitiment leur pratique.

Selon encore Giroux (1997:161), envisager les enseignants comme des intellectuels apporte une critique théorique solide des idéologies sous-jacentes à la théorie de l'éducation qui sépare la conceptualisation, la planification et l'organisation de la mise en œuvre du curriculum. Les cours de formation initiale, formation continue, ceux qui sont offerts par les systèmes scolaires, comme des cours offerts au deuxième cycle ont un rôle important: développer avec les enseignants une attitude démocratique spéculative qui les incitent à prendre des décisions collectives sur ce qu'il faut faire dans des situations complexes de la pratique pédagogique.

Selon Sander (2005:46), les cours de formation initiale et continue doivent faciliter les réunions de réflexion critique sur les tendances actuelles de gestion et des politiques publiques à l'école. La gestion de la production vers le marché avec un commerce de polarisation économique, tandis que la gestion est axée sur la citoyenneté démocratique dans une orientation politique et culturelle.

Pour que les enseignants assument la gestion du point de vue de la loi 9394/1996 en exerçant l'autonomie de l'école publique, laquelle doit permettre la participation des enseignants dans l'élaboration du projet pédagogique, dans la communauté et dans le conseil de l'école. Ce scénario exige des cours de préparation pour les enseignants la responsabilité sociale, la production de connaissances, la réalisation critique et la réflexion dont l'objectif est les mener vers la construction d'un projet éducatif de la démocratisation.

Par conséquent, le pédagogue doit promouvoir la médiation entre le programme de l'école et les enseignants en travaillant collectivement des propositions du curriculum. Il doit favoriser aussi que les enseignants approfondissent leurs connaissances dans leur domaine et qu'ils soient réflexifs et critiques de leur pratique. L'exécution de ces fonctions exige des connaissances du pédagogue sur la réalité socioculturelle de son école, mais aussi la compréhension et le respect des différences individuelles vers les autres enseignants, les étudiants et d' autres professionnels avec lesquels il travaille. (Almeida, 2010:2)

Dans cette perspective, un autre élément à prendre en considération pour la participation effective des professionnels engagés à un enseignement plus démocratique est la connaissance et la réflexion à propos des relations interpersonnelles dans l'organisation du travail pédagogique. Des études révèlent que les relations interpersonnelles à l'école sont aléatoires et dépendent de la perception, la sensibilité et la disponibilité des étudiants et des enseignants (Bruno, 2010:23). Le processus d'enseignement et d'apprentissage se déroule dans des relations qui sont induits par les deux : personnelle et interpersonnelle, imbriquées dans les préoccupations éducatives et pédagogiques. (PLACCO, 2002:8). Alors, la qualité des relations interpersonnelles influence la qualité des méthodes d'enseignement et de la réalité complexe de l'école.

Selon les lignes directrices de la Faculté de pédagogie, CNE / CES n ° 1 / 2006 l'article 5, les articles V et VIII que l'enseignant devrait : reconnaître et respecter les expressions physiques, cognitives, émotionnelles, affectives des étudiants dans leurs relations individuelles et collectives. Promouvoir et faciliter la coopération entre l'institution, la famille et la communauté éducative.

Bien que ces lignes directrices, selon Bruno (2010:29) la plupart des cours n'ont pas la discipline de relations interpersonnelles dans le curriculum de Pédagogie. En effet, l'inclusion de cette étude dans les programmes peut préparer le pédagogue à une meilleure conduite des processus d'apprentissage et d'interaction collective des professionnels de l'éducation à la gestion démocratique.

En ce qui concerne les dispositions légales et le travail théorique sur l'organisation du travail éducatif dans la perspective d'une gestion démocratique, persiste une préoccupation dans le processus de formation de consolider cette compétence. Les données de recherche présentées ci-dessous ont pour but de déterminer comment se produit le processus de gestion dans l'école publique à Curitiba, selon des enseignants et des superviseurs des stage inscrits à la Faculté d'éducation, l'institution où travaillent les auteurs de ce document. L'intention est de susciter quelques réflexions sur des implémentations dans le programme du cour de Pédagogie d'études des processus d'éducation et de formation pour l'amélioration continue de la gestion démocratique de l'école.

3 La gestion démocratique dans le quotidien de l'école

Pour mieux comprendre le problème qui concerne le rôle de la gestion et de la démocratisation de l'enseignement dans l'école, il faut considérer comme références la théorie historico-critique provenue de la dialectique selon le matérialisme historique. Cette théorie propose à aborder l'éducation dans son ensemble en montrant ses objectifs socio-politiques qui révèlent un intérêt transformateur.

En se basant sur cette hypothèse méthodologique, nous présentons l'analyse des données de l'enquête, sur l'efficacité de la gestion démocratique dans les écoles de l'enseignement primaire et sur la contribution de la formation d'un éducateur professionnel dans le cadre de la gestion scolaire. Les données empiriques correspondent à la vision des anciens élèves, étudiants et professeurs du cours de Pédagogie de l'Université Tuiuti du Paraná (UTP), recueillies à partir de questionnaires et d'analyse du contenu des rapports de formation en gestion scolaire. Nous cherchons à établir la connexion des données empiriques recueillies à la production théorique et à la législation, envisageant les conditions socio-historiques qui déterminent la réalité en question.

D'abord, nous faisons l'analyse des données relatives à la contribution des Cours de formation de l'UTP au travail des enseignants dans l'organisation du travail éducatif à l'école, dans une perspective démocratique.

Les données se réfèrent à la vision des anciens élèves ayant obtenu leur diplôme dans les années 2008 et 2009, obtenu à partir d'un questionnaire, structuré autour de quatre questions.

Des 40 issus 28 d'entre eux travaillent dans les écoles publiques et ils ont été dirigés vers les questions du sondage. Les issus ont répondu positivement quant à leur formation reçue la contribution à leur performance professionnelle, encore ils ont acquis una vision plus critique sur les politiques publiques qui devraient guider le travail de l'enseignant à l'école pour la gestion démocratique.

Concernant le rôle des relations interpersonnelles dans l'organisation du travail pédagogique, tous les issus les trouvent importantes pour développer la participation collective dans l'école, pour élaborer le projet pédagogique, pour participer aux actions de la formation continue et de la commission scolaire. Voici quelques réponses à propos de cela:

Les relations interpersonnelles sont indispensables pour la gestion démocratique. A partir de la participation de la communauté on peut y observer les réels problèmes qui sont réfléchis dans la salle de classe et de cette façon on peut améliorer ces aspects. (ex-étudiant A)

C'est très important dans l'école, car c'est la façon dont le professionnel travaille avec son milieu social. A l'école est normal que des conflits se produisent par rapport à la commission scolaire que le conseil pédagogique. C'est, alors, important la formation continue pour qu'on puisse obtenir des précisions. (ex-étudiant B)

C'est important parce que, comme un éducateur j'ai besoin d'entendre, parler, faire attention à l'autre, de construire une ambiance démocratique et participative où chacun peut être entendu dans le projet pédagogique de l'école (ex-étudiant C)

À partir de l'enquête 62% des diplômés ont constaté que pendant le cours ont été abordés certains sujets dans le cadre des relations interpersonnelles et seulement 17% d'entre eux ont déclaré que non.

Le programme du cours de pédagogie UTP comprend une discussion sur les relations interpersonnelles surtout le domaine de la gestion et l'enseignement. Parmi les études des réflexions sur la culture organisationnelle et les principes de gestion participative fondée sur les idées de Libâneo (2007) sont mises en évidence.

Selon Libâneo (2007 :318) « les organisations scolaires sont caractérisées comme des unités sociales qui soulignent l'interaction entre les personnes et leur participation active dans la formulation des objectifs et des modes de fonctionnement de la communauté scolaire ». Sur cette ligne de raisonnement, l'auteur explique qu'au-delà de l'organisation formelle - planifiée, structurée avec des rôles clairement définis de chacun des participants - il ya l'organisation informelle, c'est à dire influencée des comportements, opinions, actions, formes de relations qui se présentent spontanément entre les membres du groupe.

Ces aspects de l'organisation informelle sont appelés de culture organisationnelle et constituent des éléments clés pour l'analyse des relations interpersonnelles au sein des institutions comme moyen d'obtenir « le respect des pratiques culturelles des individus et leur subjectivité et leur influence sur l'organisation et gestion des écoles ». (Libânio, 2007 :319)

En tant que titulaires, acteurs et producteurs d'êtres humains de la culture apportent sur eux un bagage qui contribue directement sur la culture organisationnelle de l'établissement auquel ils appartiennent. De cette façon, les formes de traitement des étudiants et du personnel, la manière de faire face aux innovations les problèmes qui émergent dans le processus, être pour ou contre les changements dans les routines de travail sont des exemples de la façon dont les relations interpersonnelles peuvent affecter le type de culture organisationnelle de chaque institution et la gestion de l'école.

D'autre part, ainsi que ces modes d'action se manifestent dans le quotidien des institutions, de nouvelles actions peuvent être effectuées par les acteurs qui la composent, créer et recréer d'autres valeurs dans les relations humaines.

En analysant encore les réponses des issus cités précédemment est aussi possible en déduire que ces études faisaient partie du programme de ces ex-étudiants, parce que les concepts qui caractérisent la conception de gestion démocratiques participative sont présents dans la compréhension et l'expression des participants, pendant la recherche. De même, ils mettent en valeur les relations interpersonnelles pour atteindre les objectifs qui assurent la participation de la communauté scolaire (internes et externes) dans les mécanismes d'action collective au sein de l'école.

Afin d'analyser le processus de gestion dans la réalité des écoles de Curitiba a été pris comme référence l'analyse des données obtenues des rapports des stages supervisés en direction scolaire, enregistrées par des étudiants de pédagogie de l'UTP, en 2010 ainsi que des données à partir de questionnaires adressés aux quatre superviseurs de ces stages. Les questions posées aux enseignants ont été répondues en se basant sur les expériences vécues dans les établissements où les stages ont été réalisés. Ainsi, nous analysons les documents contenus dans 12 rapports de formation en gestion de l'école, élaborés par 31 étudiants en 2010. Les étapes ont été menées dans trois écoles : l'enseignement maternel, primaire et de huit écoles du second cycle.

La discipline Recherche et pratique en éducation : formation supervisée en gestion scolaire dans le programme du cours de pédagogie de l'UTP a comme but d'augmenter les connaissances des étudiants sur la réalité scolaire pour qu'ils puissent développer une attitude d'enquête sur la pratique observée et réaliser des projets. Ce projet vise à discuter le contexte scolaire et à chercher un cadre théorique pour interpréter et comprendre la nature, la spécificité et les relations établies dans le travail pédagogique. Par conséquent, les données contenues dans les rapports se basent sur le résultat des sondages des projets éducatifs dans les écoles, des entrevues et des questionnaires passés à leurs professionnels et des observations sur le travail pédagogique.

Il a été constaté, en se basant sur 12 rapports, que les principes de participation et d'autonomie, prévus par LDBN/1996, qui doivent fournir une base pour la pratique quotidienne de l'école publique, en vue de la gestion démocratique, sont répertoriés et évalués dans des projets éducatifs les écoles.

Cependant, dans la plupart des rapports, il est noté que ces principes ne sont pas efficace dans la réalité quotidienne de l'école. Les causes identifiées selon les rapports étaient les suivantes: manque de temps pour l'étude des actions et des liens entre les membres de l'école, activités bureaucratiques excessives, des visites d'urgence pour résoudre les problèmes de discipline, violence, maladie, manque d'enseignants.

Dans la plupart des rapports établis par les issus révèlent qu'il est courant que les professionnels de l'école ne soient pas au courrant pas du projet éducatif ni participent à la préparation de ce document. En plus, ils ignorent les règles qui régissent l'organisation, le fonctionnement et les règlements de l'école.

En ce qui concerne la participation de la communauté scolaire interne dans la planification et l'exécution des actions prévues est observé que les éducateurs ont du mal à suivre et conseiller le travail de leur équipe. Ils disent qu'ils ont de nombreuses missions d'urgence qui les empêchent de développer les fonctions pédagogiques fondamentales et encore qu'ils sont incapables de suivre et d'évaluer le processus programmé.

Dans cette perspective, nous pouvons voir certains obstacles liés à la gestion du temps : l'espace pour effectuer, surveiller, évaluer, et refaire si nécessaire, individuellement et / ou en groupe la formatin continue. Un autre problème relevé dans la plupart des rapports provient de la rotation du personnel qui travaille à l'école publique. Ils complètent la journée de travail dans différents lieux. En général dans les deux cas, les écoles sont sous la dépendance des politiques gouvernementales visant à améliorer les conditions de travail des professionnels en éducation.

En ce qui concerne les relations interpersonnelles dans le travail collectif de l'école, deux rapports constatent que les étudiants sont démotivés en raison de l'absence d'intérêt des enseignants. Ils déclarent que « les enseignants ne s'intéressent pas à eux, mais seulement par leurs salaires. Un autre rapport mentionne un malentendu entre la direction et la coordination ce qui entrave le collectif scolaire. Deux rapports citent l'importance d'une bonne relation entre les collègues et le coordinateur ce qui facilite le développement des activités entre eux. Quand il y a de bonnes relations et que tous participent au processus décisionnel, l'école atteint ses objectifs. Il semble que la plupart des rapports ne fait aucune mention de la relation de l'école avec les parents et autres personnes impliquées dans la communauté scolaire.

Les observations faites dans les questionnaires par quatre enseignants en formation dans la gestion scolaire sont convenables avec les données présentées par les universitaires dans leurs rapports. Nous avons ajouté à l'observation réalisée par le superviseur la dévaluation du travail du pédagogue dans les écoles qui ne respectent pas la complexité des actions exécutées par ces professionnels.

Selon la même enseignante l'autonomie de l'école est légitime seulement quand les professionnels représentés par l'administration scolaire s'engagent à la démocratisation des opportunités d'apprentissage pour tous les élèves sans détourner de cet objectif malgré l'interférence de l'institution scolaire.

Les données démontrent la complexité qui entourent la gestion démocratique et le rôle du pédagogue pour que les relations interpersonnelles soient effectives.

Selon Pérez Gómez (2001:279) il est « indispensable d'analyser la structure sociale de l'école et de comprendre les relations et les échanges gérés par la même structure sociale ». La construction du processus de gestion démocratique à l'intérieur de l'école exige non seulement la qualité des rélations interpersonnelles, mais aussi de réflexion sur les contraintes formelle et informelle de la culture organisationnelle de l'institution.

Ainsi, il est dans les relations entre la pratique et l'action que le processus de gestion de l'école trouve un terrain fertile pour l'action en vue de réfléchir, de reconstruire et de créer de nouvelles perspectives qui répondent aux besoins, intérêts et aspirations de l'équipe-école, engagées avec la démocratisation de l'éducation.

En ce sens, nous pouvons compter sur la compréhension de Sacristán (1999 :178) qui établit à la pratique et l'action, concernant les pratiques pédagogiques des enseignants dans les écoles. Pour cet auteur, la pratique est déjà institutionnalisée, c'est-à-dire qu'elle se réfère à la structure existante et configurée par la culture et la tradition de chaque organisation quant à la manière de diriger leur propre processus d'éducation. L'action est directement liée aux acteurs du processus, c'est à dire les individus qui composent l'institution et l'influence de leur milieu culturel, des valeurs, des manières d'agir, de penser, de faire des choix, enfin, leurs formes mentales de vivre et de fonctionner dans le monde. Ce sont ces actions qui peuvent interférer dans les pratiques institutionnelles dont ces sujets font partie.

Par conséquent, l'enseignant doit comprendre la culture organisationnelle et leurs caractéristiques qui peuvent servir de médiateur dans des situations de conflit, mais aussi encourager la pratique du dialogue et l'empathie. Ce rôle de médiateur de peut favoriser un changement dans les relations humaines ainsi que des changements dans l'organisation du travail, permettant une meilleure condition pour le développement interpersonnelles entre les parties ou tout groupe impliqué dans la démocratisation de l'éducation.

Conclusion

La gestion démocratique est une construction historique et constitue un progrès rend satisfaits les enseignants brésiliens. Cependant, il représente un défi de proportions énormes, car il faut avoir l'attitude politique, l'éthique et la pédagogie de la communauté scolaire. Il appartient à l'enseignant de la médiation des relations interpersonnelles à l'école. Il doit créer des possibilités d'emploi et d'apprentissage collectif en visant à développer une école participative, réflexive en réalisant aussi la promotion de stratégies de réflexion et d'action collective dans la formulation et la mise en œuvre de l'éducation émancipatrice.

La préparation des enseignants pour la gestion scolaire dans les cours de pédagogie doit aller au-delà de la rationalité technique et de la gestion de production axées sur des objectifs de marketing. Elle doit progresser vers une rationalité de la pratique, avec un processus politique, culturel et relationnel qui favorisent une gestion démocratique et une formation ciblée à la citoyenneté.

Enfin, la gestion démocratique et participative ne se fait pas en solitaire. Il faut chercher la construction collective d'un milieu scolaire propice à la formation de sujets participants, chercheurs réflexifs et critiques dans ce processus impliquant les autorités scolaires, l'enseignement en équipe, le personnel, parents, enseignants, élèves, la communauté et les pouvoirs publics, la construction d'une culture organizationnelle à l'engagement, la collaboration, l'efficacité technique, la compétence scientifique, l'engagement politique et la générosité de l'homme.

Bibliographie

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Coordenador pedagógico: trabalho e formação**. In**:** Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.
BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5 de 13 de dezembro de 2005, Delibera sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. **Diário Oficial da União**. 13 de dez. de 2005.
BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006, Delibera sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**. 16 de maio de 2006. Seção 1, p.11.
BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. 12.ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

BRUNO, Eliane B.G **Os saberes das relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico.** In**:** Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.
FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo:Cortez, 2007.
Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
GATTI, Bernadete. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação da Fundação Carlos Chagas, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.
GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007
PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre,/RS: Artmed, 2001.
SANDER, Benno. **A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação.** Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Linhas Críticas: Gestão na educação. UNB, v. 11, número 20 - p.41-54, jan./jun.. 2005
MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **Racionalidade administrativa na educação à luz da teoria da ação comunitária.** Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Linhas Críticas: Gestão na educação**,** v. 11, número 21 - p.241-254, jul./dez. 2005.
PLACCO, Vera M N S**.** Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: PLACCO, Vera M. N. S. e ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo, Loyola, 2002.
SACRISTAN, Gimeno J. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
SHIROMA, Eneida Oto et al. Política educacional. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

L'autonomie et le comportement éthique des étudiants de l'"enseignement à distance

Adriano Antônio Faria
adriano@edusol.org.br
Doctorat en éducation: Tuiuti Université - BRESIL
Directeur, EduSol Isntituto: Education et Solidarité
+55 41 3322-7768
Rua José Bonifacio 15
BRESIL Curitiba-PR
80020-130

Aricle Vechia – UFP e UTP/BRASIL
arikele@hotmail.com
Doctorat en éducation: Tuiuti Université - BRESIL
Professeur à l'Université fédérale du Paraná
+55 41 3232-5329
Rua José Bonifacio 15
BRESIL Curitiba-PR
80020-130

Heloisa Helena Daldin Pereira – UTP/BRASIL
helopereira.orgone@gmail.com
Doctorat en éducation: Tuiuti Université - BRESIL
+55 41 3336-4192
Rua José Bonifacio 15
BRESIL Curitiba-PR
80020-130

Luis Fernando Lopes – UTP/BRASIL
fernandocater@gmail.com
Maîtrise en education: Tuiuti Université - BRESIL
+55 41 3528-5911
Rua José Bonifacio 15
BRESIL Curitiba-PR
80020-130

Résumé

Cet article vise à analyser l'importance de l'autonomie en se fondant sur le comportement éthique comme un élément indispensable pour les étudiants de l'enseignement à distance. Lorsque nous parlons de l'enseignement à distance, il suffit de penser de ressources technologiques et ses installations avec un certain nombre d'outils qui peuvent aider ou entraver l'enseignement-apprentissage des processus. Ainsi, cet article vise à réfléchir sur le comportement de l'élève par rapport à ces actions, avec référence à des valeurs éthiques dans la poursuite de leur autonomie. Il s'agit d'une littérature qui cherche l'histoire de l'éducation à distance au Brésil et au concept d'autonomie et de l'éthique liée à des étudiants de premier cycle. Pour l'autonomie, l'éthique et l'enseignement à distance, sont présentées comme des thèmes qui ont une relation essentielle. Sur le concept d'autonomie et de l'éthique présente plusieurs chercheurs, qui réfléchissent sur ces concepts et leurs relations ESTRELA 1992, SAVIANE 1991, AQUINO 1996, FREIRE 1996, ARAUJO 1996). Cependant il faut distinguer l'auto-discipline, comme indiqué par de nombreux chercheurs, parce que la discipline n'est pas une fin en soi mais un élément d'auto-producteur, comme une manifestation d'autonomie de l'étudiant comme une personne libre et donc responsable. Mais aussi de ne pas confondre autonomie et liberté. Lorsque nous parlons d'autonomie et de l'éthique de l'authenticité dans l'enseignement à distance, nous devrions nous rappeler que ce sont les caractéristiques que doit être la marque des étudiants dans ce type d'enseignement. Sur la base de ces réflexions se connecte au profil des élèves de l'enseignement à distance dans divers cours, dont cette discipline est nécessaire en tant que manifestation de leur liberté et leur autonomie dans un environnement déterminé par une conduite éthique spécifique. Enfin, il est conclu que l'autonomie est l'un des axes d'une importance fondamentale dans ce type d'éducation pour la réussite des élèves, appuyée par le comportement éthique et responsable.

Mots- clés : autonomie, éthique, étudiants, enseignement à distance

Introduction

L'autonomie et l'enseignement à distance (EAD) sont des thèmes qui ont une relation essentielle. Dans ce sens-là on analyse l'importance de l'autonomie pour les élèves des cours d'EAD, basée sur le comportement éthique. Dans la section initiale de ce travail on cherche d'exploiter, sous une perspective théorique, le concept de l'enseignement à distance et l'autonomie. On cherche aussi d'exploiter, cette fois dans une perspective éthique le rapport entre les deux.

Au Brésil à la fin du décennie de 1990 ont commence, l' EAD commence à sortir de la périphérie des politiques éducationnelles. Avec le gouvernement de Lula, l'EAD a acquiert plus d'importance dans le scénario national, surtout au niveau moyen, celui de l'enseignement professionnel et supérieur, mettant en évidence la formation initiale et continuée des enseignants..

Les recherches sur l'EAD ont augmenté significativement aux dernières années, particulièrement dans la catégorie "autonomie ", une fois que dans l'enseignement à distance la capacité de détermination des objectifs de son apprentissage, de la part de l'élève, est très accentuée. Cependant, si d'une part l'EAD exige plus d'autonomie, d'autogestion, d'auto-étude, d'auto-organisation, d'autodidactisme, de l'autre part elle porte le risque de ne pas atteindre ses objectifs ; il y manque la figure du professeur, qui dialogue, motive, éclaircit, émancipe et ébauche les relations éthico-politiques.

L'être humain, pourra-t-il arriver à l'autonomie sans la présence d'autrui? Se faire professeur sans d'autres professeurs? Sans l'héteronomie? Tout cela sera-il possible par moyen de la médiation des technologies ? Qu'est-ce que c'est, alors, que l'autonomie et comment est-elle conçue par l'EAD ?

Basé sur ces questions, ca travail cherche de prouver que l' EAD comprend un processus éducationnel qui necéssite d' articuler deux composants essentiels : l'autonomie et l'éthique , comme caractéristiques propres à tous ceux qui font partie de l'EAD et pas seulements aux enseignants .

En exploitant des concepts d' Autonomie

Nous essaieront d'y présenter quelques notes sur le concep d' autonomie qui nous aideront à montrer l'importance du procèssus éducatif appliqué à ceux qui suivent les cours de l"EAD. Il faut, d'abord, avertir qu'onanalyse, en cet article, l'importance de l'autonomie pour ces élèves, pas tout simplement comme une discipline, une matière ,mais comme partie d'un processus de construction de l'élève comme individu: autonome et responsable.

On peut, néanmoins, remarquer que le mot "discipline" contient des rapports avec les mots "élever" et "enseignement", ce qui fait qu'il assume, dans le contexte del'EAD une importance fondamentale, liée à l'autonomie, et ils se présentent comme des caractéridstiques indispensables aux élèves dans cette modalité d'éducation.

Paulo Freire (1996, p.94) nous fait voir qu'enseigner exige une série de prédicatifs. La reflexion sur ces prédicatifs a partir du point de vue de lélève, mène à la perception que ces exigeances ne pourront pas avoir lieu sans que son action autonome y soit.

Autonomie est um terme d'origine grecque, (*αυτονομία*) mot composé par (*αυτο*/auto) et (*νόμος*/nomos) lei ou território et signifie la capacité de faire ses propres choix, de prendre ses propres décisions, sans interférences ou conditionnements externes

D'après Immanuel Kant, qui a vécu à Konigsberg et a défini son époquie comme celle d'éclaircissement, l'autonomie désigne l'indépendance de la volonté par rapport à n"importe quel désir ou objet de désir et sa capacité de déterminer soi-même em conformité avec une loi propre, qui est la raison. (ABBAGNANO, 2000, p.97). Il veut prouver que la raison pure se manifeste em nous comme vraiment pratique à travers l'autonomie,dans le principe de la moralité qui détermine la volonté à l'acte (Kant, 2006, p.60). Lheteronomie c'est son opposé: la volonté est déterminé par les objets de la faculté de vouloir (ABBAGNANO ,2000 p.97).

Cette opposition entre des principes heteronomes et autonomes est présent à toute la philosophie morale de Kant. Une volonté autonome opctroit a soi-même un loi propre, tandis que dans une volonté heteronome la loi est donnée par l'objet à cause de son rapport avec la volonté. "Cela signifie que la volonté doit chercher sa propre autonomie et que sa liberté consiste à être, donc, une loi pour soi-mêmem (CAYGILL, 2000, p.43).

Kant ennonce la loi fondamentale de sa raison pratique qui peut être considérée le principe de l'autonomie.; "Agissez de telle façon à ce que la maxime de votre volonté puisse toujours valoir, em même temps ,comme principe d'une législation universelle" (KANT, 2006,p.47). En conséquent, le preincipe autonomede l'impératif catégorique commande sa propre autonomie (CAYGILL,2000, p.43).

Kant désirait liberter l'être humain de sa minorité. qui consiste à ne pas penser par soi-même. Cette entreprise serait atteint à travers l'éclaircissement de l'usagede la raison .. Il définit, lui-même, son époque comme celle d'éclaicissement, dans le sens où "a sortie de l'homme de sa minorité par laquelle il est le seul coupable. Minorité c'est l'incapacité de se servir de son propre jugement sans interférence d'autrui" (KANT,2009, p.407).Ce que Kany propose c'est Une éducation pour l'autonomie, qui puisse developperlws capacités des élèves à fin qu'ils cherchent à arriver aux buts par eux-mêmes.

Malgré très critiqué depuis Hegelet, et, en particulier par Nietzche et Scheler, comme une conception vide, formaliste, sans valeur, l'explication kantienne de l'autonomie a été récemment réévaluée et défendue par O'Neill (1989) comme une base approprié aux raisonnements théorique et pratique(CAYGILL,2000, p.43).

On a vu , donc, que le mot Autonomie à partir de son origine grecque et selon Kant signifie autogouvernement, c'est à dire, se gouverner soi-même. Dans ce sens, un école auttonome c'est celle qui se gouverne elle-même. Em ce qui concerne l'éducation Le débat actuel à propos de ce sujet remet au procès dialogique d'enseignement contenu dans la philosophie grecque, qui préchait la capacité de l'individu de chercher des reponses à ses propres doutes em pratiquant, de cette façon , sa formation autonome.

Au long des siècles l'idée d'une éducation antiautoritaire construit graduellement la notion d'autonomie, des élèves et de l'école, maintes fois comprise comme autogouvernement, autodétermination, autosuggestion : néan moins, pour qu'on puisse comprendre le terme "autonomie ", proposé dans cet article, nous ferons le chemin indiqué par Araujo (1996 ,p.104), basé sur des études de Piaget à propos du jugement moral, qui nous présente l'itinéraire suivant : anomie, héteronomie vers l'autonomie. Le sufuxe grec "nomia (=règles) est commun aux trois termes. Anomie (a = négation) c'est un état d'absense de règles: le sujet agit selon ce qu'il croit être correct, pour ses intérêts personnels.

Héteronomie (hétero = divers +nomia = règles) c'est lse rendre compte de l'existence de plisieurs règles qui sont imposées par ceux qui exercent l'autorité. Et l'autonomie, dans le chemin qui nous suivons , donne aux individus la capacité de discerner, de faire des choix par eux-mêmes, de créer leurs propres lois..

La constuction de l'autonomie par l'élève, passe par des étapes de développement qui peuvent être observèes dès très tôt et cette observation suit le parcours de son existence à travers les différentes décisions à être prises, comme un processus d'évolution et de prise de conscience .

> "L'éducation, em permettant l'accès de tous à La connaissance a un rôle bien concret à jouer dans l'acomplissement de cette tâche universelle: celle d'aider à comprendre le monde et le proche, à fin que a chacun compenne mieux soi-même" (DELORS,1998,p.50).

L' aoutonomie se construit petit à petit, limitée au groupe d'amis et de personnes plus proches: et plus tard on s'aperçoit comme membre d'une société avec des lois et institutions. Dans l'institution scolaire ce n'est pas différent: les "autorités " chargés de l'éducation dictent les normes, le *curriculum,* et les valeurs sociaux, maintes fois sans les discuter avec les apprenants.

> L'autonomie peut, donc être comprise comme résultat d'un procesusr de socialisation qui mène l'individu à sortir de son egocentrisme.charactéristique des états de héteronomie, pour coopérer avec d"autres individus et se soumettre (ou pas) consciemment à des règles sociales et,cela sera possible grace à dês relations établies par l'individu avec les autres (ARAUJO, 1996,p.108)

Pour Piaget, le developpement est un processus qui se rapporte à la totalité des structures de la connaissance et de l'apprentissage. C'est ainsi qu'on peut affirmer que quelqu'un est autonome quand il manifeste un comportement indépendant: il est autonome parce qu'il est capable de vivre em fonction de ses propres principes. Cependant, quand on parle de l'autonomie à l'EAD il faut se rappeler qu'il s'agit d'une charactéristique qui doit être la marque de l'élève dans cette modalité d'éducation.

D'un autre côté, même si l'élève n'a pas de discipline, il peut juger son autonomie et exiger qu'elle soit respectée . Mais on peut aussi dire qu'un élève discipliné n'est pas un élève autonome, ce qui mène à conclure que: être autonome à EAD ne signifie pas nécessairemnt, être discipliné et vice-versa.

On aperçoit, dans ce sens, l'importance de l'autonomie à l'EAD , c'est à dire l'autonomie pas comme synonyme de discipline . En d'autres mots, on parle d'une autonomie disciplinée sans que cela sonne comme une redondance.

Peters (2001,p.103) affirme que "l'étude autonome joue un rôle important dans l'éducation d'adultes et aussi dans les éducations complémentaires". On peut , donc, affirmer que le progrès de l'étudiant doit être évalué a partir de son expérience et de sa réalité.

Paulo Freire (1996, p.94), dans son livre Pédagogie dans l'Autonomie en parle comme une construction authentique de l'individu:

> Je me meus, comme éducateur, parce que d'abord je me meus comme gent. Je peux connaître la pédagogie, la biologie, l'astro-nomie , je peux travailler la terre ainsi que je peux naviguer. Je suis gent. Je sais que j'ignore et je sais que je sais. Par conséquent e peux tant savoir ce que je ne sais pas encore que savoir mieux ce, que je sais déjà. Et je saurai tant mieux et authentiquement que plus efficacement je construise mon autonomie vis -à-vis les autres.

En EAD, l'élève construit ses méthodes d'apprentissage, il assume ue plus grande responsabilité pour la construction de la connaissance, qui ira collaborer avec son developpement intégral. Cela ne signifie pas qu'il puisse s'élever tout seul., mais que cela représente , sans doute, une possibilité.

Paulo Freire propose une pédagogie de l'autonomie et met em relief le respect dû à l'autonomie de vivre de l'élève qui se base sur la racine de l'incertitude de l'être qui se reconnaÎtinconclus. Tel respect à l'autonomie et à la dignité de chaque individu " c'est un impératif éthique et pas une faveur que l'on puisse ou pas accorder aux autres. " (2006 ,p.59). L'autonomie c'est une des cathégories centrales dans l'oeuvre de Paulo Freire et, surtout, chez Pédagogie de l'autonomie, où il écrit et réflechit sur ce concept ,en le plaçant comme un principe pédagogique.

Dans la conception de cet auteur l,'éducation qui vise à former, l'autonomie est conçue comme une vocation pour l'humanisation , de manière à ce que ce n'est pas possible être gent que par moyen de pratiques éducatives. L'éducation doit cultiver la curiosité, l' esprit de critique, la valeur de la concience, pour

qu'il y ait un effort de la connaissance critique des obstacles , mais personne n'en prend conscience isolément

Freire propose une dicussion sur l'autonomie a partir d'un paradoxe, le paradoxe de l'autonomie/ dépendance (MACHADO,2008, p.56). Promouvoir l'autonomie signifie, alors, liberter l'être humain de tout ce qui l'oppresse, qui l'empêche de réaliser sa vocation pour être meilleur, puisqu'il reconnait que l'histoire est un temps de possibilités. Pour lui, Freire (2006, p.107) l'autonomie est un devenir, un processus de mûrissement de l'être pour soi-même. "Personne n'est autonome d'abord, pour décider après. L'autonomie se construit, petit à petit, avec l'expérience de plusieurs et innombrables décisions qui sont prises peu à peu.." Il s'agit d'un travail de construction de cette autonomie.qui , quand on parle d'éducation ,appartient au professeur et à l'élève et pas une tâche ,pas seulemnt du preofesseur ou de l'élève avec soi-même.

L'autonomie gagne, dans son oeuvre, un sens socio-politique-pédagogique: elle est la condition d'un peuple ou d'une personne dejà liberté, et émancipé des pressions (héteronimes qui limitent ou annulent sa liberté de détermination. Pour conquérir l'autonomie il faut qu'on se liberte des structures oppressives (ZATTI 2007, p.53). Il y a un rapport entre autonomie et libertation dans la mesure où ,'moindres les conditions de l'oppression, plus grandes les possibilités de "exister pour soi ",.d'être autonome .

La proposition de Freire c'est celle d'une éducation pour la transformation, opposée à l'éducatioon bancaire, qui considère les élèves comme réceptacles des contenus. Pour qu'elle arrive à son autonomie il est essentiel qu'elle soit dialogique,-ici dialogue dans le sens du rencontre d'hommes pour devenir meilleurs. "L'essentiel dans les relations entre éducateur et éduqué, entre autorité et liberté.entre pères, mères, fils et filles est au fond, la réinvention de l'être humain dans l'apprentissage de son autonomie" (FREIRE,2006, p.94)

Dans l'enseignement à distanece l'autonomie de l'élève rapporte à liberté et indépendance sous la forme d'apprentissage . Lélève a besoin, donc, de définir de quelle façon il pourra dédier plus de temps aux études , oú il les fera, quel rythme il suivra et combien de temps il disposera pour cette pratique.

Les moyens que lui seront offerts, l'aideront dans cette tâche mais ils n'auront pas lieu s'il n'en participe pas activement. C'est, alors, fondamental qu'on comprenne la flexibilité de l'espace et du temps dans la modalité de l'EAD, comme une forme de donner à l'élève des conditions selon ses besoins et ses charactéristiques personnelles pour qu'il y imprime son rythme d'étude et puisse acquérir une connaissance formelle dans le lieu et dans le temps qu'il jugera plus convenable . Il sera, alors capable de développer son autonomie. Cet temps et cette flexibilité collaborent à la réalisation des tâches de l'étude, en les transformant en activité productive pour l'apprentissage de l'élève.

2 Articulation entre éthique et éducation

Si on analyse l'éducation sous le point de vue philosophique, Thums (2003) utilise quatre éléments principaux: la réflexion, l'action, le discours et les conséquences. La compréhension de l'éducation comme une action humaine la rend absente à la connotation d'un élément irréel du comportement humain, exposé au hasard, mais la rend fidèle comme résultat d'un jeu d'idées et de pratiques crées dans une époque déterminé conformément à la philosophie et aux idéologies de ce moment-là.

> L'éducation, dans cette perspective s´éloigne de l'enseignement par le fait que l'éducation présuppose quelque changement et quelque altération dans la manière d'être et de penser, concernant des situations objectives qui se présentent comme centre d'action dans une perspective de la philosophie et de l'ontologie. Dans cette différenciation l'enseignement se caractérise comme la dynamique éducative engagée aux contenus dans une perspective de d'épistémologie (ALCANTARA, 2008, p.393).

Et si l'éthique et l´'éducation sont ensemble, comment ne pas penser à dévoiler les princi-pes qui conduisent les destins de l'humanité, quand elle s'unissent au bien-être et au bonheur pluriel.. Il y réside l'ambiguité de l'éducation dans le champs de l'éthique, puisque, si elle s'origine de *ethos* et ce sont les moeurs sont des formes de comportement qui vabilisent la vie pacifique et commun des gens dans la communauté, la diffusion des valeurs qui vont au-delà de ce principe fondamental de la justice sociale se constitue dans une action anti-éthique (GOERGEN, 2005).

Par le fait que l'éfficacité est séparée de l'équité, ayant comme but l'intérêt particulier d'individus ou de groupes d'individus, l'action efficace assume des charactéristiques de ce qui est bien, n'inporte quelsssoient ses effets. S'iy installe, par conséquent, une réalité représentative d'un dilemme dans l'éducation, où on met em relief l'éducation éthique, en estimant que, si c'est à elle de préparer les individus pour la vie em société, aidée par le développement des compétences exigées par le système, c'est son devoir de former des citoyens qui puissent vivre en société , avec du respect et de la solidarité (GOERGEN,2005).

3 Autonomie, éthique et EAD

Selon Guarezi et Mattos (2009, p.20), les concepts de l'EAD maintiennent en commun la séparation physique entre le professeur et l'élève et aussi l'existence de technologies pour intermédier la communication et le processus de l'enseignement-apprentissage.

On aperçoit l'évolution de cette idée em ce qui concerne les processus de communication, une fois que l'EAD possède, de plus en plus de meilleures possibilités technologiques pour rendre possible l'interaction entre les pairs dont le but soit l'apprentissage. L'évolution de l'EAD a, donc, suivi l'évolution des technologies de communication, qui lui donnent du support, ce qui ne signifie pas nécessairement une évolution pédagogique.

Guarezi (2009,p.20) fait remarquer encore que même si les principales charactéristiques de l' EAD puissent être organisées, sous l'aspect de l'autonomie,de la communication ou du procèssus technologique , elles nous aident à en construire un concept plus complet. Basés sur cette large perspective nous allons réflechir sur l'importance de l'autonomie pour letudiant de l'EAD. Nous nous emparons, ainsi, de la réflexion de Esttrela (1992,p.12): "La discipline n'est pas une fin, elle-même. Elle ne devient une fin.éducative que si elle donne origine à l'auto-discipline em tant que manifestation de l'autonomie de l'élève comme un être libre et, par conséquent , responsable. "

Et c'est basés sur cette réflexion que nous allons établir un lien aves le profil de l'élève de l'EAD dans les plusieurs cours d'enseignement à distance , dont on exige cette auto-discipline comme manifestation de sa liberté et de son autonomie.

Quand on parle d'apprentissage on doit la comprendre comme un processus de construction individuelle de l'élève, dynamique et flexible, fondé sur sa propre expérience. L'autonomie se preésente, de cette façon, em tant que condition ' *sine qua non* "pour l'étudiant de dans le processus de construction de la connaissance. Donc, si d'un côté enseigner c'est créer la possibilité de cette construction, de l'autre côté, apprendre c'est rendre cette possibilité réelle.

Dans ce sens -là, l'étudiant doit apprendre à bien agencer son temps et ses études. Au moment où il est admis à l'EAD il prend conscience de l'importance de faire un projet, d'établir ses emplois de temps dans la routine du jour-le-jour, d'être déterminé. D'exploiter les outils et les orientations donnés par l'éducateur et par ses tuteurs. Voilà l'essentiel pour qu'il puisse réussir à avoir son autonomie, à être capable de créer dans son intérieur ce processus de construction de la connaissance

Dans la modalité d'enseignement de l' EAD , la nécessité d'une interaction professeur-élève est beaucoup plus complexe, si on la compare avec celle qui compte sur la présence de l'élève

A l'EAD les cours de perfectionnement sont transmis par satellite ; les contenus et le matériel d'appui sont mis à la disposition à l'internet . Ce support est offert aux élèves à travers plusieurs ressources technologiques et éducatives. Mais, mieux que soit la préparation et la qualité des cours et la formation transmise, ainsi que la compétence du professeur, même avec l'offerte de l'IES avec ses ressources technologiques les plus actuelles, on peut affirmer que le succès qu'on attend de l'EAD c'est qu'il apprenne à apprendre. Il aura besoin, pour sa réussite, de plus que de la discipline , d'une attitude autonome, puisque , dans la mesure où il se fait constructeur de sa propre connaissancet sujet de ce processus, son autonomie deviendra de plus en plus grande.

La réalisatiion des activités de lEAD dans un espace virtuel implique une distance physique (dans la plupart du temps) de ces personnages; elle a besoin de moyens de communi- cation et d'information en voie double, où ils puissent se répandre librement , de manière coordonnée mais controlée pour éviter les distorsions passibles d'arriver à cause de cet éloignement physique.

Le professeur de l'EAD n'est plus l'intermédiaire visible de l'enseignement normal, pour y être l'agent présent dans l'ambiance virtuelle. Alors, ses responsabilités et attributions le mènent, inévitablement, à prendre la responsabilité d'enseignant sous tous les aspects capables d'interférer dans cette relation; depuis l'adaptation des contenus aux moyens établis jusqu'á cette interaction, la mise en œuvre de ces ressources et les matériels didactiques employés. A l'EAD la discipline et l'autonomie sont fondamentales, une fois que l'apprenant ne peut pas se limiter à recevoir les contenus proposés par les professeurs.

Cela ne serait pas, d'ailleurs , l'EAD parce qu'il n'y aurait pas d'enseignement et non plus l"apprentissage de la forme qu'on la présente. Il faut aller au-delà , en cherchant cette connaissance avec de la détermination, de l' effort et de la recherche.

Em d'autres mots, il est nécessaire produire et construire cette connaissance. Dans ce processus, la compromission et le désir de connaissance mèneront l'étudiant à montrer à lui-même que c'est possible d'apprendre hors la dépendance de la figure réelle (présente) de l'enseignant. L'EAD se présente, ainsi, comme une possibilité de réalisation de l'éducation dans sa plus pure essence .

L'élève de cette institution doit, donc, chercher d'avoir autonomie en ce qui concerne ses charactéristiques personnelles et surtout d'organiser son temps libre pour les études et savoir administrer sa vie personnelle et professionnelle. Nous pouvons, ensuite, faire la relation de quelques items qui collaborent à l' acquisition de ces deux éléments:

- ✓ préserver l'autonomie et la discipline;
- ✓ avoir une pensée critique et ouverte;
- ✓ être prêt et disponible pour ce qui est nouveau;
- ✓ être entreprenneur;
- ✓ établir des objectifs, des délais et des stratégies; ;
- ✓ avoir comme priorité les tâches qui exigent plus de vous;
- ✓ chercher des réponses pour vos doutes
- ✓ avoir le domaine sur l'information et la communication disponibles;
- ✓ entrer quotidiennement dans l'ambiance virtuelle de l'apprentissage ;
- ✓ être actif et collaborateur dans le processus de l'interaction (chat- forum- 0800);
- ✓ se préparer en avance pour les cours, en imprimant des textes ou prenant un portefeuille pour les *downloads ;*
- ✓ se dédier à la lecture de textes indiqués; répandre son réseau de contacts, en profitant les diversités culturelles que la modalité EAD vous offre;
- ✓ organisez votre emploi de temps pour la vie personnelle (arrêtdes études)
- ✓ organiser des fiches, des schémas, des notatios et revisionss des contenus;
- ✓ organiser votre matériel d'études
- ✓ accomplir les dates et délais ;

L'Education à Distance exige de l'élève une attitude autonome, mais sans qu'il soit tout seul. Il compte toulours sur une structure pédagogique et technologique qui bénéficie l'EAD d'une manière interactive. C'est à lui d'avoir dela discipline et savoir utiliser les outils qui sont disponibilisés pour la constructiion de sa connaissance, une fois que tout ce projet pédagogique se charactérise par un apprentissage permanent, même si l'élève ne s'y trouve pas.

L'EAD s'utilise de chaînes de communication qui donnent à l'élève la possibilité d'être plus proche du professeur, malgré la distance géographique. Ces chaînent rendent possible l'interaction avec les collègues de cours, ce qui est indispensable dans cet établissement. La flexibilité de l'espace et du temps, propres à l'EAD offre à l'élève des conditions qui lui permettent d'imprimer son rythme d'études selon ses nécessités et caractéristiques personnelles, où et quand il juge plus convenable.

Considérations finales

On y a cherché d'analyser l'impoetance de la discipline et de l'autonomie pour les élèves qui suivent les cours de l'EAD. L'autonomie constitue, d'après cette étude, l'une des conditions "sine qua non " pour que le processus utilisé par l'EAD puisse avoir lieu intégralement.

L'analyse de l'Enseignement à Distance y a été faite sur des thèmes qui possèdent un rapport essentiel. C'est dans ce sens que l'on a essayé de démontrer l'importance de l'autonomie, la voyant comme présupposé indispensable à des étudiants des cours offerts par cette Institution.

Il a été évident un rapport entre ces deux thèmes: autonomie et EAD. On peut, donc, conclure que l'autonomie est l'un des axes de fondamentale importance dans cette modalité d'éducation, pour la réusssite de l'élève.

Cependant, comme on a cherché de démontrer, si d'un côtél'EAD exige plus d'autonomisation,, autogestion, autoétude,auto-organisation, autodidactisme, de l'autre côté elle court aussi le risque de ne pas atteindre ses objectifs , puisqu'il manque la figure du professeur, celui qui dialogue, motive émancipe et ébauche des relatiions ético-politiques.

Finalement, il a été possible d'observer que les élèves de l'EAD sont des élèves disciplinés, mais, pas nécessairement des élèves autonomes. Il faudrait, donc, à notre avis, faire des recherches plus profondes sur cet apparent paradoxe.

Références

ABBAGNANO. N. *Dicionário de Filosofia.* São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALVES, J. R. M. *A história da EAD no Brasil*. 2º Capítulo do livro: *Educação a Distância o Estado da Arte*. LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (orgs). São Paulo: Pearson Education, 2009. (p. 9-13)

ARAÚJO, U. F. *Moralidade e indisciplina: uma leitura possivel a partir do referencial piagetiano.* In: AQUINO, J. G. (Org.) *Indisciplina na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 103-115.

ARETIO, L. G. *Educación a distancia hoy. Universidad Nacional de Educación a Distancia*, 1994. In: GUAREZI, R. C. M; MATOS, M. M. *Educação a distância sem segredos.* Curitiba: Ibpex, 2009. p. 19.

BELLONI. M. L. Educação a distância. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BRASIL. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm acesso em: 27 jun. 2009.

DELORS, J. *Educação Um Tesouro a Descobrir*. Brasília, UNESCO, 1998.

DEMO, P. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2007.

DIAS, R. A. e LEITE, L. S. Educação a distância da legislação ao pedagógico. Petrópolis: Vozes, 2010.

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula.* Porto: Porto, 1992.

FREIRE. P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996

Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GAYGILL. H. *Dicionário Kant.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

GALEFFI. R. *A filosofia de Immanuel Kant.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

GUAREZI, R. C. M; MATOS, M. M. *Educação a distância sem segredos.* Curitiba: Ibpex, 2009.

KANT. I.*Critica da razão prática.* São Paulo: Editora Escala, 2006.

LITTO e FORMIGA, *Educação a distância o Estado da Arte.* São Paulo: Pearson Education, 2009.

MACHADO, R. de C. F. In: STRECK, E.; REDIN, E. e ZITKOSKI, J. J. (orgs.) *Dicionário Paulo Freire.* Belo Horizonte: Autêntica, 20008.

OLIVEIRA. E. G. *Educação a distância na transição paradigmática.* São Paulo: Papirus, 2008.

PETTERS. O. *A educação a distância em transição*. São Leopolo: Editora Unisinos, 2009.

Didática do ensino a distância. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

ZATTI. V. *Autonomia e educação em Kant e Paulo Freire.* Porto Alegre: Edpucrs, 2007. Disponível em: http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomiaeeducacao.pdf . Acesso em: 15/09/2010.

ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE : LA PRATIQUE ÉDUCATIVE DURABLE POUR LA GESTION DE LA VILLE

Maria Arlete ROSA
Université Tuiuti du Paraná
Master et Doctorat en Éducation
Adresse personnelle :
Rua Angelo Sampaio, 679 ap. 34
CEP : 80250-120
Curitiba – PR - Brésil
Courriel : mariaarleterosa@hotmail.com
Tél: +55.41. 99.57.00.32

Résumé

Le thème considéré pour cette réflexion comprend l'éducation environnementale en tant que pratique éducative durable des leaderships communautaires dans l'espace urbain du bassin hydrographique de Curitiba, au Brésil. Ces leaderships communautaires sont le sujet de cette étude dont l'objet est la pratique éducative durable comprise comme le résultat de l'apprentissage auto-construit à partir des déterminants – politiques, économiques, culturels, sociaux et environnementaux. Et de leur part, ces déterminants sont sous-jacents à la pratique sociale de ces leaderships lors de la participation aux organisations, aux luttes et aux conflits sociaux caractéristiques de la relation État/société sous la perspective d'assurer les droits et les politiques publiques qui soutiennent la citoyenneté. Il s'agit donc de l'éducation en tant que pratique éducative dont le contenu se trouve dans le contexte des relations urbaines socio-environnementales. L'approche de la pratique éducative contribue à motiver et à sensibiliser l'individu à transformer les manières de participer à la dynamique de la société et à augmenter les mécanismes de contrôle social sur la gestion publique. L'environnement sera considéré dans sa dimension durable comprise en tant qu'interrelation nécessaire à la capacité de support créée à travers la lutte pour l'assurance des conditions de qualité de vie auto-construite, ce qui cherche à l'équilibre environnemental urbain et à la conquête de la justice sociale dans le cadre institutionnel capitaliste des villes contemporaines. L'éducation sera considérée dans le contexte de l'éducation non scolaire. Il ne s'agit pas de l'apprentissage formel caractérisé par le contenu préétabli suivant la méthodologie pédagogique à partir de l'évaluation des résultats obtenus par l'établissement scolaire qui contrôle le processus de l'apprentissage ; on verra plutôt l'éducation auto-construite dans le processus des relations et des pratiques sociales de la vie quotidienne des leaderships communautaires mesurées par les politiques publiques de la ville. Cette étude défend que l'humanité n'ait jamais été si intensément mise contre la nature dans sa totalité et que les possibilités et les dangers n'aient jamais été si grands devant la crise environnementale. Ce défi exige de chacun une posture éthique par rapport à l'environnement local et mondial, au sens de construire de nouveaux référents de dynamiques socio-environnementales à travers les pratiques sociales où l'éducation durable ait comme but la constitution de la citoyenneté. Les sources de cette recherche se posent sur des interviews qualitatives avec les leaderships communautaires, sur des données bibliographiques et sur des documents d'organisations gouvernementales responsables de l'exécution des politiques publiques dans le domaine de l'environnement, des ressources hydriques, de la santé, de l'assainissement et de l'éducation.

Mots-clés : éducation environnementale, pratique éducative, gestion publique.

Introduction

La pratique éducative, considérée dans cet article, vise identifier la configuration du contenu socio-environnemental présent dans la pratique sociale des individus et des leaderships communautaires dans l'espace géographique du bassin hydrographique de la rivière Barigui, à Curitiba, au Brésil. L'article explicite aussi les éléments indicatifs de l'existence de cet apprentissage acquis par les individus concernant les conditions de qualité environnementale, lors de leur interaction avec les actions et les programmes environnementaux réalisés par la politique du pouvoir public, dans le contexte durable des lieux de résidence, de la ville et de la planète.

Cette réflexion sert à aider à comprendre que l'humanité n'a jamais dû faire face si intensément à la nature dans sa totalité, et les possibilités et les dangers de la crise environnementale n'ont jamais été si grands, faits actuels qui nous mènent à « faire face à la possibilité de mettre les grandes potentialités technico-scientifiques et culturelles existantes, au service de fins qualitatives, qui assurent la quête du développement des potentialités individuelles dans la vie sociale » (STAHEL, 1995 : 121).

Ce défi exige de chaque individu une posture éthique par rapport à l'environnement local et planétaire, au sens de construire de nouveaux référentiels de dynamiques socio-environnementales, à travers les pratiques sociales, où l'éducation, concernant la durabilité, ait pour but la constitution d'une citoyenneté planétaire, à partir « d'une nouvelle transversalité de savoirs, une nouvelle façon de penser, rechercher et élaborer la connaissance, qui rende possible l'intégration entre la théorie et la pratique » (JACOBI, 20005 : 243).

Cet article considère les leaderships communautaires comme sujet et leurs pratiques éducatives durables comme objet de réflexion. L'article est composé de trois parties qui traitent, premièrement, la pratique éducative dans le contexte du bassin hydrographique ; deuxièmement, la Vila Sagrada Família (le quartier Sacré Famille) à Curitiba, dans le bassin de la rivière Barigui et, troisièmement, les considérations finales sur les portées de la pratique éducative durable.

La Pratique Éducative dans le contexte du Bassin Hydrographique

Les références qui ont conduit la réflexion autour des pratiques éducatives concernant la durabilité[37] nous mènent à chercher des modèles durables de société. Tels modèles exigent l'exercice de vision holistique de la réalité, en intégrant les conditions matériels durables – équilibre physique-chimique et biologique, au fonctionnement de la société, à partir de la redéfinition de la « politique de notre société actuelle et de son modèle de civilisation, aussi bien qu'au travail de prise de conscience individuelle, d'intégration de la psyché personnelle, capable de générer des actions vers les changements » (STAHEL, 1995 : 126). Dans cette perspective, on souligne l'importance de l'étude des pratiques éducatives durables qui cherchent à identifier la configuration du contenu des potentialités individuelles dans la vie sociale, qui cherchent également à révéler les possibilités d'existence, dans les pratiques individuelles, de capacités potentielles d'intégrer des actions collectives, en visant des changements dans une dimension qualitative des pratiques individuelles et collectives, en ayant pour but la durabilité pour les générations actuelles et futures dans la société planétaire.

Un autre aspect important concerne l'abordage de la pratique éducative durable en tant qu'éducation pour une « pratique de citoyenneté environnementale » (JACOBI, 2005 : 243) comme possibilité d'encourager et de sensibiliser l'individu à transformer les différentes manières de participation dans des facteurs potentiels pour dynamiser la société et augmenter le contrôle social sur la chose publique que, selon JACOBI « il s'agit de créer des conditions pour la rupture avec la culture politique dominante et pour une nouvelle proposition de sociabilité basée sur l'éducation vers la participation » (JACOBI, 1998/1999 : 2).

Cette modalité d'éducation se concrétise par la pluralité d'acteurs activés dans leur potentiel participatif en acquérant des conditions d'intervention consistante, sans tutelle dans les processus de décisions publiques ; en légitimant et en consolidant des propositions de gestion, ayant pour base la garantie de l'accès à

[37] En considérant l'étymologie, *durabilité/soutenabilité* est – ce que l'on peut soutenir, et l'étymologie de soutenir est - supporter, empêcher la chute, servir d'appui.

l'information et la consolidation de moyens de participation; en institutionnalisant le contrôle social, dans la sphère publique et privée. Ainsi, l'exercice éducatif de citoyenneté « implique l'autonomie et la liberté responsable, la participation à la sphère politique démocratique et à la vie sociale » (JACOBI, 2005: 243).

Telles références établissent des paramètres pour la notion de pratique éducative durable. Donc, le processus éducatif n'a pas lieu de façon préétablie, mais l'apprentissage se configure par l'acquisition de savoir auto-construit dans la dimension socio-environnementale mentionnée ci-dessus, résultat de la construction de cette connaissance collective. L'évaluation des résultats obtenus dans cet apprentissage auto-construit est vérifiée dans le domaine politique, configuré par la qualité de la pratique sociale ; par le niveau qualitatif des actions politiques produites ; par la qualité de l'organisation sociale, politique et environnementale ; par la qualité de la participation sociale et politique et par les résultats acquis dans la lutte pour la citoyenneté.

Cet apprentissage auto-construit est généré par de différentes sources promotrices de cette pratique éducative ; et les principaux promoteurs de cet apprentissage sont les entités du mouvement social organisé et le pouvoir public. La constitution de ce savoir auto-construit, dans le processus de participation sociale, selon GOHN, présente comme sources promotrices :

1) – l'apprentissage généré par l'expérience de contact avec des sources de l'exercice du pouvoir ;
2) - l'apprentissage généré par l'exercice répété d'actions routinières que la bureaucratie régionale impose ;
3) - l'apprentissage des différences existantes dans la réalité sociale à partir de la perception des distinctions dans les traitements que les différents groupes sociaux reçoivent concernant leurs demandes ;
4) - l'apprentissage généré par le contact avec les consultants embauchés ou ceux qui soutiennent le mouvement ;
5) - l'apprentissage de la démystification de l'autorité comme synonyme de compétence, qui serait à son tour synonyme de connaissance *(GOHN, 1994 : 50).*

Même si la notion d'éducation environnementale est marquée par la faible quantité de travaux qui étudient ce thème dans le milieu académique, on souligne les travaux de DIAS (1995), REIGOTA (1995) et, spécialement, le travail de SORRENTINO (1995), qui ont contribué à mieux comprendre les déterminations de l'éducation environnementale. Nous avons compris que, quand il s'agit des pratiques éducatives durables, il y a déjà une délimitation du domaine théorique d'abordage. On a étudié le processus éducatif dans sa dimension environnementale, produit au sein de la société civile, devant l'impact généré par l'action de la politique environnementale du pouvoir public. On a cherché à identifier et configurer l'apprentissage auto-construit par les pratiques sociales des individus participants aux organisations et aux luttes sociales dans la conquête de la citoyenneté.
Par son aspect innovateur, nous avons choisi l'étude du bassin hydrographique comme déterminante concernant l'analyse présente dans cet article, dans la mesure où elle rend possible la création d'instruments de gestion intégrée dans la ville, à partir d'une seule base cartographique d'informations techniques et la surveillance des résultats des politiques publiques. Selon PORTO (2008), la gestion intégrée des eaux au Brésil a avancé significativement pendant les dernières décennies, en s'établissant comme un nouveau paradigme de gestion d'un bien d'usage commun. Devant la complexité de son implantation, la gestion intégrée présente encore des difficultés dues à l'évolution institutionnelle du pays, mais c'est un instrument significatif et ça aide à implémenter les « mécanismes de gestion partagée ».

Les pratiques éducatives dans le domaine de la gestion partagée est un déterminant intégrateur dans l'exercice de construction d'une connaissance d'une réalité socio-environnementale, en exigeant des acteurs sociaux l'internalisation d'un savoir environnemental à partir d'un « ensemble de disciplines, visant construire un domaine de connaissance capable de capter les multi causalités et les rapports d'interdépendance des processus d'ordre naturel et social qui déterminent les structures et les changements socio-environnementaux » (JACOBI, 2005 : 245). La connaissance produite à partir de ce partage de savoirs sociabilisés de différents domaines stimule la compréhension concernant le territoire de gestion du bassin à partir des demandes et des problèmes environnementaux locaux. En ayant les eaux comme un but en commun, à partir de l'espace unitaire du bassin, on potentialise les pratiques éducatives vers l'intégration de différents domaines de travail locaux articulés au contexte environnemental global, comme par exemple, les effets des changements climatiques sur les inondations fréquentes de la ville.

Le bassin hydrographique est considéré par PORTO comme une « entité systémique, où l'on fait le bilan d'entrée d'eau de la pluie et la sortie d'eau par un exutoire, en permettant qu'il y ait des bassins et des sous-bassins dont l'interconnexion se fait par les systèmes hydriques » (PORTO, 2008 : 3).
C'est dans l'espace géographique défini comme territoire du bassin hydrographique que l'on développe des activités humaines. Selon PORTO « tous les territoires urbains, industriels ou de préservation font partie d'un bassin hydrographique… ce qui se passe est la conséquence des formes d'occupation du territoire et de l'utilisation des eaux qui y convergent » (PORTO, 2008 : 3).

Cet espace géographique, selon SANTOS, est constitué par un système d'objets et un système d'actions, les objets étant un « produit d'élaboration sociale … un résultat du travail ». L'action est l'homme lui-même et elle résulte de besoins « matériaux, immatériaux, économiques, sociaux, culturels, moraux, qui conduisent l'homme à agir » (SANTOS, 2002 : 64 – 82).

La gestion du bassin est elle-même une pratique éducative innovatrice, dans l'actuel contexte de problèmes, de risques et de crise environnementale de la société contemporaine. Selon JACOBI (2005), il faut tenir compte des « bonnes pratiques durables » à partir d'un travail innovateur dans les plans locaux et régionaux d'acteurs ayant des pratiques sociales entrepreneuses dans la perspective d'une nouvelle rationalité qui rende possible l'articulation entre la nature, la technique et la culture.

Comme illustration de bonnes pratiques durables, on décrit les résultats de recherche sur les pratiques éducatives durables des leaderships de la Vila Sagrada Família, à Curitiba. Cette étude, une décennie après sa conclusion, et considérée à partir d'une révision bibliographique mise à jour et offre des indicateurs significatifs pour l'analyse actuelle d'articulation entre éducation environnementale, risques socio-environnementaux et durabilité dans la ville.

La Vila Sagrada Família[38] à Curitiba[39] dans le Bassin de la Rivière Barigui

La thématique de durabilité, risques environnementaux et éducation environnementale (JACOBI, 2005) a un rôle stratégique dans le débat actuel sur le rapport « environnement-développement » qui se revête de complexité. Il exige une réflexion sur la durabilité dans le modèle de développement adopté par la société contemporaine, en obligeant le besoin de considérer les risques et les aggravements environnementaux comme des menaces constantes aux écosystèmes et à la vie dans la planète. L'éducation environnementale a un rôle stratégique dans le changement d'habitudes et de pratiques sociales, visant former une citoyenneté environnementale durable et ample, en considérant que

> *« la prolifération de positions sur la durabilité est un symptôme de dynamisme, étant donné que les débats actuels étaient impensables il y a quelques années ... la durabilité a plusieurs lectures, quelques-unes contradictoires et d'autres convergentes même si elles sont appropriées de façon différentiée par des groupes et des gens qui travaillent dans une perspective de proposer une durabilité articulée à de nouvelles réalités matérielles et à de nouvelles positions épistémologiques » (JACOBI*, 2005: 239).

En mettant en relief les études scientifiques qui traitent de l'actuel cadre de développement , JACOBI affirme que les principes de protection environnementale et de « développement durable » n'ont pas eu de progrès importants et sont encore considérés comme des obstacles à la croissance économique, même si ses impacts sont évidents avec la « perte de biodiversité, la dégradation de la qualité environnementale dans les grandes villes des pays en développement et la réduction des ressources non renouvelables » (JACOBI, 2005 : 239).

Selon l´auteur, au cours de la dernière décennie on observe des « des impacts de standards éphémères de production et d´urbanisation » des écosystèmes, qui, dans de nombreux pays, a fait augmenter la vulnérabilité et la fragilité des « systèmes écologiques et sociaux, minant le développement durable et générant des incertitudes pour l´avenir ». Ainsi, on réaffirme de façon pragmatique, l´idéologie du progrès dans laquelle il n ´y pas de place pour le traitement des questions environnementales.

[38] L'étude de cas de la Vila Sagrada Família est la base de la recherche de doctorat de ROSA (1999).
[39] Curitiba est la capitale de la région du Paraná, une ville brésilienne de 1.746.896 habitants (IBGE, 2010). Sa banlieue comprend 26 municipalités ; Curitiba et sa banlieue sont la huitième région brésilienne avec 3.172.357 d'habitants (IBGE, 2010).

De cette façon, on aborde le thème développement durable et ville, à partir des déterminants qui constituent le rapport durabilité/ville/politique environnementale/ participation/pratiques éducatives.

Réfléchir sur la problématique de la ville de Curitiba, à travers la qualité des pratiques éducatives durables de la part de la population, nous mène à évaluer les paramètres de qualité environnementale, dans le scénario du rapport développement urbain/environnement. Dans cette évaluation, on cherche l'indication d'éléments de subsides critiques, en visant contribuer au progrès des rapports sociaux, dans la perspective de la reconstruction de cet espace urbain, ayant pour base la qualité de vie des gens de Curitiba, dans le contexte des rapports humains et socio-environnementaux. Comme l'espace urbain de la ville ne se présente pas fini, en constituant un élément en construction, l'étude de la Vila Sagrada Família fournit des éléments pour réévaluer la qualité de vie des habitants de cette zone dans le contexte environnemental, en visant son insertion dans la dynamique permanente d'organisation et construction spatiale des quartiers de la banlieue de Curitiba.

En fait, on s'est demandé pourquoi ces habitants ont occupé cet espace vital, le pourquoi de leurs actions d'intervention sur l'environnement, de la forme et des signifiants du rapport homme/nature, ses pratiques éducatives, de la quête de la durabilité dans cet espace.

La Vila Sagrada Família se situe dans la région Sud-ouest de Curitiba, à 13 kilomètres du centre, à l'intérieur du quartier Cidade Industrial (Cité Industrielle) qui correspond au numéro 75 si on tient compte de la division numérique des quartiers sur le plan de la ville. Dans ce quartier se trouve un complexe industriel et la Vila occupe la région sud de ce complexe. Cette zone est située dans le bassin hydrographique de la rivière Barigui, qui est le plus grand des six bassins de cette zone, occupant 32,58% de la surface de la ville. Avec 140,8 kilomètres carrés, il coupe la ville de nord à sud, situé dans le plus grand Sous-Bassin du Paraná, le bassin hydrographique du fleuve Iguaçu.

Au début des années quatre-vingt-dix, l'occasion où l'on a réalisé cette recherche, la population de la Vila Sagrada Família était de 9.175 habitants, constituée par neuf micro-zones, nommées Barigüi da Estação, Jardim Venízia, Resistência, Beija-Flor, Nossa Senhora Aparecida, Jacira, Modelo, Sete de Setembro et Santana (Ippuc, 1993).

Le processus de formation le plus intensif de cette zone est relativement récent, il a moins de dix ans, et il s'est passé en plusieurs étapes et de façon différentiée. Simultanément au développement de l'occupation de cette zone par les gens qui ont voulu y habiter, il y a eu aussi l'implantation de quelques entreprises de transport de charges. Ces entreprises y installées développaient leurs activités et partageaient cet espace urbain avec le noyau résidentiel formé à partir des actions concomitantes du pouvoir public municipal, du mouvement social et des conditions précaires de vie dans les secteurs de faible revenu de la population des quartiers de Curitiba et sa banlieue.

La participation sociale des leaderships et des habitants de la Vila Sagrada Família a eu lieu au sein de l'organisation et de la mobilisation réalisée par les Associations d'Habitants et Amis de la Vila Sagrada Família, intégrée au Mouvement des Associations d'Habitants et Amis des Quartiers de Curitiba, en s'articulant avec le mouvement social et politique de Curitiba, au Paraná.

Les aspects matériaux de la conquête de la citoyenneté se sont configurés par l'amélioration des constructions à travers les actions et les pratiques sociales des habitants qui ont transformé le marais au bord de la rivière Barigui en zones assainies, et par les revendications répondues par le pouvoir public, qui a amélioré la qualité des maisons et de vie dans cet espace urbain de la Vila Sagrada Família, en ayant pour exemple la construction d'un poste de santé et une crèche. Tels aspects constituent un processus de construction de la citoyenneté des habitants de cette zone, exemplifié par la construction des conditions durables dans cet espace résidentiel.

La reconnaissance de l'existence de besoins dans la Vila Sagrada Família, par le pouvoir public, a été le résultat du processus d'organisation, de lutte et de participation de ses habitants, mais il y eu aussi l'importance du rôle joué par les leaderships, qui ont cherché inlassablement à intégrer cet espace urbain dans le contexte de rapports sociaux, politiques et institutionnels. Les programmes et les actions réalisés par le pouvoir publique ont résulté des actions de revendication et de pression des Associations d'Habitants existantes dans la Vila Sagrada Família.

Quand on aborde cette situation vécue à la Vila Sagrada Família, nous établissons la concrétude de la problématique relative à l'existence d'établissements humains dans des zones dégradées des bassins hydrographiques de la ville. Cette analyse est partie de l'optique de ses habitants comme choix d'approche méthodologique de recherche.

Les problèmes et les risques environnementaux existants à la Vila Sagrada Família sont la conséquence de l'impact généré par la consolidation de l'occupation urbaine et du manque de politiques publiques adéquates pour répondre à la demande de logements d'intérêt social. La dégradation environnementale de cette zone est insérée dans le contexte de la problématique environnementale actuelle qui imprègne les grands centres urbains de la planète.

La Durabilité et la Vila Sagrada Família

La singularité du cas de la Vila Sagrada Família, lieu de constitution de pratiques éducatives en mettant l'accent sur la durabilité, résultat des pratiques sociales exercées par les leaderships à travers la participation sociale dans le processus de construction de la citoyenneté dans la ville de Curitiba, nous permet de présenter quelques réflexions.

Quand on considère que les besoins sont historiquement déterminés, en légitimant le capital, à travers la quête sans fin de la satisfaction des besoins sociaux, en potentialisant les conditions de non-durabilité de la ville, on constate que les conséquences sont les déséquilibres environnementaux et les risques pour la qualité de vie de la population, principalement dans les grandes concentrations urbaines. Selon JACOBI, concernant le contexte urbain brésilien :

> Les problèmes environnementaux ont augmenté considérablement et leur résolution lente est connue du public par la virulence de leur impact – augmentation démesurée des inondations, difficultés dans la gestion de résidus solides et l'ingérence croissante de l'élimination inadéquate des déchets dans des zones potentiellement dégradables dans des termes environnementaux, avec des impacts de plus en plus grands de la pollution de l'air sur la santé de la population. *(JACOBI, 1997 : 386)*

Le cas de la Vila Sagrada Família est représentatif des limitations inexistantes dans les conditions durables de Curitiba. L'emploi et logement sont les deux besoins centraux mobilisateurs des leaderships de la Vila Sagrada Família, dans la constitution d'un nouvel espace urbain dans le processus de construction de la ville. D'un côté, nous avons la quête de l'emploi qui a fait que ces gens partent de leur lieu d'origine. D'un autre, l'urgence du besoin de logement, qui les a poussés à cette occupation d'un espace urbain dans des conditions précaires d'habitabilité et durabilité.

En considérant la problématique de la Vila Sagrada Família, on délimite l'amplitude de ce phénomène, marqué par la complexité des rapports qui impliquent la qualité de vie d'une banlieue caractérisée par la dégradation due à l'occupation d'une zone impropre et de basse qualité environnementale. Cette zone du bassin hydrographique serait destinée à répandre les eaux des rivières et des ruisseaux de la région. Ainsi, on accentue l'impact de la dégradation dans la constitution des conditions durables de la ville.

Les limitations qui existent aujourd'hui concernant les conditions durables de la Vila Sagrada Família sont marquées par des facteurs qui étaient au début la caractéristique de sa condition d'origine, destinée à la protection des rivières Pulador et Barigüi. Ainsi, l'occupation de cette zone du bassin hydrographique se constitue comme dommages environnementaux, comme facteur générateur de risques, en fonction des possibles inondations provoquées par ces rivières. Cette situation s'aggrave par le manque de réseaux d'égout et d'assainissement basique. On y trouve des fossés à ciel ouvert, des égouts palliatifs reliés au réseau de tuyaux qui capturent l'eau de pluie, en jetant les eaux usées directement dans ces rivières.

Un autre facteur de risque de cette zone concerne les résidus solides produits par les habitants. Ces ordures ne sont pas jetées dans les poubelles, et elles restent exposées ou mises dans des lieux inadéquats, en dégradant le quartier. Les eaux de pluie les fait glisser dans les fossés, dans les rivières et les canaux, ce qui provoque des inondations qui mettent en risque la vie de la population locale.

L'une des causes du manque des conditions durables est le manque de planification urbaine de Curitiba et la vitesse d'expansion de la croissance de la ville. Le pouvoir public ne s'est pas anticipé à ce processus d'expansion, il n'a pas cherché à planifier ni à implanter une bonne infrastructure qui prévoit les futurs besoins et la capacité d'adapter les politiques publiques au développement de la ville[40].

La politique de logements existe dans cette métropole, mais elle est inadéquate et insuffisante. Sa fragilité a élevé le nombre d'occupation de zones urbaines par la population à faible revenu, en produisant des effets négatifs sur l'environnement, pouvant dégrader les zones de bassins versants, de coteaux et le fond des vallées. Ainsi, l'absence de politiques publiques qui répondent aux besoins de la banlieue et, en particulier, au besoin de logement, selon JACOBI, soulève un certain nombre de questions autour des déterminants socio-économiques, politiques et culturels des problèmes impliqués. Tels déterminants sont liés principalement à l'impact de conditions de vie dégradées, de désinformation et de manque de conscience des risques environnementaux et de santé, ainsi qu'aux attentes et frustrations devant l'omission du pouvoir public et ses divers niveaux de fonctionnement. *(JACOBI, 1997 : 385)*

[40] Voir le thème Jorge SAMEK. *Curitiba du troisième millénaire*. Curitiba : Palavra, 1996 : 67-73.

L'une des difficultés démontrées par le pouvoir public, au cours de la période indiquée, a été le manque d'attention lors du processus de développement de la ville. O a remarqué la présence d'une posture techniciste des valeurs et principes qui ont conduit les actions du pouvoir publique. Selon FREY, cela caractérise la logique primordiale d'efficacité technique et la primauté pragmatique de la pensée politique présente dans les actions du pouvoir public de Curitiba qui devient « apolitique » par sa posture technico-pragmatique (FREY, 1996: 112). On conclut que cette vision techniciste a assumé la propre singularité de Curitiba, car son urbanisation a caractérisé le développement urbain, en obéissant des directives de planification tout au long de sa trajectoire historique. Ainsi, Curitiba a été projeté comme référence nationale de ville ayant le meilleur niveau de planification urbaine du pays.

L'absence de mécanismes de participation populaire a été évidente dans l'étude de cas de la Vila Sagrada Família, ce qui était la limitation principale démontrée par les leaderships, qui ont souligné le besoin d'expansion des espaces de participation populaire dans les actions et dans les programmes environnementaux réalisés par le pouvoir public. Ainsi, les programmes environnementaux concernant les ordures (collecte sélective des ordures) ont été les actions environnementales de plus grand impact positif pour les habitants du quartier. Au début, lors de son implantation, tels programmes ont compté en particulier sur la participation des leaderships, qui ont contribué significativement à la réussite des actions proposées dans ce programme. Il y a eu une réponse très positive de la population.

Les résultats de caractère durable se sont configurés par les opportunités devant la crise environnementale, s'exprimant par de possibles changements de dimension individuelle ou collective de la réalité sociale qui peuvent avoir lieu dans les rapports socio-environnementaux présents dans la ville.

Ces résultats ont été constatés dans l'étude de la Vila Sagrada Família, en démontrant les changements qui ont eu lieu dans les attitudes individuelles et collectives des leaderships lors de l'analyse de la configuration des pratiques éducatives durables.

Considérations finales: les objectifs de la pratique éducative durable

Dans une dimension durable, les pratiques éducatives ont présenté en tant que référence, les paramètres déterminés par les binômes organisation/ mobilisation et participation/citoyenneté. Ces pratiques se situent dans le contexte de la crise et produisent des opportunités de création de conditions de durabilité en ville. Cela donne la possibilité d´une constitution d´un potentiel qui s´exprime par des changements survenus lors du processus de création de la citoyenneté, dans la dimension des relations socio-environnementales en ville.

Ces pratiques sont configurées en tant qu´apprentissage auto-construit, dont le contenu est constitué de déterminants politiques, socio-économiques, culturels et environnementaux. Cela dans une perspective de transformation ou de changement de l´individu, de la collectivité et de la réalité sociale dans lesquelles sont insérés les leaderships de la Vila Sagrada Familia. Les fins de ce processus éducatif sont constituées de la vision critique des valeurs établies, cherchant à transformer l´ensemble des relations socio-environnementales en vigueur.

Les leaderships manifestent un apprentissage des pratiques collectives et de solidarité, dans le champ d´application spécifique de la Vila Sagrada Familia et dans le contexte des relations politiques et institutionnelles. Ils ont également montré, dans ce processus éducatif, la valorisation des efforts individuels et collectifs dans la construction de la citoyenneté dans l´espace habitable. Ces leaderships ont créé des liens affectifs, émotionnels, culturels, politiques et environnementaux comme déterminant de l´ancrage du lieu d´habitation.

Dans la dimension individuelle, ces contenus socio-environnementaux de savoir auto-construits, s´expriment par la sensibilité et la conscience des leaderships par rapport à la nécessité de préservation environnementale, en se rendant compte de l'importance des ressources naturelles et leur préservation comme forme de renouvellement. On incarne la signification de la responsabilité que tous les habitants de la Vila Sagrada Familia devraient avoir par rapport à la préservation, à travers la sensibilisation des habitants.

Ils ont observé l'existence de problèmes et de risques environnementaux dans l´espace d´habitation en faisant face aux groupes de travail, comme force collective pour le travail de nettoyage des fleuves et des caniveaux ; nettoyage d´ordures et des débris dispersés dans cette région ; plantation d'arbres pour la prévention de la pollution et de l'aridité existantes, et pour l´attraction des oiseaux et la production maison de fruits. Cette perception se présente comme étant le principal déterminant des contenus d´apprentissage socio-environnemental autour de la durabilité de la Vila Sagrada Familia. Ils ont compris, dans la vie quotidienne de l'habitation, les dimensions des risques provoqués par l´accumulation d´ordures, en relation : à la santé, lors d´ inondations créées par les crues, les dépôts de recyclage de des déchets ; au manque d´égouts et d´assainissement qui provoquent des maladies, de la pollution et des inondations ; la pollution qui aggrave les problèmes de santé ; le manque de boisement , provoquant des problèmes de santé et malaises et l´absence de faune (oiseaux, papillons, etc.). Ils ont pris conscience de l´existence de ces problèmes environnementaux dans le milieu local, qui se sont étendus à la ville puis au pays, en y comprenant que de tels problèmes atteignent aussi la planète.

Dans ce sens, ils ont élargi la compréhension de la vision localisée des risques et des aggravations environnementaux à une extension planétaire de ces problèmes. La diversité des risques environnementaux existants à la Vila Sagrada Familia a donné la possibilité d´une vision multidisciplinaire et de totalité des problèmes et des besoins existants dans l´espace de l´habitation. On a noté que ce contenu socio- environnemental a contribué à l´apprentissage de la compréhension politique des collectivités comme élément constructeur de la réalité de la durabilité dans le milieu local et mondial.

Dans leurs pratiques éducatives, et dans une dimension collective, ils ont pris connaissance du contenu socio-environnemental du processus de construction de l´identité des intérêts collectifs comme base des besoins, exprimées par les combats en faveur de l´accès à l´habitation et aux infrastructures ; dans les relations et les formes d´organisation et des participations aux associations d´habitants et dans le mouvement social et dans les conquêtes obtenues de durabilité de l´espace d´habitation. Ainsi, ils ont élargi la compréhension individuelle vers une compréhension collective des besoins dans un contexte de réalité sociale et à travers l´exercice des « premières étapes » de la pratique sociale. Nous avons reconnu la force acquise par les habitants dans l´union et dans l´organisation dans le but de faire suivre les revendications nécessaires.

On a compris que l´organisation sociale a été le facteur prépondérant du changement des conditions de vie des résidents, favorisant grandement, le processus de changements postérieurs de l´occupation de l´ensemble des régions de la Vila Sagrada Familia. Le savoir socio-environnemental acquis par les leaderships a eu comme support la constitution d´une nouvelle relation telle que la solidarité, la fraternité et l´auto-assistance, faisant que les intérêts, initialement fragmentés et désarticulés, ont commencé à s´organiser autour d´un projet créé avec la participation et la lutte de tous les résidents, comme exemple, les procédures juridiques référant à la régularisation et à la légalisation des terrains.

De nouvelles valeurs ont été déterminées par de nouvelles relations de logement dans le domaine du voisinage, du pouvoir publique et de l´environnement. Ils ont acquis la compréhension des relations de solidarité et de fraternité, par l´exercice de celles-ci, et à travers la lutte de la résistance, la conquête et la garantie des améliorations des conditions de durabilité, exprimées par les groupes de travail de résidents, dans la construction et la délocalisation de maisons, de rues, de caniveaux, nettoyage des ordures et des débris accumulés.

L´impact de la politique environnementale implantée par le pouvoir publique dans la Vila Sagrada Familia, a apporté des connaissances, produisant un savoir qui se réfère au processus de collecte de déchets, étendant la compréhension aux risques et aux bénéfices découlant de ces résidus solides. Ainsi, par ces pratiques sociales améliorées, ils ont bâti un apprentissage socio-environnemental déterminé par cette relation avec les programmes et les actions environnementales ; ils ont reconnu l´importance de cette politique environnementale dans le processus de construction de la citoyenneté.

Dans ce processus de pratique éducative, ils ont pris connaissance de la condition de sujets politiques par rapport au pouvoir publique, revendiquant la participation de l´élaboration de propositions, de projets et de programmes environnementaux implantés dans la zone, spécialement dans les programmes en relation avec les déchets, assainissement et boisement. Un autre aspect de ce processus se réfère au besoin de contribution des résidents dans la réalisation d´actions environnementales en partenariat avec d´autres organes du pouvoir publique, en actions éducatives socio-environnementales concrétisées en projets tels que le Projet Enfance Environnement (Projeto Piá Ambiental), Echange Vert (Câmbio Verde), Prévention Santé (Prevenção a Saúde). Ils se sont rendu compte de la nécessité de participer aux décisions du Secrétariat de l`Environnement (Secretaria de Meio Ambiente) écoutant la voie des habitants de la Vila Sagrada Familia, faisant ressortir l´importance de la présence plus fréquente des représentants de ces organes publics de ce secteur.

L´action environnementale du pouvoir public a permis également le développement d´une vision critique par rapport à cette action. Ils ont compris que le pouvoir public déléguait ses responsabilités aux habitants, comme par exemple, le fait de jeter ses poubelles dans les bennes à ordures adéquates en échange d´aliments et le transfert de mesures des problèmes environnementaux existants de la Vila Sagrada Família. Ils ont évalué en tant que résultat de ce savoir auto-construit, les devoirs et les fonctions du pouvoir public qui, celui-ci, se réfère à son rendement et à son inefficacité par rapport à la préservation environnementale de la Vila Sagrada Família.

L´autre facteur déterminant du contenu éducatif, dans le contexte du principe de la durabilité, est dans la reconnaissance que les leaderships ont acquis dus à la participation des résidents dans la politique environnementale proposée par le pouvoir publique, émettant un avis sur les projets, les programmes et les actions environnementales appliquées à la Vila Sagrada Família. Devant l´absence d´ouverture de moyens effectifs de participation, les

leaderships ont acquis l´apprentissage de la valeur de cette participation, dans lequel son encouragement fortifie l´action des résidents dans les activités d´avantages et de solutions de problèmes dans le contexte environnemental.

Dans cette dimension individuelle, il y a eu une reconnaissance des leaderships par rapport aux changements des comportements socio-environnementaux du regard de l´environnement, déployant dans les pratiques éducatives les durabilités (préservation de l´environnement, collecte et recyclage de déchets, boisement). De tels changements produits par l´apprentissage auto-construit ont donné la possibilité aux leaderships d´étendre la compréhension de l´environnement local et des caractéristiques mondiales, qui concernent l´aggravation et les risques environnementaux, par exemple la pollution, la déforestation et l´assainissement.

Dans ce sens, ils ont démontré leur apprentissage en reconnaissant les résultats produits par le processus éducatif qui a eu lieu à travers la participation avec les organisations sociales, politiques et avec les programmes réalisés par les pouvoirs publiques. Ils ont mis en évidence la compréhension acquise avec le besoin de transfert d´informations et de connaissance environnementale, de savoir auto-construit pour les générations futures (enfants, adolescents et adultes).

Dans la dimension du collectif, ils ont acquis l´apprentissage du contenu socio-environnemental dans la mesure où, à travers leurs pratiques sociales, ils ont modifié la réalité sociale, en particulier, dans l´espace de la Vila Sagrada Família. La conquête des améliorations a transformé la valeur de l´utilisation de cet espace d´habitant en valeur d´échange dans la mesure où les résidents, en conquérant l´habitation et en promouvant les améliorations, ont transformé les conditions de non-durabilité de cet environnement urbain en termes de durabilité, attribuant des qualités socio-environnementales à cet espace urbain. Ainsi la région s'est valorisée, étant reconnue par les règles du marche, changeant les relations de spéculations immobilières de la valeur acquise par la zone terrestre da Vila Sagrada Família, c'est-à-dire les terrains des résidents ont pris de la valeur dans les règles de ce marché en élevant son prix de vente.

Cette transformation de l´espace collectif a démontré que les leaderships ont assimilé une conscience socio-environnementale, construite dans un contexte de mouvement social, visant à des solutions de besoins spécifiques et généraux dans une dimension individuelle mais aussi collective, à travers les pratiques sociales, de l´organisation de divers sujets de lutte, qui deviennent fondamentaux pour la création de formes de participation, construction de la citoyenneté autour de la durabilité.

Cet apprentissage a démontré par la reconnaissance qu´ils ont eu de la force acquise par la réunion et l'organisation de résidents, en donnant une légitimité aux revendications et à l'amélioration des conditions de durabilité sociales et environnementales. Les conquêtes obtenues par la Vila Sagrada Familia représentent l'apprentissage auto-construit des pratiques sociales dans la maîtrise des risques environnementaux et dans la concrétisation de la durabilité de cet écosystème urbain. L'apprentissage est devenu évident lors de l'expansion de la vision environnementale et de la qualité de vie dans l´ de l'habitation, par de nouvelles revendications et par la perception du besoin d'élaboration de projets pertinents pour la prévention des problèmes découlant du processus de dégradation de l'environnement local.

L´autre aspect de l´apprentissage acquis dans la dimension collective se réfère à l´organisation sociale, comme source génératrice de cet apprentissage, devenant déterminant au changement des conditions de reconnaissance politique des leaderships. Elles ont construis des relations socio-éducatives dans les mesures et les voies des transferts des revendications et des combats dans le but de conquérir les améliorations des infrastructures et les conditions de qualité de durabilité, augmentant le degré de représentation social des leaderships de la Vila Sagrada Família.

Par ces pratiques éducatives, ont été démontré le contenu de la formation auto-construite par l´exercice de la démocratie directe. Tous les problèmes et les propositions d´intérêt des habitants étaient traités en instance collective, comme en réunion et en assemblées, avec des débats autour des mêmes sujets, en bâtissant un savoir par rapport, par exemple, des problèmes liés aux ordures et aux inondations de la région. Ils ont ainsi construit une connaissance collective autour de cette problématique socio-environnementale.

Ce processus a été rendu possible par l´exercice de l´organisation, des formes de lutte et par la participation, comme expression de construction collective d´une méthode de travail social. Dans cette pratique éducative, l´espace individuel a cédé sa place à l´espace d´exercices des pratiques collectives comme forme de pouvoir politique dans la représentation et la légitimité des leaderships, réaffirmant l´organisation autonome des résidents et « une certaine indépendance » du pouvoir publique, des partis et de l´Église.

En résumé, il en ressort les considérations ci-dessous, comme conclusion de cet article.

Les contenus socio-environnementaux de la pratique éducative dans une dimension individuelle et collective des leaderships de la Vila Sagrada Família constituent une forme d´expression de la socialisation des sujets/acteurs dans un contexte de construction de la réalité sociale, à partir de valeurs socio-environnementales, produits par les pratiques sociales des leaderships dans la Vila Sagrada Família. Le principe de durabilité, présent dans les pratiques éducatives configurées pour de tels contenus d´apprentissage auto-construits, ce qui a permis que ces leaderships comprennent leur participation dans la construction de la citoyenneté, dans une dimension socio-environnementale locale, s´ élargissant à la planète.

On a identifié la configuration de ces contenus, présents dans l´exercice des pratiques sociales des leaderships, en participant aux Associations des Habitants, dans les combats pour le logement et pour l´améliorations des conditions de vie- assainissement environnemental, collecte des ordures, santé… On considère que la pratique éducative de durabilité se manifeste par le déploiement de l´apprentissage auto-construit, sous-jacente à ces pratiques, tandis que le savoir socio-environnemental acquis par ces leaderships et, ainsi, se constituant comme étant de « bonne pratiques de durabilité ».

Les opportunités ont donné la possibilité de l´existence de pratiques sociales dans un contexte de non-durabilité, en tant que « bonne pratiques de durabilité » dans la réalité urbaine. Le défi qui se met en place est d´assurer le standard de durabilité de vie dans ces centres urbains, cherchant à maîtriser les risques environnementaux distribués de forme inégale dans ce contexte de relations urbaines.

Le défi innovant est d'adopter un bassin hydrographique comme instrument de gestion de l´espace géographique de la ville, par la planification et la gestion des politiques publiques et sociales pour la ville. Le bassin est un élément intégrateur d´intervention socio-environnemental, qui donne la possibilité d´optimiser les actions, établir une surveillance et un contrôle de leurs résultats à partir d´un espace délimité de la ville. Plus spécialement, les résultats de l´application des investissements réalisés dans le territoire du bassin, étant l´amélioration de la qualité de l´eau dans la région du bassin, l´indicateur pertinent pour la surveillance, s´instituant en tant qu´instrument du contrôle social. La constitution des pratiques éducatives de durabilité dans la gestion du bassin de la ville est une opportunité de « bonnes pratiques de durabilité » à partir d´une exécution créative et innovatrice devant l´actuelle crise environnementale urbaine.

Bibliographie

DIAS, G. *Educação Ambiental, Princípios e Práticas*. São Paulo : Editora Gaia, 1992.

FERREIRA, L. & JACOBI, P. As cidades e a sustentabilidade. In : *Debates socioambientais.* São Paulo, nº 11, 1998/1999 : 6-7.

FREY, K. 1996. Crise do Estado e Estilos de Gestão Municipal. In : Revue *Lua Nova*, São Paulo, nº 37. 1996 : 107-138.

GOHN, M. da G. M. *Teorias dos Movimentos Sociais : paradigmas clássicos contemporâneos*. São Paulo : Loyola, 1997.

Movimentos Sociais e Educação. São Paulo : Cortez, 1994.

JACOBI, P. Educação para a cidadania : participação e co-responsabilidade. In : *Socioambientais.* São Paulo, nº 7,1997 : 1-2.

Educação Ambiental : o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. In : *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 31, nº 2, mai/août 2005 : 233-250.

PORTO, M. F. A. & PORTO, R. L. L. Gestão de Bacias Hidrográficas. In : *Estudos Avançados*, vol. 22, nº 63. São Paulo : 2008.

REIGOTA, M. *Meio Ambiente e Representação Social*. São Paulo : Cortez, 1994.

ROSA, M. A. Curitba : um estudo sobre a prática educativa de sustentabilidade – o caso da Vila Sagrada Família. Thèse de Doctorat, Programme de Pos-Graduation en Éducation, de la Pontificale Université Catholique de São Paulo, 1999.

ROSA, M. A. & KAUCHAKJE, S. A imagem da cidade e o viver em Curitiba : dimensões sobre sua gestão In: *Curitiba: do modelo à modelagem.* São Paulo : Annablume - Champagnat, 2007 : 103-124.

SAMEK, J. M. *A Curitiba do Terceiro Milênio.* Curitiba : Editora Palavra, 1996.

SANTOS, M. *A Natureza do Espaço*. São Paulo : Hucitec, 1996.

SORRENTINO, M. *Educação Ambiental e Universidade : um estudo de caso*, Thèse do doctorat, Faculté d'Éducation, de l'Université de São Paulo, 1995.

STAHEL, A. W. Capitalismo e entropia : os aspectos ideológicos de uma contradição e a busca de alternativas sustentáveis. In : *Desenvolvimento e natureza : estudos para uma sociedade sustentável.* Cavalcanti, Clóvis. (org.). São Paulo : Cortez, Pernambuco : Fondation Joaquim Nabuco, 1995.

L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents

Mathieu Gagnon, Ph.D.
Professeur au Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi, Canada
555, boulevard de l'Université
Chicoutimi, Québec, Canada
G7H 2B1
mathieu1.gagnon@uqac.ca
418-545-5011 (4390)

Avec la collaboration de :

Élisabeth Couture
Enseignante de philosophie
École secondaire de l'Aubier
1020, chemin du Sault
Saint-Romuald, Québec, Canada
G6W 5M6
couturee2@educ.csdn.qc.ca
418-839-9468

Sébastien Yergeau
Enseignant de philosophie
École secondaire les Etchemins
3724, avenue des Églises
Charny, Québec, Canada
G6X 1X4
yergeaus@educ.csdn.qc.ca
418-834-2462

1. L'apprentissage du vivre ensemble : substrat de l'éducation à la citoyenneté

Le pluralisme et le multiculturalisme, dans leurs écarts comme dans leurs croisements, peuvent conduire à différents horizons. Entre autres horizons, il y a celui d'un relativisme absolu où l'indifférence exprime une certaine absence du *care* et de hiérarchisation des valeurs, ce qui présente un risque potentiel quant à l'exercice d'une citoyenneté orientée vers l'élaboration de règles communes favorisant le vivre ensemble. En antithèse, il y a également celui qui, au cœur de la rencontre des diversités, se dessine par l'expression vive d'identités sociales et culturelles distinctes qu'il convient de préserver. Un tel horizon, bien que fondamental, peut cependant conduire, lors de rencontres antinomiques, à diverses formes d'exclusion, d'intolérance, de rejet, de domination, voire de violence. Dans de telles circonstances, l'exercice de la citoyenneté peut embrasser des causes dogmatiques portant entrave à l'ouverture d'esprit auquel il est généralement associé. Suivant une logique à tendance dialectique, nous pourrions également relever un autre horizon dans lequel le pluralisme ne conduit ni à l'indifférence, ni à l'intolérance, mais plutôt à une forme de relativisme engagé au sens de Perry (1970) ou encore de relativisme global, au sens de Kuhn (1999), à savoir un relativisme qui, orienté vers l'action, parvient à maintenir un équilibre entre l'identité et la diversité, entre l'universel et le particulier, entre le générique et le spécifique… Un relativisme qui, en somme, témoigne d'ouverture et de considération, qui porte une attention particulière aux relations et qui se nourrit de considérations contextuelles. Par ailleurs, cette diversité des horizons auxquels peuvent conduire le pluralisme et le multiculturalisme pose très clairement des enjeux éducatifs de premier ordre liés au vivre ensemble et à la citoyenneté. Selon nous, ces enjeux doivent être au fondement des programmes éducatifs.

Pour l'UNESCO (2010), la tendance vers le pluralisme et la multiculturalité pose le caractère fondamental d'une mission éducative centrée sur l'apprentissage du vivre ensemble, un apprentissage qui se présente de plus en plus comme le substrat de l'éducation à la citoyenneté. Toujours selon l'UNESCO, l'apprentissage du vivre ensemble s'exprime par le développement de la compréhension et du respect des autres, de leurs croyances, de leurs valeurs de même que de leurs cultures, et ce, dans un contexte où les différences sont considérées comme des ressources en vue de la construction d'un bien commun. Cette construction est caractérisée par une démarche de non-violence et de coexistence pacifique (UNESCO, 2010). Dès lors, il s'agit en quelque sorte d'orienter les pratiques éducatives de telle manière qu'elles contribueront à éviter les abimes auxquels pourrait conduire cette perte de repères dont parle Nietzsche (1882/2000) et qui est souvent liée à une forme ou une autre de relativisme, voire de nihilisme. L'idée étant d'œuvrer à la construction d'un monde commun au sens de Arendt (1989), un monde qui dépasse l'intolérance ou l'indifférence par le *care*, le souci, le soin. Cette volonté de contribuer à l'apprentissage du vivre ensemble est d'ailleurs inscrite au cœur différents programmes de formation. Dans le monde francophone, nous la retrouvons, notamment, à l'intérieur du *Programme de formation de l'école québécoise* (2006), du *Plan d'études romand* (2010), de même que du *Socle commun de connaissances et de compétences* (2006). Examinons de plus près, quoi que fort brièvement, comment y est pris en charge la recommandation de l'UNESCO.

2. L'apprentissage du vivre ensemble à l'intérieur de différents programmes francophones de formation

2.1 Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

À l'intérieur du PFEQ (2006), l'apprentissage du vivre ensemble est intégré à ce que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) nomme *les domaines généraux de formations* (DGF), parmi lesquels nous retrouvons 1) santé et bien-être; 2) orientation et entreprenariat; 3) environnement et consommation; 4) médias et 5) vivre ensemble et citoyenneté. Selon le MELS, ces DGF «représentent la trame du Programme de formation et favorisent la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives» (2006 : 21). Ces domaines, qui relèvent d'une responsabilité partagée, sont dès lors considérés comme multidisciplinaires, voire interdisciplinaires qui commandent, en ce sens, des actions concertées de la part des intervenants scolaires. Partant, ces DGF peuvent prendre forme «à l'intérieur même des disciplines, à travers la mise en œuvre de projets interdisciplinaires, dans le cadre du projet éducatif, dans les interventions quotidiennes, par l'entremise de services complémentaires, etc.» (2006 : 21). Cependant, le MELS ajoute que :

> Certaines disciplines peuvent constituer, pour l'un ou l'autre domaine, un point d'ancrage privilégié. C'est ainsi que l'apprentissage du vivre-ensemble et de la citoyenneté, par exemple, requiert la connaissance des principes fondateurs de la loi de même que celle de la société et de ses institutions. Le domaine Vivre-ensemble et citoyenneté sollicite donc tout particulièrement les disciplines Géographie et Histoire et éducation à la citoyenneté. Cependant, la classe d'histoire et la classe de géographie ne peuvent être garantes, à elles seules, de

> la formation de citoyens responsables, capables de mettre leur intelligence et leurs compétences au service du bien commun. Les attitudes et les comportements nécessaires s'acquièrent par la pratique. Cela suppose que l'école offre aux élèves des occasions multiples et variées d'expérimenter le comportement du citoyen démocrate. (2006 : 21)

Le DGF *Vivre ensemble et citoyenneté* trouve par ailleurs un autre point d'ancrage important à l'intérieur de la «discipline» *Éthique et culture religieuse* (ÉCR, 2007). Voici comment le MELS exprime cet ancrage :

> Par ses finalités, le programme d'éthique et culture religieuse entretient des liens privilégiés avec le domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté. Parce qu'il s'adresse à des jeunes dont les visions du monde sont parfois divergentes et qu'il les invite à dialoguer en recherchant des aménagements qui favorisent le vivre-ensemble, le programme répond tout naturellement à l'intention éducative de ce domaine : amener les élèves à participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et à adopter des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité. (2007 : 6)

Dans le cadre de l'ÉCR, la question du vivre ensemble se rapporte aux deux finalités du programme — à savoir la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun —, elle figure au rayon des concepts prescrits et compte parmi les composantes de chacune des trois compétences ciblées : 1) réfléchir sur des questions éthiques; 2) manifester une compréhension du phénomène religieux; 3) pratique le dialogue. En ce sens, la posture du MELS s'inscrit directement à l'intérieur d'une vision *dialogique* et *critique* de l'exercice du vivre ensemble et de la citoyenneté — c'est dans et par le dialogue que se développement et se manifestent les conduites associées au vivre ensemble telles l'ouverture, le respect, la distanciation par rapport à ses propres modèles de référence, et la prise de parole dans un esprit de dialogue (2007 : 29).

2.2 Plan d'études romand (PER)

Le PER est organisé en fonction de trois catégories générales : 1) domaines disciplinaires (langues, mathématiques et sciences de la nature, science de l'homme et de la société, arts, corps et mouvement); 2) domaine de formation générale (éducation à la santé, aux médias, aux citoyennetés, à l'environnement et orientation scolaire et professionnelle); 3) capacités transversales (communication, collaboration, pensée créatrice, stratégies et réflexion métacognitive, démarche réflexive et sens critique). Cette organisation, en liant la question de la citoyenneté à celle de la formation générale, présente une parenté d'esprit avec les DGF identifiés par le MELS. En effet, à l'instar du PFEQ, le PER inscrit l'éducation aux citoyennetés à l'intérieur de différents domaines disciplinaires, notamment celui des *sciences de l'homme et de la société*. Plus spécifiquement, l'apprentissage du *vivre ensemble* se retrouve à l'intérieur du programme d'histoire 3P-4P-5P-6P sous le thème «Organisation sociale : comment vivre ensemble?» (2010 : 334). Il se retrouve également à l'intérieur du programme d'ÉCR dans lequel il est considéré comme une indication pédagogique dirigée vers le respect de la diversité : «privilégier le respect des différences pour vivre ensemble» (2010 : 364). Finalement, à l'intérieur du PER, le vivre ensemble se rapporte à l'axe de la formation générale *Gestion de la classe et des règles de la classe* (2010 : 475). Ainsi, à l'image du PFEQ, le PER présente l'apprentissage du vivre ensemble et de la citoyenneté comme un axe «transversal» de formation, tout en se rapportant plus spécifiquement aux domaines de l'histoire et de l'éthique.

2.3 Socle commun de connaissances et de compétences (SCCC)

Le SCCC s'appuie sur sept piliers : 1) la maîtrise de la langue française; 2) la pratique d'une langue vivante étrangère; 3) la connaissance des principaux éléments des mathématiques, et la maîtrise d'une culture scientifique; 4) la possession d'une culture humaniste; 5) la maîtrise des techniques usuelles d'information et de communication; 6) l'acquisition de compétences sociales et civiques; 7) l'accession à l'autonomie et l'acquisition de l'esprit d'initiative. Dans ce cadre, l'espace accordé au vivre ensemble et à la citoyenneté est lié, dans un premier temps, à l'acquisition de compétences sociales et civiques. En effet, à l'intérieur de ce pilier se retrouve l'axe *Vivre en société*, dont «l'objectif est de préparer les élèves à bien vivre ensemble» (2006 : 42). Différentes connaissances, capacités et attitudes sont associées à cet axe, dont voici quelques exemples : 1) connaissances : connaître les règles de vie collective et comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduite; 2) capacités : savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, évaluer les conséquences de ses actes; 3) attitudes : respect de soi, respect des autres, (tolérance, refus des préjugés), la volonté de résoudre pacifiquement les conflits.

À la lumière de ce qui se dégage de la position de l'UNESCO de même que du PFEQ, du PER et du SCCC, la question qui se pose désormais ne semble pas tant de l'ordre des finalités — qui sont louables et généralement partagées —, mais bien des moyens : comment favoriser ce type d'apprentissage en classe? À cet égard, l'approche de «Philosophie pour enfants» (aussi appelée discussion à visée philosophique, communauté de recherche philosophique ou pratique du dialogue philosophique), initiée par Lipman à la fin des années '70, pourrait représenter une piste intéressante. Examinons brièvement ce qu'il pourrait en être.

3. L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique : du théorique vers l'empirique

3.1 Regards théoriques sur l'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe.

La pratique du dialogue philosophique (PDP) en communauté de recherche est de plus en plus considérée comme favorisant différents apprentissages liés au vivre ensemble. Cette position s'appuie sur différents travaux, dont certains portent soit directement sur la citoyenneté (Lang, 2009; Leleux, 2008; Sasseville et Gagnon, 2007; UNESCO, 2007), soit sur l'expérience démocratique (Abel, 2001), ou encore sur le développement d'une pensée critique (Daniel, 2005) et du raisonnement moral (Leleux, 2009; Robert, 2009), la pratique du dialogue (Lipman, 2003), les rapports aux savoirs (Gagnon, 2011), la dignité humaine (Fillion, 2008), l'éducation à la paix (Herriger, 2004)… Bien entendu, les relations entre l'apprentissage du vivre ensemble et la PDP sont multiples et pourraient à elles seules meubler un article entier. En effet, dans la mesure où elle est fondée sur un réel dialogue (Lipman, 2003) où chacun se sait faillible et où l'autre est considéré comme autant capable de vérité que soi — ce qui constitue, pour Conche (2003), le fondement de la morale —; dans la mesure où elle est fondée également sur une démarche métacognitive, réflexive et critique, cette pratique (présente dans plus d'une cinquantaine de pays) contient un riche potentiel d'éducation au vivre ensemble et à la citoyenneté.

Pour l'UNESCO (2009), la pratique de la philosophie en communauté de recherche constitue une véritable «école de la liberté» fondée sur l'écoute, le respect, l'ouverture d'esprit et l'autonomie de pensée et d'agir. À l'intérieur de la communauté de recherche philosophique (CRP), chacun est invité à penser par et pour soi-même, avec les autres (Lipman, 2003). Par l'attention toute particulière qu'elle accorde aux habiletés intellectuelles et sociales, de même qu'au questionnement, la CRP propose un véritable renversement dans la dynamique d'enseignement-apprentissage, un renversement qui, selon d'aucuns, peut contribuer de manière significative à l'éducation au vivre ensemble. De fait, en CRP, l'enseignant n'est plus nécessairement investi d'une mission de transmission de savoirs, mais agit plutôt comme un facilitateur favorisant la rencontre de la diversité dans une perspective de co-élaboration de sens et de respect. Bien plus, dès l'instant où la CRP gagne en autonomie, l'enseignant devient de plus un plus un cochercheur participant activement, avec son expérience et ses doutes, à ce processus. Du coup, c'est un véritable renversement dans les rapports aux savoirs qui se met en place, entendu comme un rapport à soi comme sujet connaissant, aux autres élèves, à l'enseignant, à l'école ainsi qu'aux disciplines (Gagnon, 2011). Ce renversement des rapports aux savoirs, en tant qu'il est lié à une dynamique sociale, pourrait également contribuer à l'apprentissage d'un vivre ensemble.

Cependant, malgré qu'il soit possible de dessiner des relations entre la PDP et l'apprentissage du vivre ensemble, la plupart d'entre elles prennent forme à l'intérieur d'une perspective proprement théorique. Hormis les travaux de Leleux (2009) et Robert (2009) qui font état du développement du raisonnement moral d'enfants de 5 à 12 ans en contexte de PDP, bien peu de travaux étudient les conceptions partagées par des élèves quant aux apprentissages liés au vivre ensemble qu'ils croient y effectuer (Gagnon, 2009). À cet égard, la présente étude propose un examen des conceptions que s'en font des élèves du secondaire. Seulement, afin d'apprécier plus adéquatement la portée et les limites des résultats que nous avons obtenus, nous préciserons la méthodologie utilisée.

3.2 Regards empiriques sur l'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe.

3.2.1 Méthodologie employée

Cette étude s'inscrit à l'intérieur d'un paradigme interprétatif s'appuyant essentiellement sur l'analyse de données qualitatives (L'Écuyer, 1990). Celles présentées à l'intérieur de ce texte ont été recueillies par le recours à un sondage électronique dans lequel les élèves devaient proposer une réponse à court développement. Nous avons procédé par échantillonnage raisonné afin d'identifier les élèves. Ceux-ci provenaient du programme *Citoyens du monde* offert par la commission scolaire des Navigateurs (région de Québec, Canada), un programme dans lequel les élèves sont invités à s'engager dans une PDP lors de deux périodes (75 min. chacune) par cycle de neuf (9) jours. Ainsi, tous les élèves sondés avaient une expérience régulière de la CRP, située entre trois, quatre ou cinq années scolaires. L'enquête a été menée au mois février 2011 auprès de 91 élèves, dont 30 de troisième secondaire (14 – 15 ans), 36 de quatrième secondaire (15 – 16 ans) et 25 de cinquième secondaire (16 – 17 ans). Les élèves étaient invités à répondre, lors d'une période de classe, à la question : *Selon vous, est-ce que la philosophie a des impacts sur vos relations avec les autres? Lesquels? Expliquez pourquoi*. Les données recueillies ont été soumises à une analyse de contenu par le recours à des catégories émergentes autour desquelles étaient regroupées les unités de sens (L'Écuyer, 1990; Van der Maren, 2003). Examinons de plus près ce qui ressort de cette analyse.

3.2.2 Principaux résultats

Dans un premier temps, l'analyse des réponses a permis de relever que 93,5% des élèves sondés (86/92) soutiennent que la PDP a des impacts *positifs* sur leurs relations interpersonnelles, ce qui représente un taux très élevé. Seulement six élèves affirment que la philosophie n'a pas d'impacts sur leurs relations avec les autres. La lecture de ces réponses montre cependant que certains d'entre eux (3) ne proposent aucune justification, alors que les autres demeurent nuancés en indiquant, par exemple, qu'ils pourraient tout simplement être inconscients des impacts des PDP sur leurs relations, comme en témoigne la réponse suivante: «cela se pourrait sans que je m'en rende compte nécessairement». En outre, l'analyse des réponses indiquant des impacts positifs a permis d'identifier sept (7) catégories d'unité de sens. Bien entendu, chaque réponse fournie par les élèves peut se rapporter, selon les unités qu'elle contient, à plus d'une catégorie. Parmi ces catégories, trois (3) se rapportent à une dimension sociale (ouverture d'esprit; pratique dialogique; résolution de conflits et entraide), trois (3) à une dimension plus proprement intellectuelle (pratique réflexive; pensée critique et habiletés intellectuelles; questionnement éthique), et une (1) à la question de la mobilisation transversale (vie courante). Le tableau 1 présente le pourcentage des réponses comprenant des unités de sens se rapportant à l'une ou l'autre des catégories.

Ouverture d'esprit	55%
Pensée critique et habiletés intellectuelles	46%
Pratique réflexive	39%
Vie courante	37%
Pratique dialogique	36%
Résolution de conflits et entraide	9%
Questionnement éthique	4%

Tableau 1 : Pourcentage des réponses comprenant des unités se rapportant aux catégories identifiées.

Examinons maintenant ce qui ressort plus précisément de ces différentes catégories, par le recours à des exemples de réponses fournies par les élèves.

3.2.2.1 Ouverture d'esprit

La catégorie «ouverture d'esprit» est celle pour laquelle le plus grand nombre d'occurrences a été relevé : plus de la moitié (55%) des réponses fournies par les élèves contiennent des éléments y faisant référence. Sous cette catégorie ont été réunis tous les énoncés proposant des relations entre les PDP et le développement, bien entendu, de l'ouverture d'esprit, mais également ceux touchant le développement de l'écoute, du respect ainsi que de la compréhension des autres, de leurs pensées et de leurs actions. Pour certains, cette idée d'ouverture rejoint également celle de jugement, de communication ou d'opinion. Voici quelques exemples de réponses manifestant une prise de conscience de ces apprentissages :

- Je pense que la philosophie a un très grand effet sur la relation que nous avons avec les autres, parce qu'elle nous apporte plus d'ouverture, donc nous sommes plus ouverts sur les idées des autres et nous apprenons à ne pas les juger.
- Oui, je crois que la philosophie a eu un impact significatif sur mes relations avec les autres. Elle m'a amené à accepter ce que les autres ont à dire. Elle m'a aussi amené à ouvrir ma pensée à plus de choses. La philosophie m'a amené à être très ouverte d'esprit. C'est donc plus facile de communiquer avec des personnes différentes de moi et ayant un différent mode de vie.
- Je pense que oui, car la philo nous permet de mieux comprendre ce que les autres vivent. Je pense que la philo m'a permis de m'ouvrir un peu plus aux autres et de mieux gérer les différences entre moi et les autres.
- Je suis beaucoup plus ouverte aux idées des autres, j'accepte désormais que les autres aient une façon de pensée parfois très différente de la mienne.
- Je suis plus ouvert et j'ai moins de difficulté à pousser mon opinion et à essayer de pousser celle des autres pour mieux la comprendre. Je pose plus de questions afin de comprendre et je ne juge plus.
- Personnellement, la philosophie a un impact sur mes relations interpersonnelles. Depuis que j'en fais, ma perception de la vie est très différente : au lieu de me borner à un seul point de vue à propos d'un sujet X, j'essaie d'en voir toutes les facettes. Ce qui me permet lors de mes discussions de tenter de comprendre l'avis des autres personnes, d'en saisir le sens et d'adapter mon opinion ensuite.

3.2.2.2 Pensée critique et habiletés intellectuelles

L'analyse des réponses a conduit à poser que 46% des élèves sondés effectuaient des relations entre les PDP et le développement de leurs habiletés intellectuelles ainsi que de leur pensée critique. Les énoncés associés à cette catégorie sont ceux référant directement aux relations entre le vivre ensemble, l'exercice de sa pensée critique et la mobilisation d'habiletés intellectuelles (v.g. fournir des raisons valables), de même que les énoncés référant plus directement au développement du jugement — entre autres sous l'angle de la diminution des préjugés — ainsi que de la capacité à argumenter. Les exemples suivants illustrent ces conceptions :

- Je pense aussi qu'elle nous apporte beaucoup au niveau de notre point de vue, donc nous pouvons dire ce que nous pensons tout en restant polis et avec de bons arguments.
- Oui, parce que maintenant mes raisons sont plus valables lorsque je m'explique.
- Oui, car grâce à elle, j'ai pu développer une nouvelle pensée. Une pensée qui me permet de chercher à approfondir mes idées ou mes jugements. Mes rapports avec les autres sont plus élaborés et plus réfléchis. Maintenant lorsque j'aperçois une personne, je n'ai plus tendance à la juger comme avant, mais plutôt à chercher à la connaître davantage. Cela dit, vive la philosophie :)

- Oui, car nous apprenons à réfléchir plus profondément. La philo nous permet d'évaluer les autres points de vue et de dépasser notre simple opinion. Donc oui elle a des impacts sur nos relations interpersonnelles!!
- Oui, nous sommes capables de nous exprimer sans utiliser de préjugés.
- Oui, j'analyse énormément ce que les autres peuvent me dire dans une discussion, mon esprit critique s'est beaucoup développé depuis le début de mon secondaire.
- Grâce à la philosophie, j'ai appris à utiliser mon jugement critique dans n'importe quel sujet, que se soit dans l'actualité ou pour tout simplement parler avec mes amis. Ce qui me donne une vision de la vie plus ouverte que si je n'en avais jamais fait.
- Je crois que oui, parce que j'ai remarqué qu'après notre première année en philo, on voulait souvent avoir un «parce que» et tout comprendre. Par exemple, une question que l'on pose souvent, «pourquoi». Je crois que ça a un impact sur notre relation en nous poussant à vouloir mieux comprendre les autres et à y arriver.
- Je crois que la philosophie a des impacts sur nos relations avec les autres, comme par exemple, nous ne réagissons pas de la même manière face à des préjugés, nous nous questionnons à savoir si c'est valable et d'où vient la source.
- Je crois que oui, les discussions que j'ai avec les autres ont, je crois, évolué. Comme par exemple: Moi et mes amies ont abordent des sujets qu'on ne parlait jamais avant, qu'on a découvert à travers nos cours de philosophie et quand on veut défendre notre opinion dans une discussion, nous sommes plus capables de trouver de bons arguments.
- Grâce à la philosophie, j'ai l'impression d'être moins influençable que certains, car justement, je suis capable de réfléchir sur ce que mes amis ou autres peuvent dire sur certains sujets et j'ai la capacité de vérifier la pertinence et la validité de leurs dires. Je ne m'arrête pas sur les réputations avant de parler à quelqu'un, j'apprends à le connaitre et je me fais ma propre opinion sur le sujet, parce qu'après quatre ans de philosophie, je suis capable de me faire une opinion.

3.2.2.3 Pratique réflexive

Les élèves, dans une proportion de 39%, ont exprimé les impacts des PDP sur leurs relations avec les autres par le biais des pratiques réflexives qui y sont menées. Lorsqu'une réponse faisait allusion à l'idée de «penser à ce que l'on dit», de questionner ou de se questionner, ainsi qu'à celle de «dépasser la simple opinion», elle était associée à cette catégorie. Voici quelques exemples de réponses illustrant ces éléments :

- Quand je parle avec des personnes, je vois les choses de différents côtés et je me pose plus de questions.
- La philosophie m'a emmené à prendre le temps de réfléchir avant d'affirmer quelque chose.
- Je crois que oui, car je trouve que mes discussions avec les autres sont plus approfondies et moins superficielles qu'avant.
- Oui, car on parle des façons différentes avec les autres. Ça nous porte plus à réfléchir au lieu de parler sans penser.
- Je crois seulement que la pratique de la philosophie m'a appris à filtrer ce que je dis. En ce sens, mes relations ne peuvent que s'améliorer puisque mes discussions sont basées sur des informations valables ne laissant pas place à l'obstination.
- Oui. Elle nous permet de s'ouvrir aux opinions des autres et de les remettre en question. Pas seulement leur opinions, mais les nôtres également.
- Je crois que la philosophie a eu un impact sur mes relations avec les autres, car je réfléchis plus avant de parler, je me questionne beaucoup plus lorsque certaines choses arrivent. Je ne dis pas juste ce qui me passe par la tête, je dis des choses un peu plus intelligentes et réfléchies.
- Oui. J'ai remarqué que depuis que je fais de la philosophie, je pense plus avant de parler et de porter un jugement.
- La philosophie m'amène à me poser des questions sur les autres et sur le monde autour de moi. La philosophie amène une autre façon de penser et de réfléchir alors c'est évident que ça aura un jour ou l'autre un impact sur notre relation avec les autres.
- Oui, la philosophie a beaucoup d'impacts dans mes relations interpersonnelles. Premièrement, elle me permet de penser avant de parler et de réfléchir sur le discours des autres.

3.2.2.4 Vie courante

Il est particulièrement intéressant de relever que plus du tiers (37%) des élèves analysent les impacts des PDP en prenant appui sur ce qu'ils vivent à l'extérieur des cours de philosophie, voire à l'extérieur des murs de l'école. À cet égard, les élèves souligneront qu'ils mobilisent les apprentissages menés en CRP à l'intérieur de leur vie quotidienne, lorsqu'ils discutent avec leurs amis ou leurs parents, comme en témoignent les exemples suivants :

- Oui, je crois que oui car, maintenant, quand je parle avec un autre élève ou des gens qui m'entourent, je réfléchis plus avant de parler. Ma pensée va plus loin que celle d'un élève au régulier. Je crois que la philosophie peut nous apporter beaucoup dans notre vie de tous les jours.
- Oui. Elle permet d'argumenter avec nos parents, frères/soeurs et amis afin de trouver une réponse à une question, une situation ou une cause.
- Oui. J'aime beaucoup dire: Sur quoi tu te bases pour dire ça? La philo m'a donné des outils de réflexion dans mes discussions avec mes parents, amis ou même des inconnus.
- Oui, bien sûr! La philosophie est toujours présente dans ma vie. Souvent je m'en sers pour prendre des décisions et avant de donner mon opinion je me sers de tout ce que j'ai appris.
- Nous dialoguons plus avec nos parents pour comprendre leur point de vue lorsque nous sommes en contradiction.
- Mes discussions n'ont pas seulement changé avec mes amies, mais elles ont aussi changé avec ma famille de la même façon qu'avec mes amies. Mes discussions avec les autres sont selon moi plus constructives qu'avant.
- Je crois que oui, elle facilite nos habiletés de pensée et contribue aux réflexions quotidiennes que nous avons. C'est un outil formidable que nous donne cette école.
- Je crois que oui, car dans plusieurs situations de notre vie quotidienne nous avons recours au dialogue et utilisons nous habiletés de pensée afin de régler nos conflits, d'apporter un point de vue éclairé sur un sujet précis, afin de faire avancer une discussion, et même parfois, pour nous aider à prendre une décision.

Cette dernière réponse nous reconduit aux liens posés par des élèves entre la PDP et le dialogue, de même que la résolution de conflits, voire l'entraide.

3.2.2.5 Pratique dialogique

Plusieurs réponses d'élèves (36%) — dont certaines que nous avons présentés plus haut — font référence au fait que les PDP améliorent leurs relations, car elles leur permettraient d'apprendre à mieux s'exprimer et à entrer en dialogue réel avec les autres, un dialogue qui se distingue du débat. Voici quelques exemples qui illustrent cette conception :

- La philosophie me permet d'entretenir des discussions saines avec les gens.
- Je crois que oui car pour moi la philosophie m'a aidé à faire mes propres idées et à être capable de les exprimer sans "abaisser" les idées des autres. Donc je pense qu'en ayant une pensée critique, il y a moins de chicane avec les autres, car nous sommes capables de nous exprimer correctement.
- Lorsque je parle avec mes parents, je ne veux plus autant avoir raison, j'essaie de plus élaborer le positif et le négatif des choses.
- Oui, je crois qu'elle nous aide à mieux exprimer notre point de vue lors de discussions et d'éviter de tomber dans un débat. Nous apprenons à respecter le point de vue de chaque personne et à bâtir une idée grâce à l'opinion de chacun.
- Oui la philosophie a eu un impact important sur mes relations avec les autres. Je vois l'opinion des autres différemment et j'essaie plus de la comprendre. Quand je discute avec les autres, j'essaie moins de les convaincre que j'ai raison, je tente plus de comprendre leur point de vue et les raisons qui les poussent à penser de cette façon. Tout ça, parce qu'avec la philosophie j'ai compris que rien n'était noir ou blanc, qu'il faut considérer l'opinion de chacun et qu'il n'y a pas de mauvaises opinions.

- Je crois que la philosophie a des impacts sur nos relations avec les autres, car la philosophie amène un autre moyen de dialoguer avec les gens. Grâce à la philosophie, je tente de comprendre le point de vue des autres en restant calme. Je ne m'obstine pas mais je pose des questions à caractère philosophique pour tenter de trouver des solutions.
- D'après moi, la philosophie a en effet des impacts sur nos relations avec les autres, car cette aptitude à dialoguer sans s'obstiner que nous avons développée nous permet dorénavant d'avoir de meilleures relations avec notre entourage.

3.2.2.6 Résolution de conflits et entraide

Bien que cette question ne soit pas totalement absente des réponses des élèves, peu d'entre eux (9%) indiquent directement que les PDP leur fournissent des outils utiles à la résolution de conflits et pour aider les autres. Néanmoins, cette présence nous apparaît importante puisqu'elle vient des élèves eux-mêmes et que rien ne nous permet d'affirmer que s'ils en discutaient, une bonne partie d'entre eus ne partageraient pas le même avis. Examinons donc ce qu'en disent ceux qui y réfèrent :

- Oui. J'ai appris en philo que chacun ne pense pas pareil. C'est pourquoi on ne s'entend pas toujours sur tout. J'ai appris des moyens pour discuter et pour réfléchir. Alors lorsque je rencontre un problème dans ma vie par exemple avec mes amis, je peux utiliser mes habiletés de pensées pour essayer de le régler.
- Oui, le fait que nous fassions de la philosophie depuis le secondaire 1 nous a aidé dans nos jugements critiques, donc dans le choix de nos relations avec nos amis. Ça nous permet d'approfondir nos discussions entre nous et de mieux aider nos amis à régler leurs problèmes en les aidant à se poser des questions sur ce qu'ils vivent. La philosophie nous a fait grandir plus vite que d'autres!
- Oui, surtout lors de conflits. Nous avons développé des manières afin de bien nous exprimer et interagir avec les autres, donc lors de conflits nous sommes capables de nous exprimer sans se fâcher pour rien.
- Oui, je pense que de faire de la philosophie à l'école a un impact sur nos relations avec les autres. Tout d'abord avec nos parents, où on arrive parfois à éviter des conflits puisqu'on essaie davantage de comprendre leur point de vue et de dialoguer ensemble, et dans d'autres situations où deux points de vue différents pourraient peut-être causer un conflit.
- Parfois elle peut m'aider a plus réfléchir et trouver des solutions pour aider mes amies.

3.2.2.7 Questionnement éthique

Parmi les 91 élèves sondés, trois (3) d'entre eux indiquent que les réflexions éthiques contribuent à améliorer leurs relations avec autrui. Malgré le faible taux relevé, cette catégorie a été retenue puisqu'elle tend à montrer que pour certains élèves, la nature des questionnements abordés en CRP contribue à susciter des apprentissages touchant le vivre ensemble. Voici comment un élève exprime cette idée :

- La philosophie demande de se questionner sur ce qui est bon ou mauvais à notre avis et à laisser place aux différentes opinions de ceux qui nous entourent.
- Oui, car pendant un cours on réfléchit aux actes que l'on a posé et on se remet en question, est-ce que cela est bien ou est-ce qu'on était dans l'erreur. Durant une journée d'école, on observe à quel point il y en a qui font n'importe quoi sans penser aux conséquences qui suivent leurs actions. Je pense que les élèves qui n'ont pas de cours de philosophie, il manque quelque chose de génial à apprendre. Et oui, cela amène un impact sur notre relation avec les autres parce que on remarque trop comment ils sont jeunes et c'est vraiment plate qu'ils n'ont pas la même genre de pensée que nous ... même si tout le monde a le droit de penser, je trouve qu'ils ne réfléchissant pas comme nous et c'est vraiment dommage.
- Mes cours de philo m'ont fait réfléchir sur des choses comme le racisme, la discrimination, etc. Donc, ma vision sur ces choses à changé pour le mieux selon moi.
- [La philosophie nous aide car], de plus, [elle] nous a emmenés à réfléchir davantage aux causes et aux conséquences de certaines actions.

4. Discussion et conclusion

Les résultats obtenus par le biais de cette enquête sont extrêmement intéressants, notamment en regard du taux élevé (93,5%) de réponses d'élèves indiquant que les PDP ont des impacts positifs sur leurs relations avec les autres. En éducation, de tels résultats ne font pas légion, d'autant que ceux-ci témoignent d'une prise de conscience, parfois fine, du développement d'aptitudes liées au vivre ensemble. Ces résultats appuient également le grand potentiel que revêt la PDP quant au réinvestissement des apprentissages qui y sont effectués, un réinvestissement qui prépare les jeunes à la vie dans une perspective d'ouverture, de sens moral, de jugement critique et d'exercice de sa citoyenneté (Gagnon et Sasseville, 2008 et 2011; Sasseville et Gagnon, 2007). Les propos tenus par les élèves lors de cette étude montrent assez clairement que selon eux les CRP contribuent à améliorer leurs relations avec les autres, et ce, sur des aspects se rapportant directement à ceux identifiés par l'UNESCO ainsi qu'à l'intérieur de différents programmes éducatifs ou plans d'études : ouverture d'esprit, respect des différences, tolérance, écoute, attention, refus des préjugés, autocritique et autocorrection, pensée réflexive et critique, résolution de conflits… Dès lors, il ne serait pas déraisonnable de penser que la PDP avec les adolescents représente un outil pédagogique sur lequel les éducateurs gagneraient à attirer leur attention dans le cade de toute entreprise visant l'apprentissage du vivre ensemble.

Seulement, pour encourageant que soient ces résultats, il demeure certains éléments qu'il convient de porter à notre attention et qui nous rappellent que les relations posées par le biais de ce type d'études ne peuvent être érigées en règles universelles, et que ce que nous considérons encourageant comprend également sa part d'enjeux. Parmi ces éléments, rappelons d'abord que ces résultats ont été obtenus auprès d'élèves inscrits à un programme de formation particulier (*Citoyens du monde)*, et que dans ce programme la CRP prend forme à l'intérieur d'un cadre de formation comprenant des éléments d'apprentissage ainsi que des modalités d'évaluation (Gagnon, Couture et Yergeau, sous presses). Cette caractéristique représente une limite des résultats obtenus, d'autant que nos recherches actuelles tendent à indiquer que ceux-ci ne sont pas généralisables à tous les contextes, certains adolescents de milieux différents ne percevant pas autant les apports des PDP. Les hypothèses émises à ce jour touchent au rôle des éléments d'apprentissage et des modalités d'évaluation.

En terminant, nous aimerions relever quelques enjeux que suscitent certaines des réponses proposées par les élèves. En fait, bien qu'*a priori* celles-ci manifestent des apports positifs des apprentissages effectués à l'intérieur des CRP, elles montrent également des conséquences sur le plan du vivre ensemble posent de nouveaux défis. Parmi ces conséquences, mentionnons que certains élèves relèvent un écart entre leurs capacités de pensée et celles des autres, un écart qui risque parfois de produire le contraire de ce qui est visé par l'apprentissage du vire ensemble au sens où il est généralement entendu. En effet, malgré de plusieurs élèves disent recourir à leurs habiletés dans le but de réfléchir avec les autres dans un climat de respect et d'ouverture, certains utilisent cet écart pour d'autres raisons qui semblent aller à l'encontre de l'esprit associé à une démarche de pensée critique (Paul, 1990). Les propos de cet élève de troisième secondaire témoignent de ce risque : «oui [la philosophie a des impacts sur mes relations avec les autres], parce que je peux faire suer mes parents en sortant mes habiletés de pensée». Dans ce cas, les métaconnaissances acquises et les capacités argumentatives développées en CRP sont utilisées à mauvais escient et peuvent, le cas échéant, porter entrave au vivre ensemble. C'est ce que semblent également indiquer certaines réponses témoignant de difficultés à entrer en relation avec les autres, principalement ceux n'ayant pas fait de PDP, dont leurs parents. D'une part, bien que des élèves disent repérer et éviter les préjugés, cet éveil semble avoir, chez certains, des impacts sur leurs relations.

- Oui, je trouve que la pratique de la philo à de l'impact sur mes relations avec les autres, mais c'est difficile d'exprimer son opinion avec des personnes qui ne font pas de philo car la plupart reste borné sur leur opinion et ne s'ouvre pas aux opinions des autres.
- Oui, car les conversations que j'ai avec les autres sont différentes. Je vois d'un œil plus critique leur opinion et je suis beaucoup plus ouverte. Je m'entends moins bien avec certaines personnes par contre, comme les personnes qui ne sont pas ouvertes à l'opinion des autres.
- Bien sur, la philosophie m'a permit d'approfondir mon jugement sur les réactions ou les comportements des autres. Les impacts n'ont par contre pas toujours été positifs car la philosophie nous pousse à nous poser plus de questions, ce qui met toujours en position facile de changement. Me questionner

sur mes valeurs et la société a modifié certaines relations, avec tous les gens qui m'entourent. J'ai pu avoir des pertes en amitié ou avec certains membres de ma famille. Ou plutôt renforcer des liens avec d'autres. Je pense que la philosophie nous permet surtout de prendre place dans la société et d'avoir un jugement fondé. Voilà!

Semblablement, certains élèves ont indiqué que les apprentissages effectués en CRP peuvent parfois créer des conflits à la maison, avec leurs parents, comme en témoignent les exemples suivants :

- Oui, car j'analyse les choses d'un esprit critique tandis que d'autres se limitent aux simples jugements ou préjugés. J'essaie parfois de philosopher avec mes parents, mais ça ne marche pas toujours.
- Oui parce que maintenant je sais comment argumenter de la bonne manière. Ça amène parfois des conflits avec mes parents parce que j'ai un mot à dire et que parfois je les contredis dans la manière de penser.

Ces indications montrent à la fois des limites sur les apprentissages au vivre ensemble effectués en CRP, mais également que celles-ci ne résident pas nécessairement dans la CRP elle-même — mis à part, bien entendu, cette référence à la mobilisation d'habiletés de pensée pour de mauvaises raisons, laquelle relève certes en partie de l'adolescence, mais pourrait tout de même être travaillée en contexte de CRP. En effet, l'essentiel de ces points d'achoppement concerne des relations avec des personnes n'ayant pas l'expérience de la PDP, que ce soit des amis ou des parents. Ce que ces élèves manifestent, c'est avant tout leurs difficultés à créer, avec ces personnes, des conditions favorisant la mise en route d'un dialogue argumentatif se dégageant d'une posture de débat. Ce qu'ils manifestent également, c'est leurs difficultés à composer avec le manque d'ouverture, les préjugés et l'absence d'autocritique. Ne tolérant plus l'intolérance, ils y voient un risque de glissement pouvant conduire à des conflits.

Qu'avons-nous à apprendre de ces indications? En guise de réflexion, nous y voyons au moins ceci : 1) que la CRP représente une approche pédagogique à haut potentiel eu égard à l'apprentissage au vivre ensemble, mais que son intégration doit être structurée; 2) qu'il convient de travailler non seulement sur les habiletés intellectuelles, mais également sur les attitudes; 3) que les apprentissages effectués en CRP trouveront toujours des limites à l'extérieur d'elle-même et que, en ce sens (i.e. afin d'en favoriser une certaine transversalité), il devient précieux de songer à proposer des espaces de formation pour l'entourage des élèves, notamment au sein du personnel éducatif de l'institution ainsi que pour les parents. Le jeu pourrait en valoir la chandelle! C'est du moins ce à quoi nous sommes tentés de conclure lorsque nous lisons des commentaires comme ceux-ci : «Somme toute, la philosophie nous a permis de nous épanouir» (élève de cinquième secondaire).

Références

Abel, G. (2001). *La communauté de recherche favorise-t-elle l'émergence de l'expérience démocratique en philosophie pour enfants?* Mémoire de maîtrise. Québec : Université Laval.

Arendt, H. (1989). *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*. Paris : Gallimard.

Conche, M. (2003). *Le fondement de la morale*. Paris: PUF.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP]. (2008). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP.

Daniel, M. F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.

Fillion, J. (2008). *Dignité humaine et philosophie pour enfants*. Mémoire de maîtrise. Québec : Université Laval.

Gagnon, M. ; Couture, E. et Yergeau, S. (sous presses). «Pratiquer le dialogue philosophique en communauté de recherche au secondaire : quels apprentissages pour les élèves ?». *Vie pédagogique*. Québec : Gouvernement du Québec.

Gagnon, M. (2009). «Conceptions d'enseignants et d'élèves du secondaire québécois sur la nature, le rôle et la place de la pensée critique dans les cours de sciences, d'histoire et de philosophie». In *Actes du colloque de l'Association Francophone Internationale de Recherche en Science de l'Éducation (AFIRSE) 2009*, 416 – 430.

Gagnon, M. (2011). «La pratique de la philosophie en communauté de recherche auprès de personnes en centre jour». In M. Gagnon et M. Sasseville (dir.). *La pratique de la philosophie en communauté de recherche : applications et enjeux*. Québec : Presses de l'Université Laval., 267 – 282.

Gagnon, M. et M. Sasseville (dir.) (2011). *La pratique de la philosophie en communauté de recherche : applications et enjeux*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Gagnon, M. et Sasseville, M. (2008). «Quand l'école prépare à la vie : le cas des habiletés et attitudes critiques pratiquées en communauté de recherche philosophique avec les adolescents.» *Childhood and Philosophy*, *4*(8), 41-58. Rio de Janeiro.

Herriger, A. (2004). *La pratique de la philosophie avec les enfants et la mise en œuvre de la paix.* Mémoire de maîtrise. Québec : Université Laval.

Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational researcher*, *28*(2), 26-46.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Sillery: PUQ.

Lang, M. (2009). *La pensée critique au cœur de l'éducation à la citoyenneté*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.

Leleux, C. (2008). *La philosophie pour enfants*. Bruxelles : DeBoeck.

Leleux, C. (2009). «La discussion à visée philosophique pour développer le raisonnement moral et citoyen». *Revue française de pédagogie*, *1*(166), 71 – 87.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.

Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2006). *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Paris : SCRÉRÉN/CNDP.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Éthique et culture religieuse. Enseignement primaire*. Québec: Grouvernement du Québec.

Nietzsche, F. (2000). *Le gai savoir*. Trad. Patrick Witling. 2e édition. Paris : Flammarion.

Paul, R. (1990). *Critical thinking : What every person needs to survive in rapidly changing world*. Sonoma, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York: HRW.

Robert, S.; Roussin, D.; Ratte, M. et Guèye, T. (2009). *L'évaluation des effets du programme de «Prévention de la violence et philosophie pour enfants» sur le développement du raisonnement moral et la prévention de la violence à la commission scolaire Marie-Victorin.* Rapport de recherche présenté à La Traversée. Montréal : UQAM.

Sasseville, M. et Gagnon, M. (2007). *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. Coll. Dialoguer. Québec : Presses de l'Université Laval.

UNESCO (2007). *La philosophie, une école de la liberté.* En ligne : http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601f.pdf (consulté le 24 avril 2011)Paris: UNESCO.

UNESCO (2010). *Apprendre à vivre ensemble*. En ligne : http://www.unesco.org/fr/education-for-sustainable-development/strategy/learning-to-live-together/ (consulté le 24 avril 2011). Paris : UNESCO.

Van der Maren, J. M. (2003). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Maintien et changement de programme chez un groupe d'étudiants du collégial en regard de leur structure identitaire

Ilia Essopos
Université du Québec à Montréal
270, 33e avenue
Lachine (Québec)
H8T 1Y7
Canada
(514) 538-1780
iliaessopos@hotmail.com

Le cheminement scolaire sinueux, une problématique d'actualité

Le cheminement scolaire des jeunes est au cœur des préoccupations du milieu éducatif québécois. Comment se fait-il que des jeunes connaissent un parcours scolaire stable tandis que d'autres connaissent un parcours scolaire instable? Ainsi que le souligne Beaucher (2004) « *Les difficultés d'orientation des adolescents de fin de scolarité secondaire constituent une problématique majeure actuellement pour tous les acteurs de monde de l'éducation* ». Des données sur cette question ont été publiées par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2004). Nous pouvons y constater que des retards importants sont observés dans la poursuite des études et l'obtention du diplôme d'études collégiales. En prenant pour exemple la cohorte de 1997, les changements de programme ont affecté 36 % des étudiants et 22 % des nouveaux inscrits ont quitté le cégep sans avoir obtenu de diplôme. Il en résulte un impact important sur le système scolaire actuel. L'importance de se pencher sur le cheminement scolaire des jeunes est appuyée de nouveau par Beaucher, citée dans Virage:

> On observe qu'il y a souvent de l'indécision en fin de secondaire, des choix de carrière qui se font par défaut et de fréquentes réorientations au cégep et à l'université, poursuit-elle. Il y a des nombreux échecs, abandons et délais d'obtention de diplôme. Toutes ces hésitations ont des conséquences sur le système scolaire et sur les jeunes eux-mêmes. Elles entraînent des problèmes de gestion organisationnelle, des coûts sociaux élevés et, le plus important, des effets néfastes sur les jeunes qui subissent des pressions sociales de la part de leur famille et des organisations. (Sauvé, 2004, p. 3)

Pour étayer la problématique soulevée, voici quelques faits sur la question:

- Des retards importants sont observés dans la poursuite des études et l'obtention du diplôme d'études collégiales.
- Près de 40 % de la clientèle accueillie par les cégeps en 1re année, nommée les « autres inscrits » (par opposition aux nouveaux inscrits), est constituée d'étudiants qui ont changé de programme ou qui effectuent un retour aux études.
- En prenant pour exemple la cohorte de 1997, les changements de programme ont affecté 36 % des étudiants.
- Ces élèves effectuent au moins un changement de programme.
- Cependant, pour seulement près de la moitié des cas, ce changement d'orientation va conduire à l'obtention d'une sanction d'études collégiales.
- Concernant l'abandon des études collégiales, en s'appuyant toujours sur la cohorte 1997, 22 % des nouveaux inscrits ont quitté le cégep sans avoir obtenu de diplôme. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), 2004).

Ces données témoignent d'un réel malaise scolaire chez les jeunes québécois, qui se solde par un impact important sur le système scolaire actuel. Cet état de fait étant connu, il convient de se pencher sur des pistes d'intervention. En effet, comme le souligne le MELS:

> Ces divers retards, ces changements d'orientation et ces abandons suscitent des questions nombreuses et difficiles. Les cheminements rectilignes ne doivent sans doute par être érigés en modèle unique et absolu. En revanche, tant de retards et d'errances dans les parcours obligent à se demander s'il n'y a pas, dans notre système, des obstacles ou des défis qui conviennent très inégalement à l'ensemble des étudiantes et des étudiants. (MELS, Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, 2004, p. 21)»

Ayant le souci de bien situer le lecteur, il importe de préciser qu'au Québec, les quatre ordres d'enseignement sont: enseignement primaire, enseignement secondaire, enseignement collégial et enseignement universitaire (Legendre, 1993). Entre les études secondaires et l'université, les jeunes s'initient à l'enseignement supérieur en fréquentant le *cégep*, acronyme signifiant *collège d'enseignement général et professionnel* (Legendre, 1993, p. 165). Ce système d'enseignement collégial est unique en Amérique du Nord. L'étudiant peut s'inscrire à un programme de formation préuniversitaire d'une durée de deux ans / quatre sessions, dans un des secteurs suivants: sciences informatiques et mathématiques, sciences de la nature, sciences humaines, musique, arts et lettres, arts plastiques, doubles DEC (diplôme d'études collégiales) et baccalauréat international. Au total, 224 programmes y sont offerts. Ce diplôme mène à la fréquentation de l'université. L'étudiant peut également choisir un programme de formation technique d'une durée de trois ans / six sessions, dans un des secteurs suivants: techniques biologiques, techniques physiques, techniques humaines, techniques de l'administration et arts . Là encore, il aura l'embarras du choix, car 227 programmes sont proposés. La diplomation d'un de ces programmes de formation mène au marché du travail. (Choisir, 2011, p.241-471; SRAM, 2011, p.4).

De plus, de nombreuses variables peuvent influencer le cheminement scolaire des étudiants du collégial, particulièrement au niveau du maintien ou du changement de programme. Plusieurs auteurs et ouvrages ont recensé des variables qui font partie du processus décisionnel des étudiants au moment du maintien ou du changement de programme. Ces variables sont :

Influence des parents et amis	Refus dans les programmes choisis
Influence d'un conseiller d'orientation, d'un aide pédagogique individuel ou d'un professeur significatif	Exigences du programme / Charge de travail scolaire
Qualité de l'information scolaire et professionnelle reçue sur les cours, les programmes, les professions, les débouchés	Pratique d'activités sportives, sociales et culturelles
Perception déformée du cégep / Non-correspondance entre l'idée du programme au secondaire en regard de la réalité collégiale	Travail à temps partiel durant les études
Meilleure connaissance de soi (intérêts, valeurs, aptitudes)	Difficultés de santé
Immaturité vocationnelle	Difficultés financières

Aspirations professionnelles	Encadrement déficient et autonomie non-développée
Résultats scolaires	Gestion du temps déficiente / Méthode de travail inefficace
Bases académiques du secondaire insuffisantes ou absentes	

(Rivière, 1995; Gauthier , 1995; Falardeau, 1992; la Direction générale des études collégiales, 1992; le Conseil permanent de la jeunesse, 1992; Chatelain, Corriveau et Gravel, 1976)

Une piste intéressante, la structure identitaire

La littérature suggère toutefois d'autres pistes intéressantes à explorer, dont la structure identitaire des étudiants, issue de la théorie psychogénétique de l'identité de Bégin. Dans cette théorie, l'identité est vue sous l'angle de sa fonction organisatrice de l'expérience. Elle réfère à l'identification des causes psychiques susceptibles d'expliquer les conduites désirables ou non chez les individus. Un des aspects novateurs est que la théorie psychogénétique de l'identité est récente, soit un peu plus de vingt-cinq ans. Son auteur, Luc Bégin, a commencé ses travaux sur l'identité en octobre 1984. Deux des sources qui ont contribué à l'intuition nécessaire à la création de cette théorie sont Erik H. Erikson et Jean Piaget.

En effet, Lauzon (1993), à l'aide du diagnostic de la structure identitaire issu de la théorie psychogénétique de l'identité, réussit à prédire avec 83% de précision les changements de programme, de même que l'abandon, chez les étudiants du collégial qu'il a observés. Il existe également une relation positive et significative entre le degré de déstructuration identitaire et les changements de programme observés (avec une corrélation PHI de 0,66 (phi max. = 0,80), la relation s'avère très significative (X^2 = 46,93 1 d.1 P < 0,0000). Pour lui, le degré d'organisation identitaire des étudiants permet «une anticipation plus exacte des changements d'orientation que la mesure du degré de certitude et de clarté de l'identité» (Lauzon, 1993, p. 35).

Une assise pour l'objet de la recherche

C'est dans ce contexte que s'inscrit l'objectif de la recherche, soit explorer le maintien ou le changement de programme chez les étudiants du collégial à partir de l'état de leur structure identitaire. En fonction de l'objectif, l'hypothèse consiste à vérifier la relation entre la structure identitaire et l'instabilité scolaire. La variable indépendante de la recherche est l'état de la structure identitaire des sujets. La variable dépendante est l'instabilité scolaire, représentée chez les étudiants en termes de comportements par les changements de programme (présence ou non, nombre) ou le maintien. Des questions plus précises sont posées : Quel est l'état de l'organisation identitaire de ces étudiants ? Si une relation existe entre l'organisation identitaire et l'instabilité scolaire, le diagnostic identitaire réalisé à l'aide de l'Épreuve Groupements peut-il constituer une donnée prédictive de cette dernière ? Est-ce que la structure identitaire et la nature des groupements (dont les déficits spécifiques) sont en relation avec le cheminement scolaire (maintien versus changement de programme) ?

L'identité au cœur de la réflexion

Tel que mentionné plus haut, la structure identitaire est employée ici dans l'optique de la théorie psychogénétique de l'identité, soit sous l'angle de sa fonction organisatrice de l'expérience et du résultat de l'organisation de l'identité. « Le concept d'identité, que certains appellent parfois le soi (*self*) ou le moi (*ego*), que d'autres appellent personnalité, caractère ou concept de soi, n'est pas un concept facile à définir. (Bégin, Bleau, Landry, 2000, p. 28) » Pour Erikson (1972), depuis les années vingt, l'usage courant du terme identité est devenu si varié et son contenu conceptuel si étendu qu'il est grand temps de tenter d'y voir clair.

Holland, chercheur prolifique en carriérologie, a proposé pour le concept d'identité de déterminer dans quelle mesure une personne a une image claire et stable de ses buts, de ses intérêts, de ses aptitudes, ou à quel point une organisation s'est donné des objectifs et un mode de fonctionnement qui sont précis, intégrés et qui revêtent un caractère permanent. Dans cette perspective, pour lui, la mesure de l'identité équivaut au score obtenu à un inventaire intitulé « My vocational Situation » (Holland, Daiger et Power, 1980). Cet instrument permet d'établir le degré de précision et de clarté des buts personnels et des perceptions de soi entretenus par une personne. La section « Identity Scale » de cet inventaire a été traduite en français sous le titre « Échelle d'identité professionnelle » par Ouellette en 1984 (Bujold et Gingras, 2000). Super, pour sa part, élabore une partie de sa volumineuse théorie vocationnelle sur le concept de soi (Bujold et Gingras, 2000).

Dans une perspective psychosociale, Erikson (1972) définit l'identité « En tant que *sentiment subjectif* et *tonique* d'une *unité personnelle (sameness)* et d'une *continuité temporelle (continuity)* ». Il précise :

> Le sentiment conscient d'avoir une identité personnelle repose sur deux observations simultanées : la perception de la similitude-avec-soi-même *(selfsameness)* et de sa propre continuité existentielle dans le temps et dans l'espace et la perception du fait que les autres reconnaissent cette similitude et cette continuité. Toutefois, ce que j'ai appelé identité du moi embrasse bien plus que le simple *fait* d'exister ; ce serait plutôt la qualité existentielle propre à un moi donné *(the ego quality of this existence)*. Envisagée sous son aspect subjectif, l'identité du moi est la perception du fait qu'il y a une similitude-avec-soi-même et une continuité jusque dans les procédés de synthèse du moi, ce qui constitue le *style d'individualité d'une personne*, et que ce style coïncide avec la similitude et la continuité qui font qu'une personne est *significative pour d'autres, elles-mêmes significatives* dans la communauté immédiate. » (Erikson, 1972, p. 49)

Pour lui, l'identité du moi serait reflèterait « la réalité sociale mouvante puisque sa tâche serait de tester, de sélectionner et d'intégrer les images de soi » (Erikson, 1972, p. 224). Se basant sur les écrits d'Erikson, James Marcia (1964, 1966) a conçu, pour les adolescents, une entrevue structurée qui mesure le degré d'engagement envers son identité. Quatre statuts d'identité de base, basés sur la nature psychosociale de l'identité, ont été formulés avec cette mesure. Ces statuts sont l'*accomplissement*, la *forclusion*, les *moratoires* et les *diffusion*s. Un certain nombre d'études soutiennent fortement ce dispositif de mesure comme une mesure adéquate de l'identité du moi (Marcia, 1966; Waterman et Waterman, 1971; Orlofsky, Marcia et Lesser, 1973; Josselson, 1973).

Dans une perspective davantage cognitive, qui est celle qui a été retenue pour la présente recherche, les définitions du concept d'identité revêtent également diverses formes. Même Freud nous donne une définition du concept, dans son seul écrit portant spécifiquement sur le sujet : « […] la claire conscience d'une identité intérieure, intimité bien abritée d'une structure psychique commune. » (Freud, 1959, p. 273). Pour leur part, Ausubel et Sullivan (1970) ont intégré les notions de soi social et de soi personnel sous le concept de mécanisme du moi (ego mechanism). Adams (1976) reprend le terme et ajoute que ce mécanisme du moi semble être la machine psychologique qui structure le sens de l'identité personnelle, concept global et abstrait qui est contenu dans le concept inclusif de personnalité. Pour lui, la personnalité est constituée de tous les « systèmes structuraux psychologiques » qui sont organisés par le mécanisme du moi. Ces systèmes seraient intégrés par le mécanisme du moi dans un réseau de schèmes organisés et interreliés. Il précise : « It is these schemata that provide the substance of self-definition and the sense of personal identity. Put another way, it is the essence of the "person" in personality. » (Adams, 1976, p. 152). L'essentiel de sa proposition est que l'identité du moi (*ego identity*) peut être conceptualisée comme une croissance cognitive et processus structural de différentiation qui évolue avec les stades de développement cognitif et la maturation du moi. (Adams, 1976)

Harvey, Hunt et Schroder (1961) ont, pour leur part, envisagé le développement humain d'un point de vue de « systèmes conceptuels », où le système conceptuel est défini comme « un schéma qui fournit la base par laquelle l'individu établit un rapport avec les événements environnementaux qu'il vit » (p. 244-245). Pour Adams, la composante cognitive est l'unité d'organisation globale qui structure les interrelations entre la pensée, la perception, et l'interaction sociale. Cette unité d'organisation organise les structures des schémas. Ces schémas se réorganisent continuellement par un processus d'assimilation-

accommodation et c'est ce processus d'organisation de schémas et de structuration du système du soi (*self*) qui est connu comme la *configuration personnelle d'identité*.

Mais c'est surtout James (1890) qui a été un précurseur du concept de l'identité. Il en a identifié quatre composantes : le soi matériel (le corps d'une personne et ses biens), le soi social (la considération qu'une personne obtient de son milieu), le soi spirituel (l'être intérieur ou subjectif) et l'égo pur (le bastion de l'identité). L'égo pur (le JE) réunit les différents objets de la pensée et assure la ressemblance et la continuité entre les phénomènes rapprochés et comparés. C'est le **Je** qui peut penser les différents soi et cette pensée est automatique et souvent inconsciente. Le Je est « l'unité de la pensée complexe et mobile ». (James, 1890, p. 253)

Bégin (1998) rappelle qu'en psychologie, l'opération de l'esprit qui permet de réunir des objets qui ne sont pas exactement semblables est la catégorisation. En ce sens, l'égo pur de James est vu comme une « machine » qui organise, au delà de la conscience qu'en ont les individus, les expériences personnelles et fournit leur substance aux divers concepts de soi. James (1890) ajoute que cet Ego constitue la véritable identité de la personne.

Pour Bégin (1993), l'identité définit ainsi qui est la personne, ce qui la rend distincte d'une autre et permet de comprendre ce qui fait en sorte que cette personne éprouve un sentiment de stabilité, un « sentiment d'être la même » réconfortant ou non (Bégin, 1993). Pour les fins de cette recherche, c'est l'aspect cognitif non-conscient de l'identité que nous avons retenu, auquel se rattache la théorie psychogénétique de l'identité.

De la structure identitaire au parcours scolaire

Une fois ces aspects abordées, il convient d'établir que la relation entre ces concepts se situe dans la possibilité d'identifier un lien entre la structure identitaire d'étudiants et leur cheminement scolaire au collégial. En effet, pour Poupart (2003) : « L'approche psychogénétique montre bien comment l'acquisition de la réflexivité, étape cruciale du développement identitaire, permet à chacun de donner un sens à ce qu'on vit, à partir de soi. Cette capacité est à la clef de la réussite scolaire parce que d'elle peut naître et s'entretenir la motivation. » (p. 22) Le concept de réflexivité, tel que défini par Bégin (2000), s'explicite comme suit :

Pour sa part, Campbell (1960) conçoit la réflexivité sous l'angle de l'indépendance du champ. Selon cette dernière, « les personnes réflexives et indépendantes du champ ont actuellement plus de chances de réussir que celles qui sont impulsives et dépendantes du champ compte tenu que les premières ont tendance à résoudre méthodiquement les problèmes et qu'elles sont également plus persévérantes dans leurs tâches » (Legendre, 1993, p.707).

> […] la perspective psychogénétique ouvre la voie à une compréhension originale des difficultés d'orientation qu'éprouvent les individus. Concrètement, la perspective propose que :
> 1. L'état des schèmes catégoriels (puissance et équilibre) présents chez un individu nous renseigne sur la stabilité de son orientation professionnelle.
> 2. La capacité, pour un individu, de se définir un objectif vocationnel tient à la cohérence des mécanismes organisateurs (schèmes catégoriels) de l'expérience dont il dispose.
> 3. Le degré de certitude de la direction professionnelle est proportionnel au degré d'équilibre du système catégoriel.
> 4. L'ambivalence d'un individu qui présente un déséquilibre des schèmes catégoriels sera tempérée par le degré d'encadrement qui lui est fourni par la famille, par le cadre scolaire, etc.
>
> Autrement dit, la perspective psychogénétique propose que c'est au-delà de la conscience qu'il peut en avoir que se joue la stabilité d'un individu. (Lauzon, 1993, p. 32-33)

La réflexivité, les périodes développementales et les dimensions

Un des éléments phares de cette approche est la réflexivité. La réflexivité, toujours selon la théorie psychogénétique de l'identité, est une propriété qu'acquiert le système psychologique de l'individu lorsqu'il parvient à prendre en compte les actions dans son effort de catégorisation. Elle résulte l'introduction automatique non consciente du bagage expérientiel dans la relation au milieu et permet la régulation des conduites en tenant compte de l'expérience acquise. L'absence de réflexivité chez un individu donne lieu à des conduites impulsives. (Bégin, 1998, p. 106-112) Les périodes développementales, au nombre de six, caractérisent chacune des stratégies de catégorisation pouvant être employée par un individu. La réflexivité débute à la période 3. Voyons-en un résumé dans le tableau ci-dessous.

Périodes développementales	
0 = période pré-configurative	Pas de catégorisation. Les objets ou actions sont organisés en séquences qui prennent la forme d'une histoire ou mis ensemble par glissement de sens.
I = période configurative	La similitude de la forme des objets constitue à la fois la source mais aussi la limite de la catégorisation.
II = période trans-configurative	Permet d'atteindre la propriété des objets, puissance essentielle à l'émergence de la catégorisation des actions.
III = période proto-réflexive	Début de réflexivité par la catégorisation des actions en s'appuyant sur les objets.
IV = période réflexive	La perception et la catégorisation porte essentiellement sur les actions.
V = période trans-réflexive	Catégorisation sur des catégories.

Imbriquées aux périodes développementales, l'identité, selon la théorie psychogénétique de l'identité, se construit en fonction de six dimensions identitaires. En effet, un individu doit rencontrer l'occasion de faire face à l'ensemble des dimensions de l'identité par un éventail d'activités pour construire son identité.

6 dimensions identitaires	
Le réalisme ou l'univers de la réalité = sens de la réalité	**Le social ou l'univers de la communication et des relations interpersonnelles** = sens de l'autre et de l'engagement
L'investigatif ou l'univers de la science = sens de la rigueur	**L'entreprenant et l'univers du leadership** = sens de l'influence
L'artistique ou l'univers de la créativité = sens de l'initiative et de l'autonomie	**Le conventionnel ou l'univers du quotidien** = sens de l'ordre et du devoir

(Bégin, Bleau, Landry, 2000, p. 45-47; Ross et Bégin, 2005, p. 27-35)

Et comment est-il possible pour tout acteur du monde de l'éducation de participer à la construction de l'identité, selon la théorie psychogénétique de l'identité ? En intervenant sur les six dimensions avec les jeunes, peu importe l'ordre d'enseignement. Le tableau suivant indique quelques exemples.

Sens de la réalité	• en intervenant sur les croyances magiques • et sur les attentes irréalistes
Sens de la rigueur	• en demandant de faire preuve de rigueur (exactitude, précision, logique, fermeté, autorité) • tant dans les paroles que dans les écrits • en étant exigeant intellectuellement
Sens de l'initiative et de l'autonomie	• en encourageant à prendre des initiatives, à oser • en réagissant aux demandes du type « Dis-moi quoi faire ou comment faire »
Sens de l'autre et de l'engagement	• en demandant de se préoccuper des autres, d'en tenir compte • en intervenant dans des situations concrètes quand la personne manifeste peu de considération ou peu de souci envers l'autre ou lorsque l'autre revêt peu d'importance à ses yeux
Sens de l'influence	• en demandant aux gens de faire preuve de leadership et d'influence • non pas dans le but de les rendre leaders à tout prix, mais surtout dans le but de les aider à s'assumer
Sens de l'ordre et du devoir	• en donnant des tâches répétitives, structurées, pré-organisées, claires et bien définies, des tâches obligatoires dont les gens devront s'acquitter • et en faisant un suivi

(Bégin, Bleau, Landry, 2000, p. 45-47; Ross et Bégin, 2005, p. 61-80)

L'Épreuve Groupements

L'Épreuve Groupements est l'opérationnalisation de la théorie psychogénétique de l'identité. C'est un instrument destiné à analyser les stratégies de catégorisation qu'emploient les individus dans six domaines d'activités considérés comme représentatifs de l'univers. Cet instrument permet le diagnostic des troubles du système identitaire des personnes. Il comporte trente-sept activités inscrites sur un carton de format carte de visite. Chaque activité comporte une action et au moins un complément d'objet. Il est à noter que cet instrument fait l'objet de révisions continues au gré des faits nouveaux que son utilisation fait ressortir.

C'est donc:

- Un outil diagnostic de la structure identitaire d'un individu;
- ayant pour principe actif ***la catégorisation***
    - qui est une opération de l'esprit qui permet de réunir des objets qui ne sont pas exactement semblables (Bégin,1998)
      et qui agit comme une « machine » qui organise, au- delà de la conscience qu'en ont les individus, les expériences personnelles et fournit leur substance aux divers concepts de soi (Bégin,1998).

L'Épreuve Groupements a été un des outils retenus pour récolter les données auprès des sujets de cette recherche.

La méthodologie

La présente recherche s'inscrit dans une approche quantitative, portant sur le « comment des choses en exprimant des relations de dépendance fonctionnelle entre variables » (Van der Maren, 1996) Elle implique « l'observation d'états et de transformations d'états par suite de modifications produites sans intervention des chercheurs ». (Van der Maren, 1996) La recherche proposée est une recherche descriptive, ayant pour but d'établir et de vérifier s'il existe des relations entre les variables et qui s'inscrit dans une logique d'expérimentation invoquée. En voici la définition de Contandriopoulos et al. (1990) :

> On parle d'*expérimentation invoquée* quand le chercheur ne peut pas manipuler la variable indépendante de son étude et qu'il utilise des variations naturelles ou accidentelles (c'est-à-dire qui ne sont pas organisées par lui) de cette variable dans une logique analogue à la logique de la méthode expérimentale, pour en mesurer les effets sur une ou des variables dépendantes. (Contandriopoulos et al, 1990, p. 37)

Elle emploie un devis qui a permis l'observation de l'évolution des phénomènes dans le temps, grâce au suivi longitudinal de finissants de 4 cohortes de cinquième secondaire d'un collège privé de Montréal, soit celles de 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007 et 2007-2008. Elle allie à la fois des données invoquées et provoquées. Les données invoquées sont « des données dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche; aussi leur « format » (c'est-à-dire la nature de leur support et de leur forme) est indépendant du chercheur. » (Van der Maren, 1996) Les données provoquées sont obtenues par le biais d'instruments ou de procédures « construits ou choisis afin de fournir des données dont le format répond à des catégories définies à l'avance ». (Van der Maren, 1996) Les données ont été recueillies à l'aide d'un échantillon non probabiliste de sujets, soit un échantillon de 115 volontaires rejoints parmi un bassin total avoisinant 700 sujets potentiels.

En termes de données invoquées, pour chacun de ces sujets, étaient disponibles les résultats de l'Épreuve Groupements obtenus lors de la passation en cinquième secondaire (dernière année de cet ordre d'enseignement), suite à leur choix de programme pour le cégep. Le cheminement de ces étudiants dans leurs études a été suivi à l'été 2009, afin d'y identifier ceux qui ont eu un cheminement scolaire stable (maintien dans le programme initial d'inscription) et ceux pour qui ce cheminement a été instable (changement de programme) au collégial. Ainsi, à l'été 2009, une nouvelle passation de l'Épreuve Groupements a été réalisée. L'ensemble des Épreuves Groupements ont été corrigées par deux correcteurs, afin de s'assurer de la fidélité inter-juges. De plus, un questionnaire établissant le profil individuel de chaque étudiant a été administré à la même occasion. Ces données provoquées ont porté plus spécifiquement sur le profil psychosocial de chaque sujet, sur son profil familial, ses relations avec ses pairs, sur le statut socio-économique et bien entendu sur de nombreuses variables touchant le cheminement scolaire. Pour leur participation, les volontaires ont été rémunérés et ont eu la chance de participer à un tirage.

Les résultats

Le premier constat à tirer des résultats obtenus est que les sujets de l'échantillon ont changé de programme sensiblement dans la même proportion que le reste de la population collégiale québécoise, soit approximativement 30 %. En comparaison avec la cohorte de référence du MELS évoquée plus haut, dont 36 % ont effectué des changements de programme (MELS, 2004), les sujets de notre échantillon ont changé de programme à raison de 29,5 %.

En fonction de l'hypothèse principale, i.e. que d'une structure identitaire stable résulte un cheminement scolaire linéaire et que d'une structure identitaire instable résulte un cheminement scolaire sinueux, aucune différence significative n'est apparue en fonction de la structure identitaire globale. Des sujets dont l'identité, à la lumière de l'Épreuve Groupements passée en cinquième secondaire, est déstructurée, ont maintenu le cap tout au long du programme initial choisi. Cependant, la théorie psychogénétique de l'identité avance qu'en l'absence de réflexivité, la présence d'un encadrement fort, clair et explicite peut pallier à la faiblesse de la structure identitaire (Bégin, 1998, p.139-141). Les sujets de l'échantillon provenant d'un collège privé offrant de l'encadrement à ses étudiants, de même que l'influence de parents-payeurs ayant à cœur la réussite de leur progéniture, a possiblement aidé les sujets présentant une identité déstructurée à maintenir le cap tout au long de leur programme d'études.

Des données intéressantes ont émergé des résultats concernant les déficits identitaires spécifiques, soulevés dans les questions de recherche. Chaque production d'une Épreuve Groupements étant unique, il est possible d'en analyser les résultats selon la catégorisation au niveau des périodes et des dimensions, ainsi qu'au niveau de ce qui est nommé les déficits spécifiques. Or, 21,74 % des sujets ayant changé de programme semblaient présenter une carence affective lors de la passation de l'épreuve Groupement en cinquième secondaire. Lors de la passation de la seconde Épreuve Groupements en 2009, 19,70 % des sujets présentaient toujours une carence affective. «Par carence affective, on entend le fait de ne pas se sentir aimé (même avec les preuves du contraire), d'avoir peur du rejet, d'avoir un besoin d'attention et d'amour inassouvissable. Elles vont avoir tendance à donner pour "acheter" l'amour des autres et à faire du chantage affectif. (Ross et Bégin, 2005, p.38)»

Dans la même veine, il arrive que des sujets laissent des cartes seules, lors de la passation de l'épreuve Groupements. Ces cartes sont nommées "résiduelles". «Au fil des observations cliniques, on a pu démontrer que certaines d'entres elles avaient une signification particulière. (Ross et Bégin, 2005, p. 38)» Lors de la passation de l'Épreuve Groupements en cinquième secondaire, 29,57 % des sujets présentaient des résiduelles de la dimension sociale (sens de l'autre et de l'engagement) et le pourcentage se maintenait à 26,52 % lors de la passation 2009. Il semblerait donc que certains étudiants qui ont changé de programme aient de la difficulté à croire qu'ils sont bons, qu'ils en valent la peine et/ou qu'ils aient de la difficulté avec le fait de s'engager.

Au niveau du questionnaire, quelques données méritent de s'y attarder. Il y a une différence significative entre les proportions de sujets qui déclarent un niveau socio-économique élevé/très élevé chez leur mère et qui changent de programme soit 65% versus 41 % chez les sujets qui se sont maintenus dans leur programme initial d'inscription. Le niveau socio-économique du père n'apparait pas comme une variable significative. De plus, 94 % de ceux qui ont déclaré bénéficier d'un support matériel/financier très fort pendant leurs études collégiales ont changé de programme versus 82 % pour ceux qui se sont maintenus dans leur programme initial d'inscription.

En dernier lieu, parmi ceux qui ont changé au moins une fois de programme, 77,78 % de ceux qui ont choisi la famille science lors de leur choix de programme initial au cégep ont opté pour une famille "autre" (sans lien avec les sciences) lors de leur second choix. De même, 75 % des sujets qui s'étaient inscrits dans une famille sans lien avec les sciences pures (sciences humaines, arts et lettres, par exemple) ont effectué leur changement de programme au sein de la même famille. Chez les sujets qui ont effectué des changement des programme, 73,33 % disent avoir souffert d'un manque de motivation/d'intérêt à l'école.

Pertinence et retombées

Bien que des données sur le cheminement des étudiants soient disponibles au ministère de l'éducation, du loisir et de sport du Québec, peu de recherches récentes semblent être disponibles sur l'instabilité scolaire au collégial. Le système d'enseignement collégial québécois étant unique en Amérique du Nord et relativement récent, le bassin de chercheurs et la population ciblée s'avèrent plutôt restreints. La recherche sur l'organisation identitaire, vue sous l'angle de la théorie psychogénétique de l'identité, demeure un domaine encore à explorer, puisque cette théorie a vu le jour depuis moins d'un quart de siècle.

La mise en évidence des résultats de cette recherche permet d'apporter des connaissances nouvelles permettant d'explorer le phénomène de l'instabilité scolaire. Les connaissances ainsi produites pourront avoir des retombées pratiques dans le milieu de l'éducation, aussi bien pour les conseillers d'orientations, les enseignants que les directions. Par exemple, les résultats pourront servir à sensibiliser les enseignants à l'importance de la formation de l'identité à l'école. Au niveau du développement vocationnel, comme l'orientation tient « compte de l'évolution de l'enfant, du développement de ses aptitudes, de ses intérêts, et aussi des expériences que lui apporte la vie » (Rapport Parent, p. 264) et « s'étend du début de l'adolescence à la fin de la vie active, et se refuse à prendre jamais un caractère définitif » (Rapport Parent, 1964, p. 265), cette recherche s'inscrit dans une perspective plus large d'éducation de l'individu et d'apprentissage continu, contribuant ainsi à former les citoyens responsables de demain.

Références

Adams, G.R. 1976. « Personal identity formation : a synthesis of cognitive and ego psychology ». *Adolescence*, vol. 12, no 46 (été).

Ausubel, D.P. et E. V. Sullivan. 1970. *Theory and Problems of Child Developmen*t. New York: Grune & Stratton, 2e edition.

Beaucher, Chantale. 2004. *La nature du rapport au savoir au regard des aspirations et projets professionnels d'adolescents de cinquième secondaire*. These présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, 304 p.

Bégin, Luc, Michel Bleau et Louise Landry. 2000. *L'école orientante : la formation de l'identité à l'école*. Coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement », dirigé par Gilles Fortier et Clémence Préfontaine. Outremont (Qué.) : Les Éditions LOGIQUES, 111 p.

Bégin, Luc. 1998. *Reconstruire le sens de sa vie: le changement thérapeutique*, Coll. « Éducation », dirigée par André Lemieux, Ph.D., Professeur à l'Université du Québec à Montréal. Montréal: Éditions Nouvelles AMS, 223 p.

Bégin, Luc. 1993. *L'identité du moi: l'approche psychogénétique et ses applications*. 2e édition. Ottawa: Éditions Agence d'Arc, 96 p.

Bujold, Charles et Marcelle Gingras. 2000. *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches*, 2e édition. Montréal : Gaétan Morin Éditeur, 421 p.

Chatelain, Marcel, Renaud Corriveau et Jacqueline Gravel, 1976. *Étude exploratoire des changements d'orientation.* Saint-Jean-sur-Richelieu : Collège Saint-Jean-sur-Richelieu, Service de consultation, 33 p.

Conseil permanent de la jeunesse. 1992. *Une cure de jeunesse pour l'enseignement collégial*. Québec : Gouvernement du Québec, 79 p.

Contandriopoulos, André-Pierre, François Champagne, Louise Potvin, Jean-Louis Denis et Pierre Boyle. 1990. *Savoir préparer une recherche : la définir, la structurer, la financer*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 196 p.

De Levita, David J. 1965. *The concept of identity*. New York : Basic Books Inc., 197 p.

Direction générale de l'enseignement collégial. 1993-1994. *Cahiers de l'enseignement collégial. Tome I. Programmes et cours de diplôme d'études collégiales*. Québec: Direction générale de l'enseignement collégial.

Erikson, Erik H. 1972. *Identity and the Life Cycle*. New York: W.W. Norton and Company, 191 p.

Erikson, Erik H. 1968. *Identity: Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton and Company, 336 p.

Falardeau, Isabelle. 1992. *Les changements du programme au collégial : Changer de cap sans perdre le Nord.* Ministère de l'enseignement supérieur et de la Science. Direction générale de l'enseignement collégial. Québec : Gouvernement du Québec, 158 p.

Falardeau, Isabelle. 1992. *Les changements du programme au collégial : Changer de cap sans perdre le Nord, Synthèse des résultats*. Ministère de l'enseignement supérieur et de la Science. Direction générale de l'enseignement collégial. Québec : Gouvernement du Québec, 32 p.

Gauthier, Nathalie. 1995. *L'influence du travail à temps partiel sur le maintien ou le changement de programme au collégial*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, 199 p.

Harvey, O.J., D.E Hunt et H.M Schroder. 1961. *Conceptual Systems and Personality Organization*. New York: Wiley.

James, William. 1890. *Principles of psychology*. Chicago : Encyclopedia britannica, 897 p.

Josselson, R. L. 1973. Psychodynamic Aspects of Identity Formation in College Women, *Journal of Youth and Adolescence*, vol 2, p. 3-52.

Lauzon, André. 1993. *Influence de l'organisation catégorielle sur la stabilité des choix scolaires lors du passage du secondaire au collégial.* Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, 93 p.
Legendre, Renald (dir. pub). 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation,* 2e édition. Coll. « Le défi éducatif », Montréal :Guérin , 1500 p.
Marcia, J. E. 1966. Development and Validation of Ego-Identity Status, *Journal of Personnality and Social Psychology*, 1966, vol 3, p. 551-558.
Marcia, J. E. 1964. *Determination and construct validity of ego identity status*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio state University.
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. 2004. *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*. < http://www.meq.gouv.qc.ca/forumcollegial/>.
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. 2004. « Les aspirations des jeunes, sources de mobilisation pour l'apprentissage scolaire ? » *Virage : Instruire, socialiser, qualifier ensemble,* vol 7, no 2 (décembre), p. 3-4.
Orlofsky, J. L., J. E. Marcia et I. M. Lesser. 1973. Ego Identity Status and the Intimacy Versus Isolation Crisis of young Adulthood, Journal of Personality and Social Psychology, vol. 27, p. 211-219.
Poupart, Diane. 2003. *Les habiletés scolaires, le développement identitaire et les résultats scolaires des garçons et des filles de 3e secondaire*. Rapport d'activités dirigées présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, 38 p.
Rapport Parent. 1964. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement de la province de Québec*. Tome II. Montréal : Pierre Desmarais, 391 p.
Rivière, Bernard. 1995. *Dynamique psychosociale du décrochage au collégial*. Montréal : Collège de Rosemont, Service de la recherché, de l'expérimentation et de l'encadrement pédagogique, 323 p.
Ross, Nathalie et Luc Bégin. 2005. *Le diagnostic identitaire à l'aide de l'Épreuve Groupements : la cotation et l'interprétation / Guide d'utilisation de l'Épreuve Groupements*. 3e édition, novembre 2005. Montréal : publication privée, 63 p.
Van der Maren, Jean-Marie. 1996. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2e édition. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 502 p.

La Nation, l'Europe et les autres dans les manuels scolaires du cours de religion de l'école primaire en Grèce : La réponse de l'Église de la Grèce à la citoyenneté européenne

Eleni KARACHONTZITI
Département des Sciences de l'Éducation Université Paris8 / Université de Patras (Grèce)
Adresse mail : elkargr@gmail.com
Numéro de téléphone : 0683904565

Ces dernières années, les études autour du curriculum et des manuels scolaires se sont faîtes plus nombreuses, et vont en se multipliant. Le « fameux » livre sensé accompagner l'enfant pendant toute la durée de sa vie scolaire est au centre des discussions à propos notamment de son utilité, de sa rédaction et des valeurs qu'il transmet et devrait transmettre. Le public concerné par le manuel scolaire est plus large que ce que l'on pense, ce dernier opérant le lien entre les décisions ministérielles et ses rédacteurs, avec les enseignants qui le mettent en pratique, et les élèves qui reçoivent ses messages ainsi que les parents. Aujourd'hui, le champ du Curriculum constitue un domaine important des Sciences de l'Éducation. De manière générale, les études curriculaires consistent en le décryptage de textes visant à répondre à des objectifs relatifs à l'une des quatre fonctions suivantes : a. la fonction référentielle ; b. la fonction instrumentale ; c. la fonction idéologique et culturelle ; et d. la fonction documentaire (Chopin, 2005 :39-40).
Pourtant, en Grèce, les manuels n'occupent pas tant la communauté scientifique. Il semble que la tradition grec du manuel scolaire ne permette que peu de sujets d'études, se concentrant sur l'objet « esclave » de quatre caractéristiques spécifiques : son unicité[41], le choix de ses rédacteurs par l'Institut Pédagogique, sa publication par l'OEDB (Organisme de Rédaction des Manuels d'Enseignement) et sa distribution gratuite aux élèves (Angelopoulos, 2008, p : 41). Par ailleurs, les renouvellements des manuels sont rares ; depuis la démocratisation du pays en 1975 on ne constate que trois changements. Le premier eut lieu en 1976 dans le but de rejeter tous les éléments que la dictature militaire avait introduit dans l'éducation et visait à célébrer l'officialisation de la langue « demotiki » ; le deuxième fut effectué en 1984 afin d'adapter la connaissance scolaire aux nouveaux horizons du pays en tant qu'état membre de l'Union Européenne; ce même objectif étant à l'origine du dernier renouvellement de 2006. Entre temps, il y eut des rééditions et des révisions des manuels dont les résultats sont toutefois mineurs (Antoniou, Nuhoglu Soysal, 2005 :112).
L'événement qui a fait « s'éveiller » le monde des manuels scolaires grecs est arrivé au début de l'année scolaire 2006-2007, quand des nouveaux manuels scolaires pour l'éducation obligatoire, suite au changement des programmes scolaires de 2003, ont remplacé les manuels antérieures qui intervenaient dans la procédure scolaire depuis 1984. Bien que le renouvellement des manuels fût destiné à former une citoyenneté européenne chez l'individu grec, un grand débat à l'intérieur de la société hellénique a éclaté. Le mobilisateur principal des réactions à propos de l'implémentation des politiques éducatives européennes fut l'Église Hellénique, qui professait que la présentation de l'Histoire moderne de la Grèce manquait de références importantes concernant la composition de l'identité nationale grecque. L'objectif de l'Église en arrière-plan était la revendication d'un rôle plus puissant sur le plan politique. (Katsanidou, 2007 :147-150)
Mais quelle est la relation entre l'Église Hellénique, les manuels scolaires et la citoyenneté européenne ?

Ces derniers temps, le discours autour de la citoyenneté européenne et de l'éducation à la citoyenneté devient de plus en plus fréquent et occupe une place prioritaire dans les agendas politiques. À l'heure où des entités supranationales apparaissent et les frontières nationales naturelles cessent d'exister, la question autour de la nouvelle « citoyenneté » est d'une importance primordiale. L'éducation en tant que principale institution socialisante et assurant la constitution de l'État nation, joue un rôle fondamental dans ce monde en mutation (Halbwachs, 1992 :25). Cependant, aujourd'hui, au sein de l'Union Européenne, il y a un nouveau champ fertile à étudier : la reformulation des citoyennetés nationales comme réponse à la citoyenneté européenne et à l'intégration mondiale (Philippou, Keating, Hinderlitter Ortloff, 2009 : 291-292).

Il y a d'ailleurs toujours ambiguïté autour de la citoyenneté européenne et la manière dont on pourrait optimiser sa promotion. De plus, il n'est pas évident de déterminer quelle peut être la relation entre l'émergence d'une citoyenneté européenne et la potentialité d'une identité européenne, un fait pourtant, qui créé des réactions et un sentiment d'insécurité chez les États nations membres de l'Union. Il faut aussi souligner que la conception de la citoyenneté varie selon chaque État nation et sa constitution historique. Habermas s'implique dans ce dialogue en proposant le modèle du patriotisme constitutionnel, selon lequel la citoyenneté européenne se définit comme une citoyenneté supranationale à la base des valeurs politiques et démocratiques (Habermas, 1992 :3-4). Ce modèle rejette l'idée de l'européanisation dans le sens primordial de l'identité nationale afin d'éviter des exclusions.
En ce qui concerne le rôle du manuel scolaire pour la construction de la citoyenneté européenne, ce dernier se présente comme un outil important dans le sens où l'identité fait partie intégrante de la citoyenneté. Le manuel scolaire en tant qu'ensemble des connaissances sélectionnées par le groupe qui exerce le pouvoir politique, et compatible avec la destinée de la nation et de son peuple protecteur, constitue un outil puissant pour la formation des représentations et, en conséquence, des identités (Angelopoulos, 2008 : 41-42). Dans les manuels scolaires se fait la construction du « Nous » et des « Autres », une fonction de distinction dont certains auteurs n'hésitent pas à attribuer un pouvoir similaire à celui des rituels religieux (Nasser, Nasser, 2008 :635). Plus précisément, le manuel est le lien entre les décisions politiques et l'élève ; son contenu consiste en un discours politique qui va influencer, former et sociabiliser la nouvelle génération, les citoyens de demain. À travers leur étude, nous pouvons expliquer et comparer les transformations sociales qui s'opèrent et comprendre les relations variables entre les pouvoirs qui contrôlent la diffusion de l'identité collective (Paivandi, 1998 :220, Chopin, 2005 :39-40).

Ensuite le poids de l'Église Hellénique tient au fait qu'elle joue un rôle important quant à la diffusion de l'identité en Grèce, et que pendant des années elle influençait les conceptions des grecs à propos des européens. Afin de mieux comprendre la situation, il faut se référer à la constitution de cette identité. La version officielle de l'identité hellénique se réfère à la continuité de l'hellénisme ; de l'Antiquité hellénique jusqu'aujourd'hui sans avoir de périodes mortes : elle conclue donc le passage au multiethnique Empire Byzantin, les quatre siècles de l'occupation turque, la constitution de l'État hellénique, son entrée dans l'Union Européenne. C'est une version qui consolide l'identité nationale, en apparaissant comme peu changée malgré le passage du temps. La même langue, les origines antiques, le passage progressif de la religion païenne à la religion chrétienne orthodoxe ont créé le stéréotype de sa supériorité, comme le démontre ainsi sa résistance au temps. (Stamelos, 2009 :130-133).
Cette identité est constituée de manière à assurer son existence nationale, à préserver ses intérêts politiques et à exercer un charme auprès des pays de l'Occident afin de s'attirer leur bienveillance. La position conflictuelle entre le Patriarcat Œcuménique et la diaspora hellénique a conduit à la consolidation de cette identité. D'un côté, le Patriarcat évoquait la grandeur byzantine et, de l'autre, les communautés helléniques de la diaspora (essentiellement des commerçants et des intellectuels), fascinées par les Lumières et les références à l'Antiquité hellénique, se rendaient compte de l'importance que les occidentaux donnaient à l'ancienne civilisation hellénique.
Plus précisément, avant la constitution de l'État hellénique, le Patriarcat Œcuménique et la diaspora hellénique représentaient chacun un pôle cohérent de l'hellénisme. Le Patriarcat, après des privilèges octroyés par le Sultan, indépendamment de la religion, jouait le rôle du représentant politique et social des populations orthodoxes. Sa politique anti-papique était aussi hostile envers les États influencés par le pape. De l'autre côté, les Hellènes qui vivaient à l'étranger constituaient le lien entre l'Orient Européen et l'Occident. Ils ont joué un rôle important pour la revalorisation de la littérature ancienne hellénique

[41] Concernant l'unicité du manuel scolaire, depuis 1893, le gouvernement libéral de Charilaos Trikoupis permet par loi un seul manuel pour chaque discipline enseignée au sein de l'école hellénique.

auprès des sociétés occidentales. Le résultat des priorités et des messages ambivalents de ces deux pôles de l'hellénisme est la préservation, et parfois le renforcement, des deux tendances de base de la relation entre les deux parties de l'Empire Romain de jadis : un réseau favorisant les relations étroites entre l'Europe Orientale et Occidentale, et un autre particulièrement opposé. Il apparaît que ce schéma contribue à la perpétuation des sentiments ambigus des Hellènes envers l'Europe Occidentale, jusqu'aujourd'hui (Stamelos, Karanatsis, 2005 :4-5).

Notre présentation va s'occuper du système éducatif hellénique et des manières d'implémentation des politiques éducatives européens au niveau national. La Grèce présente un cas intéressant à étudier comme elle est état membre de l'Union Européenne depuis 1981, sa place géographique et aux frontières de l'Europe et l'élément religieux est bien évident. En général, les cours qui prennent en charge la transmission de l'identité culturelle et nationale des élèves sont le cours de langue, le cours d'histoire, le cours de religion et la géographie. Leur contenu, choisi et classifié, circonscrit la culture commune, les origines communes, la religion commune et le territoire où se développe l'identité nationale. Mais, cette communication sera limitée dans le terrain consisté par les manuels de religion de l'école primaire d'un période de 26 ans[42] ; en ce qui consiste l'originalité de notre travail comme le curriculum de religion est presque toujours exclu par des recherche pareilles. Au niveau européen, la difficulté apparemment existe au fait que la plupart des pays européens sont séculaires et que le cours de religion ne sert pas toujours à la formations des citoyens. Néanmoins, la Grèce existe à un champ fertile, comme l'Église Hellénique continue à exercer de pouvoir symbolique, pourtant importante dans le domaine éducatif. À travers d'une analyse diachronique ayant comme base le renouvellement des manuels en 2006, nous allons essayer à comprendre comment les politiques supranationaux et plus précisément comment la citoyenneté européenne se sont interprétés dans le contexte du curriculum national.
Le système éducatif de la Grèce ayant comme mission la transformation des sujets en citoyens, il reflète la constitution l'identité précédente dans ses lois, dans son curriculum, dans ses écoles. Ce système est très centralisé et le seul en Europe qui possède un seul et unique Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Continue et des Affaires Religieuses. Toutes les fonctions de l'Éducation sont présentées dans des arrêtés présidentiels, après des propositions du Ministère. L'intention du Ministère de contrôler la connaissance scolaire s'avère évidente en regard des lois sur la production des manuels scolaires.

En plus dans les objectifs de l'enseignement obligatoire[43] ,
« est de soutenir les élèves à devenir des citoyens libres, responsables et démocratiques qui défendent l'indépendance nationale, l'intégrité territoriale du pays et la démocratie, d'être inspirés par l'amour pour l'homme, pour la vie, pour la nature et de διακατεχονται par la foi à la patrie et par les éléments originaux de la tradition chrétienne orthodoxe. La liberté de leur conscience religieuse est inviolable. »

La messe des Asperges pour inaugurer l'année scolaire, la prière matinale, l'image du Christ au-dessus du tableau noir sont révélateurs de la codification de la religion dans la connaissance scolaire et la reproduction de l'identité nationale. De plus, de la cohabitation de l'Éducation et de l'Église Autocéphale Hellénique sous l'autorité du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Continue et des Affaires Religieuses découle un cours de religion obligatoire.
Le cours de religion en Grèce constitue l'enjeu le plus grand de l'Église Hellénique dans l'Éducation. Il n'a jamais été un cours qui traité l'histoire de la religion. Sa tradition était d'être un cours du caractère confessionnel qui donnait place qu'à une seule religion, celle de l'Orthodoxie Chrétienne. Sa représentation dans les programmes scolaires comme cours « status » a été accusé d'éloigner la Grèce de la modernité et des évolutions européennes. Même s'il y a souvent des discussions autour de son avenir, le cours de religion reste la partie « sacrée et sensible » de l'État Hellénique. Respectant l'article constitutionnel 16.2, selon lequel *« l'instruction constitue une mission fondamentale de l'État et a pour but l'éducation morale, culturelle, professionnelle et physique des Hellènes, le développement d'une conscience nationale et religieuse ainsi que leur formation en citoyens libres et responsables* », les manuels concernant ne pouvait pas être exclus par le renouvellement de 2006.

En attendant, que l'adaptation du cours de religion chez les Hellènes aux objectifs de la citoyenneté européenne signifie son élimination progressive, on se trompe. Les changements inscrits dans le cadre de la transformation de la carte religieuse de l'Europe, relèvent les intérêts religieux de conserver leur pouvoir en s'impliquant à la formation de l'identité européenne. Plus précisément, depuis la présidence de Delors, les institutions européennes ont essayé de se mettre en dialogue avec les Églises et les communautés religieuses. Au vu que les Églises gardait toujours un regard critique envers l'Union Européenne afin de pouvoir sauvegarder leurs intérêts au niveau nationale, puisque des articles concernant leur rôle manquaient par les traités établissant de la C.E.E et l'U.E. Donc, en 1999 pour la première fois dans l'histoire de l'Union, le Traité d'Amsterdam est accompagné d'une Déclaration qui établit que l'Union « respecte et ne porte pas de préjudice au statut dont bénéficient, en vertu du droit national les Églises et les associations ou communautés religieuses dans les États membres ». (JANSEN, 2005 :105-107). À partir de ce moment, les relations de pouvoirs religieux en Europe présentent de grand intérêt. Des nouvelles alliances, des rapprochements et des concurrences se créent. Des intérêts financiers se créent avec l'UE, comme la dernière finance des projets religieux afin d'utiliser l'influence des Églises au niveau identitaire et former une identité pour l'Europe.
Toutefois, l'analyse du cours de religion en Grèce nous permet non seulement dans notre recherche de découvrir l'impact des forces religieuses sur la redéfinition et la circonscription de l'identité hellénique, mais aussi l'impact des politiques éducatives européennes. D'une côté l'Église Hellénique qui change son attitude envers les « autres » en se mettant dans le lobbying du jeux bruxellois et de l'autre les institutions européennes qui essaient à implémenter leurs politiques concernant l'éducation à la citoyenneté européenne qui se décident pendant les forums éducatifs, loin des arénas nationaux concernées. Pourtant, dans tout le cas le choix de la connaissance scolaire reste toujours sur la responsabilité des pays membres (Keating, Philippou, Hinderlitter, Ortloff, 2009 :151-152).
En ce qui concerne la rédaction des manuels scolaires en Grèce, elle est très différente qu'aux autres pays de l'UE. Si la France se considère parmi les pays les plus libres du monde à la production des manuels[44], le cas de la Grèce est tellement différent. La rédaction et la distribution du matériel enseignant est bien contrôlée par le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Tout au Long de la Vie et des Affaires Religieuses et elle consiste la plus centralisée au sein de l'Union Européenne[45] (Chopin, 1995,). Qu'est-ce que le manuel scolaire et sa rédaction sont définis par la loi éducative 1566/85, §60.1

---

[42] Melas, Papaderos, Varella et al., *La vie avec Christ –Éducation Chrétienne Orthodoxe pour la 3ème classe*, 1984, p.174
Melas, Ganouri, Thermos et al, *Le chemin du Christ, -Éducation chrétienne orthodoxe pour la 4ème classe*, 1984, p.201
Melas, Nikas, Dilmpois et al, *Dans la lutte avec Christ –Éducation chrétienne orthodoxe pour la 5ème classe*, 1984, p.
Melas, Nikas, Vallianatos et al, *Christ est la vérité-Éduacation chrétienne orthodoxe pour la 6ème classe*, 1984, p.253
Zouras, Thermos, Panagakis et al, *Dieu dans notre vie- Cours de religion pour la 3ème classe*, 2006, p.128
Zouras, Thermos, Panagaki et al, *Notre parcours de vie avec Dieu-Cours de religion pour la 4ème classe*, 2006, p.112
Economou, Komarakis, Prentos, Giannakopoulos, *Les chrétiens dans la lutte de la vie-Cours de religion pour la 5ème classe*, 2006, p.127
Goulas, Delikonstantis, Komninou, *En cherchant la verité dans notre vie –Cours de religion pour la 6ème classe*, 2006, p.126
[43] Loi 566/85 §1.
[44] En France les manuels se produisent par les Maisons de l'Edition après la production des programmes scolaires par le Ministère de l'Éducation Nationale. Les Éditeurs sont libres à choisir les éditeurs et après il est aux enseignants de chaque école de choisir quels manuels utiliser à l'école.
[45] Les autres pays où la production des manuels est étatique et centralisée sont l'Égypte, l'Algérie, le Viétnam, l'ex Union Soviétique, la Chine, le Mexique et la Syrie

« *Les manuels scolaires s'écrivent à la base des programmes scolaires. L'écriture des manuels scolaires s'est faite soit par la publication par un héraut de concours soit par l'attribution directe à un ou plusieurs auteurs ou à personnes légaux ou aux équipes des enseignants qui se font détachés à l'Institut Pédagogique comme occupation principale sans αμοιβη spéciale pour la rédaction…sauf la manière de rédaction précédente, la provision des manuels scolaires par le commerce est aussi possible…pour l'évaluation des manuels didactiques des comités d'évaluation se composent par les de l'Institut Pédagogique, ou par des conseilleurs scolaires ou par des autres enseignants ou par d'autres scientifiques experts*»

D'ailleurs, dans la plupart des fois la rédaction des manuels s'est faite après la concession de l'œuvre à une équipe des auteurs qui travaille en parallèle avec l'équipe des évaluateurs. Ce plan de travail ne vise pas seulement au control de la connaissance, mais in consiste aussi une stratégie afin que l'Etat grec touche la somme prévu par les Paquets Européens.

En plus, même si l'Église n'a pas formellement de voix à la rédaction du curriculum et des manuels scolaires, elle est pourtant tenue informée à titre officieux, par l'Institut Pédagogique, du contenu des manuels de religion ainsi que des questions éducatives plus larges. Il est connu que l'Église donne son avis au Ministère de l'Éducation Nationale, qui décide de son tour de façon discrète si les positions de l'Église seront prises en compte (Molokotos Lidermann, 2006 :75)

Cependant, la connaissance scolaire inscrite dans les manuels de religion consiste entre la résultante des décisions du Ministère de l'Éducation, des remarques de l'Église, des politiques éducatives européennes et du financement de l'UE.

Alors, aujourd'hui les élèves sont en train d'apprendre une signification différente de « l'européen ». Les références exclusives et négatives comme les suivantes, qui présent l'européen comme l'autre qui porte atteint au sentiment religieux des grecs cessent à exister :

« Makryiannis a été un battant pur de la révolution de 1821. Il était croyant et il aimait la patrie et l'Église. Un ***européen*** *a voulu le connaître mieux et il est allé chez lui. Makryiannis, accueillant, l'a invité à manger ensemble. À la table, il s'est mis au bout il a fait une prière et il a fait la croix avec de la dévotion. L'****européen*** *a ri ironiquement. Il n'était pas habitué à des choses pareilles. Makryiannis s'est mis en colère et lui a montré la porte. « Tu n'as pas de place chez moi », il lui a dit, « tu ne peux pas te moquer des choses qui sont sacrées pour moi*. » (3ème, 1984p.16),

« *Pendant la période de l'occupation turque, un voyageur* ***européen*** *a rencontré un romio (grec) qui portait l'uniforme traditionnel, assis derrière d'une petite église. Il l'a vu faire sa croix et il a voulu le taquiner…..et l'agriculteur a montré sa seine avec le doigt (6ème, 1984 :16)*

En plus le grec n'est plus qu'un habitant du continent de l'Europe

« Des grecs étaient les premiers chrétiens de l'Europe. En Grèce, à notre patrie, la lumière de Christ a été allumée pour la première fois dans ce continent. Le premier enseignement pour le Christ en Europe s'est fait en grec, notre langue « (4ème, 1984, p.81)

Mais il devient **européen,** il porte une nouvelle qualité qui le valorise et que lui donne la première place parmi les nationaux de notre continent.

« Des grecs sont les premiers chrétiens qui sont devenus ***européens*** » (4ème, 2006 :49)

ET

« Les premiers ***européens*** *qui ont reçu le message de Christ étaient les grecs »* (4ème classe, 2006 :50)

Mais comment les grecs arrivent à devenir européens sans mettre fin aux problèmes qui les faisaient être auto-exclus de l'Europe pendant des années ? Le Schisme qui était vécu par les Orthodoxes comme un détachement violent du Pape par l'Église chrétienne

« Les premiers problèmes se sont présentés quand l'épiscope de Rome a voulu distinguer. Il voulait imposer sa domination à tous parce qu'il était l'épiscope de l'ancien capital de l'état roman…pour cela l'exigence de l'épiscope de Rome a provoqué plusieurs réactions» (6ème, 1984 :130)

« L'Église a été divisée en 1054. L'épiscope pope de Rome a suivi un chemin différent du commun que vivaient tous ensemble pendant onze siècles. Il a dominé partout en occident et en ayant Vatican comme siège, il est devenu chef d'état. L'Église occidentale n'est plus administré par le Synode des épiscopes, mais par Pope, lequel est considérée comme infaillible quand il parle des sujets de foi » (6ème ,1984 :130*)*

Et que faisait l'Église Orientale souffrir

« L'Église Orthodoxe se sent le schisme comme une blessure et une cicatrice à son corps. Elle regrette parce que tous les chrétiens ne peuvent pas prononcer le même « Symbole de la Foi et avoir la même Communion. Elle fait la prière à Dieu pour qu'on retrouve, tous ensemble, le chemin commun des premiers siècles. Elle se prie et elle attend» (6ème, 1984 :131)

Dans les nouveaux manuels de 2006, on s'aperçoit que le Schisme consistait un moment « noir » pour toute l'Église Chrétienne et on apprend par rapport aux efforts de dialogue intra-ecclésiastiques

« La division des Églises chrétiennes a été une réalité tragique pour l'unique, sainte et catholique Église du Christ….une nouvelle période pour les relations de deux Églises a commencé le janvier 1964 quand l'Archevêque Athinagoras le 1er er Pope Paul le 6eme, se sont rencontrés à Jérusalem. Deux ans plus tard, le 7 décembre 1967, de levage réciproque des anathèmes de 1054 a.C a été réalisé ; les anathèmes ont consisté une barrière grave à l'approximation entre les deux Églises » (6ème, 2006 :58)

ET

« À notre époque, le dialogue œcuménique et l'approximation de deux Églises consiste en impérative et espoir des croyants, qui désirent, selon la parole du Christ, que tous deviennent un corps « (6ème, 2006 :58)

Pourtant, les nouveaux manuels insistent à mettre l'Orthodoxie en avance. L'orthodoxie est la foi originale où les autres doivent retourner

*« **Orthodoxes**: les croyants qui appartiennent à l'Église chrétienne orientale du Christ et qui ont la* ***vraie (correcte) foi*** » (4ème, 2006 :65)

Dans la référence suivante l'Orthodoxie se présente comme l'entité qui inclut le monde chrétien entier :

« Les croyants doivent rester stables à la foi orthodoxe et à la tradition de notre Église. Mais surtout, chacun parmi nous, doit connaître que les hérétiques sont des gens qui ont perdu le chemin du salut et nous devons les aider à retourner à l'Orthodoxie. » (6ème, 2006 :p.61)

En parallèle, si l'Église de la Grèce paraît de changer sa position envers le monde européen, elle modifie pourtant ses alliances dans le monde orthodoxe. Les nouvelles concurrences dans le monde orthodoxe se font évidentes, comme les Églises orthodoxes n'arrivent pas se mettre en accord. Trois représentations de l'Orthodoxie se présent en Bruxelles ; une seule pour les catholiques, une pour les protestants (Massignon, 2005 :265). Dans les manuels, l'Église de la Grèce présente une contribution importante dans la mission orthodoxe.

Dans les manuels de 1984, on rencontrait des phrases à propos de l'œuvre missionnaire des autres Églises orthodoxes

« L'Église Russe a commencé la mission en Corée, avec un prêtre russe comme premier missionnaire » (4ème, 1984 :146)

Dans lequel la Grèce essaie à trouver sa propre place selon le manuel de 2006

« La communauté orthodoxe de Seoul-Les programmes catéchétiques, les traductions des textes ecclésiastiques consistent que quelques parmi les actions de la mission chrétienne orthodoxe en Corée …mais Seoul est restée un arrêt important où arrivaient des missions de la Russie, de l'Amérique, de la Grèce, de la France, de la Serbie et de tous les pays où il y avait des communautés chrétiennes orthodoxes » (4ème, 2006 : p.84)

Et en mettant en avance la contribution des grecs au développement de la civilisation des autres orthodoxes, tout en respectant leurs particularités culturelles

« L'Empereur Michel a envoyé les deux frères de Thessalonique aux pays nordiques afin de diffuser la foi chrétienne…Pour cela l'œuvre de deux frères de Thessalonique a été double…Cyril et Méthode n'ont pas imposé aux slaves la langue et les traditions helléniques. Ils ont respecté leur culture et leur caractère spécial. Grâce à eux le christianisme a été diffusé en Tchéquie, en Hongrie et plus tard en Bulgarie et en Russie…les pays slaves les aiment beaucoup et ils les appellent ses protecteurs et ses illumineurs. » (5ème, 2006 :81)

En ce qui concerne, la position de la religion au niveau national, pour la première fois il y a des références qui bouclent l'élément religieux avec les événements historiques. Cette articulation est révélatrice du fait que la religion contribue à la cohésion du peuple hellénique

« *Pendant les années de la Deuxième Guerre Mondiale, les forces d'occupation allemandes ont voulu détruire la ville d'Orchomène de Béotie…la ville a été sauvé et tous on a remercié Notre Dame pour son aide*» (3ème, 2006 :32)

et

« Le 25 mars il y a une double fête. L'Évangélisme de Notre Dame et la bonne nouvelle que la révolution, qui a offert à notre nation la liberté, a été commencé » (3ème, 2006 :58)

Pour conclure, le message des manuels de religion change de direction. Pourtant, il continue à conserver sa particularité. Se mettant sous des pressions nationales, supranationales, religieuses et financières, il arrive à se redéfinir et de conserver sa « sacralité » parmi le curriculum scolaire. Respectant toujours les lois de l'État Hellénique sur les buts de l'Éducation, il est évident qu'il n'est plus de caractère confessionnelle ; il n'a plus comme objectif n'endoctrinement à la religion orthodoxe, mais suite aux politiques éducatives européennes, il sert à la formation et à la transmission de l'identité européenne chez les Grecs.

L'Église de la Grèce, jadis présentée comme nationaliste, xénophobe, anti-européenne, elle paraît de changer son attitude. Mise dans le jeu du lobbying bruxellois, elle redéfinit et elle circonscrit ses intérêts et en parallèle elle met l'identité hellénique en métamorphose. Liant et déliant des alliances, se mettant dans des concurrences nouvelles, le contenu des manuels suit… Le « Nous » et les « Autres » en pleine transformation. Une situation que nous ne savons pas ni si elle va durer ni pour combien de temps. Le « Nous » s'adjoint des éléments jadis hostiles et se détache des éléments que ne lui sert plus. L'Orthodoxie, en tant que le seul dogme exclusivement orthodoxe, marque la formation de l'identité européenne, la Grèce pourtant est le pays « orthodoxe » le plus homogène parmi les pays membres de l'U.E. À travers les manuels, la religion sacralise la nation et l'envers. L'Europe les sacralise et ils la sacralisent à la fois. Les grecs se présent comme les êtres « supérieurs », les premiers chrétiens européens dont l'existence se protège par un plan divin. Alors, une parle de la formation d'une citoyenneté européenne ou du renforcement d'une identité nationale déjà existante ? L'Église de la Grèce en revendiquant la représentation de l'Orthodoxie dans l'Union Européenne, elle répond au défit de la citoyenneté/ identité européen : « Oui, nous sommes européens, pourtant avant vous ».

BIBLIOGRAPHIE

ANASTASSIADIS, Tassos, « Prise entre trois Romes. L'église de Grèce et les relations inter -ecclésiastiques dans la nouvelle Europe », *Balkanologie* , Vol. IX, n° 1-2 | décembre 2005 , [En ligne], mis en ligne le 13 janvier 2010. URL : http://balkanologie.revues.org/index597.html. Consulté le 01 mai 2011.

ANGELOPOULOS, Constantin, *État, Éducation, reconstructeurs d'un passé national grec*, Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée, 2008

ANTONIOU, Vassilia, NUHOGLU SOYSAL, Yasemin, « La Nation et l'autre dans les manuels scolaires grecs et turcs de l'Histoire "[Nation and theOther in Greek and Turkish History Textbooks] dans *La Nation, l'Europe et le Monde-Manuels scolaires et Curricula en Transition, The Nation Europe and the World –Books and Curricula in transition* , New York-Oxford, Berghahn Books, 2005, p.105-121

CHOPIN, Alain, *Les manuels scolaires : Histoire et actualité*, Paris, Hachette, 1992

CHOPIN, Alain, L'édition scolaire française et ses contraintes : une perspective historique dans BRUILLARD, Éric, *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen : SCEREN-CRDP Basse Normandie, 2005 p.39-60

HABERMAS, Jünger, "Citizenship and National Identity: some reflections on the future of Europe", in *Praxis International*, Vol 12, no1, 1992, p.-1-9

JANSEN, Thomas, « Europe and Religions : the Dialogue between the European Commission and Churches or Religious Communities" in *Social Kompass*, No47, Vol1, 2000, p.103-112

KATSANIDOU, Alexandra, « La contre attaque de l'histoire [Η αντεπίθεση της ιστορίας] » dans *Revue Science Société*, 2009, vol.21

KEATING, Avril, HINDERLITTER ORTLOFF, Debora, PHILIPPOU, Stavroula, "Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European integration" in *Journal of Curriculum Studies*, 2009,Vol41, no2, p.145-158

MASSIGNON**,** Bérengère, « Les représentations orthodoxes auprès de l'Union européenne : entre concurrence inter-orthodoxe et dynamiques d'européanisation », *Balkanologie* , Vol. IX, n° 1-2 | décembre 2005 , [En ligne], mis en ligne le 13 janvier 2010. URL : http://balkanologie.revues.org/index599.html. Consulté le 29 avril 2011.

MOLOKOTOS- LIEDERMAN, Lina (2006). "L'orthodoxie à l'école en Grèce" in *Revue Internationale de* l*'Éducation*, No36, p.71-83

NASSER, Riad, NASSER, Irene, « Textbooks as avehicle for segregation and domination : state efforts to shape Palestinian Israeli's identities as citizens, in *Journal of Curriculum Studies*, 2008, vol. 40, No5, p.627-650

PAIVANDI, Saeed, «L'individu dans les manuels scolaires en Iran » dans *Cemoti*, no26-L'individu en Turquie et en Iran, p.219-234

PHILIPPOU,Stavroula, KEATING, Avril, HINDERLITTER ORTLOFF, Debora, (2009) "Citizenship education curricula: comparing the multiple meanings of supra-national citizenship In Europe and beyond" in *Journal of Curriculum Studies*, 2009, Vol.41, No2, p.291-299

STAMELOS, Yorgos, KARANATSIS, Costas, Εθνικές συνιστώσες και Εκπαίδευση : σχηματική απόδοση ιστορικής επισκόπησης » στο *ΑΡΕΘΑΣ ΙΙΙ*, 2005

STAMELOS, Yiorgos, VASSILOPOULOS, Andreas, *Politique Éducative Européenne- Constitution, Thématologie, Méthodologie d'Application et Influences sur l'Éducation et la Formation Hellénique[Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, Συγκρότηση, Θεματολογία, Μεθοδολογία Υλοποίησης, Επιδράσεις στην Ελληνική Εκπαίδευση και Κατάρτιση]*, Athènes, Metaixmio, 2004

STAMELOS, Yorgos, *Politique Éducative [Εκπαιδευτική Πολιτική]*, Athènes, Dionikos, 2009

SMITH, Antony, *Identité nationale*, Athènes, Odysseas, 1991/2000

PASSERELLES POUR LES JEUNES DES CLASSES POPULAIRES VERS UN TERRAIN SACRÉ ? LES POLITIQUES DE DISCRIMINATION POSITIVE DANS LES GRANDES ÉCOLES EN FRANCE L'EXPÉRIENCE DE SCIENCES PO

Joiciane Aparecida de Souza
Université Paris Descartes
Faculté des sciences humaines et sociales – Sorbonne
Centre de recherche sur les liens sociaux – CERLIS
joiciane.de-souza@etu.parisdescartes.fr
Avec le soutien du Programme Alβan, Programme de bourses d'études de haut niveau destiné à l'Amérique latine

Introduction

Le rôle des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et des grandes écoles dans la formation qui amène à une carrière au sein des élites, est bien connu. Elles ont donc souvent été dénoncées pour reproduire les élites dans la société.
Ainsi, à partir des années 2000 certaines CPGE et grandes écoles ont mis en place diverses tentatives d'ouverture de leur accès, qui peuvent être désignées, à notre avis, comme des politiques de « discrimination positive ».
Elles visaient à diminuer l'impact de la situation socioéconomique des individus sur leur cursus scolaire, contribuant à l'introduction de la diversité sociale et géographique de ces établissements prestigieux. Leur but était de rendre plus égalitaire l'accès aux positions professionnelles les plus prestigieuses, d'y augmenter la représentation des groupes défavorisés et de diversifier l'effectif d'étudiants à partir de changements dans les modes de recrutement et des tentatives pour développer le capital culturel des jeunes des milieux populaires.
Pionnier, en 2000, l'Institut d'études politiques de Paris (Sciences Po) a inauguré un programme spécifique de recrutement d'élèves d'origine populaire -les Conventions Éducation Prioritaire (CEP)- qui a provoqué un débat acharné dans la presse, à l'intérieur même de l'établissement et dans la société.
Mais, qui sont les étudiants qui ont bénéficié de ce programme? Dans cette recherche, issue d'une thèse de doctorat en cours, nous cherchons à analyser quels sont les impacts du programme, à partir de la vision des étudiants de Sciences Po, les personnes les plus concernées.

Méthodologie

L'enquête de terrain qui fonde notre étude combine des méthodes quantitatives et qualitatives. D'abord on a réalisé des entretiens semi-directifs avec 31 étudiants de Sciences Po. Puis on a soumis un questionnaire assez long aux étudiants admis par les CEP (52 réponses) et un deuxième plus court aux étudiants de Sciences Po admis par les 4 autres voies d'admission : concours, mention très bien et procédure internationale (1441 réponses complètes).

Sciences Po et son programme Conventions Éducation Prioritaire -CEP

« L'idéologie dominante, la culture dominante dans les cercles du pouvoir, ce sont d'abord l'idéologie et la culture forgées et transmises par Sciences Po » (Boltanski, 2008, p. 76). Cette affirmation montre bien la place importante qu'occupe Sciences Po dans le monde des élites. En même temps, l'Institut Montaigne (2006) classe le système d'épreuves de Sciences Po comme le plus discriminatoire socialement.
L'accès à l'Institut d'Études Politiques de Paris (Sciences Po), comme à d'autres grands établissements d'enseignement supérieur prestigieux en France, exige la maîtrise d'une culture assez particulière, plus adaptée au profil des jeunes des classes sociales favorisées -sans parler du montant assez onéreux de la scolarisation- faisant d'elle le lieu de formation d'une importante fraction de l'élite économique et politique française
Cependant, Sciences Po a mis en place en 2000, les Conventions Éducation Prioritaire (CEP), qui sont des partenariats entre l'Institut et certains lycées de quartiers défavorisés, avec le but de donner accès à un certain nombre d'étudiantes de ces zones défavorisées. Ce programme suit donc, les caractéristiques du modèle de politiques de discrimination positive territorial, sans utiliser de quotas.
C'est un travail réalisé entre l'enseignement secondaire et le supérieur, qui se réalise en deux étapes: l'admissibilité sous l'entière responsabilité des lycées, et l'admission décidée par un grand jury à Sciences Po.

Qui sont les étudiants admis par les CEP à Sciences Po?

Les CEP sont-elles une politique pour les Magrébins, beurs et noirs ? Pour les immigrés ? Plusieurs représentations stéréotypées ont été construites dès 2000, quand Sciences Po les ont mises en place. Mais en fait, qui sont les étudiants qui ont bénéficié de ce programme?
Pour connaître les caractéristiques sociodémographiques, ainsi que le montant des capitaux économiques, culturels, scolaires et territoriaux de ces étudiants nous devons également connaître qui sont les étudiants admis par les autres procédures de sélection.

Grande proportion d'étudiants célibataires, jeunes, femmes et filles d'immigrés

Nous avons constaté qu'une grande proportion des étudiants admis par les CEP sont célibataires et jeunes (âge entre 18 et 25 ans). Soixante et deux pour cent sont des femmes, ce qui ressemble aux autres étudiants de Sciences Po.
En ce qui concerne la nationalité de leurs parents et grands-parents, les étudiants admis par les CEP possèdent plus de parents et grands-parents d'origine étrangère (64,8%), alors que la moyenne des étudiants est de 46%.

Tableau 1 - Origine des parents et/ou grands-parents. Questionnaire (N=1441)

Parents et/ou grands-parents étrangers	**Procédure d'admission**				
	Concours	Internationale	Mention très bien	CEP	Total général
Non	58,6%	27,4%	62,5%	35,2%	53,6%
Oui	41,4%	72,6%	37,5%	64,8%	46,4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte : Enquête personnelle.

Des différences peuvent être observées aussi en ce qui concerne les pays d'origine des parents et grands-parents des étudiants. Si d'un côté les parents et/ou grands-parents étrangers des étudiants admis par les CEP ont principalement des origines maghrébines ou de l'Afrique Subsaharienne (Algérie, Cameroun,

Maroc, Gabon, Guinée, Liban, Mauritanie, Sénégal), ceux des étudiants qui sont entrés à Sciences Po par le concours et par la mention très bien ont des origines diverses, mais ils sont plutôt issus de pays européens.
Comme souligne Sciences Po, les CEP sont responsables pour une grande partie de la diversité de l'institution : ils représentent 2/3 des admis dont un parent est né hors de France. Mais parallèlement, les autres voies d'admissions y contribuent également, en sélectionnant des étudiants dont les parents ou les grands-parents sont d'origine étrangère, même s'ils sont en moindre proportion.
Notons aussi que certaines familles des étudiants interviewés ont participé à la politique de regroupement familiale. Seulement une étudiante est née à l'étranger (au Liban). Cependant, même si on peut observer parmi eux une forte présence d'enfants d'immigrés, il y a également une autre partie non négligeable (six étudiants, 37,5%) dont « *les parents sont vraiment français* », comme souligne une étudiante issue d'une famille originaire de Normandie.
Mais quand ces étudiants reconnaissent *« qu'il n'y avait pas beaucoup de 'français' pendant le lycée. »* ou que *« souvent ce sont les Magrébins ou les noirs qui entrent dans les Conventions éducation prioritaire »*, ils ne font que corroborer aux stéréotypes de que les banlieues où se trouvent les lycées ZEP ciblés par la procédure CEP possèdent une grande concentration de personnes issues de l'immigration. Ainsi, le nombre plus élevé d'admission d'étudiants qui ont des parents immigrés, dans les CEP est la conséquence d'une politique territoriale, non une règle — comme le souligne d'ailleurs une étudiante, en disant *« en général, dans les lycées ZEP, il y en a beaucoup [d'immigrés], c'est pour ça (qu'il y en a beaucoup qui sont admis par les CEP). »*
Donc, les CEP ne sélectionnent pas ces étudiants selon leur origine ethnique. La sélection est faite en fonction de l'aire géographique, avec un objectif social. Tous les étudiants des lycées partenaires peuvent y participer, indépendamment de leurs origines. Un des étudiants le reconnaît d'ailleurs: « *Mais bon c'est ouvert à tout le monde, donc voila ça laisse profiter à tout le monde aussi et moi j'en ai profité, même si je ne suis pas fils d'immigrant. »*
Mais cela n'empêche pas que Sciences Po considère que les étudiants dont les parents ont des origines étrangères *« ont un parcours de vie intéressant. Ça ne veut pas dire que les autres ne sont pas intéressants, mais dans tous les cas, un parcours de vie qui est atypique, ce n'est pas celui de la majorité de la population. »* (Entretien M. Hallouch, Sciences Po).

Un fort soutien moral des parents, des bons élèves, très intéressés par les études et à la recherche du savoir

Nos enquêtes montrent qu'il existe une forte participation et influence des parents sur tout le processus de scolarisation de ces étudiants. Cette participation n'est pas toujours scolaire, mais plutôt morale. Ainsi, on peut considérer que le soutien offert par les parents se déroule de deux façons : dans la plupart des cas, un soutien moral, et dans certains cas, un soutien moral et scolaire.
Même si la majorité des étudiants admis par les CEP n'a pas reçu de soutien scolaire de la part de la famille, ils ont souvent été de bons élèves, à différents niveaux. Par exemple, quoique « *pas brillante* » Brigitte a été *« une bonne élève quand même. »* — contrairement à Abélard qui, lui, a été *« dans les cinq premiers tout le temps quoi. »*. Parmi les étudiants interrogés par le questionnaire 1 (N=52), seulement trois étudiants ont redoublé pendant leur scolarisation. Chez les interviewés, aucun n'a redoublé.
Les étudiants admis par les CEP sont très intéressés par les études. Ils cherchent, en outre, le savoir et profitent au maximum des ressources mis à leur disposition pour le faire. Quatre d'entre eux ont choisi la section européenne au lycée, qui correspond à un renforcement linguistique. Dans cette section, outre les deux heures supplémentaires de cours de langue qu'ont les élèves, ils acquièrent encore de nombreuses connaissances sur l'histoire et la culture de l'Europe et, en particulier, du pays dont la langue est étudiée.
D'autres stratégies ont été également utilisées par ces étudiants pour « ouvrir des portes », comme rester dans les « bonnes classes » avec « les bons élèves » et choisir la filière d'élite du baccalauréat français.
Ainsi, « attirer à Sciences Po les meilleurs élèves de ZEP » ne veut pas dire qu'ils recrutent ceux ayant eu les meilleurs résultats scolaires. Ils visent à sélectionner « *au niveau de la personnalité et de la motivation* » (Manuelle, CEP), « *des élèves qui ont une capacité de travail, qui sont intéressés par d'autres choses que les études* » (Achille, CEP). Comme le souligne le directeur, ils cherchent des élèves intéressants et pour cela il ne faut surtout pas *« chercher un type d'élève. C'est chercher la diversité »* (Entretien M. Richard Descoings).
À partir de ces informations, on constate que cette institution ne vise pas nécessairement à recruter les élèves dont le capital culturel est le plus élevé de leur milieu social et géographique, mais plutôt des élèves qu'ils supposent avoir plus de probabilité de s'adapter et de développer des dispositions propres aux élites.

Des capitaux économiques diverses, mais plutôt défavorisés

En ce qui concerne les professions et catégories socioprofessionnelles des parents des étudiants, on remarque qu'il existe effectivement une grande différence entre les parents des étudiants admis par les CEP et ceux entrés par les autres procédures d'admission, principalement ceux admis par le concours :

Tableau 2 - Groupes socioprofessionnelles des pères des étudiants de Sciences Po selon la voie d'entrée. Questionnaire (N=1441)

Groupes socioprofessionnels	**Procédure d'admission**						
	Concours	International e	Mention très bien	CEP	*Total Sciences Po*	*Total enseignement supérieur*	*Population française*
Agriculteur, Artisan, commerçant ou chef d'entreprise	10%	18,1%	13,2%	12,9%	*12,4%*	*9,7%*	*8%*
Cadre ou profession intellectuelle supérieure	**67,2%**	**53,1%**	**58,4%**	**23,4%**	*58,4%*	*30%*	*11%*
Profession Intermédiaire	8,5%	6,2%	10,1%	13,7%	*9,3%*	*13,5%*	*16%*
Employé	3,7%	8,1%	7,2%	15,3%	*6,5%*	*13%*	*11%*
Ouvrier	**2,3%**	**3,1%**	**3,1%**	**15,3%**	*3,9%*	*10,7%*	*25%*
Retraité ou inactif	8,2%	11,2%	8%	19,3%	*9,5%*	*10,9%*	*29%*
Non renseignés	-	-	-	-	-	*12,2%*	-
Total	100%	100%	100%	100%	100%	*100%*	*100%*

Source : enquête personnelle CEP. Questionnaire (N=1441) et Repères & Statistiques Ministère de l'Education, 2009 (Enseignement supérieur et population française).

À partir des données nationales de l'enseignement supérieur en France, ce tableau montre que les inégalités sociales et économiques, transformées en inégalités scolaires à Sciences Po, peuvent également être constatées dans les autres types de formation de l'enseignement supérieur français, même si en moindre proportion.
Si nous regroupons les professions du tableau ci-dessus, selon la classification de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), pour savoir combien de pères appartiennent aux catégories supérieures, intermédiaires ou défavorisées, nous observons que les catégories

supérieures sont fortement surreprésentées à Sciences Po : elles représentent 3,5 admis sur 5. Si dans l'Institut, ils représentent 71% des étudiants, dans la population française leur nombre ne s'élève qu'à 19%. Contrairement, les catégories défavorisées représentent 20% des étudiants de Sciences Po, mais 65% de la population française.

Tableau 3- Distribution du groupe socioprofessionnel des pères selon la procédure d'admission des enfants. Questionnaire (N=1441)

Groupe socioprofessionnel du père	**Procédure d'admission**						
	Concours	Internationale	Mention très bien	CEP	*Total Sciences Po*	*Total Enseignement français*	*Population française*
Catégories supérieures	77,2%	71,3%	71,6%	36,3%	***70,8%***	*39,7%*	*19%*
Catégories intermédiaires	8,5%	6,2%	10,1%	13,7%	***9,3%***	*13,5%*	*16%*
Catégories défavorisées	14,2%	22,5%	18,3%	50%	***19,9%***	*34,6%*	*65%*
Non renseignés	-	-	-	-	-	*12,2%*	-
Total	100%	100%	100%	100%	100%	*100%*	*100%*

Source : Enquête personnelle (CEP) et Repères & Statistiques, Ministère de l'Éducation, 2009 (Enseignement supérieur et population française).

La composition sociale des étudiants admis par les procédures traditionnelles de sélection de Sciences Po (concours, procédure internationale et mention très bien) fait état d'une grande proportion de jeunes appartenant aux catégories supérieures. Ceci montre que, si les concours traditionnels assurent une égalité formelle entre les candidats, ils ne prennent pas en considération les inégalités sociales et culturelles devant l'école.
Dans toutes les procédures d'admission, sauf les CEP, la proportion de jeunes appartenant aux catégories supérieures se situe entre 70% et 80%, ce qui est presque 4 fois leur proportion dans la population française (19%). Pour les CEP, ce nombre est bien inférieur (36,3%), mais il est encore presque 2 fois plus élevé que la représentation de ces catégories dans la population française. Ceci signifie que, même pour les CEP, les catégories supérieures sont surreprésentées.
Les catégories intermédiaires représentent la minorité de toutes les voies d'admission : 13,7% des étudiants issus des CEP ont un père appartenant à ces catégories. Ces chiffres sont respectivement 8,5% pour ceux du concours ; 6,25% pour ceux de la voie internationale et 10,1% pour les étudiants qui sont entrés par la mention très bien, ce qui donne une moyenne de 9,3%. Les catégories intermédiaires ne sont donc pas représentées correctement à Sciences Po, si l'on considère leur proportion dans la population française. Cependant, cette différence est beaucoup moins prononcée que pour les catégories défavorisées.
Les catégories défavorisées ne représentent que 20% des étudiants de Sciences Po, alors qu'elles constituent 35% des étudiants de l'enseignement supérieur et 65% de la population française. La procédure CEP est celle qui recrute proportionnellement le plus d'étudiants de ces catégories sociales (50%). Ce nombre est bien inférieur pour les autres voies d'admission: 14,2% pour ceux admis par le concours ; 18,3% pour ceux entrés avec la mention très bien ; et 22,5% pour ceux de la voie internationale. Notons néanmoins que ces 50% sont encore inférieurs à la proportion de ce groupe dans la population (65%).
Ainsi, les statistiques montrent les faibles chances des jeunes de classes populaires et intermédiaires d'accéder à Sciences Po. Les étudiants des classes supérieures y sont 3,6 fois plus représentés que les étudiants des classes populaires et 7,7 fois plus que les étudiants des classes intermédiaires.
On peut apercevoir que, malgré la présence de fils et filles d'ouvriers et d'employés admis principalement par les CEP, la grande majorité des étudiants admis à Sciences Po appartiennent à des catégories sociales supérieures.
Si on examine les professions des pères et des mères des étudiants de Sciences Po confondus, on vérifie que les professions et catégories socioprofessionnelles ont tendance à se rapprocher. On vérifie principalement des relations homogamiques. Ainsi, la profession de la mère s'ajoutent à celle du père, rendant très difficile l'action des changements sociaux susceptibles de modifier la catégorie sociale de la famille.
La même chose est vraie pour nos interviewés dont les pères exercent de nombreuses professions. Mais nous pouvons constater que, malgré tout, les professions appartenant aux catégories supérieures sont peu représentées (un directeur d'une société d'édition et un patron d'un laboratoire d'analyses médicales). Les parents de ces étudiants sont nombreux à exercer des emplois appartenant principalement aux catégories défavorisées (ouvrier, 3 ; ouvrier retraité ; magasinier ; délivreur de prospectus) et également aux catégories intermédiaires (informaticien ; cadre moyen à la Chambre de Commerce et de l'Industrie ; et travailleur dans la restauration).
Dans le même sens, les mères exercent une grande variété de professions, quoiqu'il n'y ait que deux d'entre elles qui exercent des professions appartenant aux classes supérieures : (directrice d'édition/écrivain ; patronne d'un laboratoire d'analyses médicales). Les autres exercent des professions plutôt classées parmi les catégories défavorisées (une puéricultrice ; une assistante dans un cabinet dentaire, deux auxiliaires de vie) ou aux catégories intermédiaires (une secrétaire générale, une enseignante, une qui travaille dans la restauration). Seules deux mères sont au foyer et deux autres sont décédées.
Or, contrairement à une idée reçue, les ZEP sont loin d'être *systématiquement* des zones de relégation sociale (Gurgand et Maurin, 2004, p. 18). Les quartiers où se situent ces lycées accueillent également, quoique plus rarement, des familles issues de classes sociales moyennes et aisées.
Ainsi, ces étudiants « profitent », comme ils disent, de la possibilité de participer aux CEP pour entrer à Sciences Po sans passer le concours traditionnel.
Ceci signifie que les CEP n'ont pas seulement bénéficié aux jeunes des classes populaires, qui ont plus de difficultés d'accéder à des établissements prestigieux, tel Sciences Po, mais également aux jeunes des classes moyennes et favorisées ayant étudié dans les lycées classés en ZEP ayant signé une Convention avec Sciences Po.
Mais cela n'est pas bien accepté par tous. Si d'un côté, plusieurs étudiants, journalistes et chercheurs, parmi lesquels nous nous plaçons, considèrent que les CEP devraient contribuer seulement à l'accès de jeunes des milieux populaires, d'un autre côté, Sciences Po croit qu'il faut valoriser ceux qui participent à la mixité sociale de ces lycées de quartier :

> « […] *au nom de quoi est-ce que ces étudiants [de catégories intermédiaires et supérieures]) qui participent à une mixité sociale dans les lycées, on les refuserait à Sciences Po ? Ce serait les faire porter une forme de racisme, de discrimination inversée, et ça, bien entendu, dans le pôle d'égalité de chances, on ne peut pas faire ça, on est contre la discrimination à tous les niveaux.* » (Entretien M. Hallouch, Sciences Po)

Et nous pouvons vérifier des inégalités sociales aussi prononcées si on observe les revenus de la famille des étudiants.

Tableau 4 - Revenus de la famille des étudiants de Sciences Po selon la voie d'entrée. Questionnaire 2 (N=1441)

Revenus	Procédure d'admission				
	Concours	Internationale	Mention très bien	CEP	Total général
Entre €0 et €999	0,6%	14,1%	1%	5%	2,7%
Entre €1.000 et €1.999	6,5%	16,3%	7%	25,2%	9,6%
Entre €2.000 et €2.999	10,8%	11,8%	14,7%	26%	13,7%
Entre €3.000 et €3.999	12,9%	8,9%	11,4%	16%	12,3%
Entre €4.000 et €4.999	15,7%	11,1%	23,1%	11,7%	17,3%
Plus de €5.000	**53,5%**	**37,8%**	**42,8%**	**15,9%**	**44,4%**
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Source : Enquête personnelle.

La tranche de revenus plus commune entre les parents des étudiants de Sciences Po est celle située dans les hauts revenus : plus de 5.000€ net par mois. Ces revenus sont reçus principalement par les familles de la majorité des étudiants admis par le concours (53,5%), par celle des étudiants entrés par la mention très bien (42,8%) et par 37,8% des familles des étudiants entrés à Sciences Po par la procédure internationale.

Cependant, on constate que seulement 15,9% des familles des étudiants admis par les CEP reçoivent de tels revenus mensuellement, un quart de leurs familles (26% des étudiants) touchant des revenus entre 2.000€ et 2.999€ et un autre quart (25,2%), entre 1.000€ et 1.999€. C'est dire qu'ils appartiennent aux catégories les plus modestes de la population. Une grande partie des étudiants admis par les CEP ont des revenus assez faibles et par conséquent, ce sont eux qui ont, à priori, le plus d'obstacles socio-économiques à surmonter dans leur scolarité à Sciences Po.

Il conviendrait encore de signaler que les familles des étudiants de Sciences Po se composent de 3 à 7 personnes, sans différences significatives selon la procédure de recrutement.

Ces constats conduisent à rappeler l'idée caricaturale de la panne dans l'ascenseur social républicain français. Sciences Po essaie bien de prendre des mesures dans le sens de son démarrage, mais elles ne sont pas assez puissantes. Sans doute, même avec la présence de quelques étudiants issus de ZEP, Sciences Po est loin de changer un système marqué par la reproduction sociale.

Les informations analysées ici correspondent aux conclusions de l'étude de Muxel, Catzaras *et al* (2004), concernant la forte homogénéité socio-économique entre les étudiants de Sciences Po. La plupart des étudiants de Sciences Po possède des profils socio-économiques semblables : ils sont issus des classes favorisées ; leurs parents occupent des professions qui sont entre les plus prestigieuses du marché du travail ; leurs revenus étant, par conséquent, très élevés. Néanmoins, une petite portion de diversité émerge dans le terrain sacré des grandes écoles françaises — les étudiants issus des CEP — phénomène qui était presque impensable avant les années 2000.

Des inégalités présentes aussi dans le capital scolaire des étudiants

Il existe une forte corrélation entre le capital socio-économique et le capital culturel des parents des étudiants de Sciences Po. Et le niveau d'étude des parents des étudiants entrés par les CEP est en général plus faible que celui des parents des autres étudiants, comme montre le tableau suivant.

Tableau 5 - Niveau d'étude des pères selon la procédure d'admission. Questionnaire 2 (N=1441)

Niveau d'étude des parents	Procédure d'admission				
	Concours	Internationale	Mention très bien	CEP	Total général
Analphabète	0%	0,%	0%	**5,4%**	**0,5%**
Sait lire et écrire	0,6%	0,7%	0,3%	**17,2%**	**2,1%**
Inférieur au Bac	9,5%	11,3%	13,5%	**25,8%**	12,6%
Bac	7,9%	10,9%	8,9%	8,6%	8,7%
Cours technologique	3,6%	4,1%	5,5%	5,2%	4,5%
DEUG	3,7%	0,2%	5,2%	7,1%	4,1%
Licence	11,8%	20%	11,7%	10,5%	12,7%
Master	**39,7%**	**38,5%**	**38,7%**	**14,4%**	**36,8%**
Doctorat	**23,1%**	14,3%	16%	**5,6%**	17,9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Source : Enquête personnelle.

Le nombre de pères qui ont un niveau de scolarisation inférieur au bac est plus grand pour les étudiants issus des CEP. Des pères analphabètes ou qui savent à peine lire et écrire n'existent presque pas dans les autres procédures, mais ils sont en nombre significatif chez les étudiants des CEP. Le nombre de pères des étudiants issus des CEP qui ont eu le bac et qui ont fait une licence est plus faible que celui des pères des autres étudiants. Par contre, ils sont nombreux à avoir suivi un cursus technologique, des études qui ne sont pas du tout considérées comme prestigieuses. Le « master » et le « doctorat », c'est-à-dire, les plus hauts niveaux de formation, sont bien moins accessibles aux pères des étudiants venus des CEP.

Au contraire, la plupart des pères des étudiants admis par les procédures différentes des CEP ont fait des études supérieures, et un grand nombre d'entre eux - un nombre au-dessus de la moyenne- a fait un master. On doit souligner également que 23,1% des pères des étudiants passés par le concours ont fait un doctorat, quand la moyenne est de 17,9%.

En regardant les données sur le niveau d'études des mères, on constate qu'il n'y a pas de changement considérable. Tant la scolarisation des mères comme celle des pères reflètent les effets pervers de la reproduction sociale, car les plus hauts niveaux de scolarité sont accessibles aux familles qui ont les conditions socio-économiques les plus élevées.

Et ainsi pour les différentes professions et catégories socioprofessionnelles, les niveaux d'études des pères et des mères confondus ne montrent pratiquement pas de changement en ce qui concerne le niveau de scolarisation des parents. Les pères avec un bas niveau d'études choisissent pour la plupart des femmes qui ont un niveau de scolarité semblable et vice versa — justifiant la tendance à l'homogamie scolaire et sociale dénoncée par Bourdieu et d'autres sociologues.

La même situation a été constatée à partir des entretiens que nous avons fait. Mais, les discours de ces étudiants nous montrent aussi une forte corrélation négative entre l'immigration et le faible niveau d'instruction des parents. À l'exception d'un étudiant, tous les parents dont le niveau d'instruction est inférieur au bac ou qui n'ont pas du tout fait d'études sont issus de l'immigration. Quelques-uns des parents ont commencé des études supérieures et ne les ont pas finies. Comme le père d'Agathe, certains pères ont dû arrêter leurs études supérieures principalement parce que leurs conditions sociales ne le

permettaient pas, ils devaient travailler. D'autres parents ont fini leurs études supérieures (6), la plupart bien réputées au marché du travail, comme infirmière, biologiste, études à Sciences Po et d'Art.

L'influence du capital territorial de zones géographiques populaires

Les CEP ont été souvent critiquées pour le fait de sélectionner principalement les étudiants de la banlieue parisienne, non pas des autres régions françaises, où il existe aussi des lycées classés ZEP frappés de plein fouet par les problèmes des inégalités sociales.
Il est vrai que la grande majorité des étudiants interviewés habitaient la banlieue parisienne, mais ils venaient aussi de différentes régions de France, qu'elles soient ou non considérées « difficiles ». Certaines sont plutôt riches, comme Chelles, en Seine et Marne. Mais d'autres étudiants, comme Sigrid, viennent de régions assez défavorisées économiquement,: « […] *c'est une région qui connaît un fort taux de chômage en réalité, parce que c'était beaucoup d'exploitation du charbon…de la grosse industrie, en fait. Et donc il y a beaucoup de chômage, parce que tout cela est fermé* » (Sigrid, CEP, issue de Fameck, dans le département de Moselle).
Certaines banlieues sont toujours liées aux problèmes sociaux, de pauvreté, de violence, dont ces étudiants essayent de minimiser les stéréotypes : *« Donc, moi, j'habite à Bobigny, donc c'est le 93. C'est, on va dire, classé dans les zones sensibles etc., mais bon, moi je ne trouve pas que ce soit aussi sensible que ça, enfin… »* (Rachel, CEP, issue de Bobigny)
Mais il est vrai que, à part le manque de ressources socio-économiques, certaines banlieues sont confrontées à d'autres problèmes, comme: (1) Un taux de chômage très élevé ; (2) Des budgets familiaux trop faibles et constitués, pour une bonne part, de prestations sociales ; (3) Un faible taux de qualification ; (4) Une crise du logement ; (5) Un déficit d'éducation ; (6) Le manque d'espaces verts, de loisirs et d'équipements culturels ; (7) Une grande proportion de jeunes ; (8) Une image indissolublement liée à l'immigration, due à la présence d'un grand contingent de personnes d'origine étrangère, contribuant au développement d'un habitat précaire et, plus récemment, à l'émergence d'un climat islamophobe.
Ces zones géographiques ne sont pas des réalités homogènes, mais elles ont des ressemblances sociales, culturelles et géographiques qui les distinguent des autres-ce qu'on pourrait appeler « une identité propre ». Par exemple, comme a expliqué Castel (2007), il existe une « culture des cités », constituée à partir des valeurs et des aspirations de la société locale, en particulier le goût à la consommation, l'intérêt pour l'argent et pour les signes extérieurs de richesse. Cette culture peut naturellement se mélanger avec d'autres, car les individus ne fréquentent pas un seul milieu, comme par exemple les « Cités ». D'autres espaces territoriaux peuvent posséder une culture différente, avoir de valeurs différentes.
Ainsi, cette culture particulière, construite à partir des enjeux sociaux et économiques de la zone géographique d'où ils sont issus et qu'ils les fréquentent, va créer une identité territoriale assez homogène. Nous appelons une telle identité de « capital territorial ». Dans les zones décrites ci-dessus il s'agit d'un « capital territorial populaire ».
Les *habitus* sont certes acquis à partir de l'environnement familial, mais ils sont aussi redevable à d'autres contributions, telles que celles de l'école, de la télévision, des pairs, etc. Mais ils subissent une influence prépondérante du quartier, de la région, du pays dans lesquels vit l'individu. Ainsi, le niveau géographique est aussi fondamental pour expliquer les inégalités devant le système scolaire.

Nous considérons que chaque individu reçoit comme héritage non seulement le capital social et culturel de la famille (à partir de facteurs tels que le niveau de diplômes des parents, leur rapport avec l'enseignement et les pratiques culturelles), mais aussi le capital territorial de leur milieu de provenance. D'une façon générale, il y a une séparation spatiale des différentes classes dû aux quartiers plus ou moins huppés où elles habitent. Mais même si plusieurs classes sociales sont présentes dans le même quartier, leur mixité peut être toute relative, selon les cercles qu'elles fréquentent, leurs modes de sociabilité, leur langage, leurs goûts.
On peut expliquer la formation du capital territorial des jeunes de quartiers populaires, par exemple, par la fréquentation des établissements ZEP. C'était le critère même de leur choix : les ZEP devaient être choisies parmi les secteurs à forte proportion de retards scolaires mais aussi, parmi les secteurs à forte proportion de population ouvrière.

À l'époque de l'implantation de la politique des ZEP en France, le local était présenté comme un recours face à l'impuissance des grandes structures à assumer les rôles organisateurs et régulateurs qui leur étaient attribués. La dimension locale était censée permettre briser le mythe de l'uniformité du système éducatif français -national, public, laïc, unique et égalitaire -et appréhender les variations et les spécificités concrètes de chaque territoire.
Les discours des étudiants interviewés laisse voir les difficultés supplémentaires des lycées classés ZEP en France et les inégalités par rapport aux lycées privilégiés, comme par exemple la différence entre le niveau de professeurs qu'ils ont dans les lycées ZEP et celui des lycées favorisés. Si les ZEP se récoltent souvent les enseignants les moins expérimentés, c'est également parce que les professeurs en fin de carrière, qui peuvent choisir leurs postes, préfèrent les lycées des quartiers huppés, où ils auront moins de travail.

Tous ces éléments de voisinage ont un effet intrinsèquement négatif, car en eux-mêmes se trouvent des facteurs d'échec scolaire (Gurgand et Maurin, 2004). Par exemple, dans notre travail, nous avons pu observer l'existence d'ambitions distinctes au niveau individuel mais aussi selon les classes sociales ou selon le rapport au territoire. Nous avons constaté que, même s'ils appartiennent à des classes sociales diverses, les étudiants admis par les CEP à Sciences Po ont tendance à un capital territorial assez particulier.
La notion de capital territorial aide également à comprendre, par exemple, le sentiment d'infériorité d'une grande part des étudiants admis par les CEP, issus en majorité des milieux populaires. Cela se passe non seulement parce qu'ils possèdent un *habitus* des classes sociales moins privilégiées mais principalement, parce qu'ils viennent des quartiers populaires, de ces quartiers dits « difficiles ». Aussi, certains étudiants de Sciences Po sont victimes de la stigmatisation et des préjugés qui ont souvent une origine territoriale, ce qui fait qu'ils retombent surtout sur les camarades issus des banlieues. Ces préjugés concernant les banlieues en France — si vivace chez une partie du peuple français — rejaillissent, par conséquent, sur les personnes qui y habitent, réduisant leur estime de soi et leur capacité d'auto-affirmation, ce qui peut contribuer à l'échec scolaire.

Donc, nous considérons que les personnes qui habitent nos « quartiers difficiles » ont tendance à créer une identité territoriale, dont certaines manifestations peuvent atteindre des paroxysmes, à l'instar des émeutes de 2005, quand les « jeunes des banlieues » se sont révoltés contre leurs conditions de vie. Cette révolte renvoie à une double référence : la classe et l'origine. Ils sont presque toujours d'origine populaire et très souvent d'une origine ethnique qui les distingue des « Français de souche » — même s'ils sont, pour la plupart, nés en France. Aussi, aux nombreuses contre-performances sociales qu'ils accumulent, Castel (2007) ajoute un profond sentiment d'injustice et d'inégalité qu'identifie bien le slogan utilisé lors des émeutes « Liberté, égalité, fraternité, mais pas dans les cités ». Cette discrimination aux caractéristiques fortement territoriales se calque souvent sur le fait que leur habitus porte la marque d'un « capital territorial », assez éloigné des normes légitimées par la société française dans son ensemble.

Le capital territorial est, en quelque sorte, le miroir de leur espace géographique. Ainsi, les habitants des quartiers populaires sont confrontés à une infériorisation de leur capital territorial. L'image qu'a la société des quartiers populaires est empreinte de violence symbolique :

> « […] la société renvoie aux habitants de ces quartiers une image d'eux-mêmes qui est d'une grande violence symbolique. Être constamment désignés comme les habitants de « quartiers difficiles » ou de « zones de non droit » n'aide pas à se sentir reconnus : on ressent plutôt le mépris. Les émeutes de 2005 ont montré l'intensité de ce sentiment, et également à quel point ce sentiment pouvait être destructeur » (Charmes, 2009, p. 13)

L'analyse que nous faisons ici mérite cependant une mise en garde. En soulignant le capital territorial propre, non légitime, que possèdent les habitants des banlieues, nous n'avons nullement l'intention de les infériorisier ou de contribuer à leur stigmatisation. Au contraire, nous voulons montrer que le capital territorial est un type de capital parmi d'autres. Mais comme il est nécessaire d'avoir un capital territorial légitime pour accéder et bien s'intégrer au système scolaire, principalement dans l'enseignement supérieur, les jeunes banlieusards doivent surmonter de nombreuses barrières pour y arriver. D'où l'importance de créer des passerelles qui peuvent contribuer à leur progression sociale, tant qu'il n'y a pas de changements concrets dans la structure de la société.
En outre, on ne peut pas oublier que les lycées ZEP ont une caractéristique spécifique qui est d'avoir le label qui donne la possibilité de participer aux mesures actuelles d'ouverture sociale de l'enseignement supérieur. Comme racontent ces étudiants, leurs lycées participent à plusieurs programmes, à Sciences Po ou à d'autres grandes écoles.
Et les difficultés vécues par ces étudiants n'empêchent pas à la majorité des lycées ZEP de bien soutenir et encourager leurs lycéens et d'avoir une influence positive sur leur réussite scolaire. Cela ça se fait principalement à travers une équipe de professeurs engagés à ce que leurs élèves se préparent bien à la procédure CEP.

Donc, le territoire où ils habitent, qui a un lycée ZEP, est un élément important pour leur réussite scolaire en leur permettant de participer à la procédure CEP, même à ceux qui possèdent un statut social favorisé.

Conclusion

À partir de l'analyse de l'expérience de Sciences Po, on a pu apercevoir que les CEP ont des impacts positifs comme la contribution à une relative diversité ethnique et sociale à Sciences Po. Notons que les catégories sociales supérieures sont surreprésentées même dans les admissions par les CEP, bien que cette procédure soit celle qui recrute proportionnellement le plus d'étudiants des catégories défavorisées à Sciences Po.
La procédure a contribué à l'accès de jeunes bons étudiants de milieux populaires, bien intéressés par les études et qui cherchent souvent le savoir. Ils sont en grande proportion à avoir des parents et grands-parents immigrés, plutôt du Maghreb et d'Afrique Subsaharienne et ils reçoivent un fort soutien moral des parents.
On a constaté aussi que la zone géographique a une grande influence sur les étudiants, qui ont la tendance à recevoir comme héritage non seulement le capital social et culturel de la famille, mais aussi le capital territorial de leur zone de provenance.
On ne doit pas oublier également que les CEP ont été essentiels pour la prise de conscience, principalement par les grandes écoles de leur responsabilité pour la reproduction sociale dans l'enseignement supérieur français et que ce programme a encouragé une fraction significative des étudiants de lycées dits difficiles.
Nous avons vu que les politiques de discrimination positive ne changeront pas les inégalités présentes dans la société, comme nous montre l'exemple de Sciences Po. Mais, elles contribuent à l'augmentation du nombre d'étudiants des classes populaires et issus de l'immigration dans les grandes écoles françaises, ce qui aide à diminuer le cycle des élites formées par les propres élites. Ainsi on peut, quand même, conclure que ces politiques sont des passerelles, bien que très étroites, vers un terrain sacré.

Références bibliographiques

BOLTANSKI Luc. *La production de l'idéologie dominante – Pierre Bourdieu.* Paris : Demopolis, Raisons d'agir éditions, 2008.
CASTEL, Robert. *La discrimination négative : citoyens ou indigènes ?* Paris : Seuil, La république des idées, 2007.
CHARMES, Éric. *Pour une approche critique de la mixité sociale. Redistribuer les populations ou les ressources ?* La vie des idées, 10 mars 2009. Disponible sur: http://www.laviedesidees.fr/Pour-une-approche-critique-de-la.html
INSTITUT Montaigne. *Ouvrir les grandes écoles à la diversité.* Paris : Institut Montaigne, 2006.
GURGAND, Marc ; MAURIN, Éric. *Pour une école plus juste*. In : Colloque Comment rendre l'école plus juste ? Paris. Note de synthèse, 2004.

L'éducation au développement durable, l'école et les territoires apprenants

Maryvonne DUSSAUX
Laboratoire Centre d'Étude et de Recherche sur les Liens Sociaux.

La prise de conscience de la question environnementale date des années 70 mais, même si quelques lois majeures ont été votées comme les lois sur l'air ou sur l'eau, elle n'a pas entraîné la remise en question d'un mode de développement qui produit : réchauffement climatique, pollution de l'eau, de l'air, des sols, dégradation de la santé des populations, augmentation des inégalités. En 2002, lors du sommet de Johanesburg, le Président de la République Jacques Chirac déclarait : « *La maison brûle et nous regardons dans une autre direction* ». Depuis lors, en France, les politiques publiques tentent de proposer un autre modèle: celui du développement durable. La charte de l'environnement adossée à la constitution depuis 2005 en fait même un principe constitutionnel.

Adoptée par les États lors du sommet de la Terre en 1992 suite aux propositions du rapport Brundlandt, la notion de développement durable fait l'objet de vives critiques. Sa définition reste imprécise et ouvre la porte à des projets réellement innovants ou à des réalisations plus controversées (voir prix Pinocchio du développement durable[46]). Mais, tout le monde s'accorde sur la nécessité d'un changement profond dans nos modes de vie et de l'importance fondamentale de l'éducation pour réussir la mutation. L'agenda 21 de Rio consacre à l'éducation un chapitre entier et depuis lors une nouvelle politique éducative nommée " éducation pour le développement durable" ou "au développement durable" (EDD) s'élabore lentement. En France, elle est devenue une obligation légale depuis la loi Grenelle d'août 2009.

S'inscrivant dans la société de la connaissance en construction, cette nouvelle politique éducative est porteuse d'une vision nouvelle de l'éducation : l'école doit s'ouvrir sur son environnement ; l'éducation de tous, à tous les âges de la vie, devient incontournable et enfin, collectivités locales et entreprises s'impliquent de plus en plus. Notre propos sera d'analyser le lien nouveau qui s'instaure entre l'école et le territoire tant du point de vue de l'organisation scolaire que du point de vue du contenu de l'enseignement.

Nous montrerons dans un premier temps que l'école est de plus en plus appelée à se positionner comme un acteur local et, dans un second temps la nouvelle place prise par le territoire dans les apprentissages collectifs.

Des relations nouvelles entre l'école et le territoire.

De nombreux travaux ont montré la façon dont, en France, l'école s'est construite en opposition à l'église mais aussi au local. Nous citerons ici pour mémoire Bernard Charlot (1994 : p.29)

> *« Le local, ce sont les notables monarchistes, l'Eglise antirépublicaine, les révolutionnaires socialistes, et les familles qu'ils inspirent. Le local, c'est le monde de la diversité, de l'intérêt particulier auquel l'école doit opposer l'unité de la République et l'universalité de la raison, de la morale et des droits de l'homme. »*

Même si certains auteurs (Chanet, 1996) nuancent la radicalité de cette rupture, la vision de l'école qui s'impose avec la III^{ème} république est celle d'une école sanctuaire, protégée des influences extérieures appliquant des programmes scolaires identiques sur l'ensemble du territoire national. Jusque dans les années 70, la centralisation scolaire sera le principe fort de l'organisation. Nous sommes dans un système où l'Etat se donne pour mission (même s'il la remplie mal) de prendre complètement en charge le système éducatif. Il fournit les locaux, les entretient, forme et rémunère le personnel (enseignants et de gestion) et décide du contenu des enseignements. L'éducation est un service public de l'Etat.

Les années 80 sont porteuses d'une première phase de changement. D'une part, la décentralisation renforce le pouvoir des collectivités locales qui sont désormais chargées de la gestion des locaux. D'autre part, la massification scolaire oblige à mettre en place des "politiques éducatives locales" qui, même si elles restent aux marges de l'école (Glasmann, 2001), introduisent les premières formes d'un partenariat école-collectivités locales- associations. Si l'éducation au développement durable peut s'inscrire dans cette filiation (Dussaux, 2010), elle va apporter une rupture forte, dans le champ de l'éducation car, en plaçant le territoire au centre de l'intervention publique, elle donne à l'école une place différente et apporte une nouvelle légitimité à des acteurs jusque-là exclus des apprentissages formels.

A- L'école dans un système d'acteurs locaux.

1) L'éducation au développement durable impose la vision d'une école ouverte sur le territoire

Dès le sommet de la Terre, de 1992, l'éducation est considérée comme essentielle à la réussite du processus. Le chapitre 36 de l'agenda 21 de Rio intitulé « *promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation* » propose de réorienter tout le système d'éducation y compris la formation des adultes vers le développement durable. Il s'agit de susciter une conscience des questions écologiques et éthiques. Les instances internationales vont s'appuyer sur les principes de l'éducation à l'environnement tels qu'ils avaient été définis par la conférence de Tbilissi en 1977 mais souhaite également intégrer la problématique du développement.

En 2002, face au manque de réactivité des Etats, l'ONU décide de consacrer une décennie pour faciliter la mise en œuvre d'une éducation "pour le développement durable ". En France, un comité se constitue et organise en 2006 un premier colloque qui s'organise autour de questions structurantes : Comment développer l'éducation au développement durable à l'école, dans la formation professionnelle, auprès des jeunes, dans les médias ? Quels sont les outils disponibles et comment peut-on favoriser la sensibilisation et susciter les initiatives ? Le programme d'actions issu de ces travaux montre bien dans quelle vision de l'éducation se place cette réflexion prospective. Le premier constat que l'on peut faire est la place réduite faite au système scolaire: sur les 12 propositions, une seule traite du cadre scolaire et universitaire. L'approche est plutôt thématique : éducation à la consommation responsable, éducation à la prévention des nuisances et des risques. Le principe de l'action est fondé sur le partenariat et l'école est placée de fait dans un réseau d'acteurs avec lequel on lui propose de travailler. Le commentaire de la quatrième proposition qui vise à améliorer les outils pédagogiques est très explicite:

> *« Le renforcement du partenariat entre le système éducatif et les partenaires extérieurs territoriaux, nationaux et internationaux vise à améliorer l'efficacité des divers acteurs en définissant au mieux leur complémentarité au travers d'une meilleure connaissance des ancrages territoriaux et en favorisant la construction en commun de projets intégrés dans des dispositifs pédagogiques, que ceux-ci soient ponctuels ou pérennes. »*

Le second constat est que le territoire occupe une place prépondérante puisque le mot apparaît dans six des douze propositions. La première proposition retient tout particulièrement notre attention : « *Inscrire l'éducation au développement durable dans le territoire de l'élève et de l'établissement* ». Pour Gérard Bonhoure, Inspecteur de l'Education nationale: « *l'établissement est un lieu naturel de mise en œuvre* » de l'éducation au développement durable.[47] Pour lui, le mouvement s'inscrit dans une logique imparable. « *L'établissement est un lieu dans lequel on peut apprendre à agir au quotidien, appliquer des méthodes de développement durable, en associant la totalité des acteurs de l'Ecole dans l'action, la participation et l'éducation*.»[48]

[46] Au travers ce prix, les associations « les amis de la Terre » et « peuples solidaires » dénoncent les pratiques de certaines entreprises peu respectueuses de l'environnement et des droits humains mais qui utilisent le développement durable dans leur politique de communication.
[47] Comité national français de la Décennie des Nations Unies de l'éducation pour le développement durable, Actes du colloque international, *Avancées et propositions en matière d'éducation pour le développement durable*, p. 74
[48] Idem

2) Une démarche laissée à l'initiative des établissements scolaires

Deux circulaires de l'Éducation nationale précisent la façon dont l'EDD doit se mettre en œuvre au sein des établissements scolaires. La première, publiée en 2004, place l'éducation à l'environnement qui existait dans les écoles depuis 1978 « *dans une perspective de développement durable* ». Elle fait référence aux nouvelles dispositions internationales de l'agenda 21 [49]et à la charte de l'environnement. La circulaire de 2007 est plus pragmatique. Elle décide d'un vaste mouvement de refonte des programmes scolaires, valorise les établissements qui sont d'ores et déjà engagés dans des démarches éco-responsables et définit la notion "d'établissement en démarche de développement durable " ou E3D. Pour la première fois sans doute, un lien peut se faire entre le projet éducatif de l'école et le territoire. Les enseignants sont invités à intégrer dans les programmes nationaux des éléments de la situation du territoire. De plus, les initiatives prises par les écoles en vue d'agir sur le territoire sont autorisées. Le texte précise que l'établissement en démarche de développement durable

> *« se caractérise par l'articulation et la mise en synergie entre les différents niveaux d'action. Le travail dans les disciplines peut s'appuyer sur des exemples, des situations, des études de cas, des problématiques identifiées dans le territoire de l'établissement, à différentes échelles, la commune, le département, la Région. Ainsi, la construction des contenus, des concepts précisés dans les programmes nationaux pourra se faire en mettant en parallèle une meilleure compréhension du territoire, de ses enjeux et des caractéristiques de son développement. Menée à plusieurs disciplines, cette démarche permettra de comprendre la complexité des situations, de former à l'exercice local de la citoyenneté ; la proximité favorisant l'intérêt des élèves et les possibilités d'initiatives concrètes. »*

Il est demandé aux enseignants de s'engager dans des démarches projets et de construire des partenariats avec les collectivités locales et les services déconcentrés de l'Etat. Les conventions sont encouragées.

> *« Les écoles comme les établissements ont vocation à s'engager dans cette démarche de projets. Ceux-ci permettront de construire avec les partenaires, à l'initiative des équipes éducatives, des conventionnements adaptés à chaque cas afin que soient assurés la répartition des responsabilités et des engagements ainsi que la cohérence des processus éducatifs associés. »*

Ces directives vont faciliter la mise en place d'un partenariat Éducation nationale- Collectivités locales. Celles-ci vont favoriser l'inclusion des associations qui seront de la mise en œuvre opérationnelle des projets.

B) Implication des collectivités locales et des associations dans le champ de l'éducation

1) Politique incitative des collectivités locales

Les collectivités locales, en particulier celles qui sont engagées dans des démarches de développement durable, vont conduire des politiques incitatives pour faciliter la mise en œuvre de l'EDD dans les établissements scolaires. Celles-ci comprennent généralement deux volets. D'un côté elles incitent les établissements scolaires à entrer dans des dispositifs tels que les "agendas 21 scolaires". De l'autre, elles offrent aux établissements scolaires des ressources pédagogiques pour faciliter l'intégration des thématiques du développement durable dans les projets pédagogiques des enseignants.

Ainsi, la ville d'Angers diffuse depuis 2005 dans les écoles primaires un guide d'une centaine de pages présentant la méthodologie des "agendas 21 scolaires angevins". Il permet à la fois de sensibiliser les enseignants aux grands enjeux du développement durable, de les informer sur les principes de la politique éducative et les ressources du territoire pour conduire cette politique. Treize thématiques ont été choisies et pour chacune d'entre elles, sont présentés les grands enjeux, l'action de la ville, des exemples de projets qui peuvent être réalisés dans les écoles et le lien qui peut être fait avec les programmes de l'Éducation nationale. À cet outil, s'est ajouté un guide pédagogiques qui recense l'ensemble des actions d'éducation au développement durable proposé sur le territoire, qu'elles soient initiées par la ville ou les associations.

Depuis 1990, la ville a créé une "maison de l'environnement" dans un espace naturel situé à proximité du centre ville. Cet équipement propose aux angevins des actions de découverte de la nature et de l'environnement urbain. Le public scolaire peut également y être accueilli. Du matériel d'exposition peut être prêté aux classes. Depuis l'année dernière, les écoles peuvent également se rendre à "terra Botanica", parc entièrement dédié au végétal et ouvert sous l'impulsion du conseil général du Maine et Loire. Ce parc est divisé en quatre espaces qui évoquent l'apparition des végétaux sur la terre, leur découverte, leur culture dans les différents pays du monde et leur adaptation aux différents climats. Dans chacun des espaces, il y a une "salle de classe" permettant d'accueillir des enfants des écoles primaires pour y réaliser des ateliers qui sont en lien avec la thématique du lieu et les programmes scolaires. Des enseignants de l'Éducation nationale sont associés à la conception de ces projets en direction des classes.

2) La place des associations

Mais, ce sont généralement les associations qui sont au côté des enseignants pour mettre en œuvre l'éducation au développement durable. En effet, dans le cadre d'une limitation du service public, les collectivités locales ne vont pas créer des services supplémentaires pour gérer elles-mêmes des prestations. Elles vont s'appuyer sur une contractualisation avec les associations. Par exemple, le Conseil général de l'Oise propose un dispositif nommé "jeunes éco-citoyens ". Les collèges de ce département sont sollicités pour construire un projet autour des thématiques du développement durable. Pour faciliter la mise en œuvre du projet, le Conseil général propose un certain nombre d'ateliers qui sont animés par des associations. Celles- ci définissent le contenu des ateliers en partenariat avec le Conseil général et l'inspection académique. Les interventions sont- si le projet est validé- financées par la collectivité locale. Nous sommes là dans un partenariat étroit collectivité locale - école - association.

L'incitation peut également venir d'une association ou d'une fondation. On peut citer en particulier la Fondation FEEE (fondation pour l'éducation à l'environnement en Europe) qui a initié un programme appelé "éco-école " aujourd'hui présent dans 43 pays sur 5 continents. Cette fondation propose aux établissements scolaires volontaires de construire, en partenariat avec la communauté éducative, un projet en travaillant sur les locaux de l'établissement scolaire lui-même. La fondation apporte aux acteurs une aide méthodologique et propose une grille d'élaboration du projet qui doit être respectée. Au niveau de l'établissement, un comité de suivi doit se constituer pour fédérer l'ensemble de la communauté éducative: élèves, enseignants, parents d'élèves, associations, collectivités locales. Chaque année un thème est retenu : eau, déchets, énergie ou alimentation. Il sera le support pour les projets des classes et de l'école pour toute l'année scolaire. A partir de l'analyse du fonctionnement de l'établissement, les élèves découvriront un problème spécifique, pourront participer à des actions d'amélioration mais aussi découvrir leur environnement proche : visites de la station d'épuration, de la déchetterie, etc. Un label garantit la qualité du projet. A la rentrée 2010, il y avait en France 1 300 établissements engagés dans ce dispositif (750 écoles, 340 collèges et 210 lycées). Le réseau compte à l'international 25 000 établissements labellisés.

L'éducation au développement durable facilite la construction de nouveaux partenariats qui sont des partenariats locaux. Cela va nécessairement entraîner une modification de la place du territoire dans les projets pédagogiques.

[49] L'agenda 21 de RIO signé en 1992 dans le cadre de l'ONU demande à chaque collectivité de s'inspirer de ce modèle pour bâtir des programmes d'actions. Ainsi naissent les Agendas 21 de territoire mis en œuvre par les collectivités locales et les Agendas 21 scolaires, à l'initiative des établissements scolaires.

LA PLACE NOUVELLE DU TERRITOIRE DANS L'EDUCATION

Lors des lois de décentralisation, les collectivités locales ont reçu dans le domaine de l'éducation, la compétence sur les locaux scolaires. Cela a introduit de nouvelles relations entre l'école et les collectivités locales. Très vite, ces dernières ont compris l'enjeu de l'éducation pour les habitants de leur territoire et elles ne se sont pas limitées à l'aspect technique de leur compétence. Elles ont par exemple développé des programmes en vue d'équiper les établissements en matériel informatique ou proposé des activités sur le temps périscolaires. Sur les territoires les plus en difficulté, les relations partenariales ont pu se formaliser sous la forme de Contrats Éducatifs Locaux pilotés par les maires. Comme nous l'avons vu, l'éducation au développement durable encourage ces partenariats locaux mais sans pour autant préciser le cadre de l'action.
Pour les collectivités locales aujourd'hui, il s'agit de donner une cohérence à l'action et de fédérer des acteurs devenus de plus en plus nombreux. Le territoire prend une place nouvelle et nous verrons à quelle condition il peut devenir apprenant.

A) FEDERER LES ACTEURS LOCAUX DE L'EDUCATION

1) Les acteurs de l'éducation se diversifient

Les collectivités locales ont renforcé leurs compétences dans le domaine de l'éducation. Dès 1992, les directeurs des services éducation des grandes villes se sont constitués en association pour définir collectivement leurs missions, échanger des expériences et être force de propositions[50] dans la réorganisation qui s'amorce. Depuis, 2004, l'association intègre les directeurs de l'éducation des départements et des intercommunalités. Des groupes thématiques abordent les questions d'actualité et des réseaux régionaux facilitent les échanges entre les membres. Bien évidemment la question du territoire est au cœur de leurs échanges. En 2010, leur congrès annuel avait pour thème : L'Europe : Territoire d'Éducation.

On peut constater une ouverture similaire vers le champ de l'éducation pour d'autres acteurs. Ainsi, on peut distinguer deux types d'associations qui s'impliquent dans l'éducation au développement durable. En premier lieu, nous trouvons les associations spécialisées dans l'éducation, que ce soit l'éducation populaire (Fédération Léo Lagrange), l'éducation à l'environnement (CPIE[51]), ou l'éducation à la solidarité internationale (réseau RITIMO[52]). Mais, nous trouvons aussi des associations ou des entreprises d'économie sociale et solidaire qui interviennent sur les territoires avec un objectif plus large. Les interventions dans les écoles sont alors un des volets de leur activité mais pas le seul. Ces structures ont un réel ancrage dans le territoire et c'est surtout par leur intermédiaire que la dynamique locale va pénétrer dans les établissements scolaires. Ainsi, l'équipe de l'association "artisans du monde" de l'Oise intervient dans les collèges "jeunes éco-citoyens" où elle anime un atelier sur la consommation responsable. Mais elle ne souhaite pas se spécialiser dans cette action. Son objectif principal reste centré sur la gestion et l'animation d'une boutique de commercialisation de produits issus du commerce équitable.

Les "ateliers de la Bergerette" sont dans le même cas de figure. Née dans les années 80, l'association est à l'origine une association d'aide au tiers-monde qui a développé une activité de vide-grenier pour trouver des financements. La collecte d'appareils électro-ménagers l'a orientée vers une activité de réparation et de revente de biens. Elle est l'une des premières "recycleries". Découvrant la problématique des déchets, elle complète son action en militant pour la réduction des déchets à la source. C'est ainsi qu'elle développe en complément de son activité des actions de sensibilisation auprès des enfants et des jeunes. Elle propose des ateliers dont les contenus sont adaptés à l'âge des enfants. Les enfants de maternelle abordent le recyclage en fabriquant du papier mâché, ceux de primaire compte les différents type de déchets produits lors de la confection d'un repas familial et les collégiens se rendent dans un magasin pour constituer le panier idéal du "consom'acteur".

Le guide des actions pédagogiques d'éducation au développement durable du territoire angevin montre également la variété des structures qui sont en capacité de proposer des projets dans les thématiques du développement durable. À côté des acteurs traditionnels de l'éducation à l'environnement comme graine, la Ligue de Protection des Oiseaux, on trouve des compagnies de théâtre, de danse, des associations ou entreprises d'insertion comme Emmaüs, les jardins de Cocagne ou la régie de quartier, des associations d'étudiants, la ligue des droits de l'Homme et Amnesty international. Les acteurs institutionnels sont également présents : l'ADEME, chambre d'Agriculture et différents services de la ville d'Angers ou de la communauté d'agglomération Angers Loire Métropole.

2) Les villes éducatrices

La multiplication des acteurs dans le champ de l'éducation nécessite une coordination des actions et c'est au niveau local que cette structuration va se faire sous l'impulsion des collectivités territoriales. Dès 1990, la ville de Barcelone en Espagne donne l'exemple. A partir du principe d'une coresponsabilité sociale en matière d'éducation, la ville engage une réflexion collective en vue de construire un projet éducatif de ville. Comme l'explique Antoni Martorell (2007), directeur général de l'institut municipal de l'éducation de Barcelone, c'est une nouvelle vision de l'éducation qui s'impose :

> *« Tout comme le projet qui cherchait à universaliser la scolarisation fut réalisé au cours du XX^{ème} siècle, ce nouveau projet de grande envergure culturelle propose pour le XXI^{ème} siècle un système éducatif global qui favorisera la transmission des connaissances et le développement personnel dans une idée d'égalité des chances. »*

Paolo Freire, théoricien de l'éducation populaire présente ainsi la ville éducatrice lors du deuxième congrès des villes éducatrices à Göteborg (Suède) en 1992 :

> *« La ville devient éducatrice à partir du besoin d'éduquer, d'apprendre, d'imaginer.....Etant éducatrice, elle devient à son tour éduquée. Une bonne partie de son travail éducatif est liée à notre positionnement politique, et évidemment à la manière dont nous exerçons le pouvoir dans la ville, à la manière dont l'utopie et le rêve imprègnent notre politique au service de ceux et celles que nous servons : la politique des dépenses publiques, la politique culturelle et éducative, la politique de santé, des transports et des loisirs. »*[53]

La ville éducatrice est aussi une ville en démarche de développement durable comme l'indique la charte de 2004 à l'article 11:

> *« La ville devra garantir la qualité de vie de tous ses habitants. Cela signifie un équilibre avec l'environnement naturel, le droit à un environnement sain, en plus du droit au logement, au travail, aux loisirs et aux transports publics entre autres. À son tour, elle devra promouvoir activement l'éducation à la santé et à la participation de tous ses habitants aux bonnes pratiques de développement durable. »* [54]

---

[50] Il s'agit de l'ANDEV, Association Nationale des Directeurs de l'Education des Villes dont la Présidente est Anne Sophie Benoit, Directrice de l'enfance et de la jeunesse à la ville de Dunkerque.
[51] Un CPIE (centre permanent d'initiative pour l'environnement) est une association locale qui fait un travail de sensibilisation et d'éducation de tous à l'environnement. Les CPIE existent depuis les années 70 et sont organisés au sein d'une union nationale.
[52] RITIMO est un réseau d'information sur le développement durable et la solidarité internationale. Il regroupe 80 centres d'information répartis sur tout le territoire. À partir de ces centres se développement des actions de formation auprès des adultes ou des enfants. RITIMO est agréé par depuis 2000 par l'Éducation nationale au titre des associations éducatives complémentaires de l'enseignement public.
[53] Cité par Araceli Vilarasa & Bernard Bier (Dir.) (2007). Villes éducatrices. L'expérience du projet de Barcelone. p. 4
54 Charte des villes éducatrices, article 11, p.5

Dans un document commun intitulé éducation et développement durable, les villes d'Angers et Pessac précisent les finalités de ce projet :

« La ville éducatrice doit se projeter dans un projet global de ville durable en s'ancrant résolument dans cette dynamique pour l'épanouissement humain de tous et tout au long de la vie. »

C'est la construction du "projet éducatif local" qui sert à engager le dialogue entre les différents acteurs pour la co-construction d'un projet cohérent. Pour Alain Vulbeau (2009 : p.45) la ville éducatrice propose un nouveau paradigme fondé sur cinq principes forts :

« La coéducation associe des intervenants différents aux plans de la formation, des statuts, des compétences, des espaces d'action et des contenus de savoir. Le projet éducatif repose sur une logique et une dynamique de territoire : c'est la politique locale qui s'efforce de mettre en réseau les différents lieux ressources et en synergie les différents acteurs de l'éducation. La ville est considérée comme cadre de l'expérience éducative, non seulement dans ses espaces formels et non formels mais aussi dans des lieux interstitiels et non statutaires ou la socialisation et les sociabilités composent les contenus d'une éducation informelle. »

B) Le territoire apprenant

C'est à partir des travaux de la ville éducatrice qu'émerge la notion de "territoire apprenant". Les dernières assises de l'éducation à Rennes étaient intitulées : « Du projet éducatif territorial au territoire apprenant »[55]. Mais, comme l'écrit Bernard Bier (2011 : p.7) :

« Il s'agit en l'état d'un objet flou, mal identifié, au périmètre et au contenu incertain, qui semble fonctionner comme un "slogan", un modèle, une marque, dont le sens est à habiter, construire, plus repérable dans le champ du discours des politiques publiques que de celui de la pédagogie, et dans celui des villes ou collectivités en train d'affirmer leur légitimité contre le leadership de l'Education nationale. »

1) Apprendre par le territoire

Parler de "territoire apprenant" oblige en tout premier lieu à sortir de l'idée que la connaissance ne s'acquiert que dans un cadre formel. De nombreux travaux montrent, que l'on apprend partout dans toutes les situations de la vie. Pour Gilles Brugère (2009 : p. 26) il faut « sortir de l'ombre les apprentissages quotidiens ».[56]

« Apprendre de la vie quotidienne, c'est constituer à travers les rencontres, les activités, les observations, les difficultés et les succès un répertoire de pratiques. Ce répertoire peut s'enrichir de nouvelles pratiques (mais aussi en voir dépérir certaines) tout au long de la vie, du fait de nouvelles rencontres, activités, de migrations, de voyages, d'innovations générées par la société et ses objets. Les pratiques ne viennent jamais seules, elles sont accompagnées de connaissances, de justifications, de valeurs, etc. C'est en ce sens que l'on peut parler de savoirs quotidiens.»

Philippe Carré (2000 : p. 108), quant à lui, à partir de ses travaux sur la formation professionnelle, précise le concept d'apprenance qui est:

« un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite ».

À partir de ces conceptions de l'apprentissage, on peut dire que l'on apprend par le territoire car c'est le lieu où l'on vit, le lieu où l'on s'engage dans une activité professionnelle ou citoyenne. "L'éducation par le territoire" peut être vue comme une évolution de "l'éducation au territoire " telle qu'elle s'est mise en œuvre dans les Parcs Naturels Régionaux (PNR). En effet, depuis leur création en 1967, l'éducation est au cœur de la mission des parcs. Le décret n°94-765 du 1er septembre 1994 leur confère la mission « *d'assurer l'accueil, l'éducation et la formation du public* ». S'ils ont chacun développé cette mission de façon différente, ils ont défini collectivement ce que peut être une "éducation au territoire":

« *L'éducation au territoire implique la connaissance des patrimoines naturels et culturels, la prise en compte de leur préservation et plus globalement la gestion du territoire dans toutes ses composantes, géographiques, institutionnelles et humaines....l'enjeu étant d'inciter les jeunes à être acteurs de leur territoire »*[57]. Au sein des parcs, un changement s'opère dans la perception du territoire. Lors d'un entretien avec la responsable du service éducation du PNR des Boucles de la Seine normande, celle-ci constate *« On voit effectivement une évolution assez forte. C'est-à-dire que ce n'est plus le parc en tant qu'institution qui est détenteur du savoir et qui le donne, c'est plutôt le territoire qui s'offre et l'institution qui donne les moyens d'offrir ce territoire et de se rendre compte de la richesse qui s'y trouve dans tous ses domaines* »[58].

Il est intéressant de constater que l'étude de milieu refait son apparition dans les programmes scolaires en particulier en géographie. Dans un texte écrit en 1955 et republié en 2006 par les cahiers pédagogiques, Antoine Weiler, directeur de Lycée explique tout l'intérêt d'une étude de milieu qui n'est pas la simple annexe d'un cours. L'étude de milieu authentique qu'il définit comme l'étude d'un complexe naturel ou humain faisant partie du cadre de vie de l'enfant permet d'approcher la complexité des phénomènes :

« On peut- on doit- s'efforcer de définir exactement le milieu que l'on étudie : une rue, un village, un quartier...ou encore un potager, une haie dans un jardin, une mare dans une forêt...Quoiqu'on fasse, chaque milieu tient à d'autres, chaque milieu, si simple qu'on le prenne, est, par suite, d'une extraordinaire complexité. Heureusement, d'ailleurs. Si le sujet était rigoureusement simple, il n'y aurait plus complexe et donc plus d'étude de milieu. »[59]

2) Le territoire apprenant

On ne peut plus aujourd'hui définir le territoire simplement comme une « *étendue de terre dépendant d'un Etat, d'une ville ou d'une juridiction* [60]». Son approche est devenue beaucoup plus complexe. Il peut tout d'abord se définir à partir de ses aspects physiques (montagne, plaine, littoral), sociaux (rural, urbain, répartition, caractéristiques de la population) et économiques (les entreprises, leurs activités, leur répartition sur le territoire). Cet aspect du territoire est très valorisé dans les projets scolaires visant à découvrir l'environnement de l'établissement. Ensuite, à partir des lois de décentralisation des années 80, c'est la dimension la dimension politique qui a été mise en avant. On parle d'ailleurs plutôt des territoires que du territoire. Le territoire est un découpage administratif en premier lieu pyramidal : en dessous la commune, ensuite le département puis la région. A chaque échelon une collectivité locale avec des compétences, dirigée par des citoyens élus au suffrage universel. Cette approche sera valorisée dans l'éducation civique ou plus largement l'éducation à la citoyenneté[61]. Enfin, le territoire peut aussi être l'ensemble des acteurs qui y agissent dans les différents lieux (institutions, entreprises, associations) et dans différents objectifs (travailler, se déplacer, consommer, habiter, s'amuser, se soigner, etc). Si ces acteurs se structurent autour d'un projet, on peut dire qu'ils constituent une organisation et dans ce cas, on peut s'appuyer sur les travaux définissant les organisations apprenantes pour définir le "territoire apprenant".

C'est ce que fait Jean Pierre Jambes, géographe (2001 : p. 150) qui définit ainsi les *territoires apprenants* à partir de ses travaux sur les dynamiques locales :

« Penser le territoire comme une organisation cognitive destinée à renforcer les échanges et à produire des externalités positives en valorisant des

---

[55] Depuis 1997, la ville de Rennes et la ligue de l'enseignement organise les "rencontres nationales de l'éducation" qui se veulent un lieu de prospective des politiques éducatives par le jeu de croisement entre réalisations de terrain innovantes, analyses produites par des chercheurs et regards portés par des acteurs. Les 6 et 7 avril 2011 se sont déroulées les 7ème rencontres.

[56] Titre de l'introduction du livre qu'il dirige avec Anne-Lise Ulmann

[57] Brochure de présentation faite par la fédération des PNR : « L'éducation à l'environnement pour un développement durable. Un levier pour l'action des Parcs. »

[58] Entretien réalisé le 17 février 2010 par M. Dussaux, non publié.

[59] Cahiers pédagogiques n° 447-Novembre 2006, *Ecole, milieux et territoires*, p.57

[60] Définition du Larousse des années 60.

[61] L'éducation à la citoyenneté peut dépasser le cadre de l'école par exemple dans le cas des conseils municipaux d'enfants.

ressources locales motrices dans des configurations spatiales adaptées parce que plurielles, telle est donc la conception de l'action territoriale sur laquelle je propose de fonder l'action du géographe du développement. […] Beau métier en effet que celui de construire un territoire apprenant ou des relations homme-société pensées dans une optique cognitive. »

Mais, ce concept naissant n'est pas réservé à la géographie puisqu'il est également repris par Bernard Bier, André Chambon et Jean Manuel de Queiroz (2009 : p.213) qui, dans leur analyse des mutations dans le domaine de l'éducation, précise l'importance de la qualité de la participation :

« Le développement éducatif territorial, à l'opposé d'une logique qui confierait l'éducation aux seules institutions légitimes, implique une forte mobilisation sociétale : la participation de tous en est un levier.[...] À condition de ne pas décider a priori des formes de cette participation, et de permettre aussi des initiatives, d'être à l'écoute des dynamiques réelles des territoires et sur les territoires, et de créer, d'instituer des cadres qui permettent ces dynamiques. Nous sommes là devant une gageure : comment instituer des cadres qui permettent à l'institué de ne pas prendre le pas sur l'instituant en créant les conditions de son émergence, laissant la place au risque de l'imprévu, donc à la vie. C'est la conception et la forme de la démocratie qui est en jeu."

À partir de l'expérience des villes éducatrices et de ces premiers travaux, nous pourrions préciser les conditions qui font qu'un territoire peut devenir apprenant. Tout d'abord, il faut considérer que l'on apprend dans toutes les situations de vie et que l'on peut apprendre "par le territoire". Ensuite, il faut regarder le territoire comme un système d'acteurs qui interagissent avec le lieu en fonction de ses ressources et qui le transforment. A partir du moment où ces acteurs se regroupent autour d'un projet qu'ils construisent collectivement, on peut considérer qu'ils sont une organisation. Le plus souvent se sont les collectivités locales qui sont à l'initiative de ces "projets de territoire "[62]

Mais, une organisation, un système n'est apprenant que s'il y a des boucles de rétroaction qui permettent de mesurer l'efficacité de l'action et d'apporter les corrections nécessaires (Argyris & Schön, 1996). Comme le précise Alain Bouvier (2004: p. 77)

« Dans un système apprenant, la régulation cherche à faire de toute action une occasion d'apprentissage pour les acteurs, les équipes, les sous-systèmes et le système. Elle vise également à la production de sens, de normes et à leurs modifications. Il n'y a pas de projet sans finalités, sans objectifs, sans règles, sans indicateurs de résultat et de qualité, sans mesure, sans évaluation et sans régulation. »

Pour être apprenant, le territoire ne devra donc pas se contenter de traiter de la question de l'éducation, mais il devra faire du projet de territoire un processus d'apprentissage collectif qui se concrétisera lors de la conception, la mise en œuvre et l'évaluation du projet.

Certes, on ne peut pas considérer l'éducation au développement durable comme totalement nouvelle. Elle s'inscrit en particulier dans la continuité de deux politiques éducatives qui ont permis de créer des partenariats entre les écoles et les associations et de proposer des outils pédagogiques novateurs. Il s'agit de l'éducation à l'environnement et de l'éducation à la solidarité internationale. Mais, arrivant dans un contexte d'aggravation de la crise écologique et sociale et d'une meilleure prise en compte du développement durable dans les politiques publiques, l'éducation au développement durable bénéficie d'une plus grande audience auprès des acteurs de l'éducation. Elle est porteuse d'une vision de l'éducation qui regroupe les différentes formes d'apprentissage et incite au renouvellement des méthodes pédagogiques. L'école se trouve de fait placée dans un système d'acteurs locaux dans lequel on lui demande de s'insérer pour trouver les ressources nécessaires à la conduite de son projet éducatif. De leur côté, certaines collectivités locales qui s'engagent dans des politiques de développement durable souhaitent agir sur l'ensemble de leur territoire afin de donner à leur action la cohérence nécessaire à l'efficacité. Pour cela, elles conduisent en direction des établissements scolaires des politiques incitatives. Les directives données pour la mise en œuvre de l'éducation au développement durable au sein de l'Éducation nationale leur permettent d'intervenir sur le temps scolaire. Elles le font généralement dans le cadre d'une contractualisation avec les associations ou les entreprises de l'économie sociale et solidaire agissant au niveau local. Le territoire prend donc une place nouvelle dans les apprentissages scolaires.

Mais, certaines collectivités, déjà engagées dans les politiques éducatives locales, et considérant l'importance majeure de l'éducation pour les populations, veulent aller plus loin et construire de véritables projets d'éducation globale à l'échelle de leur territoire, en tentant de fédérer tous les acteurs. On commence alors à parler de "territoires apprenants". Nous avons vu qu'effectivement, il peut y avoir une "éducation par le territoire" dans la mesure où chacun apprend par la vie quotidienne. Tous les projets éducatifs qui travaillent à partir de l'environnement de l'établissement rentrent dans cette dénomination. Par contre, pour parler de "territoire apprenant", il faut que la majorité des acteurs du territoire soit rassemblée autour d'un projet qu'elle a collectivement construit. Elle doit également faire explicitement de la mise en œuvre de ce projet un processus d'apprentissage à la fois individuel et collectif. Cela suppose que ce projet soit régulièrement discuté, évalué et réorienté en fonction d'objectifs et de finalités préalablement définis. La question du leadership est centrale dans la réussite du processus. Il est certain que, face aux crises multiples dans lesquelles nous sommes engagées depuis quelques années, l'idée d'un "territoire apprenant" est séduisante, car, s'appuyant sur ses ressources internes, celui-ci semble être en capacité de générer à la fois un développement endogène et des actions de solidarité. Mais, si on observe les difficultés de mise en œuvre des projets éducatifs locaux, y compris dans les villes éducatrices, on peut plutôt faire l'hypothèse que- dans le contexte actuel du fonctionnement des institutions qui favorise les logiques de compétition plutôt que de coopération- le "territoire apprenant" se présente aujourd'hui comme un modèle abstrait vers lequel il faudrait tendre. Il faut donc l'étudier dans une vision prospective en lien avec la construction de la société de la connaissance.

Bibliographie

BAZIN D & VILCOT JY, *Vers une éducation au développement durable : démarches et outils à travers les disciplines*, Amiens : CRDP, 2007.

BIER B, CHAMBON A & DE QUEIROZ, *Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative ?*, Paris : ESF éditeur, 2010

BIER B, « Territoire apprenant : les enjeux d'une définition » in*: L'éducation tout au long de la ville,* Revue SpécifiCITéS n°3, Paris : éditions matrice, 2011.

BRUGERE G & ULMANN AL, *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris : PUF, 2009

BOUVIER A, *La gouvernance des systèmes éducatifs*, Paris : PUF, 2007

BOUVIER A, *Management et sciences cognitives*, Paris : PUF, 2009

CARRE P, *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod, 2005.

CHARLOT Bernard (dir.), *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris : Armand Colin, 1994

DEROUET JL (dir.), *L'école dans plusieurs mondes,* Paris Bruxelles : De Boeck INRP, 2000

DUSSAUX M, « L'éducation au développement durable, nouvelle politique éducative locale ? » in M-C Zélem, O. Blanchard & D. Lecomte. *Le développement durable de l'école au campus.* Paris : l'Harmattan, 2010

FOUCAMBERT J, *L'école de Jules Ferry*, Paris : Retz, 1986

GOUSSEAU JL, 2006, *Les collectivités locales et l'éducation : élus locaux, établissements d'enseignement et territoires,* Paris : Dexia, 2006

JAMBES JP, *Territoires apprenants. Esquisses pour le développement local au XXI*ème *siècle*, 2001

MARTORELL A, « un long parcours vers la cité éducatrice » in *Villes éducatrices, l'expérience de Barcelone*, Paris : INJEP- cahiers de l'action, 2007.

MORIN E, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Ed.du seuil, 2000

RIONDET B, *Clés pour une éducation au développement durable*, Paris : Hachette éducation, 2004.

SERRE N, *L'agenda 21 pour un établissement éco-responsable*. Paris: CRDP, Hachette éducation, 2006

VULBEAU A, « L'éducation tout au long de la ville». In G.Brougère&A-L Ulmann. *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : PUF, 2009

[62] Voir en particulier la notion de projets territoriaux de développement durable peuvent être des Agendas 21, des Plans climat mais aussi des Plans d'Aménagement et de Développement Durable des Plans Locaux d'Urbanisme et des Schémas de Cohérence Territoriale

QUELQUES PRECISIONS THEORICO-METHODOLOGIQUES POUR L'ETUDE DE L'AUTONOMIE DEPUIS L'APPROCHE SOCIO-HISTORIQUE

Maria DE LOURDES VELÁZQUEZ ALBO
Chercheuse de l' IISUE-UNAM

L'autonomie c'est un des composantes symboliques et fait partie même de la dénomination Université National Autonome de Mexico. Elle a été étudié depuis distincts approches, tels que le juridique, le sociologique, l'historique. Tous ces études apportent connaissances intéressants par rapport à la catégorie autonomie et aussi aux approches d'étude.
C'est ainsi que l'objectif de ce travail sera centré a montrer les aspects théorico-méthodologiques que nous ont servi de support pour l'étude de l'autonomie depuis l'approche socio-historique.
Nous reprenons de l'histoire l'idée des représentations comme début de l'intelligibilité du passé développée dans le champ de l'histoire des idées, des mentalités et de la culture (Chartier, le monde comme représentation, 2002).
De la même manière on adopte le concept de représentation dans le sens de connaitre la forme de pensée sociale, tel que Jodelet signale : « La caractérisation sociale des contenus ou des processus de représentation doit se référer aux conditions et aux contextes d'où les représentations surgissent ; aux communications par lesquelles elles circulent et aux fonctions auxquelles elles servent dedans l'interaction avec le monde et les autres » (1993 :474).

Ce travail montre une manière d'étudier le thème de l'autonomie, comme une représentation sociale et regarde le cas de l'Université Nationale Autonome de Mexico (par la suite UNAM).

1. Sources documentaires sur l'autonomie : Bibliographiques, périodiques du temps et des archives.
2. Délimitation de la catégorie représentation depuis l'histoire sociale et la psychologie sociale.
3. Résultats.
4. Conclusions

1. Sources documentaires sur l'autonomie : bibliographiques, et périodiques du temps des archives

On est parti de la recherche bibliographique, périodiques du temps et des archives sur le thème de l'autonomie et le résultat a été l localisation et recompilation des lois, projets et demandes des universitaires, recueillis dans la presse tout au long de la période étudiée 1910-1945.
Il faut éclaircir que ce travail fait partie d'une recherche sur les Congres Nationaux d'Universitaires de 1910 a 1933 (Velázquez, 2000,2007) dans lesquels une des thèmes traités dans ces événements a été le concernant a l'autonomie, raison par laquelle cette information est reprise. Dans le cas qui nous occupe, on l'incorpore comme axe, dans la recherche des contenus, du concept autonomie, ce qui est défini à cet égard dans les lois organiques formulés dans l'Université, depuis deux niveaux de connaissance. L'un synchronique qui vient du moment où se formule quelque loi pour l'Institution et par son rapport aux circonstances sociales, l'autre diachronique, qui vient du moment de réaliser un suivie en dossiers, des exposées concrets sur l'autonomie, tout au long de la période jusqu'au moment où une conjoncture sociale déterminée arrive, ce qui permet que ceux-ci restent concrétisées dans la législation universitaire.
On a obtenu comme résultat de cette recherche au surplus de la localisation des documents originaux, un ensemble de contenus sur le concept d'autonomie qu'on a recueilli sur des fiches de travail

2. Délimitation de la catégorie représentation depuis l'histoire sociale et la psychologie sociale

Pour mener à but l'analyse de l'information obtenue et classée au préalable il a été nécessaire de délimiter et de définir le concept même de la représentation autonomie.
L'analyse de l'information sur l'autonomie ainsi obtenue, sur la forme diachronique et synchronique s'est accomplie depuis la vision des représentations sociales posées sur le champ de l'histoire culturelle par Chartier (2002 :50). Cet auteur considère que dans les études historiques on peut faire usage de « …perspectives ouvertes pour penser sur d'autres manières d'articulation entre les œuvres et les pratiques et le monde social sensibles tout a la fois a la pluralité des divergences que transverses une société et au même temps a la diversité d'emploi de matériaux ou des codes partagés ». De cette manière, l'auteur, au moment de mener au but un parcours sur l'histoire des pratiques de la lecture dans l'ère moderne (siècles XVI-XVII) et les formes de représentation littéraires, il le fait à partir des textes originaux des lectures de son époque et c'est la même méthode que j'essaie d'utiliser dans l'étude de l'autonomie, c'est-à-dire, l'étudier à partir des documents issus des moments analysés.
À propos des changements dans les expériences du travail historique, je reprends aussi l'idée suivante du même auteur :
« D'ici les tentatives réalisées pour déchiffrer d'une autre manière les sociétés, au moment de pénétrer l'écheveau des relations et les tensions qui les constituent a partir d'un point d'entrée particulier (un fait, obscur ou majeur, le récit d'une vie, un réseau d'expériences spécifiques) et le fait de considérer qu'il n'y a pas d'expérience ni de structure qui ne soit pas reproduite par les représentations contradictoires et affrontés par lesquelles les individus et les groupes donnent du sens au monde, leur monde à eux » (Chartier, 2002 :49). Dans notre étude, c'est a partir de la tension entre le groupe d'universitaires et les distincts gouvernements (de 1910 a 1945) que *la représentation autonomie* est définie. On a pu envisager tout ceci a travers le groupement de contenus sur la *représentation autonomie*.
D'ailleurs, on a pu observer qu'une partie de la définition de la *représentation autonomie* a été objectivé et ancré sur les distinctes lois organiques dans des circonstances historiques conjoncturelles.
Ici nous rattachons la vision de la psychologie sociale et la notion même de représentation sociales pour notre étude que d'âpres Jodelet (1993 :474), « désigne une forme de connaissance spécifique, un savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération des processus génératifs et fonctionnels socialement caractérisées. Dans un sens plus ample, désigne une forme de pensée sociale ».
C'est pour cela que la tâche a été de caractériser la pensée sociale *des universitaires* qui ont transité par l'UNAM en distincts moments de 1910 a 1945,a travers de ce qui a été écrit à l'égard de l'autonomie. Les notions que nous ont aidé à caractériser ces distincts moments sont celles que se rapportent à l'objectivation et ancrage.
Dans le processus de l'objectivation de la représentation tel que le signale la même auteure : « …l'intervention de ce qui est sociale se traduit dans l'agencement et la forme des connaissances relatives a l'objet d'une représentation que s'articule avec une caractéristique de la pensée sociale, la propriété de faire concret ce qui est abstrait, de matérialiser la parole. De cette manière, l'objectivation peut se définir comme une opération formatrice d'image et structurante » (1993 :481). Dans le cas de l'autonomie, c'est l'institutionnalisation de l'expression, du concept, dans la loi de 1929 et par la suite celle de 1933 et 1945.
De ce qui est en rapport à l'ancrage, c'est Jodelet même que signale : « c'est par rapport à l'enracinement sociale de la représentation et de son objet. Dans ce cas, l'intervention de ce qui est social, se traduit dans le signifié et l'utilité que lui sont conférés. Ce sont les deux aspects que ont retenu l'attention le plus souvent, dû à la fonction sociale de la représentation que est entrainée, appareillée, il ne s'agit plus comme dans le cas de l'objectivation, de la constitution formelle d'une connaissance, sinon de son insertion organique dedans une pensée constituée ». Et elle ajoute : « Plus complexe et fondamental de ce qui a pu paraitre, le processus de l'ancrage, positionné dans une situation dialectique avec l'objectivation, articule les trois fonctions basiques de la représentation : fonction cognitive, de intégration de la nouveauté, fonction d'interprétation de la réalité et fonction de orientation des conduites et des rapports sociaux » (1993 :486).
La conception d'autonomie a représenté pour les universitaires des formes particulières dans des moments distincts, et bien sûr une orientation de conduites, d'expériences en accord á leur contenu. Les situations que se sont expérimentés dans la Institution Universitaire ont eu finalités et contenus différents en 1910.1929, 1933 et 1945 ; et on étés déterminés par les interactions entre les distincts gouvernements et universitaires chacun á son tour.

Il est pertinent de faire noter que cette étude nous a amené à nous poser des nouvelles questions et qu'afin de leur donner une réponse, on a incorporé information sur les circonstances sociales dans tout et chaque moment.
Pour parler de la *représentation autonomie,* nous nous avons rapporté au cas de l'Université Nationale Autonome de Mexico, Institution ou corporation publique, organisme décentralisé de l'État, doté de capacité juridique et qui a la capacité de se gouverner elle-même et aussi a la faculté de former des professionnels, chercheurs, professeurs et techniciens ; d'organiser et de mener á but des recherches et d'étendre les bénéfices de la culture avec la majeur ampleur.
Toutes ces taches sous le principe de la liberté de chaire et de recherche et le libre examen et débat des idées. L'Université a la faculté de déterminer ses plans et programmes d'étude, de définir les termes d'admission des étudiants, la promotion et permanence de son personnel académique et d'administrer son patrimoine. Les organes du gouvernement sont les responsables de définir et mener á but les fonctions décrites ci-dessus et font partie de la représentation de l'autonomie. Ces traits se sont développés tout au long des trente et cinq années d'études et constituent les axes de l'étude.
Bref, nous citons tous les aspects que nous ont servis de base pour mener à but cette étude de l'autonomie. Dans le cas de l'histoire nous reprenons : la tension, la diachronie et la synchronie. Par rapport aux représentations sociales nous avons adopté les processus d'objectivation et ancrage. Avec l'aide de ces éléments on a classé l'information pour définir les distincts moments d'objectivation de la *représentation autonomie*.
C'est ainsi que le contenu recherché sur les documents a été défini á partir des critères fixés au préalable, tels que la représentation autonomie, même que s'exprime sur la *Loi organique de l'Université Nationale Autonome de Mexico(1945)* document où ce concept s'est concrétisé. Il est pertinent d'éclaircir que dans cette analyse on a toujours eu présent le fait que les paradigmes (ceux-ci compris comme un ensemble de représentations) il faut les situer et les expliquer depuis le moment et les circonstances où ils ont eu lieu ; c'est pour cela que même si on les explique á partir du contenu de la représentation d'autonomie de 1945, celle-ci a été suivie et étudiée dans des moments concrets tout au long de la période repérée.
Nous pouvons signaler –comme dénouement de ce qui a été exposée au préalable- que le contenu de la *représentation autonomie,* depuis la naissance de l'institution en 1910 où s'est initié un processus que s'est consolidé en 1945. Les différents contenus de la représentation d'autonomie communiquent à des moments algides de la vie du pays et de l'Institution même. C'est a propos de ces trouvailles, ces contenus que je me rapporterai ensuite.

Résultats

L'étude de l'autonomie telle que représentation sociale nous a permis de découvrir les différents façons de pensée sociale, intelligibles dans son rapport avec les circonstances sociales dans lesquelles elles ont eu un essor.
La *représentation autonomie* de 1910 à 1945 a trois définitions qui se rapportent, elles, á des tranches historiques.
Ainsi, de 1910 à 1929 l'on considère que nait la nation avec la naissance de l'Institution Université qui entraine en elle-même l'idée de la création d'un espace pour la culture.
Dans la brève période qui va de 1929 à 1933 elle s'est caractérisée par la faculté de se gouverner elle-même comme Institution. Cette caractéristique s'est présentée dans une conjointure sociale qui a rendu propice l'objectivation et ancrage de la représentation de l'autonomie.
C'est à partir de 1933 et jusqu'à 1945 que la liberté de chaire, sans les subventions de l'État et sans son caractère national ont façonnée les qualités qui ont défini l'Université et que ont été données dans des circonstances sociales de rupture entre L'État et l'Institution.
Finalement, en 1945 on fait emphase sur la Loi Organique de l'UNAM, les questionnes que les organes de gouvernement posent, le rattrapage du caractère national et l'obligation de la part de l'Etat de fournir les ressources pour le bon fonctionnement de l'Institution.

Conclusion

L'utilisation de la perspective théorico-méthodologique des représentations sociales dans les études historiques nous aide á mieux comprendre les contenus tout ainsi distincts que les circonstances sociales qui contribuent à son objectivation et ancrage.
Les études synchroniques nous apportent des connaissances et repères par rapport aux caractéristiques et connotations de la représentation sociale, l'autonomie, celle-ci analysée tout au longue d'une période donnée. De cette manière, la dimension diachronique nous permet d'envisager les facteurs historiques qui déterminent l'objectivation et ancrage de la représentation sociale.
La représentation d'autonomie qui s'objective de manière particulière dans chacune des lois organiques de l'Université telles que ;

- Séparation Université-État.
- Faculté pour se gouverner et s'organiser elle-même.
- Liberté de chaire et des organes de gouvernement internes.

Et qui se rapporte à des manières de penser des distincts groups qui ont intégré la communauté et à des résultats des interactions que ceux-ci ont eues avec les distincts gouvernements. Nous pouvons ainsi noter comment l'espace Institutionnel, lieu ou s'exprime la représentation, a changé, si bien que les sujets porteurs de la même ont aussi changé. La composition de l'Institution Université a été différente en 1910, 1929,1933 et en 1945. Nous pouvons affirmer qu'à présent elle est une autre.
Un des aspects intéressants que nous apporte cette étude historique de la représentation sociale de l'autonomie, c'est celui de la forme, c'est-à-dire de donner une réponse a la question de comment a été le processus de conformation de la Communauté Universitaire.

BIBLIOGRAPHIE

Chartier, Roger (2002), Le monde comme représentation, Histoire culture : entre pratique et représentation, Barcelona España, Gedisa Maison d'Edition.
Jodelet, Denise (1993), « La représentation social : phénomènes, concept et théorie » en Serge Moscovici, Psychologie Social II. Pensée et vie sociale, Espagne, Paidos, pp.469-571.
Velázquez Albo, María de Lourdes (2000), Les Congres Nationaux Universitaires et les gouvernements de la Révolution 1910-1933, Mexico, CESU/Plaza y Valdez.
(2007), La participation d'étudiants dans le Congres de 1910. Documents historiques, Mexico, IISUE/Plaza y Valdés.

Pour une pragmatique de l'éducation
(Comment reconstruire la forme scolaire)

Henri Louis Go
Département des sciences de l'éducation
Université Nancy 2
3 Place Godefroy de Bouillon, BP 3397
54015 Nancy cedex
Courriel : henri-louis.go@univ-nancy2.fr
Tél : 06 82 50 51 82
LISEC (EA 2310)

Le phénomène anthropologique de l'éducation a toujours été vu par les philosophes comme un important problème, peut-être même comme « le plus grand et le plus difficile problème qui puisse être proposé à l'homme » (Kant, 1966, p.77). En quoi peut-on dire que ce problème est si important, et si difficile ? La raison donnée dans la tradition rationaliste est rassemblée dans la formule suivante : « les lumières dépendent de l'éducation et à son tour l'éducation dépend des lumières » (*Id.*). L'éducation est une action intentionnelle exercée par l'adulte sur l'enfant, et la signification ordinaire de cette action éducative est de l'*orienter*, de le *conduire vers*. Le problème tient d'abord dans le fait que l'enfant n'a aucune détermination naturelle à *aller vers* quelque destination que ce soit, et que nous devons élaborer du coup un « concept de sa destination » (*Id.* p.76). C'est ce travail d'élaboration conceptuelle qui intéresse le philosophe, visant à indexer le sens de l'éducation sur celui de la vie sociale[1].

1. Le problème de la discipline des normes

Chez Kant, cette indexation est celle de l'intégration de l'individu dans une culture de l'espèce, consistant dans l'idée rationnelle qu'elle se fait de sa propre humanité. Pour résumer, Kant pose la facticité du fait naturel en général, facticité à laquelle l'être humain n'est pas réductible. N'étant pas enfermé dans l'ordre naturel, l'être humain doit assumer d'agir selon des règles[2] produites par son espèce. La vie sociale humaine s'organise ainsi en produisant des règles communes pour l'action. La question se pose alors des conditions de production de telles règles, et de notre capacité à en reconnaître la légitimité. Cette question devient cruciale lorsqu'il s'agit de savoir si nous agissons *correctement*, lorsque nous agissons.

La part majeure de l'éducation réside dans ce programme : faire en sorte que l'enfant apprenne à agir correctement, qu'il soit question, pour parler comme Kant, de sa discipline, de son instruction, ou de sa culture. La discipline vise à rendre l'enfant capable de civilité, l'instruction vise à le rendre capable de savoir, et la culture vise à le rendre capable de morale. Suivre des règles de convenances dans le commerce ordinaire avec les autres, suivre des règles épistémiques dans la connaissance de la réalité, suivre des règles pratiques[3] dans les choix à faire et les décisions à prendre. Sous ce point de vue, l'éducation consiste bien en ce que j'appellerai une discipline des normes.

Mais cette discipline ne saurait être simplement mécanique, ce n'est donc pas en soumettant l'enfant à des injonctions autoritaires que l'on pourra le rendre un jour capable d'agir de façon suffisamment *autonome*. Car en pratique, lorsqu'il sera confronté à l'expérience et à la nécessité du choix, il lui faudra, avant d'appliquer un concept, avoir été en mesure de le sélectionner *en tant qu'*il correspond à la situation donnée. La question éducative vue comme un "faire agir correctement", présuppose ces deux difficultés. Mais ce sont aussi ces deux difficultés qui risquent de plonger le programme éducatif dans une aporie : comment garantir l'emploi *correct* des concepts dans les situations empiriques ? Dans la mesure même où les règles synthétiques sont fixées *in abstracto* indépendamment de leur emploi ultérieur, cette conception des règles et des concepts risque, le moment venu, d'interdire à l'individu la possibilité d'agir de façon adaptée, et conformément aux contenus déterminés de ces règles ou concepts préalablement instaurés.

Ce qui pose problème dans l'approche kantienne de l'action, c'est cette indétermination dans le rapport entre la logique d'instauration des normes (qui garantit la destination de l'espèce), et la pratique individuelle impliquant de savoir suivre ces normes. La responsabilité de l'individu est précisément engagée dans ce rapport. Mais on peut alors considérer sa responsabilité ou bien comme écrasante, s'il s'agit pour lui d'être capable d'agir de façon adéquate à la norme dans chaque situation particulière, ou bien comme impossible s'il s'efforce d'agir conformément à la norme sans pouvoir garantir le contenu effectif de l'action (où sa responsabilité se dilue).

L'éducation, dont la fonction est d'*orienter* l'enfant, doit penser de façon convaincante la discipline des normes. Wittgenstein insista beaucoup sur le risque qu'une action puisse être dite correcte lorsqu'elle me semble correcte : si nous jugeons une action correcte *parce qu'*elle nous semble l'être (fût-ce en raison de notre effort pour qu'elle le soit), alors n'importe quelle action peut être jugée correcte (Wittgenstein, 1953), et cette notion perd toute signification, entraînant par là même l'absurdité de l'instauration des normes. C'est pourquoi il paraît intéressant de ne pas en rester à cette logique normative, qui sépare les catégories abstraites de l'action effective.

2. La normativité vue comme institution sociale

Le rationalisme européen a permis de voir l'humain comme un être normatif, qui s'engage à agir selon des normes, et qui se rend responsable de ses actions vis-à-vis des autres auxquels il est lié par ces normes. Mais le problème est de savoir comment ces normes sont fixées, si elles peuvent l'être *a priori* et comment les suivre alors, ou si elles sont fixées dans l'usage comme le défend Wittgenstein, et si cet usage dit en même temps quelle peut être la façon *correcte* de suivre ces normes.

La proposition qui permettrait de résoudre le problème de l'application adéquate des concepts normatifs est celle qui pense la détermination des contenus conceptuels dans le processus même d'application desdits concepts[4]. Pour souligner le risque aporétique envisagé plus haut, il faut préciser que l'on ne saurait comprendre aucun contenu conceptuel *déterminé* autrement que par un processus propre de *détermination* de ce contenu. Et la proposition avancée ici considère le contenu de tout concept comme altéré dans chaque cas d'application. C'est la stratégie pragmatiste hégélienne : « une des idées les plus fondamentales de Hegel est que les statuts normatifs, tels que le fait d'être engagé et d'être responsable – et donc la connaissance et la capacité d'agir – doivent être compris comme des réalisations *sociales* » (Brandom, 2000, p. 9). Il s'agit à présent d'expliquer en quoi la capacité à agir *correctement* est une réalisation sociale, et donc comment l'action éducative peut-elle assumer ce que j'appellerai une logique d'*engagement*. *A contrario*, on voit mal comment l'action éducative peut charger l'enfant de la responsabilité de ses actes, si l'on condamne l'enfant à devoir sélectionner seul, dans l'expérience, les concepts qu'il doit juger adéquats, sans disposer en outre des moyens de s'assurer du contenu déterminé de tel ou tel concept.

Contre cet ascétisme ou ce solipsisme du jugement, on peut voir tout l'intérêt de la proposition hégélienne. Selon sa théorie, les individus et les collectifs dans lesquels ils agissent sont des structures normatives, dont l'effectivité est une institution sociale en tant que « processus de reconnaissance réciproque, par lequel les communautés normatives et les membres de ces communautés sont simultanément institués » (*Id.* p. 10). Ce que cette proposition

[1] Chez Kant, cette indexation est celle de l'intégration de l'individu dans une culture de l'espèce, consistant dans l'idée rationnelle qu'elle se fait de sa propre humanité.
[2] À l'instar de Wittgenstein, je ne ferai pas de différence significative entre règles et normes.
[3] Règles qui inspirent à agir selon la *pure forme* du devoir, en *appliquant* des concepts normatifs.
[4] Résumons l'enjeu de toute action pour des êtres normatifs : « Instituer des normes, c'est établir des *significations* ; c'est déterminer les limites qui font la différence entre une application *correcte* ou *appropriée* et les applications qui seraient incorrectes ou inappropriées. Appliquer des normes, c'est produire des jugements (et accomplir des actions) et évaluer de telles performances – c'est *considérer*, en pratique, des applications particulières comme correctes ou incorrectes, les *traiter*, en pratique, comme appropriées ou non » (Brandom, 2000, p. 18, note 29).

permet donc de résoudre, c'est le hiatus entre la pure forme de la règle à laquelle je décide de me lier, et le contenu déterminé de cette règle qui est censé éclairer mon action, en maintenant « une distinction suffisante entre ce que l'on *fait*, en se liant soi-même par l'application d'un concept, et le contenu de l'engagement ainsi institué. Car c'est précisément la conception selon laquelle c'est ce qu'on fait en appliquant des concepts – c'est-à-dire assumer des engagements – qui détermine leur contenu » (*Id.* p. 12). Pour l'action éducative, cette distinction est cruciale, et permet de repenser entièrement la question de la transmission des normes dans une véritable logique éducative.

En effet, ce n'est plus la règle qui a autorité sur moi, et à laquelle me renverrait constamment l'éducateur, règle supposée médiatrice et tiers, mais ce sont *les autres* auxquels je me suis lié qui me rappellent que je suis un être normatif *avec eux*. La norme n'est pas dite comme une pure forme qui transcende toute expérience, à laquelle chacun devrait se rapporter dans un acte de jugement individuel, mais elle est précisément *ce qui* lie spécifiquement entre eux, à chaque fois dans le contexte du *contenu déterminé* de leurs décisions d'action, les membres d'une collectivité se reconnaissant mutuellement comme tels.

3. La *normativité* comme processus

Présentée ainsi, la question de la transmission des normes ne peut être dissociée d'une certaine historicité, qui rompt avec l'essentialisme kantien. La conception, la sélection, et l'évaluation des normes forment un tout que l'on ne peut figer dans une architectonique, mais qui caractérise l'*institution sociale* de la normativité. Cette inscription de la normativité dans ce que Hegel appelle l'*expérience* (Hegel, 2002), signifie que le contenu des concepts est progressivement déterminé dans un rapport aux autres membres de la collectivité, et c'est de cette manière que « sont *instituées* des normes conceptuelles pourvues d'un contenu déterminé » (Brandom, *Op. cit.*, p. 25). L'expérience est cette *logique* propre à l'ensemble des pratiques sociales d'une collectivité normative.

En tant qu'elle s'inscrit dans une histoire, cette collectivité *hérite* de significations normatives, qui s'expriment dans ses usages, et c'est la transmission de ces significations que l'éducateur prend en charge. Mais nous parlons bien ici de significations pratiques, de significations d'usage, et donc de *contenus déterminés*. Ainsi, s'agissant de déterminer *ce à quoi* nous sommes engagés dans la pratique en tant qu'êtres normatifs liés les uns vis-à-vis des autres, nous ne pouvons compter que sur « *d'autres* applications du concept en question, ainsi que des applications de concepts qui lui sont inférentiellement reliés » (*Id.*, p. 25). En cela, la *normativité* peut être vue comme un *processus* qui s'inscrit dans une *historicité*, celle des applications effectives fournie par l'usage : « le contenu de ces concepts a été entièrement institué par le fait qu'ils ont été appliqués » (*Id.*, p. 26), et c'est leur application qui en délimite le contenu implicite, à l'exclusion de tout autre contenu possible. Ce sont, *prima facie*, ces contenus hérités dans l'usage qui font donc autorité sur la façon correcte d'appliquer une norme.

Mais il semble plus pertinent de penser que cet héritage historique instaure une signification *à partir de laquelle* il sera possible de juger de la correction des diverses applications à venir. Cet héritage fournit des *raisons* crédibles à toute éventuelle décision d'action. Mais je disais plus tôt que si l'on ne veut pas condamner le projet d'autonomie dans l'action à être auto-contradictoire, il fallait ne pas concevoir l'application des normes de façon mécanique. Cette conception mécanique pourrait réapparaître dans une approche qui serait alors traditionaliste et conservatrice, l'autorité de la tradition pesant alors comme un dogme[5].

Du coup, « *partout où* il est correct de discerner une *norme*, il *doit* y avoir des centres d'autorité réciproque distincts, et un processus de négociation entre eux » (*id.*, p. 16). En effet, « la portée de l'autorité de la tradition, c'est-à-dire quel contenu conceptuel précis elle est considérée avoir institué » (*Id.*, p. 28), n'est jamais décidé qu'au présent, dans une négociation menée à propos de ce contenu. C'est cela que visait Hegel dans sa théorie de la *différence* et de la *négativité*. Pour Hegel, aucun contenu déterminé dans l'expérience ne peut se maintenir identique à lui-même. Il est entraîné dans son propre mouvement d'altération, et c'est ce qui constitue son historicité. Cela veut dire que les normes n'existent que sous la forme pratique de leur propre processus d'altération. Si c'est toujours au présent que l'on administre les normes, pour les *rendre* contraignantes de manière déterminée, ce présent de l'action est « le moment d'indépendance, de reconnaissance, d'autorité constitutive de l'avenir sur le passé, et donc de dépendance du passé envers son avenir » (*Id.*, p. 28).

4. L'autorité partagée de la *normativité*

Cependant, nous risquons ici de retomber à nouveau dans l'absurdité soulignée par Wittgenstein. Car l'administration des normes pourrait très bien consister en un abus d'autorité au moment de la décision d'action, abus dont la nature serait le refus de tenir compte d'un quelconque héritage, et reviendrait finalement à inventer un usage, ce qui est une contradiction dans les termes (Wittgenstein, 1953).

Si nous admettons que l'administration des normes s'inscrit dans une historicité, ce mouvement implique toujours un à-venir, qui ne connaît pas de terme. Mouvement qui est processus inférentiel, l'administration des normes reconduit toujours en retour l'autorité du présent sur le passé comme résultat. Mais cette autorité même ne saurait sans contradiction s'instituer en absolu, car elle est vouée à l'altération à laquelle son historicité la destine. C'est en ce sens que nous pouvons considérer l'autorité des normes et la *normativité* comme une autorité *partagée*.

Il faut ajouter à cette négociation historique de la normativité *instituée* dans les pratiques, la dimension de la négociation sociale. La normativité étant une institution sociale inscrite dans des usages et des manières d'agir, plutôt qu'une construction métaphysique, cette normativité *implique* les membres d'une collectivité dans des formes d'engagement les uns vis-à-vis des autres. Si l'individu ne peut décider seul de ce qu'est pour lui le contenu normatif de l'action, et si l'adéquation normative de sa décision ne peut être comptée que par ce qui le lie aux autres, il en résulte que l'autorité en matière d'application des normes est socialement partagée, dans le sens où nous nous traitons « nous-mêmes et réciproquement comme ayant des engagements (comme reconnaissant et attribuant des engagements) » (Brandom, 2011, p. 1102).

Ce qu'il est ici très important de noter, d'un point de vue pragmatique, c'est que le statut d'être normatif est un statut qui nous *oblige*, les uns vis-à-vis des autres. L'héritage normatif nous *engage* à l'action *correcte*, et nous en sommes les *obligés*. Ce qui doit être compté, dans cette affaire, ce n'est pas tant le résultat réel de l'action, que la correction de la façon d'agir. Je parle d'autorité partagée au sens où l'évaluation de l'action relève d'une pratique sociale : l'évaluation est en réalité immanente à l'action, puisque l'action est prise dans ce que j'appellerai, un *jeu d'engagement*. Un tel jeu « consiste à donner et à demander des raisons » (*Id.*, p. 1105), et se caractérise par le fait de « spécifier dans le détail ce que les membres d'une communauté doivent être *considérés* comme faisant » (*Id.* p. 1109).

Penser l'éducation dans l'optique d'un jeu d'engagement pourrait permettre de surseoir à l'impasse métaphysique de l'application des normes. Si « les lumières dépendent de l'éducation et à son tour l'éducation dépend des lumières » (Kant, 1966, p.77), le moyen le plus pertinent pour que cette interdépendance soit fructueuse serait d'organiser en pratique cette autorité normative partagée. Cela me conduit à soulever la question de la « forme scolaire » (Vincent, 1994) de socialisation et d'éducation.

5. La question de la *forme scolaire*

La forme scolaire classique procède d'une conception métaphysique de la normativité. Elle pose les règles comme le fondement radical de l'éducation. Normes hiérarchiques de l'Institution, normes programmatiques, normes morales. Cette conception normative prend pour modèle celui de la tradition qui *donne* les règles abstraites : il n'est plus que de les appliquer dans la pratique. Tout le système fonctionne ainsi. Le dilemme et la déchirure de ce système ne cessent de s'aggraver : dans le hiatus entre l'abstraction des normes et le devoir, pour chacun, de les appliquer, se logent et prolifèrent tous les ratés de l'éducation.

Il est incontestable que la IIIe République a réalisé cette œuvre de civilisation qu'est la forme scolaire d'éducation, systématiquement organisée sur le territoire national en de grandes institutions publiques. Mais une tension non résolue existe, entre cette œuvre et les significations politiques qui s'affrontent historiquement dans les institutions qui l'ordonnent. Les luttes qui opposent, depuis plus d'un siècle, les idées politiques, et donc les significations de la vie sociale, recoupent d'ailleurs assez largement celles qui opposent idées pédagogiques dominantes et alternatives.

Ce manque cruel de pragmatisme de la forme scolaire républicaine pourrait être caractérisé ainsi : la volonté de fonder la norme en une référence radicale qui constituerait le point de départ de toute action possible, faisant l'économie de l'historicité de la normativité.

C'est pourquoi un philosophe comme Rorty adopte une approche *historiciste* des problèmes (Rorty, 1994), impliquant de construire à chaque fois un contexte, s'appuyant sur une forte valorisation de la contingence, mais au sens où nous devons penser la nécessité des limites qu'imposent, en pratique, les

[5] Je pense évidemment ici aux célèbres analyses d'Arendt sur l'autorité de la tradition.

situations concrètes. L'idée rortyenne est que les normes ne peuvent jamais rien faire d'elles-mêmes, et que c'est *nous* qui faisons quelque chose de ces normes. Du coup, si la normativité n'est pas à chercher dans le ciel immuable des références abstraites, elle doit l'être dans les limites contingentes du *datum* de toute situation, et comme le dit Rorty, toujours sous une *certaine* description.

Pour esquisser les prémisses d'une théorie du *mieux* éducatif, j'ai choisi le cadre d'une philosophie sociale soutenant le sens des expériences de partage de l'autorité normative. La recherche implique de penser ce que pourrait signifier ce *mieux* de l'amélioration, en vue de penser ce que pourrait être aujourd'hui une « reconstruction » (Dewey, 2003) de la forme scolaire d'éducation au service de la créativité démocratique.

Ce *mieux* que nous recherchons, Rorty le ferait passer par une subordination de toute conceptualisation à l'idéal démocratique, la démocratie étant posée *a priori* comme la chose la plus importante qui soit. Quelle raison peut-on trouver à cela ? Celle qui relie précisément la conception que l'on peut avoir de notre statut d'êtres normatifs, à la conception même de la démocratie : une organisation de la vie sociale, dans laquelle chacun donne des raisons aux autres et leur en demande. Rorty voit dans cette structure normative la signification même de la civilisation, visant à associer tous les membres à l'effort de pensée de chacun, et surtout une société entièrement sécularisée dans laquelle ce qui compte le plus serait la solidarité humaine. Mais selon Rorty, ce n'est pas en invoquant l'ordre des principes, que l'on peut convertir quelqu'un (et encore moins un enfant) au fait que la souffrance des autres a de l'importance, ce n'est qu'en l'*habituant* à la forme de vie particulière qu'est la démocratie, « tard épanouie et historiquement contingente » (Rorty, 1992, p. 268). L'enjeu, dans nos pratiques sociales, est d'atteindre ce qu'il appellerait un équilibre réfléchi (Rorty, 1994, pp.191-222).

C'est cette question de l'*habituer à* dans une « forme de vie » (Wittgenstein, 1953) que je vais aborder dans mon dernier point.

6. Un *pattern* pour penser la reconstruction

Pour penser une reconstruction de la forme scolaire d'éducation, je m'appuie sur l'étude de ce qui pourrait être vu comme un *pattern*, un modèle.

Pour Freinet, la construction d'une *école nouvelle* dont il réalisa en quelque sorte un prototype, à partir de 1935, sur la colline du Pioulier à Vence (06), prenait tout son sens dans le contexte d'une utopie socialiste. Il l'appela sa « réserve d'enfants ». L'objet empirique de mon enquête sur cette école consiste en une étude ethnographique et didactique des pratiques effectives à l'école Freinet de Vence : la recherche entreprise depuis dix ans a permis, grâce à une méthodologie clinique et indiciaire ascendante, de commencer à rendre compte de façon synoptique des formes spécifiques d'institutions de cette école historique (Go, 2007). Mais elle vise également à produire une théorie des formes génériques d'institutions susceptibles de contribuer à la reconstruction politique de la forme scolaire d'éducation.

J'ai particulièrement étudié une institution de régulation du rapport social que l'on peut considérer comme une institution particulière d'éducation morale et politique : la *réunion coopérative*. Lors de ces réunions hebdomadaires, la conduite de la discussion ne se fait pas au nom d'un système de normes abstraites séparées, de maximes à vocation absolutiste, ou de règles formelles qu'il faudrait appliquer : elle se fait, pour le dire avec le vocabulaire de Dewey, dans les limites du processus d'une expérience pratique.

Dans ses *Recherches philosophiques*, Wittgenstein (1953) présente la question de l'application des règles comme un problème. S'agissant de la régulation du rapport aux autres, la question est de savoir comment faire pratiquer aux élèves des règles morales. Cela implique d'une part leur sélection (quelles sont les règles instituées dans l'école), et leur application (comment faire en sorte que les élèves pratiquent ces règles), cela implique d'autre part une interrogation sur la façon dont ces règles sont comprises (comme comportement mécanique, ou comme jugement rationnel dans les circonstances particulières de l'action). Le problème général des règles, selon Wittgenstein, est que l'on ne peut jamais savoir comment elles sont comprises. Ce que cet auteur remarque, c'est que les règles acquises sont inscrites dans les individus en tant que maîtrise technique et comme une capacité pratique, mais comme des formes de la vie sociale en tant que telle. Il faut ajouter que cette maîtrise ne peut être pensée qu'en termes de progression continue de l'action non morale vers l'action morale. Wittgenstein met l'accent sur l'analyse de la *pratique* des règles, et cela me permet de penser que l'enjeu éducatif n'est pas dans la présentation des règles (nommées en pédagogie règles de vie, règles de la classe, loi, contrat, etc…) aux élèves, mais dans une interrogation collective menée en permanence sur les pratiques effectives du rapport social. Cela fait de la notion de « règle(s) » un véritable problème pour une didactique de l'éducation morale.

Cette réflexion s'appuie sur un principe de neutralité, qui permet, selon Ogien (2006), de considérer la question du tort fait à autrui comme l'unique problème moral pertinent.

Ce processus de discussion comporte une structure fonctionnelle invariante, comprenant des rites routiniers et des techniques linguistiques. Mais l'expérience pratique faite de ce processus passe par les variations d'action que savent opérer les maîtresses, en situation. C'est ainsi que les significations sont progressivement *instituées*, et deviennent présentes *dans les pratiques elles-mêmes*. La « réunion de la coopérative » instruit les élèves dans l'identification, la formulation, l'objectivation, et la résolution de problèmes (s'agissant ici de problèmes liés à la vie sociale). C'est un dispositif de formation pratique : « il y a une façon *purement pratique* de saisir pour la première fois le sens des notions normatives » (Descombes, 2004, p. 458). Cette formation vise à toujours subordonner un énoncé normatif (par exemple, "c'est mieux de faire ainsi") à l'identification d'une difficulté *physique* : le passage par l'*expérience* est la condition d'intelligibilité d'un énoncé qui ensuite prétendrait l'arraisonner. Car rien n'empêche d'abord un élève de faire ce que la règle affirme être, par convention, impossible (la règle n'étant qu'un obstacle impersonnel et abstrait). Lors des réunions, les élèves apprennent peu à peu qu'une difficulté existe *lorsqu'il est dit* qu'elle existe, en raison de conventions sur lesquelles repose toute pratique humaine : il s'agit donc bien d'un exercice visant à présenter les *raisons d'être* d'un usage.

Il s'agit de développer en chacun une sagacité à percevoir ce qui pourrait être considéré et institué comme un *bien* pour le *commun*, entrant dans le mode propre de la vie coopérative, qui se définit comme une éthique de la complémentarité triadique : une personne, d'autres personnes, et la situation dans laquelle ces personnes habitent et jouent leur transaction. Cette institution peut être comprise comme un instrument didactique de progrès spirituel, allant dans le sens d'une « laïcisation du travail spirituel sur soi » (Descombes, 1996, p. 303). Grâce à une telle institution sociale *mais aussi* spirituelle, chaque élève est instruit à se poser en tant que personne. Mais je prends cette idée discutable de travail sur soi au sens de ce qui nous engage à des rapports équitables avec autrui (Ogien, 2006).

Cela dit, dans le constructivisme dominant, le problème reste entier de savoir si pour « construire » les valeurs avec les élèves, il faut les leur faire découvrir (ce qui suppose qu'elles préexistent à l'action), ou les leur faire créer (ce qui suppose qu'elles se présentent comme une nécessité à penser dans les circonstances). Cette question s'articule à celle de la « règle » comme problème. S'agissant de l'éducation morale, cela signifie que lors de circonstances, c'est-à-dire de situations problématiques dans le rapport social, une technique soit recherchée pour produire des effets jugés valables par la collectivité scolaire. Ce qui est important à noter, c'est que ces effets ne sont pas attendus de l'application mécanique d'une règle normative, mais de l'imagination créatrice des élèves engagés dans une discussion à propos du problème (description, identification, interrogation de l'expérience, questionnement sur les *possibilités* de faire évoluer la situation, création d'une *valeur*).

C'est pourquoi on peut avancer que la méthode de l'éducation morale devrait être essentiellement *critique* : la collectivité scolaire participant à une discussion sur les conduites qui sont valorisables, et celles qui ne le sont pas. Il s'agit d'une critique des évaluations qui sont immanentes aux actions et aux descriptions de ces actions. Dans ce cadre, l'éducation morale ne saurait consister en une réflexion sur la juste application des règles, mais au contraire elle implique une pratique institutionnelle favorisant la désignation de faits (relationnels) *en tant que problèmes*, et la discussion rationnelle (c'est-à-dire favorisant l'énonciation d'un jugement) en vue de créer, situation par situation, les valeurs garanties par la collectivité, en vue de trouver une régulation supérieure à tout autre possible.

Ce positionnement implique de ne pas considérer *a priori* qu'existe une norme morale absolue et ultime, dont les « règles » seraient la manifestation objective. Mais cela n'interdit pas la recherche, en situation, de jugements éthiques et de valeurs qui soient reconnus par la collectivité comme suffisamment valables.

Conclusion

Le premier bénéfice de cette recherche me paraît être la résolution du paradoxe de l'éducation morale actuelle : l'école présente des règles aux élèves (le domaine du vivre ensemble dans les Programmes), mais cela n'entraîne pas d'évolution de leur comportement social. La manifestation la plus inquiétante de ce paradoxe est la dérive répressive de certaines pratiques professorales qui, au nom des règles construites de la classe, punissent les transgressions des élèves.

La pratique de réunion inventée par Freinet est une pratique qui ne consiste pas à construire des règles, qu'il faudrait ensuite appliquer, suivre, respecter. Au contraire, il s'agit d'une pratique de la critique des comportements observés et éprouvés, et d'une pratique discursive de création de valeurs, et d'invention continue du bien commun, sans position de règles.

S'agissant de la question *comment reconstruire la forme scolaire*, cette recherche m'a conduit à élaborer une Convention tripartite entre les laboratoires LISEC (Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Éducation et de la Communication) de Lorraine, CREAD (Centre de Recherches en Éducation, Apprentissages, et Didactique) de Rennes, l'Inspection Académique de Nice et l'école Freinet de Vence (Convention signée en 2010). Cette Convention favorise la production de masters et de thèses sur les pratiques de l'école Freinet de Vence, et la constitution progressive d'un collectif de chercheurs en vue du développement d'ingénieries didactiques (Sensevy & Mercier, 2007) susceptibles d'améliorer le sens des institutions (Descombes, 1996) porteuses desdites pratiques.

Références

Brandom, R., *Rendre explicite I & II* (Trad. I. Thomas-Fogiel *& al.*), Paris : Cerf, 2010 & 2011 [*Making it explicit*, 1994].
Brandom, R., *Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel*, (Trad. J-F. Filion & D. Laurier), *Philosophiques* : 2000, *27, 2,* 231-261 [*Some Pragmatist Themes in Hegel's Idealism*, 1999].
Descombes, V., *Les institutions du sens*, Paris : Minuit, 1996.
Descombes, V., *Le complément de sujet*, Paris : Gallimard, 2004.
Dewey, J. (2003). *Reconstruction en philosophie*. (Trad. P. Di Mascio). Pau : éditions Léo Scheer [,1920]
Go, H-L., *Freinet à Vence. Pour une reconstruction de la forme scolaire*, Rennes : PUR, 2007.
Kant, E., *Réflexions sur l'éducation*, (Tr. A. Philonenko), Paris : Vrin, 1966 [*Über Pädagogik*, 1803]
Hegel, G., *Phénoménologie de l'esprit I & II*, (Trad. G. Jarczyk, P.-J. Labarrière), Paris : Gallimard, 2002 [*Phänomenologie des Geistes*, 1807].
Ogien, R., *L'éthique minimale.* Paris : Bayard Culture, 2006.
Rorty, R., *Trotsky et les orchidées sauvages*, (Trad. J-P. Cometti), In : *Lire Rorty*, Combas : L'Éclat, 1992 [*Trotsky and the Wild Orchids*, 1992].
Rorty, C., *Objectivisme, relativisme et vérité*. (Trad. J-P. Cometti). Paris : PUF, 1994 [*Objectivism, relativism and truth*,1980-1989].
Sensevy, G., Mercier, A. (Eds), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes : PUR, 2007.
Vincent, G. *et al., L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : PUL, 1994.
Wittgenstein, L., *Recherches philosophiques*, (Trad. F. Dastur et *al.*, E. Rigal), Paris : Gallimard, 2004 [*Philosophical Investigations,* 1953].

LA PROFESSION ENSEIGNANTE ET L'ÉTHIQUE DE LA TRADUCTION

Marina Schwimmer
Université de Montréal
meschwi2002@yahoo.fr
514-270-6210
121 Beaumont, Montréal, H2S 1J2, Qc, Canada.

Maurice Tardif
Université de Montréal
maurice.tardif@umontreal.ca

Ce papier est structuré en trois parties. Dans la première partie, nous dressons un portrait du contexte québécois dans lequel se déploie actuellement le mouvement de professionnalisation des enseignants. Nous présentons aussi les trois approches usuelles prises pour réfléchir au rôle de recherche en éducation. Dans la seconde partie, nous présentons le paradigme de la traduction comme manière alternative de conceptualiser le rôle de la recherche pour l'enseignement. Enfin, la troisième partie vise à expliciter les conséquences pratiques, politiques et éthiques d'un tel changement de paradigme.

PARTIE 1 : LE PROFESSIONNALISME ENSEIGNANT

Rationale des mouvements de professionnalisation

Les mouvements de professionnalisation du travail enseignant ont émergé dans plusieurs pays dans les années 1980 quand plusieurs États occidentaux ont commencé à croire que leur système d'éducation était en crise, que les traditions et croyances qui existaient au sein de la profession enseignante devaient être brisées afin d'accroître l'efficacité des pratiques. La publication du rapport américain *A Nation at Risk* (1983) est sans conteste au moment fort de ce mouvement. Le rapport déplore la médiocrité du système public d'éducation américain et surtout la menace que cela représente pour l'économie nationale. Il initie donc toute une série de réformes qui devaient assurer la mise en place de standards pour rehausser la qualité du système (Cuban, 2000).

En réaction à l'alarme sonnée par *A Nation At Risk*, le Holmes Group aux États-Unis réunit une centaine d'universités pour réfléchir à la manière dont évoluaient les écoles et devraient par conséquent évoluer les enseignants et les programmes qui les formaient. Dans ce cadre, les enseignants étaient perçus comme le levier du changement et du progrès. Le groupe de chercheurs produisit une série de rapports esquissant le plan des réformes à entreprendre. L'idée de fond était que les acteurs du système éducatif, notamment les enseignants et les directeurs d'école, étaient ceux qui, individuellement et collectivement, peuvent faire une différence dans la qualité du système. Ainsi, espérait-on « professionnaliser » ces acteurs pour les rendre responsables des résultats de leur pratique. Ce mouvement s'internationalisa et les États commencèrent à réformer leur système éducatif en vue d'être plus compétitif dans la nouvelle économie du savoir.

Les réformes et évolutions québécoises

Au Québec, comme ailleurs, la professionnalisation des enseignants fut une initiative politique conçue pour moderniser le travail des enseignants. Alors que les mouvements de professionnalisation habituels émergent normalement comme une volonté des acteurs de gagner un statut professionnel, la profession enseignante a évolué de manière très paradoxale (Hargreaves and Lo, 2000). En effet, alors que la profession tentait de se consolider, des réformes nationales ont été imposées dans le but de la réguler et la surveiller de plus près. Un certain mouvement de déprofessionnalisation a donc accompagné le mouvement de professionnalisation, créant une situation paradoxale dans laquelle les enseignants étaient contraints de vivre leur professionnalisme en fonction des besoins de l'État. À partir des années 1990, le Québec s'est positionné en faveur de ce type de professionnalisation qui exige une meilleure articulation de la recherche aux pratiques professionnelles. Deux moments ponctuent ce mouvement réformiste:

En 1994, le Québec amorça la première réforme de la formation initiale des enseignants. La réforme prévoyait axer le développement du professionnalisme enseignant sur le développement de compétences professionnelles et d'une identité professionnelle forte. C'est ainsi que se mit en place un "continuum de formation" qui comprenait la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue. Cette formation intégrait toutes les connaissances et compétences spécifiques à acquérir: disciplinaire, didactique, pédagogique, pratique et fondamentale. Elle participait ainsi à la définition "professionnalité spécifique" (Lang, 1999). On allongea et étoffa la formation pratique et l'on insista sur son aspect réflexif. On voulait amener les futurs maîtres à réfléchir sur leurs pratiques pour être en mesure de la perfectionner continuellement.

En 2001, le ministère de l'Éducation publia *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles.* Le document mettait en relief un référentiel de compétences professionnelles requises pour les enseignants de tous les ordres et de toutes les disciplines. Le référentiel proposait deux grandes orientations : un enseignant professionnel est capable d'agir efficacement dans des situations marquées par l'incertitude et le conflit de valeurs; par ailleurs il est cultivé et sait interpréter et critiquer les objets de culture à transmettre. Plus précisément, ce référentiel mettait de l'avant douze compétences professionnelles que l'enseignant devait acquérir. L'identification de ces compétences étaient directement liée aux résultats de la recherche sur l'enseignement efficace. Par ailleurs, ce rapport ministériel faisait aussi appel à des collaborations plus étroites entre chercheurs et praticiens.

Dans le cadre des mouvements internationaux de professionnalisation de l'enseignement, il importe de souligner le rôle important que jouent depuis quelques années les politiques récentes de la preuve (evidence based practices). En effet, la réponse produite principalement dans les contextes anglo-saxons pour amoindrir les disjonctions entre recherche et pratique a été l'evidence based practice, fondé sur le principe qu'il existe des pratiques « bonnes » et que le rôle de la recherche est de les identifier. Des organisations internationales de recherche comme le CERI et l'OCDE appuient aussi ces développements. Au Canada, le Conseil Canadien de l'apprentissage, récemment mis sur pied, amorce un mouvement dans cette direction (Lessard et Saussez, 2008). Au Québec, cette tendance se fait plus timide, mais elle commence à avoir ses défenseurs, notamment Bissonnette, Richard et Gauthier (2005). Ces auteurs espèrent que l'on systématise les politiques et pratiques éducatives en fonction de résultats de recherches à grande échelle (Lessard, 2008). On voit ainsi poindre une approche qui a une force colonisatrice extrêmement puissante. L'idée d'une preuve scientifique claire est très séduisante, mais elle doit être considérée avec précaution car elle mène rapidement à l'évacuation de tout jugement critique, et au fond tout vrai professionnalisme.

Articuler la recherche avec la pratique pour professionnaliser l'enseignement

En réponse aux pressions exigeant un rehaussement de l'efficacité des pratiques, on demande de plus en plus aux enseignants de fonder leurs pratiques sur des recherches pertinentes. Les éléments de contexte présentés illustrent également l'importance de la relation des professions au savoir. Ce qui distingue principalement les professions des non professions est qu'elles reposent sur une base de connaissances spécifiques.

Mais qu'est-ce que la connaissance professionnelle exactement? Il semble que depuis les années 1980 et la montée de *l'État évaluateur* (Broadfoot, 2000), il y a eu une transformation progressive dans la manière dont la base de connaissance de la profession est conçue. De plus en plus, elle est comprise en relation à des résultats mesurables. Précédemment, la relation entre l'État et la profession était plus de l'ordre de l'entente tacite. Les professionnels, parce qu'ils avaient

un savoir particulier, étaient responsables de fournir un service à la société. En échange, ils avaient des privilèges sociaux, autonomie et pouvoir associés à leur statut. Maintenant, le sens de la profession semble s'être renversé. Les professionnels doivent répondre de leurs actes et leur savoir est conçu comme un instrument d'efficacité sociale. Ils doivent produire des résultats et ces résultats sont le critère, la mesure de la pertinence de leur savoir.

Depuis plus de trente ans, il est normal de réfléchir à la manière la plus efficace de réduire le *fossé* entre recherche et pratique pour améliorer la qualité du système éducatif. Cette réflexion s'articule autour de trois cadres de pensée principaux: le transfert des connaissances; la réflexivité; la collégialité. Nous décrirons brièvement ces trois approches avant d'en suggérer une alternative centrée sur l'idée d'un paradigme de la traduction.

i. Le transfert des connaissances

Récemment, la manière la plus courante de conceptualiser le problème de l'articulation entre recherche et pratique a été de le cadrer comme un problème de management ou de gestion des connaissances, et comme une déficience dans le processus de transfert. Une étude récente du MELS (2009), *La recherche comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert des connaissances*, dégage les bonnes pratiques de transfert. Cette perspective suggère que les chercheurs disséminent leurs connaissances vers des agents de liaison (des gestionnaires) dont le rôle est de faciliter la diffusion vers les milieux de pratique. Elle sous-entend qu'un processus complexe comportant plusieurs étapes est mis en oeuvre suivant une logique linéaire: génération des connaissances (par les chercheurs); adaptation (par les gestionnaires); dissémination (vers les praticiens), réception, adoption et utilisation (par les praticiens) (MELS, 2009). Bref, un système rationnel bien huilé.

Ces différentes catégories sont certainement utiles pour communiquer des résultats de recherche. Cependant ce modèle se fonde souvent sur une conception réduite de la pratique enseignante comme science appliquée. Il tend à surestimer la dimension technique de l'enseignement, en concevant l'enseignant comme l'exécutant d'une science bien pensée. Ici, la recherche est ce qui doit fonder les pratiques. Elle est perçue comme contribuant à encadrer, voire subordonner les pratiques à la « science », niant ou minimisant par le fait même le caractère situé du jugement professionnel au profit d'une rationalité instrumentale. Elle sous-entend que les enseignants sont des exécutants et que, s'ils appliquaient les recommandations correctement, ou si les recherches étaient mieux adaptées, suffisamment persuasives et bien disséminées, le fossé serait réduit et le système fonctionnerait efficacement.

ii. La pratique réflexive

Il serait erroné de prétendre que le cadre de pensée de la gestion des connaissances est le seul ou qu'il opère isolément. Au moins aussi influent est le cadre de la pratique réflexive pour définir le savoir professionnel. Ici, ce n'est pas le savoir scientifique mais l'expérience qui est le primat de la compétence professionnelle. Donald Schön, par exemple, critique la conception des champs professionnels comme sciences appliquées. Il observe que la connaissance professionnelle se construit réflexivement dans la pratique: le savoir *dans* l'action et *sur* l'action. Par la réflexion, le praticien peut restructurer son action et devenir le producteur du savoir, non pas un « utilisateur ». La pensée accompagne l'action qui se développe. Et puisque le praticien rencontre certaines situations de manière répétitive, « il développe un répertoire d'attentes, d'images et de techniques. » (Schön, 1994 : 88) Ce faisant, il développe aussi un savoir de plus en plus tacite, spontané et automatique.

Ainsi conçu, le schéma de la pratique réflexive a le mérite de s'écarter des cadres traditionnels du savoir professionnel basé sur le savoir expert. Cependant, dans son institutionnalisation, on remarque que ce que l'on appelle « pratique réflexive » n'a rien de si radicalement différent. La pratique réflexive s'apprend à l'université comme un savoir centré sur des processus et s'ancre ainsi dans une vision classique du savoir professionnel dérivant de la connaissance propositionnelle formelle.

iii. Le travail collaboratif

Plus récemment, diverses approches insistant sur l'aspect crucial de la collégialité pour le développement professionnel se sont imposées. Certains chercheurs insistent d'une part sur l'importance des communautés de pratique pour améliorer l'efficacité des pratiques, mais aussi sur l'importance de la collaboration entre les enseignants et les chercheurs. La collégialité prend donc également une forme élargie. Spillane, Reiser et Reimer (2002) insistent par exemple sur le fait que la compréhension d'une politique est située. Les acteurs construisent conjointement le sens des politiques lors d'interactions formelles ou informelles. Être professionnel est ici intimement lié à l'engagement dans l'interaction et la réflexion collaborative afin de trouver des moyens efficaces d'améliorer les pratiques.

Toutefois, même si ce modèle tente d'échapper au cadre de l'expertise à l'aide d'une approche critique fondée sur le dialogue, il tombe néanmoins dans le schème de l'instrumentalisme. Le dialogue demeure une manière de rendre les pratiques plus efficaces sans vraiment question la pertinence ou la signification de cette efficacité. Efficace pour quoi? Cela n'est pas nécessairement en question.

Instrumentalisation de la recherche en éducation

Ces trois manières de concevoir le rôle de la recherche en éducation ont en commun de reposer sur la croyance moderne que le professionnalisme devrait être un instrument, un outil pour les fins du progrès économique et social. Il est difficile en tant que chercheur en éducation de ne pas vouloir participer activement à ce projet de modernisation. La modernité nous a apporté beaucoup et grâce à elle, nos vies sont plus confortables et sécuritaires. En effet, comment légitimer la recherche en éducation si ce n'est pas sa participation à l'amélioration des systèmes éducatifs, à l'accroissement de leur performance, à la création de meilleures conditions d'apprentissage pour les élèves? Mais la modernité comporte aussi ses limites et ses excès, tout particulièrement lorsque ses défenseurs ont oublié le sens de la question originale. Il importe de se demander : « efficace pour quoi? » Cette préoccupation fondamentale de la chose que l'on poursuit aussi obstinément est malheureusement trop souvent une préoccupation que l'on oublie de se remémorer sur une base quotidienne.

Utiliser des connaissances pour améliorer les pratiques n'est certainement pas un problème en soi. Ce qui pose problème est plutôt la vision instrumentale qui tend à réduire le savoir à des marchandises informationnelles (Lyotard, 1979). Cette vision réduit le savoir à un *input* (un savoir dont le sens a été objectivé et légitimé, donc fermé) qui peut être optimisé pour un meilleur *output* (devenir une source de profit ou de contrôle) et donc une plus grande performativité du système. L'efficacité du système devient la seule forme de légitimation du savoir et des pratiques. Mais ce système fermé qui réduit le savoir professionnel à ce type de connaissances informationnelles ne saurait rendre compte de la réalité de la pratique qui elle, opère dans un monde, une réalité ouverte.

Dans ce papier, nous suggérons, à la suite de Lyotard, que cette conception instrumentalisante renvoie à une mécompréhension de la nature du savoir et plus profondément du langage. L'idée même d'une connaissance objective qui pourrait être « utilisée » en pratique est suspecte. L'idée qu'une telle connaissance peut être transmise, communiquée directement et intégralement, encore plus. Ces deux idées sont intimement liées à la notion de logos, laquelle possède étymologiquement deux significations : raison et langage. Selon Derrida, la notion de logos est centrale dans l'histoire occidentale mais accentue trop le pôle de la raison au détriment du pôle du langage. La raison, c'est le pur, l'idéal, le spirituel, ce qui peut-être objectivé et cristallisé en idée, théorie, ou concept…etc. C'est qui est surtout valorisé dans nos sociétés ce qui a pour conséquence de dévaluer l'importance du langage, de le réduire au statut d'accessoire comme s'il n'était qu'un véhicule transparent de la pensée.

Cette manière de subordonner le langage à la pensée renvoie à la supposition que la fonction principale du langage est la communication. Elle présuppose, comme Aristote le pensait, que les idées existent en premier dans une forme d'abstraction, qu'elles peuvent être encodées dans le langage afin d'être transmises aux autres. Mais d'où viendraient ces idées ? Heidegger a affirmé de manière provocatrice que ce n'est pas l'homme qui parle le langage mais le langage qui parle l'homme (Standish, 2004 : 490). En effet, le langage est au fondement de notre mode d'existence. Il est, tout autant que la raison, une condition de la signification car c'est dans le langage que l'on puise pour abreuver nos idées.

Nous ne sommes pas en train de suggérer que le langage n'a pas de fonction communicative. Bien entendu, le langage a ses formes institutionnalisées et permet de transmettre des idées, des ordres, des souhaits, etc. Ce que nous souhaitons mettre de l'avant est plutôt que le langage, souvent, fait plus que

transmettre de l'information, mais génère aussi de nouveaux sens et est plus créatif qu'on tend à le reconnaître. Et cela est dû au fait que la logique du langage n'est pas, comme le suggérait Saussure, fermée mais ouverte à la répétition et la traduction.

PARTIE 2 : SUR LA TRADUCTION

Un paradigme de la traduction ?

Dans les dernières années, le concept de traduction a connu une croissance importante, particulièrement dans le monde francophone. En 2009, François Ost, philosophe et théoricien du droit belge, publiait l'ouvrage *Traduire. Défense et illustration du multilinguisme.* Quelques années plus tôt, en 2001, Paul Ricoeur publiait un essai intitulé simplement *Sur la traduction.* Bien avant, Bruno Latour et Michel Callon tentaient de conceptualiser une sociologie de la traduction autour de la théorie de l'acteur-réseau. Ces différents moments ponctuent l'émergence d'une certaine volonté dans l'histoire récente de proposer la traduction comme nouveau paradigme (en sciences humaines et sociales), comme nouvelle manière de problématiser l'importance de la médiation du langage dans nos vies.

Ost remet en question le paradigme de la communication fondé sur le mythe de Babel, le mythe d'une langue unique originaire qui permettait à chacun de se comprendre avec clarté et transparence. Le paradigme de la communication est le bassin de notre foi dans l'idéal du dialogue, notre aspiration à la compréhension entre les hommes. Or, pour penser la grammaire de notre monde pluriel, Ost suggère plutôt lui substituer le paradigme de la traduction. Ce faisant, il refuse aussi le repli sur les différents langages ou dialectes qui peuplent notre monde comme si toute tentative de se comprendre était d'ores et déjà vouée à l'échec.

Le paradigme de la traduction reconnaît qu'entre les hommes, il y a plus souvent malentendu que véritable intercompréhension. Le malentendu, ce traître insidieux, se cache sous les couverts de la compréhension et alors, chacun paraît satisfait, sans doute heureux de croire que l'un et l'autre se sont compris, que l'un et l'autre se sont mis d'accord, mais en réalité chacun comprend bien ce qu'il veut comprendre. C'est justement parce que « se comprendre » est un défi considérable que le paradigme de la traduction devient pertinent. C'est bien le malentendu, nous dit Ricoeur à la suite de Schleiermacher, qui suscite l'interprétation, dont l'herméneutique veut faire la théorie (Ricoeur, 2004: 44). Et cette nécessité interprétative est au coeur de la traduction.

Ainsi, nos paroles possèdent une épaisseur que nous ne pouvons entièrement contrôler. L'idée de traduction met l'avant cette épaisseur. Le traducteur est à tout instant confronter à l'impossibilité de dire *exactement la même chose* dans sa langue d'arrivée. Il doit sans cesse faire des choix qui influencent les possibilités significatives. Walter Benjamin ((1923)_2000) affirme que la traduction n'est pas la transmission d'un texte original mais sa réalisation parce qu'elle constitue une transformation et un renouvellement d'une chose vivante et crée un nouveau système de signes qui n'imite pas l'original mais le complémente.

Le souvenir et le deuil

Ricoeur suggère que la traduction est à la fois un problème de *souvenir* et de *deuil*. Souvenir car il faut comprendre le texte à traduire (ici, la recherche), lui donner un sens, vaincre sa *résistance*. Mais à cela s'ajoute le travail de deuil, c'est l'étape qui est trop souvent oblitérée par les éducateurs. L'étape du deuil consiste à renoncer à l'idéal de la traduction parfaite. Il est impossible d'être fidèle à la fois au texte et au public à qui s'adresse la traduction (la classe d'élèves), il faut donc faire un deuil et accepter de trahir dans une certaine mesure le texte d'origine. La reconnaissance de cette trahison oblige le traducteur à adopter une posture éthique, un engagement envers son public, et donc dans l'action. L'espace de choix impliqué dans le deuil est un espace de responsabilité.

Laisser quelque chose à désirer

Nous aimerions aller plus loin dans cette logique traductrice. Ost (2009b) propose l'idée que la traduction est une érotique. Elle doit laisser à désirer. Il faut comprendre la portée de ce commentaire. Laisser à désirer signifie qu'il y a une insuffisance, une imperfection; la chose dont il est question n'est pas à la hauteur. La traduction ne peut donc jamais être suffisamment bonne, elle laisse à désirer. Par ailleurs, laisser à désirer est aussi un espace d'ouverture du désir, l'appel d'un manque à satisfaire, à accomplir ou exhausser. La traduction renvoie alors au fait que le texte à traduire n'est pas saturé de sens, son sens est encore à réaliser, il est ouvert à l'appropriation. Ce manque n'est pas perçu comme une chose regrettablement manquante mais comme une ouverture de possibilités, une chance de le remplir significativement, un espace, non de reproduction, mais de changement à saisir.

L'absence, la non-complétude, la non-saturation de sens rappelle la notion derridienne de *différance*. Comme les herméneuticiens critiques, Derrida défend que la lecture d'un texte est ouverte à l'interprétation et permet la création de nouveaux sens. Le sens ne peut jamais être entièrement objectivé. Cependant, il va plus loin. Il insiste sur l'indécidabilité de l'assignement du sens et ce faisant, il questionne la répétition du signe. Frank affirme que « Derrida remet en question la justification qui permet de conclure que dans une grammaire donnée, la répétition d'un signe est la répétition du même (on reconnaît la prémisse de base de la théorie de l'information[63]) » (1989: 159). Derrida questionne donc la possibilité de l'interprétation du signe dans un sens classique. Selon lui, il y a toujours un processus de différance.

La notion de différance renvoie au verbe différer qui peut prendre deux sens distincts : d'abord, l'action de remettre à plus tard, « une opération qui implique un calcul économique, un détour, un délai, un retard, une réserve, une représentation », une médiation temporelle qui suspend l'accomplissement d'un désir ou une volonté. L'autre sens de différer est le fait de ne pas être identique, d'être autrement et implique un intervalle, une distance, un espacement. Dans une réflexion sur le langage et la traduction, la différance renvoie à un processus de perpétuelle mise à distance ou suspension du sens. Contrairement à la croyance selon laquelle le signe réfère à une présence, un déjà là, un signifié déjà adjoint, le signe est ici conçu comme le présent d'une absence, la mise en présence de quelque chose qui n'est pas là. Le signe n'a pas d'essence signifiante, son sens n'est donc jamais figé. Ainsi, il est dans la nature du signe d'appeler la polysémie, la plurivocalité, le dialogisme, la traduction.

Dans son essai *Le monolangage de l'autre*, Derrida (1996) affirme que nous sommes tous monolingues et par le fait même, tous « jetés dans la traduction radicale, une traduction sans pôle de référence, sans langue originaire» (p.118). Être jeté dans la traduction radicale, c'est précisément être plongé dans la différance, un mouvement actif de production de sens, un mouvement générateur. Derrida emploie le concept de dissémination pour référer à ce processus de mouvement perpétuel. Il est commun de nos jours d'utiliser l'expression dissémination pour parler de la diffusion de la recherche. On réfère alors à l'idée de rendre accessible l'information produite. À cette idée de diffusion s'ajoute toutefois une dimension importante dans la conception derridienne que les théories actuelles sur le transfert des connaissances ignorent. La dissémination implique également un processus aléatoire, une diffusion non maîtrisable, ouverte.

La *dissémination* et la *différance* mettent de l'avant le caractère indécidable du langage. Par exemple, dans *La dissémination*, Derrida (1972) déconstruit le concept de pharmakon. Ce concept excède le contexte de son énonciation parce qu'il est polysémique. Si on examine les traductions, ce concept peut référer à la fois à un poison, un remède, un philtre, une recette, une drogue. Cependant, fait remarquer Derrida, aucune traduction ne parvient à rendre compte de cette polysémie interne qui constitue l'ambivalence et la richesse du récit d'origine, son charme, son pouvoir de fascination, à la fois maléfique et bénéfique. Sa traduction laissera toujours nécessairement à désirer qui appelle non seulement le mouvement de l'interprétation mais aussi le choix du sens à donner.

[63] Notre traduction.

PARTIE 3 : IMPLICATIONS PRATIQUES

Éthique et politique de la traduction

La réalité de l'indécidabilité n'est pas uniquement présente dans la philosophie de Derrida. Elle est généralement présente dans la philosophie du langage. Mais ce sur quoi insiste Derrida, et cela peut paraître paradoxal en regard de son supposé « postmodernisme », c'est notre responsabilité face au langage. L'indécidabilité ne mène pas au relativisme, ou seulement à la nécessité de l'interprétation mais aussi et surtout à la réalisation que nous créons du sens.

Le fait que le signe n'est pas saturé de sens, qu'il est ouvert à l'attribution de sens implique un choix, et une responsabilité quant au sens à donner. Avec la responsabilité vient aussi le besoin d'imagination créatrice. Devant le sens, chacun se doit d'être critique des sens communs et des dogmatismes mais aussi productif, d'entrer dans l'action et faire le deuil de la traduction parfaite. Comme Derrida l'exprime dans *Force et Signification (1968),* seule la pure absence, où toute présence est annoncée, peut être inspirante et nous amener à nous mettre au travail. La tâche est alors de reconnaître cette absence et surtout le travail à accomplir.

Il est de la nature du signe, du texte, d'être ouverts à de nouvelles significations. Cela veut dire que nous ne contrôlons jamais réellement ce qui arrivera à un texte, comment il sera interprété et « appliqué ». Le transfert d'un texte est un phénomène relativement contingent, contrairement à la croyance des managers qui défendent un système rationnel. Cela a des implications importantes pour l'enseignement. Si les textes produits par les chercheurs et transmis aux enseignants ne n'ont pas de significations figées, alors chacun de nous sommes responsables du sens qu'ils peuvent produire, que nous leur donnons. Cela nous force à considérer notre responsabilité face aux mots que nous employons et aux sens que nous produisons.

La recherche en éducation est souvent présentée comme si elle pouvait performer une fonction communicative parfaite. Elle offre l'illusion de la clarté et de la transparence. Aussi, nous sommes tentés de dire que les enseignants aimeraient le plus souvent accès à ce type de savoir clair et immédiatement utilisable afin d'informer/améliorer leur pratique. Ils préfèreraient, surtout en début de carrière, un savoir qui n'a pas à être traduit, les connaissances procédurales du type fourni par le cadre rationnel du transfert des connaissances, qui ne nous force pas à nous commettre. Le danger toutefois est que cela contribue à restreindre les possibilités de génération de nouveaux sens, ce qui ferme la possibilité même du changement, alors que le changement est bel et ben ce qu'on espérait initialement. En cherchant à imposer des significations, la logique de la communication libère l'enseignant de prendre la responsabilité du sens de ce qu'il fait.

Dans une conférence sur l'avenir des universités, Derrida (1999) propose une manière alternative de penser l'avenir de la profession. Il explique que la profession n'est pas constative, c'est-à-dire un ensemble de savoirs et compétences organisées, ni même une pratique, ce qui rend la profession particulière est qu'elle est performative : c'est une déclaration de foi. Plus que dans toute autre profession, le rôle du professeur est de professer sa foi. Elle excède le savoir purement techno-scientifique qui constitue la base des expertises. La profession ne renvoie pas à la compétence de l'expert ou à un ensemble de pratiques, mais elle promet d'être, elle se commet, elle s'engage publiquement, se dévoue, se donne, se met en gage et même se bat dans un acte performatif de la parole. Dans une certaine mesure c'est un acte d'enchantement du monde.

Le cas de la pratique réflexive

Un nombre suffisant de recherches ont démontré que les théories éducatives ou les réformes atterrissent habituellement mal sur le terrain (voir Lessard et al, 2008 pour un compte-rendu de la littérature à ce sujet). Les prescriptions sont toujours et nécessairement « traduites » par les acteurs locaux. On cherche tant bien que mal à contrôler les interprétations « déviantes » mais les résultats sont habituellement décevants. Quant des « traductions » heureuses se produisent, c'est habituellement que les acteurs ont fait preuve de « créativité », et ont bien « adapté » les recommandations à la réalité locale. Mais la conception de la traduction que l'on évoque alors ne prend pas la mesure de ce qui est l'œuvre. Traduction n'est pas simplement une forme raffinée de l'application ou une métaphore du « transfert réussi ». Il ne s'agit pas seulement d'implanter adéquatement un modèle, ou d'être fidèle au modèle décrit. Il ne s'agit pas de passer de la langue 1 (recherche) à la langue 2 (pratique) avec les adaptations qu'un tel passage implique.

La traduction à laquelle nous référons ici est plus profonde. Elle ne se veut pas « purement » constative mais surtout « professionnelle » dans le sens où elle professe, performe quelque chose. Comme les langues sont impures, n'existent que dans la concrétude du parlé, et sont elles-mêmes ouvertes à l'assignement différencié du sens, une langue 1 n'est jamais identique à elle-même. On peut dire la même chose d'une langue 2 de traduction. Prenons l'exemple, du concept de *pratique réflexive* dont nous avons déjà dit quelques mots. Un livre publié en 1994 par Donald Schön proposait l'idée que la pratique professionnelle n'était pas une science appliquée mais un art de jongler avec l'incertitude en se fondant sur l'expérience et l'intuition.

Cette « théorie » fondée sur des « résultats de recherche » postulait qu'une grande part du savoir pratique d'un professionnel demeure tacite et qu'il y aurait grand intérêt à expliciter cet élément tacite, souvent camouflé dans les termes d'art, d'intuition ou de sagesse qui contribuent à en accentuer le flou et à en sous-estimer la valeur. Comme le soulignent Durand et Arzel, la forme de pensée que l'on pourrait appeler la « pensée pratique » n'est pas une modalité dégradée de la pensée logique et rationnelle, mais une forme essentielle et première de la pensée humaine. » (Durand & Arzel, 2000: 9). Nos gestes, modelés par les habitudes, pensent parfois mieux que notre raison. Pensons à la conduite d'une voiture…

Furlong (2000) indique que l'approche de Schön, bien qu'elle aspire à se définir en termes d'art et d'intuition, demeure ancrée dans un schéma du savoir expert, dont la connaissance est explicitable et peut générer des bases de connaissances professionnelles, seulement à la différence de la science appliquée traditionnelle, ce savoir expert est construit à partir d'un examen rigoureux des pratiques réelles et situées (et non souhaitées), il est donc personnel. Cependant, la critique de Furlong s'attaque à la forme institutionnelle que la pratique réflexive a prise avec le temps, c'est-à-dire sa traduction en pratiques instituées. C'est dans le saut prescriptif que l'esprit de la pratique réflexive peut se traduire en modèle applicable de pratique efficace.

Dans la théorie de base, Schön *observe* simplement comment le savoir pratique se construit de manière personnelle et intuitive, ce qui n'implique aucunement un modèle théorique d'apprentissage des pratiques professionnelles à prescrire mais plutôt que la pratique s'apprend par l'expérience. Or, nos modèles de formation demeurent constitués d'une base théorique initiale et d'un apprentissage pratique progressif subséquent. L'enseignement à l'université de la pratique réflexive a donc quelque chose de paradoxal. Dans cette institutionnalisation s'observe la stabilisation d'une traduction, sa transformation en *outil* socialement légitime. Le figement des concepts est au fondement de l'oubli de la réalité traductive du langage, et peut facilement mener les acteurs à *utiliser* des concepts déformés, voire répressifs.

Une autre manière de comprendre Schön est que tout savoir professionnel est personnel, intuitif, évolutif et d'une certaine manière intransmissible. La pratique réflexive se vit par l'expérience, et s'expérimente intuitivement, presque sous la forme de réflexes. Elle est donc incompatible avec toute idée de construction de bases de connaissances. Le mot réflexe est par ailleurs révélateur dans ce contexte. La dimension réflexive (celle du réflexe) qui n'est pas volontaire, rationnelle mais qui est imprégnée dans le corps et les gestes, est étouffée par la prégnance du concept qu'on privilégie toujours; la réflexion rationnelle. Ce qu'on retient uniquement de nos jours est qu'il faut mener la pratique à la raison. Il s'agit en fait d'une réflexion sur des pratiques réflexives. On observe dans la littérature que ces deux significations, malgré le fait qu'elles comportent quelque chose de contradictoire, se côtoient, se juxtaposent même et donnent parfois lieu à des rhétoriques insoutenables.

Ce qui importe ici n'est pas de savoir quelle est la meilleure interprétation mais de souligner la posture du sujet devant les diverses possibilités. Malgré le fait qu'il y a des significations cristallisées, il reste un espace de possibilités qu'il est important de savoir observer. Aussi, une posture où la conscience de la cristallisation des concepts est conscience de la présence de significations bafouées. Par exemple, une pratique qui se réfléchit (au sens de la lumière qui se réfléchirait par exemple) c'est aussi une pratique qui change de direction au contact de quelque chose. Sur quoi insister alors? Le réflexe, la pensée rationnelle ou le changement de direction?

Bibliographie

Benjamin Walter, "The task of the translator", in *The Translation Studies Reader*, eds. Lawrence Venuti (London: Routledge, 2000).
Blake Nigel, Paul Smeyers, Richard Smith and Paul Standish, Thinking again, education after postmodernism, (London: Bergin and Garvey, 1998).
Derrida Jacques, "Force et signification", dans *L'écriture et la différence* (Paris : Éditions du Seuil, 1967).
Derrida Jacques. (1972). *La dissemination*. Paris : Seuil
Derrida Jacques. (1996). *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*. Paris : Galilée.
Derrida Jacques, "The future of the profession or the unconditional university", conference given at the university of Albany, New York, 1999. Consulted online: http://www.albany.edu/history/derrida.html
Frank Manfred, "Limits of the human control of language: Dialogue as the place of difference between neostructuralism and hermeneutics", in *Dialogue and deconstruction*, eds. Diane, P. Michelfelder and Richard Palmer (New York: State University of New York Press, 1989).
Furlong, John, "Intuition and the crisis of in teacher professionalism", in T Atkinson and G Claxton (eds.). *The intuitive practitioner*, (Berkshire : Open University Press, 2000).
Gouvernement du Quebec, *La formation à l'enseignement. Stages*, (Quebec: Ministère de l'éducation, 1994).
Gouvernement du Quebec, *Formation à l'enseignement. Orientations, compétences professionnelles*, (Quebec: Ministère de l'éducation, 2001).
Gouvernement du Quebec. *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert des connaissances en éducation*, eds. Réjean Landry, (Quebec: Ministère de l'éducation, 2009).
Hardcastle John, "Vygotsky's enlightenment precursors." *Educational review*, Vol. 61, no. 2, (2009): 181-195.
Hargreaves Andy and Leslie Lo, « The paradoxical profession : teaching at the turn of the century », *Prospects*, vol. 30, no. 2, (2000): 1-16.
Hottois, Gilbert, *De la renaissance à la postmodernité, une histoire de la philosophie moderne et contemporaine*, (Bruxelles: De Boeck, 1998)
Lang, V. (1999). La professionnalisation des enseignants. Paris : PUF.
Lessard, C., Desjardins, P.-D., Schwimmer, M. & Anne, A. (2008). « Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. » Carrefours de l'éducation, vol. 1, no. 25, p. 155-194.
Lyotard, Jean-François, La condition postmoderne : Rapport sur le savoir, (Paris : Les éditions de minuit, 1979).
Ost François, *Traduire. Défense et illustration du multilinguisme*, (Paris: Fayard, 2009).
Ricoeur Paul, *Sur la traduction*, (Paris: Bayard, 2004)
Schön, D. A. *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (Montréal : Editions Logiques, 1994).
Spillane, J., Reiser, B. J. and Reimer, T, "Policy implementation and cognition : reframing and refocusing implentation research", *Review of educational research*, vol. 72, no. 3, (2002): 387-431.

L'ÉDUCATION *BÁSICA** DE QUALITÉ: UN ESPACE DE DIALOGUE AVEC LES CULTURES ENFANTINES ET JEUNES DANS LA GARANTIE DES DROITS DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS

Ana Maria Eyng – PUCPR
e-mail ana.eyng@pucpr.br
Adresse postale: Rua Francisco Boscardin, 157-CEP 82020-010-Curitiba, Paraná, Brésil.
Agencia Financiadora: CNPq

Résumé

Dans cette étude, on comprend qu'une éducation de qualité ne devient possible qu'au moyen de la protection et de la garantie des droits des enfants et des adolescents, l'école étant l'articulatrice du réseau de protection et de garantie de tels droits. La recherche cherche à élucider la question suivante : les perceptions sur les droits et besoins de changement dans l'enceinte scolaire, selon la vision des étudiants, éducateurs et conseillers tutélaires rendent-elles viable le dialogue entre culture scolaire et cultures enfantines et jeunes ? La recherche inclut 21 écoles publiques de l'éducation *básica*, toutes localisées dans des quartiers considérés d'une extrême vulnérabilité sociale. Les données, collectées au moyen d'entretiens structurés sont analysés avec pour référence les questions conceptuelles analysées dans les textes de Mclaren (2001), Beaudin et Taylor (2006), Silva (2007), Candau (2008), Apple et Buras (2008), Bauman (2009) ainsi que des documents légaux qui définissent les politiques sociales actuelles.

Mots-clés: droits humains, politiques curriculaires, éducation *básica*, cultures enfantines et jeunes.

* L'*Educação básica* comprend l´*Educação Infantil*, l´*Ensino Fundamental* et *l'Ensino Médio* qui correspondent grosso modo successivement à la Maternelle, au Primaire et au Secondaire.

Introduction

L'école de l'éducation *básica* deviendra de qualité pour tous quand elle se transformera en un espace de protection et de garantie des droits de tous, en particulier des enfants et des adolescents. Les écoles publiques, en général, en vertu de questions structurelles et conceptuelles sont très loin de cette réalité, et ainsi elles se caractérisent plus comme des espaces qui produisent ou/et font taire les violences contre les enfants et les adolescents que comme des espaces de lutte pour la garantie de leurs droits.

Cela signifie que l'école, dans les contextes sociaux caractérisés par l'inégalité et l'exclusion, a pour mission de relever un grand défi. L'affrontement de cette mission implique la discussion de questions politiques, économiques et culturelles qui ont des incidences sur la configuration de l'espace scolaire et, conséquemment, dans la manière dont les relations de pouvoir et les identités sont conçues, elles se répètent au quotidien et influent sur les manières d'être un individu.

L'analyse de ces multiples causalités et implications peut aider à la compréhension du rapport de forces qui nuit aux droits, produit les violences et, à partir de cette compréhension, permettre d'ébaucher des possibilités pour assumer l'engagement de rendre effectivement l'éducation *básica* de qualité pour tous.

Ce niveau éducatif a comme principale législation régulatrice la Loi de Directives et Bases de l'Éducation Nationale - LDB - nº. 9.394 du 20 décembre 1996 et la résolution nº. 4, du 13 juillet 2010, qui élargit et actualise la LDB.

La résolution présente dans son article son projet en définissant les « Directives Curriculaires Nationales Générales pour l'ensemble organique, séquentiel et articulé des étapes et modalités de l'éducation *básica* », en ayant pour base le « droit de toute personne à son plein développement, à la préparation à l'exercice de la citoyenneté et à la qualification au travail, dans le vécu et la convivialité du milieu éducatif » et en estimant que les droits peuvent être effectivement garantis au moyen de la démocratisation de « l'accès, l'inclusion, le maintien et l'accomplissement avec le succès des enfants, des jeunes et des adultes dans l'institution éducative, de l'apprentissage pour la continuité des études et l'élargissement du caractère obligatoire et de la gratuité de l'Éducation *Básica* ». L'importance de la garantie des droits est aussi présentée dans l'article 5 de la même résolution, qui établit que

> L'Éducation *Básica* est un droit universel et un fondement indispensable à l'exercice de la citoyenneté dans sa plénitude, de laquelle dépend la possibilité de conquérir tous les autres droits définis dans la Constitution Fédérale, dans le Statut de l'Enfant de l'Adolescent (ECA), dans la législation ordinaire et dans les autres dispositions qui sont consacrées aux prérogatives du citoyen. (BRASIL, 2010)

L´éducation *básica* dans le système Éducatif Brésilien comprend des étapes qui correspondent à différents moments constitutifs du développement éducatif, incluant:

> I- l'*Educação Infantil* (Éducation Maternelle), qui comprend: la Crèche, qui englobe le développement de l'enfant jusqu'à 3 (trois) ans et 11 (onze) mois; et la *Pré-Escola* (Pré-Maternelle), avec une durée de 2 (deux) ans; II – *l'Ensino Fundamental* (l'École Primaire), obligatoire et gratuite, avec une durée de 9 (neuf) ans, est organisée et traitée en deux phases : celle des 5 (cinq) années initiales et celle des 4 (quatre) années finales ; III – l'*Ensino Médio* (L'Enseignement Secondaire), avec une durée minimum de 3 (trois) ans. (BRASIL, 2010)

Dans l'éducation publique la première phase de l'école primaire, celle des 5 années initiales (de 6 à 10 ans) est financée par les systèmes municipaux, et la seconde phase, celle des 4 dernières années, est financée par les états. Ces systèmes, destinés surtout à l'accueil des enfants et des adolescents, sont très différents, aussi bien entre état et commune qu'entre les diverses communes, ce fait entraîne une discontinuité et une désarticulation qui affecte la qualité de nos processus éducatifs. Cette situation peut être constatée aussi bien dans les résultats nationaux que dans les résultats de l'état du Paraná et des communes dans lesquelles la recherche issue de la réflexion présentée dans ce texte a été réalisée.

	Admission		**IDEB***		**Distortion âge-série**	
	Années iniciales	Années finales	Années iniciales	Années finales	Années iniciales	Années finales
BRÉSIL	84,6	78,2	4	3,5	24,6	36,9
PARANÁ	91,1	82,4	4,8	4,0	9,6	25,9
CURITIBA	94,7	81,4	5,1	4,1	4	21,9
ALMIRANTE TAMANDARÉ	83,1	73,3	4,3	3,3	15,1	36,1
ARAUCÁRIA	93,2	82,2	4,8	3,9	10,6	30,4
CAMPO LARGO	88,6	86,3	4,8	4,3	11,3	24,2
COLOMBO	86,6	75,0	4,4	3,5	10,7	29,3
SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	88,2	79,1	4,7	3,8	9,4	29,0
PINHAIS	95,2	72,8	5,2	3,4	7,8	27,0

Tableau 01- Résultats de l'éducation básica – données 2007.
Source: INEP – Institut National d' Études et Recherches (Pesquisas) Éducatives Anísio Teixeira
** IDEB (Indice de Développement de l'Éducation Básica)*

On constate que les résultats, au lieu de s'améliorer à mesure que l'étudiant avance dans la vie scolaire, vont en s'aggravant, ce qui signifie que le système scolaire ne parvient pas à tenir sa promesse en ce qui concerne

> la garantie de critère de qualité, avec plein accès, inclusion et maintien des sujets des apprentissages à l'école et son succès, avec la réduction de l'évasion, de la rétention et de la distortion de l'âge/année/série, réside dans la qualité sociale de l'éducation, qui est une conquête collective de tous les sujets du processus éducatif. (BRASIL, 2010)

Dans l'étude, on comprend que l'éducation de qualité n'est possible qu'au moyen de la protection et de la garantie des droits des enfants et des adolescents, l'école étant l'articulatrice du réseau de protection et de garantie de tels droits.

Les discours culturels qui prédominent dans l'espace scolaire

L'école, pour se constituer dans un espace garant de droits requiert le dépassement des entraves issus de la prépondérance de la logique économique qui motivent et renforcent activement les inégalités, l'exclusion, la discrimination et la victimisation.

Dans le contexte actuel, l'école publique se retrouve face à de nouveaux problèmes issus des politiques d'universalisation de l'accès scolaire. De telles politiques sont indéniablement nécessaires, mais celles-ci augmentent encore davantage la diversité déjà existante à l'intérieur de l'écoles, et deviennent un facteur aggravant parce qu'elles ne créent pas les conditions nécessaires pour que s'établisse la coexistence, le dialogue entre ces différences. Candau (2008, p. 50) qualifie cette politique d'"assimilationniste" car

> elle favorise le fait que tous s'intègrent dans la société et soient incorporés à la culture hégémonique. Cependant, elle ne bouge pas dans la matrice de la société, on cherche à faire assimiler aux groupes marginalisés et discriminés les valeurs, mentalités, connaissances socialement valorisées par la culture hégémonique (p. 50).

Ainsi, ces politiques qui ont pour principe la démocratisation peuvent renforcer un trait historiquement présent dans les écoles qui sont caractérisées comme espace nié pour les diverses voix enfantines et juvéniles. De cette façon, la mise sous silence des voix des étudiants, justifiée par les subtilités des discours en termes de libre-marché, avec les « consommateurs » choisissant des « produits » culturels largement diffusés, constitue l'évidence de la négation de droits.

Une autre influence, dans le contexte actuel, vient du modèle économique néolibéral, qui selon Apple et Buras (2008, p.14), "est en train de travailler à la redéfinition des démocraties éducatives comme un ensemble d'intérêts personnels, et non comme un ensemble de citoyens qui se mobilisent collectivement pour l'éducation comme un bien public ». Et ils ajoutent que, de plus, « la classe moyenne dirigeante est en train d'essayer de respecter le code de rendement néolibéral dans les écoles, alors même qu'elle détermine, par des formes interminables d'évaluation, le degré auquel sont atteints (en général) les critères néoconservateurs ».

En ce sens, les discours et les logiques prédominants dans l'espace scolaire découlent du fait que nous vivons dans une culture qui fonctionne selon les principes et les valeurs du **capitalisme**, de **l'individualisme**, du **patriarcat**, du **racisme** et de **l'adultisme** analysés par Beaudin et Taylor (2006, p. 20-56).

LES DISCOURS	LES EFFETS
CAPITALISME: Les cultures *capitalistes* valorisent les biens, l'avoir, "emphatisent l'importance d'être un vainqueur, d'avoir raison, d'être au top de la hiérarchie".	Les sujets sont incités à "se concentrer sur le succès, défini par la propriété matérielle ou financière" à "opérer dans un milieu de comparaison, de compétition et d'évaluation de performances ». Cela labélise, "dicotomise les personnes comme gagnantes et perdantes". "Cela crée des hiérarchies (modèles)". "Cela permet l'exploitation des ressources, en considérant peu les implications sur l'environnement". "Cela met l'accent sur les gains futurs au détriment du moment présent".
INDIVIDUALISME: Les cultures *individualistes* se focalisent sur les besoins de l'individu, ses désirs et ses droits, sans considérer la communauté ; et le plus important, la causalité se met aussi à se situer dans les individus et pas dans le contexte.	Cela amène les individus à développer des traits *égo*centrés; à "se concentrer sur les droits et les besoins personnels"; à "atteindre le succès personnel"; à « donner plus d'importance à la vie privée » ; à « lutter pour avoir ce dont ils ont besoin » ; à « comprendre les problèmes et le succès comme se situant à l'intérieur des individus » ; à « avoir un lien minimum avec les proches, les parents et les anciens ».
PATRIARCAT : Les cultures patriarcales revendiquent des discours de genre, en valorisant les traits considérés comme de *nature* masculine, en mettant l'accent sur la rationnalité, la logique mathématique, la force physique et en dévalorisant l'affectivité, la sensibilité.	Les **garçons**: être très dur, fort, indépendant, protecteur. Ne pas montrer d'émotion, se détacher des sentiments de peur, de douleur, d'attention aux autres. Se concentrer sur l'idée d'être le meilleur en quelque chose, avoir de l'intérêt pour les sports. Les **filles** : être gentille, délicate, attentionnée, exprimer les émotions, toujours maintenir une bonne apparence, se concentrer sur les besoins des autres, se sacrifier.
RACISME: Les cultures *racistes* valorisent une race au détriment d'une autre, en renforçant "les problèmes de méfiance entre les races, de telle façon que les relations se polarisent entre le pouvoir et l'absence de pouvoir".	Ces discours produisent sur les sujets l'intolérance et les préjugés en: "faisant naître une fausse idée de possession et de supériorité d'un groupe en rapport à un autre »; "en développant une intolérance envers les différences" ; « en rendant invisibles les valeurs et le richesse de la diversité » ; « en faisant naître la haine de soi-même et le manque de confiance en soi dans les groupes opprimés ; « en luttant pour le pouvoir ce

	qui peut inclure la violence" ; « en souffrant de peur, d'isolement, de méfiance" ; « en ayant des croyances limitées et stéréotypées".
ADULTISME Les cultures *adultistes* méprisent et minimisent la participation, « les droits à la connaissance des enfants », adolescents et jeunes.	Ces discours emphatisent *l'autorité* (peut-être que l'expression la plus appropriée serait *autoritarisme*) et le pouvoir de décision des adultes. On apprend aux enfants, aux adolescents et aux jeunes à écouter et à suivre ce qu'on leur dit. Ils ont rarement la chance de prendre des décisions, de s'exprimer ou de donner leurs opinions.

Tableau 2 – Discours culturels et effets produits sur les sujets.
Source: Élaboré par l'auteur selon Beaudoin et Taylor (2006, p. 26-27)

Les pratiques éducatives, la convivialité et la garantie de droits dans les écoles sont compromises, car l'espace social dans lequel prédomine de telles valeurs « est souvent intolérant en ce qui concerne les différences (modèles restreints de normalité, peu d'acceptation des différences, de la race, de l'orientation sexuelle, etc.), beaucoup ne perçoivent pas l'implication de ces grands discours dans leur quotidien » (BEAUDOIN et TAYLOR, 2006, p. 29).
Pourtant, ces discours embrouillent les sujets, ont des incidences sur leurs décisions et actions en affectant la qualité des processus éducatifs.
Les présupposés issus des discours culturels présentés ont une forte incidence sur la dynamique sociale et conséquemment sur la construction des identités infantiles, juvéniles et adultes. Ainsi, comme l'explique Mclaren (2001), dans les processus éducatifs on doit prendre en compte « les relations entre la formation subjective et la totalité plus large des relations sociales capitalistes mondialisées » (p. 180). Et on ne peut également ignorer les constatations faites par Bauman (2009) «'l'ouverture' perverse des sociétés que promeut la mondialisation négative est, en elle-même, la cause d'injustices et de manière indirecte, de conflits et de violence » (p. 15-16). Par conséquent, les présupposés valorisés et diffusés dans ces discours affectent la garantie des droits des enfants et des adolescents.
Les pratiques éducatives, fondées dans le discours capitaliste, peuvent séduire momentanément les enfants, les adolescents et les jeunes pour une action, cependant elles ne sont pas capables de jouer un rôle moteur pendant un plus long moment. Le capitalisme produit et s'alimente de l'individualisme.
En ce sens, **l'individualisme**, valorisé dans la société capitaliste, est produit par le discours capitaliste en même temps qu'il en est aussi son principal renforçateur, qui alimente les jeux de lutte de pouvoir. « L'analyse contextuelle éloigne le conflit de l'individu de telle manière que celui-ci commence à être un simple protagoniste, peut-être important, mais encore un protagoniste inséré dans un contexte de vie bien plus étendu » (BEAUDOIN et TAYLOR, 2006, p. 44).
Les contextes sociaux produisent des identités et des blocages qui sont aussi fortement influencés par le discours du **patriarcat**. Car, comme le signale Silva (2007, p. 91), "les systèmes de pouvoir de la société sont structurés non seulement par le capitalisme mais également par le patriarcat ». Le patriarcat provoque certains effets sur les garçons/hommes et d'autres sur les filles/femmes. Cette différenciation qui apparaît comme une tentative d'établir un modèle de profil masculin et un autre féminin peut nuir aux droits de ceux qui ne s'adaptent pas aux stéréotypes largement diffusés.
Le **racisme**, quant à lui, agit aussi comme l'un des plus pervers mécanismes de ségrégation, de discrimination, en produisant et en renforçant des tensions, des conflits, des violences. Silva (2007, p. 100) signale que « l'identité éthnique et raciale est, depuis le tout début, une question de savoir et de pouvoir ». Dans son analyse, l'auteur considère les significations, les distinctions et les équivalences entre les termes race et éthnie, en spécifiant que généralement « on réserve le terme 'race' pour les identifications basées sur les caractéristiques physiques comme la couleur de peau, par exemple, et le terme 'éthnie' pour les identifications basées sur des caractéristiques supposément plus culturelles, telles que la religion, les modes de vie, la langue, etc. ».
L'**adultisme**, un autre discours présent dans la société, joue un rôle dans la configuration des identités infantiles et juvéniles, en produisant des blocages culturels. Ce discours est aussi largement renforcé dans l'enceinte scolaire et, de cette façon, l'école qui se propose de développer la capacité de prendre des décisions, d'assumer des responsabilités, ne le fait pas, maintenant les enfants et les adolescents dans la dépendance, subordonnés aux décisions des adultes. Cela arrive, principalement, en vertu des discours *adultistes*, dans lesquels se fonde encore l'idée que les décisions sont centralisées par les adultes, qui sont responsables pour déterminer les règles, surveiller la conformité des comportements des étudiants et dans la pratique, ils font encore taire les étudiants, ne les encourageant pas à exprimer ce qu'ils pensent et ce qu'ils ressentent. D'un autre côté, les étudiants, qu'ils soient des enfants, des adolescents ou des jeunes, sont responsabilisés et confrontés aux résultats qu'ils obtiennent (mesurés également selon des modèles, des critères qu'ils n'ont pas aidé à élaborer, que parfois ils méconnaissent ou avec lesquels ils ne sont pas d'accord).
Il est indéniable que les discours culturels agissent sur l'individu, et par conséquent provoquent des tensions, limitent les expériences de coopération, de solidarité, en produisant des conflits d'intérêts, en renforçant les stéréoypes, la rivalité, les violences et en empêchant la garantie des droits des enfants et des adolescents.

La recherche empirique

Les données présentées dans cette étude ont été collectées dans le cadre du projet "Éducation *básica* de qualité pour tous: politiques et pratiques dans le contexte des écoles publiques", financé par le CNPq, sous le nº. de processus: 474738/2009-4. Le projet de recherche se focalise sur l'objectif de développement du millénaire de l'**Éducation *básica* de qualité pour tous** et le décret nº. 6.094, du 24 avril 2007 qui établit le **Plan des Objectifs et d'Engagement pour une Éducation pour Tous.** L'étude analyse les potentialités et les fragilités des politiques sociales comme facteurs de réduction des inégalités sociales, pour une plus grande inclusion sociale et garantie des droits de l'Enfant et de l'Adolescent dans l'effectivation de l'éducation *básica* de qualité pour tous dans le contexte des écoles publiques.

Le choix des écoles impliquées dans la recherche sur le terrain a été effectué du fait de leur localisation dans des quartiers considérés comme d'une extrême vulnérabilité sociale. La collecte de données a été réalisée en deux phases, recouvrant 21 écoles publiques de l'éducation *básica* de sept communes de l'état du Paraná, dans la Région Sud du Brésil. Dans la collecte de données des entretiens structurés ont été utilisés, les formulaires et les données ont été organisés à l'aide du programme *Sphinx Léxica.*

La première phase a été réalisée en 2009, elle recouvre 9 écoles de la municipalité de Curitiba, soit 7 communes et 2 états, incluant la participation de 583 élèves, 376 parents, 21 gestionnaires et 44 professeurs, totalisant xx sujets.

Dans la seconde phase la recherche a été étendue à 6 six communes supplémentaires englobant chacune une école municipale et une autre d'état totalisant 12 écoles supplémentaires et incluant parmi les participants des représentants des conseils de tutelle.

	Étudiants	Professeurs	Gestionnaires	Parents	Cons.Tut.
Araucária	56	9	4	31	2
Almirante Tamandaré	47	5	3	18	2
Campo Largo	55	6	2	22	2
Colombo	61	8	2	19	2
Pinhais	124	8	3	21	2
São José dos Pinhais	53	7	4	16	2
Total	396	43	20	127	12

Tableau 3 – Composition de l'échantillon des sujets participants à la seconde phase de la recherche
Fonte: Élaboré sur la base des données de l'enquête sur le terrain

La diversité est inhérente à la constitution des sujets, malgré les présupposés de la modernité et les discours culturels, et avec eux les représentations existantes dans la société, l'école continue de fonctionner, elle adopte l'idée d'un sujet standardisé, stéréotypé. Les données de la recherche empirique, fournies par les participants, permettent d'ébaucher certains traits identitaires qui caractérisent la configuration du groupe en termes de sexe, âge, couleur de peau et religion.

Première phase	Seconde phase
Étudiants 67,4% F et 32,6% M; **Professeurs** 76,7% F et 23,3% M ; **Gestionnaires** 90% F et 10% M; **Parents** 89,8% F et 8,7% M (1,6% NR); **Conseillers tutélaires**. 58,3% F et 41,7% M.	**Étudiants** 67,4% F et 32,6% M; **Professeurs** 76,7% F e 23,3% M ; **Gestionnaires** 90% F et 10% M; **Parents** 89,8% F et 8,7% M (1,6% NR); **Conseillers tutélaires**. 58,3% F et 41,7% M.

Tableau 4 – Caractérisation des sujets par genre dans les deux phases de la recherche élaboré sur la base des données de l'enquête sur le terrain

En ce qui concerne la composition des sujets en termes de genre, la prédominance de la présence féminine dans l'enceinte scolaire est mise en évidence, bien que la logique prépondérante dans les savoirs scolaires soient fondée sur les présupposés du patriarcat. Il est à souligner que c'est non seulement le père qui renforce de tels traits, mais également la mère, tout comme les professeures et de manière générale, dans les différents groupes les garçons et les filles sont confrontés à des traits identitaires culturellement établis sur le fait d'être un « homme » ou une « femme ».
Le dépassement des effets nocifs du patriarcat requiert l'inclusion, dans le cursus scolaire de savoirs, d'expériences et interêts qui reflètent davantage la perspective féminine, cela signifie travailler sur une vision post-critique du cursus. Cette perspective cherche à englober les connexions entre celui qui sait et ce qui est su, elle valorise les liens personnels solidaires, elle stimule l'intuition et la créativité de la pensée divergente, des arts et de l'esthétique; la responsabilité communautaire, la coopération et le respect mutuel.
Pour dépasser les pratiques *adultistes* il est nécessaire de valoriser les connaissances, les sentiments et la participation des enfants, des adolescents et des jeunes, bien que dans cette participation les conditions et caractéristiques de chaque niveau et tranche d'âge doivent être respectées, en considérant les potentialités et les contraintes qui leur sont propres en tant que sujets appartenant à un groupe d'âge spécifique.
Il est évidemment nécessaire de renforcer et d'amplifier les stratégies curriculaires qui permettent aux étudiants de se positionner, de résoudre les conflits, de faire face aux préjugés et aux discriminations, en prenant des initiatives et en décidant par eux-mêmes et en groupe, sans toujours attendre l'intervention d'un "adulte" qui va arbitrer la situation.

Première phase	Seconde phase
Étudiants variation dans la tranche d'âge entre 7 et 17 ans et sont scolarisés de la 3ème année à la 8ème année de *l'ensino fundamental* (primaire).; **Professeurs** Les élèves varient dans la tranche d'âge entre 7 et 17 ans sont scolarisés de la 3ème année à la 8ème année de *l'ensino fundamental* (primaire). ; **Gestionnaires** Les âges varient entre 26 et 47 ans.; **Parents** Leurs âges varient, maisla majorité se concentre dans la tranche d'âge entre 26 et 47 ans.	**Étudiants** 25,4% - 10 ans, 21,1% - 11 ans, 20,8% - 12 ans, 14% - 9 ans, 0,9% - 13 ans, 3,6% - 8 ans, 2,3% - 14 ans, 1,3% - 15 ans et 0,8% - 16; **Professeurs** 34,9% entre 26-36, 30, 2% entre 37-47, 20,9% entre 48-58, 2,3% Plus de 59, 7% Moins de 25 et 4,7% NR ; **Gestionnaires** 45% entre 37 – 47,40% entre 26 – 36, 10% Moins de 25 et 5% entre 48 - 58; **Parents** 46,5% entre 26 – 36, 26% entre 37- 47, 11,8% entre 48 – 58, 10,2% Moins de 25,3,9% Plus de 59 et 1,6% Non répondu; **Conseillers tutélaires:** 41,7% entre 48-58, 33,3% entre 26-36, 16,7% entre 48-58, 8,3% - de 25.

Tableau 5 – Caractérisation des sujets par âge dans les deux phases de la recherche
Source: Élaboré sur la base des données de l'enquête sur le terrain

En ce sens, le dialogue entre générations constitue également un élément à prendre en considération. Dans la composition du groupe de sujets participants à l'étude on observe une proximité dans la tranche d'âge entre les professionnels de l'éducation et les parents. La grande variation entre les âges des élèves est due aux groupes interrogés, qui englobe les dernières années de la première étape de *l'ensino fundamental* (primaire) jusqu'aux dernières années de la seconde étape. En vertu de la distortion âge/série la différence d'âge entre les élèves s'accentue. Ainsi, on peut trouver des adolescents dans des groupes à prédominance d'enfants.
Les sujets opèrent avec différentes rationalités qui se manifestent et s'identifient, selon Apple et Buras (2008) dans un "enchevêtrement d'interrelations basées sur des questions de classe, race, genre, orientation sexuelle, 'compétence', religion, langue et affiliations locales, nationales et globales" (p. 17).

Première phase	Seconde phase
Étudiants 47,5% blancs, 24,9% métis, 3,4% noirs, 5% indigènes et 3,8% asiatiques. Il y a eu 2,7% NR; **Professeurs** 77,2% blancs, 11,4% métis, 6,8% noirs, 2,3% indigènes et 2,3% NR; **Gestionnaires** 90,4% blancs, 4,8% métis et 4,8% asiatiques.; **Parents** 56,4% parents blancs, 22,9% métis, 13,3% noirs, 1,6% indigènes et 1,6% asiatiques. 4,2% NR	**Étudiants** 56,8% Blancs, 23% Métis, 12,4% Noirs, 4,8% Indigènes, 1,8% Asiatiques, 1,3% NR; **Professeurs** 81,4% Blancs, 9,3% Métis, 7% Noirs, 2,3% Asiatiques; **Gestionnaires** 65% Blancs, 15% Métis, 10% Noirs et 10% Asiatiques; **Parents** 58,3% Blancs, 29,1% Métis, 6,3% Noirs, 1,6% Asiatiques, 0,8% Indigènes, 3,9% NR; **Conseiller tutélaires** 50,0% Blancs, 33,3% Métis et 16,7% Noirs.

Quadro 6 – Caractérisation des sujets par couleur de peau dans les deux phases de la recherche
Source: Élaboré sur la base des données de l'enquête sur le terrain

Dans l'étude, on a adopté la classification de couleur ou de race utilisée par les recensements de l'Institut Brésilien de Géographie et de Statistique (Estatística) (IBGE), dans lesques la personne interrogée choisit l'une des cinq options suivantes: blanc, noir, métis, asiatique ou indigène. Les données montrent une prédominance de sujets déclarés comme blancs parmi les professionnels de l'éducation (professeurs, gestionnaires et fonctionnaires), alors que parmi les parents et les élèves il existe une augmentation du nombre d'individus qui se déclarent métis et noirs.
La race et l'éthnie ont une influence sur la constitution de l'égalité et de la différence et sur la composition des identités. Le dialogue entre les différentes cultures, races et éthnies continue à constituer un défi dans divers contextes mondiaux et locaux. Casqueira Cardoso (2009, p. 446) affirme: "En ce qui concerne les minorités éthniques, il existe au Portugal de forts indices de négation de la diversité, soit linguistique, soit religieuse, dans la population scolaire".

Première phase	Seconde phase
Étudiants 38,8% évangéliques et 38,1% catholiques, 10% sans religion, il y a un élève spirite et 0,7% qui appartiennent à d'autres religions non précisées; **Professeurs** 75% catholiques, 11,3% évangéliques, 6,8% autres; **Gestionnaires** 81% catholiques et 14,3% évangéliques, 4,7% NR; **Parents** 60,1% catholiques, 30,9% évangéliques, 1,6% spirites, 5,3% ne fréquentent aucune religion et 2,1% NR	**Étudiants** 43,2% Catholiques, 42,2% Évangéliques, 8,1% Aucune, 2,3% Autres, 4% Ne savent pas et 0,3% NR; **Professeurs** 58,1% Catholiques, 23,3% Évang., 11,6% Autres, 7% Aucune; **Gestionnaires** 60% Catholiques, 35% Évangéliques, 5% Autres; **Parents** 55,9% Catholiques, 35,4% Évangéliques, 5,5% Aucune, 2,4% Autres et 0,8% Ne savent pas; **Conseillers tutélaires** 58,3% Catholiques et 41,7% Évangéliques.

Tableau 7 – Caractérisation des sujets par religion dans les deux phases de la recherche
Source: Élaboré sur la base des données de l'enquête sur le terrain

Dans la composition des traits identitaires d'égalité et de différence les aspects liés à la religion ont également une incidence. "Beaucoup de minorités religieuses souffrent de formes variées d'exclusion, parfois dues à l'élimination explicite de la liberté religeuse, ou à la discrimination contre le groupe" (PNDU, 2004, p. 8).
On ne peut oublier que tout au long de l'histoire de l'humanité, les différences religieuses ont été la source de graves conflits et violences, provoqués, surtout, dans la majorité des cas, par l'ignorance et par les préjugés. "Mais dans les autres cas, l'exclusion peut être moins directe et bien des fois involontaire, comme lorsque le calendrier public ne reconnaît pas les jours fériés religieux d'une minorité" (PNDU, 2004, p. 8).

Première phase	Seconde phase
Étudiants (la question ne leur a pas été posée du fait de la difficulté des mineurs à y répondre), **Professeurs** 45,5% entre 5 et 7 salaires minimum; 36,4% entre 2 et 4 salaires minimum; 11,4% Plus de 10 salaires minimum ; 4,5% entre 8 et 10 salaires minimum; 2,3% 1 salaire minimum; **Gestionnaires** 38,1% entre 5 et 7 salaires minimum; 33,3% entre 8 et 10 salaires minimum; 28,6% Plus de 10 salaires minimum **Parents** 74,7% entre 2 et 4 salaires minimum; 12,2% 1 salaire minimum; 6,4% Moins d'1 salaire minimum ; 6,1% entre 5 et 7 salaires minimum	**Étudiants** (la question ne leur a pas été posée du fait de la difficulté des mineurs à y répondre); **Professeurs** 39,5% entre 5 – 7 salaires minimum -SM, 30,2% entre 2 – 4 SM, 20,9% entre 8 – 10 SM, 4,7% + DE 10SM, 2,3% NR et 2,3% 1 SM **Gestionnaires** 35% entre 2 – 4 SM, 30% entre 5 – 7 SM, 30% entre 8 – 10 SM et 5% + 10 SM **Parents** 62,2% entre 2 – 4 SM, 28,4% 1 SM, 4,7% entre 5 – 7 SM, 2,4% - de 1 SM et 2,4% NR; **Conseillers tutélaires** 50,0% entre 2 – 4 SM, 25,0% entre 5 – 7 SM et 25,0% - + 10 SM.

Tableau 8 – Caractérisation des sujets par revenu par foyer dans les deux phases de la recherche
Source: Élaboré sur la base des données de l'enquête sur le terrain

En ce qui concerne le revenu par foyer, les données montrent une communauté avec un faible niveau de pouvoir d'achat, ce qui les prive de l'accès à un certain nombre de biens et services, les rendant dépendantes aux subventions publiques pour subvenir aux besoins essentiels de logement, d'alimentation, de santé, de transport, de loisir, d'habillement etc., et de cette manière leurs droits constitutionnels sont garantis. La Constitution Fédérale de 1988 dans l'article 6 du chapitre II affirme que "Sont des droits sociaux l'éducation, la santé, le travail, le logement, le loisir, la sécurité, la sécurité sociale, la protection de la maternité et de l'enfance, l'aide aux défavorisés, selon les termes de cette Constitution." (BRÉSIL, 1988)
En plus de connaître les caractéristiques qui constituent les sujets, en établissant ainsi les traits qui les différencient et les rapprochent, il est également important de connaître la façon dont les sujets se représentent les actions et les contextes dans lesquels ils cohabitent.

Perceptions sur les droits et besoins de changement dans l'enceinte scolaire.

Dans l'étude, les participants ont eu l'opportunité d'exprimer leur attente en termes de droits, en indiquant quel droit ils considéraient comme le plus nécessaire et important pour eux, au moyen d'une réponse à une question ouverte.

Élèves	Parents	Professeurs	Gestionnaires
Santé – 20% Respeito – 18,5% Éducation – 16,8%	Respect -29,2% Éducation -23,7% Santé -21,4%	Respect- 37,2% Éducation- 23,3% Liberté- 9,3%	Respect- 38,1% Vie- 23,8% Éducation- 23,8%

Tableau 9 - Attentes, droits les plus valorisés dans les deux phases de la recherche
Source: Élaboré sur la base des données de l'enquête sur le terrain

L'attente des droits mentionnés par les participants, sont présentés dans le tableau 10 dans l'ordre alphabétique des communes concernées : A-Araucária, B-Almirante Tamandaré, C-Campo Largo, D-Colombo, E-Pinhais et F-São José dos Pinhais.

	Étudiants	Professeurs	Gestionnaires	Parents	Cons.Tut.
A	20% Santé 17,1% Respect 15,7% CFC*	55,6% Vie 22,2% Respect 11,1% Éducation	75% Vie 25% Santé	22,6% Santé 19,4% CFC 16,1% Dignité	100% Vie
B	24,5% Respect 24,5% Santé 14,3% Vie	40% Respect 20% Vie 20% CFC	33,3% Vie 33,3% Santé 33,3% Éducation	38,9% Éducation 22,2% Respect 11,1% Dignité	50% Vie 50% CFC
C	33,3% Respect 17,5% Santé 15,8% Vie	50% Respect 16,7% Liberté 16,7% Vie	50% Respect 50% Dignité	31,8% Respect 27,3% Éducation 13,6% Santé	50% Dignité 50% CFC
D	26,4% Respect 13,9% Vie 13,9% Santé	25% Liberté 25% Respect 12,5% Dignité	25% Respect 25% Vie 25% Santé	26,3% Éducation 15,8% Dignité 15,8% CFC	50% Vie 50% Liberté
E	24,1% Respect 19% Santé 13,3% CFC	37,5% Dignité 25% Respect 12,5% Liberté	33,3% Respect 33,3% Dignité 33,3% CFC	38,1% Santé 23,8% Respect 14,3% Éducation	100% Vie
F	25% Respect 21,4% CFC 16,1% Santé	28,6% Liberté 28,6% CFC 14,3% Respect	75% Éducation 25% Vie	37,5% Éducation 25% Respect 18,8% Santé	50% Vie 50% Santé

Quadro 10 – Attentes, droits les plus valorisés dans les deux phases de la recherche
Source: Élaboré sur la base des données de l'enquête sur le terrain

En ce qui concerne les attentes, l'un des droits les plus réclamés par les sujets qui constituent l'école c'est le respect, avant même le droit à la vie, à l'éducation, à la santé, à la liberté, à la dignité et à la convivialité familiale et communautaire CFC, également signalés. Une telle manifestation de droit, le respect, semble indiquer l'attente de convivialité fondée sur des relations interpersonnelles plus éthiques. Cette donnée est très significative. Elle peut montrer la nécessité de formes de convivialité plus inclusives, qui adoptent le respect et le dialogue avec la diversité comme principe méthodologique de base.
Les positionnements des sujets autour des problèmes qu'ils identifient à l'école et des modes qu'ils croient adéquats pour son affrontement, exposent l'influence des discours culturels dans leurs représentations. La quasi-totalité des participants relie les problèmes, en premier lieu, à l'infrastructure physique et en second lieu aux sujets, en les identifiant, et à eux-mêmes comme étant les problèmes de l'école. Cette perception présente des traits du discours issu de l'individualisme qui situe la causalité dans l'individu, le responsabilisant pour les causes mais également pour les conséquences de ce qui est arrivé, en déconsidérant la communauté; et ce qui est le plus important : la causalité commence à se situer dans les individus et pas dans le contexte.

	Étudiants	Professeurs	Gestionnaires	Parents
A	34,5% Infrastructure/ 31% Élèves	80% Infrastructure 20% Élèves	44,4% Infrastructure	54,3% Infrastructure
B	28,9% Infrastructure 19,2% Élèves	60% Infrastructure 20% Élèves	42,9% Infrastructure 28,6% Parents/proches	79% Infrastructure 5,3% Parents/proches
C	34,4% Infrastructure 34,4% Élèves	57,1% Infrastructure 14,3% Prof./14,3% Al.	100% Infrastructure	41,9% Infrastructure 16,1% Eq. tec. Ad.
D	57,8% Élèves 14,1% Professeurs	44,4% Élèves 11,1% Infrastructure	75% Parents/proches 25% Élèves	20% Infrastructure 15% Élèves
E	35,3% Élèves 13,7% Infrastructure	40% Élèves 30% Infrastructure	50% Élèves 25% Infra./25% Prof.	22,7% Infrastructure 9,1% Élèves
F	50,8% Élèves 11,5% Infrastructure	33,3% Infrastructure 33,3% Élèves	40% Infrastructure 40% Élèves	50% Infrastructure 12,5% Equipe péd.

Tableau 11– Problèmes de l'école dans la vision dans les deux phases de la recherche.
Source: Élaboré sur la base des données de l'enquête sur le terrain

Un autre problème, très accentué dans les écoles concerne la convivialité inadéquate, qui donne naissance à divers aspects de la violence, comme: conflits, tensions, discriminations, préjugés, exclusion, disputes, harcèlement scolaire. Il a été demandé aux sujets de réfléchir au meilleur moyen d'intervenir pour mieux résoudre les problèmes observés dans les écoles. Dans les réponses données à la question ouverte des catégories ont été identifiées comme: **contrôle, punition, prévention**, ainsi que des aveux d'ignorance, absences de réponses et les réponses caractérisées comme autres avec des positionnements très dispersés, des réponses comme « ce qu'on est en train de faire à l'école » (sans indiquer de quoi il s'agit) jusqu'à : « il revient à Dieu de tout résoudre ».

Catégories	**Étudiants**	**Professeurs**	**Gestionnaires**	**Parents**	**Cons.Tut.**
Contrôle	40,9%	16,3%	15%	30,7%	16,7%
Punition	18,9%	7%	0%	8,7%	8,3%
Prévention	22,2%	62,8%	75%	34%	75%
NR	4%	9,3%	5%	17,1%	0%
Ne savent pas	13%	0%	0%	8%	0%
Autres	1%	4,6%	5%	1,5%	0%
total	100	100	100	100	100

Tableau 12– Forme d'intervention pour la résolution des problèmes ressentis dans les écoles.
Source: Élaboré sur la base des données de l'enquête sur le terrain

Dans les commentaires des participants la perception centrée sur le contrôle, et sur la punition qu'ils pratiquent dans la perspective de la répression, de l'aliénation et de la subordination des étudiants, est très accentuée. Ce sont des exemples de positionnements qui emphatisent le contrôle et la punition: "avoir un plus grand nombre de fonctionnaires, principalement pour s'occuper de la récréation, qui est l'occasion de conflits."(Gestionnaire 3) "des surveillants scolaires et des inspecteurs de l'école." Père 27: "il faudrait qu'il y ait une personne de plus dont ils aient peur." (Prof. 2) "Ce serait plus rigide, il faudrait payer pour ce qu'il est en train de faire. » (du genre payer une amende). (Père 124)

Ce discours est si enraciné et internalisé que les étudiants eux-mêmes sont les plus emphatiques sur l'application du contrôle et de la punition. Ce sont des exemples de points de vue qui croient au contrôle : « avoir plus de règles, plus d'éducation en classe ». (Élève 36); "avoir plus de patrouilles de police ». (Élève 38); "mettre un garde."(Élève 40); "arrêter les insultes/respecter les autres, appeler le père et la mère et si il n'y a pas de solution le conseil tutélaire ». (Élève 83); "augmenter la taille du mur." (Élève 85); "un policier à l'école 24h sur 24". (Élève 86). En ce qui concerne la punition les étudiants en arrivent à être radicaux: "plus de prise de position de la direction, dans la punition, dans la suspension". (Élève 47); "expulser les élèves pour faire peur aux élèves". (Élève 52); "appeler la police, mettre en prison, demander la perpétuité". (Élève 125).

Ainsi, enfants, jeunes et adolescents ne participent pas à la définition et à l'application des règles auxquelles ils sont soumis. Ils ne contribuent pas non plus à la résolution de problèmes dans lesquels ils sont directement ou indirectement impliqués.

Dans la perspective de garantie de droits et de démocratisation de l'enceinte scolaire, le processus éducatif a besoin de se caractériser par des pratiques inclusives et de dialogue entre tous les membres de la communauté, en donnant un écho tout particulier, aux cultures enfantines et jeunes. Cela signifie évaluer l'éducation pour tous, en adoptant des stratégies de prévention, selon ce que mentionnent les sujets de la recherche:" **intégration entre les enfants." (père 11);** "discussions et dialogue » **(père 13);** "plus d'incitation à discuter.**" (père 20);** "tournois de football, volley, appeler la communauté » **(père 23);** "conférences avec les élèves, discuter, être attentif à l'élève. **." (père 29);** "plus de projets éducatifs, sociaux et culturels."(Gestionnaire 1); "le principal axe de travail c'est la famille."(Gestionnaire 5); "conscientisation: discussions, conférences, projets, engagement des parents." (Gestionnaire 6) "une plus grande intégration communauté/école". (Prof. 17); "réunion/présentation de tous les problèmes rencontrés". (Prof. 22); "s'intégrer plus au monde, projets de danses, musiques, cinéma, arts..." (Prof 30); "discuter plus avec les élèves et donner plus d'informations".(Élève 243) "il faut plus discuter avec les élèves et discuter avec les parents".(Élève 249)

L'ensemble de sujets incluant étudiants, parents, professeurs, gestionnaires et conseillers tutélaires soulignent l'importance de la prévention par le biais de l'inclusion, du dialogue, de la participation et du respect. Ces principes peuvent être convertis en pratiques quotidiennes par le biais du travail curriculaire, dans lequel l'éducation de qualité pour tous serait l'intentionnalité et le projet d'action partagée par tous.

De manière synthétique, dans des contextes scolaires marqués par les inégalités et l'exclusion apparaissent comme fondamentales la formulation, la mise en oeuvre et l'évaluation des politiques curriculaires qui rendent effectifs le dialogue entre la culture scolaire et les cultures enfantines et jeunes en tant que forme de dépassement des logiques et discours qui empêchent une éducation *básica* de qualité, voire empêchent la garantie de droits.

Références

APPLE, Michael; BURAS, Kristen L. et collaborateurs. Porto Alegre, Artmed, 2008, Cursus, pouvoir et luttes éducatives: avec la parole, les subalternes. Traduction Ronaldo Catado Costa.

BAUMAN. Zygmunt. Buenos Aires, Tusquets Editions, 20091 éd. 1ère réimp.,Tiempos Líquidos: vivre dans une époque d'incertitude.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. Porto Alegre: Artmed, 2006, Harcèlement scolaire et irrespect: comment en finir avec cette culture à l'école.

BRASIL. Brasília, 1988, Constitution Fédérale: Disponible sur: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm>. Consulté le: 18 juin. 2009.

BRASIL. Brasília, 1996, Loi Fédérale nº 9.394/1996. Loi de Directives et Bases de l'Éducation Nationale - LDB. Disponible sur: <http://portal.mec.gov.br>. Consulté le: 18 juin. 2009.

BRASIL. Brasília, 1990, Statut de l'Enfant et de l'Adolescent. Disponible sur: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Consulté le: 20 mai 2009.

BRASIL. Brasília, 2007, Décret n. 6.094, du 24 avril 2007. Disposition sur la mise en oeuvre du plan des objectifs engagement de tous pour l'éducation. Journal Officiel République Fédérale du Brésil, Pouvoir Législatif, Brasília, DF, 24 avr. 2007. Disponible sur: http://www.senado.gov.br/legislacao/ Consulté le: 23 juil. 2009.
BRASIL. Brasília, 2010, Résolution nº4, du 13 de juillet 2010. Definir les Directives Curriculaires Nationales Générales pour l'Éducation *Básica*. Journal Officiel de l'Union, Brasília, 14 juillet 2010, Section 1, p. 824.
CANDAU, Vera Maria. Revue Brésilienne de l'Éducation. v.13 n.37 jan/avr. 2008. Droits humains, éducation et interculturalité: les tensions entre égalité et différence.
CASQUEIRA CARDOSO, João. Revue Dialogue Éducatif, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 441-454, sept./déc. 2009. Discrimination, justice et éducation.
MCLAREN, Peter. Fureur et espérance: la pédagogie révolutionnaire de Peter McLaren - Entretien avec Peter McLaren. Cursus sans Frontières, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 171-188, juil/déc.2001. Disponible sur: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/mclaren.pdf>. Consulté le: 21 juil. 2008.
PNUD – Programme des Nations Unies pour le Développement. Lisbonne: Message, 2004, Rapport sur le développement humain 2004: liberté culturelle dans un monde diversifié.
SILVA, Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Authentique, 2007. 2. éd. 11 réimp., Documents d'identité: une introdution aux théories du programme.

En portugais

APPLE, Michael; BURAS, Kristen L. e colaboradores. Porto Alegre, Artmed, 2008, **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Tradução Ronaldo Catado Costa.
BAUMAN. Zygmunt. Buenos Aires, Tusquets Editores, 20091aed. 1ª reimp.,**Tiempos Líquidos**: vivir em uma época de incertidumbre.
BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. Porto Alegre: Artmed, 2006, **Bullying e desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola.
BRASIL. Brasília, 1988, **Constituição Federal**: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm>. Acesso em: 18 jun. 2009.
BRASIL. Brasília, 1996, **Lei Federal nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jun. 2009.
BRASIL. Brasília, 1990, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 20 maio 2009.
BRASIL. Brasília, 2007, **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/ acesso em: 23 jul. 2009.
BRASIL. Brasília, 2010, **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.
CANDAU, Vera Maria. **Revista Brasileira de Educação**. v.13 n.37 jan/abr. 2008. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.
CASQUEIRA CARDOSO, João. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 441-454, set./dez. 2009. Discriminação, justiça e educação.
MCLAREN, Peter. **Fúria e esperança**: a pedagogia revolucionária de Peter McLaren - Entrevista com Peter McLaren. Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 171-188, jul/dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/mclaren.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2008.
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Lisboa: Mensagem, 2004, **Relatório do desenvolvimento humano** 2004: liberdade cultural num mundo diversificado.
SILVA, Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 2. ed. 11 reimp., 1. ed. 1999, **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo.

ÉDUCATION ET RELATIONS ETHNIQUES ET RACIALES: une étude sur le cadre théorique de thèses de doctorat en éducation soutenues de 2005 à 2010 au Brésil

Maria do Socorro Ribeiro Padinha
Doctorante à l'Université Fédérale du Pará
Conseil National de Développement scientifique et technologique (CNPQ)
mariapadinha@ig.com.br
1607 Travessa Bom Jardim 66030-130 Belém Brésil
00 55 91 32 72 00 74.
Wilma de Nazaré Baía Coelho

Cette recherche, encore en cours, concerne la thèse de doctorat. L'univers de cette étude comprend les Théories de l'éducation dans les productions scientifiques dont le sujet est l'éducation et les relations ethniques et raciales au Brésil. L'échantillon analysé a été extrait de thèses de doctorat en éducation soutenues de 2005 à 2010 dans des universités publiques administrées par les États et fédérales brésiliennes. La pertinence scientifique de cette étude souligne l'importance de l'évaluation des études scientifiques, de l'analyse des changements de paradigme et de l'identification de la variabilité théorique pour la compréhension des phénomènes éducatifs et des relations ethniques et raciales au Brésil. Cette recherche met en évidence le champ de l'éducation dans les aspects épistémologiques dont la théorie occupe une place historique dans la production scientifique et dans les impacts sociaux. L'objectif est d'analyser les cadres théoriques qui sous-tendent les thèses de doctorat liés à l'éducation produites de 2005 à 2010. Plus précisément, on objective reunir des recherches, organiser en catégories conceptuelles les théories qui les sous-tendent, présenter un cadre épistémologique des productions et identifier la confluence des études ethniques et raciales dans les productions académiques à propos de l'éducation. La méthodologie emploie des méthodes spécifiques comme la recherche bibliographique, l'analyse de contenu, l'analyse du discours et l'étude de la logique aristotélicienne. L'approche théorique de cette recherche est basée sur le concept scientifique de Champs Sociaux formulé par le sociologue Pierre Bourdieu. La catégorie analytique de domaine scientifique sous-tend notre thèse oú on souligne que le cadre théorique des thèses cibles de cette recherche est motivé par des significations scientifiques et politiques. Ce cadre forme dans un domaine politique et académique un *habitus* épistémologique. Le résultat attendu de la recherche prétend présenter une carte analytique d'indentifications et d'analyses du contenu des thèses ainsi que de l'éffet discursif des auteurs et des documents officiels sur l'éducation et aussi présenter l'analyse de la connaissance théorique systématique pour expliquer les phénomènes éducatifs sur race et éducation au Brésil.

1. PRESENTATION DU PROJET D'ENQUÊTE

Le domaine de l'éducation n'est pas neutre sur les changements historiques que la société est prise. Pour cette raison, nous ne pouvons pas arrêter de penser à la constitution de la recherche en éducation au Brésil, sans tenir compte des actions qu'elles ont suscitées études dans l'enseignement. Tout comme ne pas négliger les approches épistémologiques et l'enchaînement entre la théorie et le domaine social. En identifiant une telle combinaison, nous demandons: *Qu'est-ce identifie la recherche comme la recherche en éducation? Est-il l'objet? Est-ce le cadre théorique et méthodologique?* Couplé à d'autres questions de l'épistémologie, ce qui a entraîné la recherche sur l'éducation et les relations ethniques et raciaux, nous pensons que les théories de recherches sur les Noirs au Brésil en matière d'éducation.Nous combinons nos enquêtes qui ont abouti à caution en *tant que race et les études ethniques ont été formés dans le domaine de la recherche en éducation, et de quelle légitimité en tant que domaine scientifique? Sociaux, politiques et éducatifs Brésil allés sur le terrain universitaire ont la visibilité?*

Pour répondre aux questions qui imprègnent notre enquête, nous avons choisi comme objet de recherche de la thèse théorique produite dans le-Graduate Education Post, qui a inscrit le sujet de l'éducation et des relations interraciales. Nos voies de fait sur la question principale de notre recherche *que les théories des études consubstantiated sur les relations raciales et l'éducation?* Est liée aux résultats de la recherche sur Wilma Cole (2009) sur l'importance et méthodologiques champ théorique sur les relations raciales par les enseignants à travers la mise en œuvre de la loi écoles 10.639/03.

Objectif et la problématique RECHERCHE

La production scientifique du Brésil a considérablement augmenté ces dernières années. La recherche scientifique en éducation, en particulier, présente une croissance continue depuis les années 1960. Lors de la conférence d'ouverture de la cinquième Réunion nationale de la recherche en sciences de l'éducation (V ENPEC), a eu lieu en 2005 à Bauru, le professeur Andrew Marli (2001) note que la recherche en éducation dans le pays n'est pas né dans les universités. Selon le chercheur, le début de la recherche a été suscité par la création de l'Institut national des sciences de l'éducation Teixeira (INEP) et le ministère de l'Éducation (MEC) pour aider à la formulation des politiques publiques.

André (2001, p. 52) note que

> En 1965, nous avons atteint l'âge forcé. De 1965 à 1975 ont été ouverts 16 cours aux études supérieures dans le domaine. Ensuite, les mouvements de recherche du gouvernement pour l'université. Aujourd'hui, nous nous dirigeons vers la majorité, mais 40 ans est encore peu à la consolidation effective de la masse critique et un peu de temps pour analyser et corriger les erreurs dans les sondages.

Le chercheur a dit qu'il y avait des changements dans ces passages: «Les questions sont élargis et diversifiés, maintenant l'analyse des problèmes dans les années 60 extérieur vers l'intérieur, la vie quotidienne de l'école, la salle de classe, le programme d'études» (Andrew, 2001, p. 53). Toutefois, si l'enseignement scientifique dans les universités n'est pas né pour un temps elle s'est concentrée sur le travail de certains enseignants liés à des universités.

L'augmentation de cette production est principalement due à l'émergence des programmes de premier diplômé en éducation, comme la PUC-Rio en 1965, et la PUC-SP, en 1969 (HAYASHI, 2008). Cette caractéristique de la production scientifique accrue via diplômés tient à la recherche scientifique brésilienne en général. Les cours post-universitaires sont responsables de plus de 80% de la production scientifique brésilienne ensemble. Au Brésil, le développement de la recherche est lié à des plans nationaux d'études supérieures et des organismes. Selon les données recueillies par Hayashi (2008), dans le début des années 2000, d'autres apports théoriques et méthodologiques à la croissance de la recherche en éducation ont également été étudiés dans une série d'études parrainé par l'INEP et appelé "état des connaissances." Les thèmes abordés dans ces études étaient l'alphabétisation, l'éducation de la petite enfance, la formation des enseignants, l'enseignement supérieur, la politique et de gestion de l'éducation, l'évaluation de la jeunesse une éducation de base, et de la scolarisation et l'éducation des jeunes et des adultes au Brésil, qui ont fourni des contributions importantes pour la région.

CONTEXTE

Nous considérons que les questions importantes dans la construction de la recherche pédagogique comprennent la relation entre les Noirs et de l'éducation. Le premier se réfère à l'importance de comprendre ce qui a conduit à des études scientifiques du changement paradigmatique et la variabilité de la compréhension théorique des phénomènes éducatifs et les relations raciales au Brésil. Le second, qui est très utile de savoir ce que les théories domaine de l'éducation réalisés sur la recherche en éducation et ses particularités sociales, parce que nous savons que les sondages ne sont pas contestées par les théories qui proviennent exclusivement de la théorie pédagogique, mais de la sociologie, l'anthropologie et la psychologie. La pédagogie comme une science qui, malgré une base épistémologique n'est pas exempté de la contribution des autres domaines du savoir. Uni est la faiblesse de la constitution théorie de l'éducation à multiples facettes phénomène éducatif, qui permet l'approche théorique à l'éducation est soumise à divers points de vue, c'est à dire les différents

domaines de connaissances qui se croisent dans la définition du concept de l'éducation: psychologie de l'éducation, de la philosophie de l'éducation, anthropologie de l'éducation, histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation, entre autres.

Conformément à l'accent a été donnée sur la recherche en éducation, souligne la pertinence de la recherche universitaire: collabore à l'organisation de la production scientifique dans le domaine de l'éducation qui traite des relations raciales et l'éducation. Comme la recherche ne commence pas à partir de rien, il est également prévu de poursuivre le travail déjà accompli par d'autres chercheurs (Pinto, 1993; RIBEIRO, 2005; & GONÇALVES SILVA, 2000), ou de fondement théorique à organiser des recherches qui apportent portée de la recherche sur les relations interraciales et l'éducation, et de mettre en évidence la formation de la pensée intellectuelle sur les Noirs au Brésil et de l'éducation.

RECHERCHE DES OBJECTIFS

L'objectif global sera d'analyser les thèses théoriques produites dans le Post-Graduate Education dans les années 2005 à 2010. Plus précisément: pour recueillir de recherche produits, organisés en catégories et théories conceptuelles qui ont soutenu les études, présente un cadre épistémologique de la production et d'identifier la confluence des études raciale dans l'enseignement dans les productions académiques.

1.5 - Analyse théorique

Afin de rendre la logique épistémique que nous choisissons comme base de discussion théorique de notes Pierre Bourdieu sur le champ scientifique; Antonio Joaquim Severino, en ce qui concerne la recherche en éducation au Brésil, quant à l'inclusion des Noirs à l'université brésilienne et ses conséquences pour la consolidation de l'émission sur le paysage scientifique en noir.

1.5.1- Scientifique sur le terrain: Pierre Bourdieu considérations

On pourrait choisir de traiter d'autres élèves sur une discussion à propos de la science, mais il a décidé par un théoricien qui a écrit et compris la science elle-même que la production de rapports humains, alors ressemblait à un champ scientifique parmi les nombreux qui façonnent la société et des relations sociales. Pierre Bourdieu avait sa formation en philosophie à l'Ecole Normale Supérieure, l'une des institutions les plus importantes en France, qui se démarque dans le domaine de la propriété intellectuelle et d'éducation. Il est devenu un intellectuel qui a imprimé leur intérêt dans l'histoire de la science et la philosophie.

Bourdieu (2002) met en lumière la tradition de la philosophie en France, qui décrit le processus de perpétuation de la science comme une sorte de parthénogenèse, c'est-à-science engendre sur lui-même, sans aucune implication du monde. Ainsi, pour éviter cette alternative Bourdieu a développé le concept de champ, dont la compréhension est de réaliser une culture de production (littérature, sciences, économie, etc.) Ce n'est pas nous référer à son contenu textuel ou le contexte social, ou d'effectuer une relation directe entre texte et le contexte. Pour l'auteur, il existe entre la production et le contexte qui les relie, un univers qu'il a appelé *le* littéraire, artistique, scientifique ou juridique, qui est défini comme un univers social dans lequel sont intégrés les agents et les institutions qui produisent, de reproduire ou de diffusion de l'art, la littérature ou les sciences.

Les formulations de Bourdieu (2002) traitent de la structure d'un champ scientifique et le processus de reconnaissance et de légitimité conférée à ceux qui y participent.Pour lui, le genre de lutte pour la légitimité scientifique et politique dépend de la structure qui se forge au sein de chaque domaine de la connaissance, qui est également conditionnée par des facteurs extérieurs à elle. Dans ce contexte, dans tous les domaines trouve les dirigeants, dont les positions sont de la reconnaissance de la quantité de capital scientifique qui sont les gardiennes et les gouvernés, ou novices, ils doivent avoir reconnu l'importance de leur capital, leur potentiel et sa position actuelle et le potentiel dans le domaine. Toutefois, il est le résultat de l'interaction des forces en présence dans ce qui permettra ou non l'avancement significatif de la production de connaissances que le domaine est en cause (Bourdieu, 2002).

Les champs sont les lieux des relations de pouvoir qui impliquent immanente des tendances et des probabilités objectives. Un champ n'est pas orienté complètement au hasard. Non tout ce qu'il est également possible et impossible, en tout temps. Parmi les avantages sociaux de ceux qui sont nés dans un domaine, c'est précisément le fait que, par une sorte d'infuser la science, le domaine des lois immanentes du champ des lois non écrites qui sont effectivement entrés dans des états de tendances et de ce qu'on appelle dans le *rugby*, mais en échange, *la direction du jeu* (Bourdieu, 2002, p. 27).

Le champ de catégorie fournira des conseils scientifiques à notre travail d'une théoriques et méthodologiques de le considérer à la compréhension que c'est la structure des relations objectives entre les acteurs qui détermine ce qu'ils peuvent et ne peuvent pas faire, et que sa structure déterminée par distribution du capital scientifique à un moment donné, rendu possible grâce à la visibilité des documents sur le noir et l'éducation.

Selon Bourdieu, le monde social ne fonctionne pas en termes de sensibilisation, mais en termes de pratiques et de mécanismes, et en ce sens, le droit, l'objet de la science juridique, qui se manifeste dans la réalité historique et sociale et en tant que telle est à temps, par la médiation de cette réalité. En fait, les systèmes de perception et d'appréciation qui sont la source de notre construction du monde social sont produites par un travail collectif historique, mais à partir des structures même de ce monde, structures structurées historiquement construit. Nos catégories de contribuer à la production dans le monde. Mais dans les limites de leurs correspondances avec les structures pré-existantes.

1.5.2-La configuration du *champ* de la recherche en éducation au Brésil

Les domaines d'études et de formation des enseignants comme des intersections majeures ont les hypothèses conceptuelles des théories critiques. Dans le milieu des années 70, n'est pas seulement une extension des thèmes d'études, mais aussi une amélioration méthodologique, en particulier dans certaines sous-zones. Les sondages nous montrent que les études disponibles commencent à se concentrer plus grande retenue tout aussi problématique dans le domaine du curriculum et la formation des enseignants. Il y avait non seulement la diversification des sujets dans ces domaines, ainsi que les moyens d'y remédier. Commencé à utiliser de nombreuses méthodes quantitatives sophistiquées plus de l'analyse, combien la qualité à la fin de la décennie, et une critique théorique cadre plus. Mais cette fois, les approches techniques courantes, taxonomies, et l'attachement à l'opérationnalisation des variables et leur mesure. Dans une deuxième étape, nous sommes confrontés à divers mouvements sociaux qui émergent et continuent de croître, la création d'espaces pour des discussions plus socioculturel et la critique sociale. La recherche en éducation sera intégrée à la critique sociale, et dans les années 80, on trouve dans les productions institutionnelles, en particulier dans les mémoires et thèses, l'hégémonie du traitement des questions d'éducation sur la base des théories marxistes. Dans la 80e et la fin des années 1990, il ya des contributions qui commencent à produire grande diversification dans les œuvres, tant en ce qui concerne les thèmes sur les moyens d'approche.

Dans le travail d'Iria Brzezinski (2001), de ses recherches sur la production de la recherche dans le domaine de la formation des enseignants, présente un ensemble de documents qui ont été organisées en cinq catégories: la formation initiale des enseignants, formation continue, les pratiques d'enseignement, la professionnalisation des enseignants et revue de la littérature. Dans cette enquête, nous avons noté la prédominance d'une théorie de références critiques et l'approche méthodologique dans les méthodes qualitatives.

La cohérence et la pertinence de la recherche en éducation a connu une période d'activités universitaires au Brésil, qui était semblable à celle vécue en Occident.Severino (2001) nous informe que le débat sur l'éducation scientifique a reçu plus de visibilité à cause de l'accent occupés par la science. La compréhension envahit quand on pense à un pays de la Révolution du 30 commence à construire scientifiquement. Il est près de la société brésilienne dans la modernité, à savoir l'adoption d'un modèle capitaliste de la société dans la science positiviste et ont acquis une expressivité épistémologique. D'une manière paradigmatique, nous imaginons de l'éducation dans les propositions de la nouvelle école et non par la tradition métaphysique qui a prévalu dans les établissements d'enseignement supérieur. Ce changement nécessitera une compréhension de l'homme et de la connaissance sans-Christian préceptes judéo, sommairement remplacé par la centralisation des connaissances dans ce domaine et l'homme sur la nature.

Severino (2001) énumère trois grands moments dans l'histoire de la recherche en éducation au Brésil. La première concerne la construction de la science, le vingtième siècle, avec des bases dans le modèle expérimental / mathématicien dont l'incidence est sur le quantitatif et le fonctionnement régulier du monde phénoménal, à la fois naturel et social. INEP et des institutions comme la Fondation Carlos Chagas, et des noms comme Luis Pereira, Fernando de Azevedo et Maria Alice Foracchi étaient des agents de l'instant qui redressent les rôles pertinents dans l'histoire de la science dans l'éducation au Brésil. La seconde découle de la réflexion de la crise épistémologique des sciences humaines, l'introduction d'une forte reprise de la recherche pédagogique et de ses débats épistémologiques de référence soulevées dans les conflits idéologiques et théoriques dont la meilleure référence: le matérialisme dialectique, la phénoménologie ou la structure sémiotique. La dernière fois en question les fondements méta-récits précédents du discours philosophique et du rationalisme scientifique. Le neoceticismo-structuraliste de l'approche post, devient alors une référence dans la recherche en éducation.

Pour explorer cette discussion, certaines questions doivent être repris. Par exemple, seulement à la théorie scientifique peut être que les données empiriques (SEVERINO, 2009). En effet, la construction de nouvelles connaissances en science, comprise comme un processus d'apprentissage, ne peut se faire à travers une activité de recherche spécialisés, propres aux sciences diverses. Severino (2009) a expliqué au sujet de la recherche, ainsi que catégorique épistémologique précise et rigoureuse, de domaine et exigent la capacité de gérer un ensemble de méthodes et techniques propres à chaque science.

Alves-Mazzotti (2001) appelle l'identification des modèles, les dimensions et les relations, ou même la construction de modèles explicatifs n'est pas incompatible avec l'étude des phénomènes sociaux-micro. Ces formes d'élaboration des données empiriques sont des étapes essentielles dans la construction de la théorie, la promotion de la transférabilité et l'accumulation des connaissances sur un phénomène donné. L'applicabilité des connaissances dans l'éducation dépend de l'élaboration de leurs propres théories, la sélection rigoureuse des procédures et des instruments, l'analyse d'interprétation des données de votre organisation en séquences explicites, les besoins de communication de ses constatations et conclusions, et sa validation par avis de la communauté scientifique (Alves-Mazzotti, 2001).

1.5.3 - Raciale-ethnique études et de l'éducation

La Fondation Carlos Chagas est considérée comme une pionnière dans l'analyse de la situation de l'éducation des Noirs au Brésil. Le travail de cette institution a contribué à la construction de la pensée éducative au Brésil (Silva, 2003). Les travaux de Regina Pahim Pinto (1993) a joué un rôle important dans la recherche sur le diagnostic de l'éducation et noir. Dans un de ses articles, le chercheur fait une réflexion sur l'espace occupé par la course en question et l'éducation ainsi que l'importance *du nègre et de* séminaire de *formation* menées par la Fondation Carlos Chagas en 1986. Cet événement a été une étape importante qui reflète l'attention portée à la question sur les relations raciales et l'éducation par l'institution.

Contenues dans la seconde moitié des années 1970, les dossiers des premiers articles sur les relations raciales et l'éducation publiés dans le *Journal de la Recherche* (Pinto, 1993). Selon Guimarães (2003, p.196) «la pauvreté noire a commencé à être imposés à l'inégalité de traitement et les possibilités de nature raciale." Même dans les années 1970, l'académie, ouvre une nouvelle perspective sur la catégorie de course, qui devient un aspect important d'examiner les inégalités au Brésil. Deuxième Baptiste (2007) se distinguent dans cette période, les œuvres de Rego (1976) et Nosella (1978), qui analysent les manuels scolaires, et d'identifier l'absence de faits historiques qui pourraient aider à construire une image positive de noir; et dans les années 80, des études élaborées par Rosenberg (1980), qui a fait une analyse du contenu des livres de littérature pour enfants, ayant constaté que le préjugé de race.

D'autres considérations sont pertinentes à la construction de la recherche, ainsi que reconnaîtra que l'entrée des Noirs dans le monde universitaire et la recherche est fondamentale pour la consolidation de la recherche sur l'éducation en noir, il s'agit d'examiner la contribution du Mouvement brésilien noir dans la mise en œuvre des politiques éducatives qui a favorisé la recherche, comme indiqué sur la situation de l'éducation des Noirs au Brésil.

Cardoso (2005) en ligne avec les considérations de Jean-Baptiste (2007) sur l'intervention dans le domaine de l'éducation marquée par l'activisme du mouvement noir post-70, les rapports que les mouvements noirs à l'échec du projet de la modernité où l'école comme un espace socialisation démocratique pour l'inclusion sociale, il y aurait effectivement garanti l'inclusion dans la dignité pour une partie importante de la population (Cardoso, 2005). Compte tenu de la faible performance des enfants noirs et les jeunes dans les écoles publiques au Brésil et l'autonomisation des Noirs eux-mêmes pour expliquer l'hégémonie de cette performance critique, le mouvement des Noirs étant donné que l'éducation est un domaine prioritaire de faire face au racisme. Le discours hégémonique dans l'éducation brésilienne expliquer l'échec scolaire des enfants noirs et les jeunes et les différences culturelles raciale, qu'ils ont été exposés à l'échec par son état-culturelles ethniques, a été contestée par les éducateurs et les activistes noirs dont les politiques récit dit que ce serait à l'école qui construire l'échec scolaire des enfants noirs et les jeunes, car il y avait reproduit les mécanismes sociaux qui ont établi des pratiques de discrimination raciale. L'activisme noir dans l'éducation a souligné la nécessité de la société brésilienne de repenser la structure de l'éducation à l'exclusion qui a généré en face de tous ces facteurs, l'école en tant que producteur d'élèves noirs a échoué, et les redoublants échappé.

Noire pensée militante telle sur l'éducation au Brésil est exprimée par les militants des formulations, des universitaires et des actions efficaces (Cardoso, 2005; PINTO, 1993; SILVA, 2003;). L'éducation au Brésil serait considéré comme du point de vue de l'activisme noir. L'absence d'indicateurs sociaux qui prennent en compte la race / couleur contribué à la diffusion de l'idée du Brésil en tant que nation démocratique raciste pendant le régime militaire. Le recensement de 1970, par exemple, n'a pas repris la catégorie de course dans l'enquête sur les indicateurs sociaux au Brésil (Cardoso, 2005). Traditionnellement, la recherche sociologique sur l'éducation a ignoré la forte dimension raciale et ses effets sur la répartition des possibilités d'éducation entre les différents groupes de population. Pour les chercheurs et les éducateurs, que l'éducation a constitué un élément clé de la lutte contre les inégalités sociales dans la société brésilienne où la classe a été l'élément central (Cardoso, 2005). Les inégalités de classe et de statut socio-économique ont été identifiées comme les principaux éléments qui forment un accès inégal à l'éducation au Brésil. Cette absence d'indicateurs d'inégalités socio-économiques entre Blancs et Noirs dans la société brésilienne a été formé comme un obstacle au mouvement de lutte contre le racisme noir. Par conséquent, la difficulté de prendre le racisme comme une structuration des inégalités sociales au Brésil a contribué à la consolidation d'un silence qui entoure les inégalités des relations raciales au Brésil.

Le discours emphatique et agressif du Mouvement Noir en dénonçant les préjugés, les stéréotypes, le racisme et la discrimination raciale au Brésil, l'académie a exhorté à intégrer l'enquête raciale ethnique dans la vie sociale de nouveaux indicateurs entre les années 1980 et durant les années 1990 au Brésil (Pinto, 1993; SILVA, 2003).La critique formulée par les mouvements noirs système éducatif brésilien a mis l'accent aux manuels scolaires et la sédimentation des rôles subalternes sociale et les stéréotypes raciaux qui ont été présentées par des personnages en noir, les programmes scolaires et le manque de contenus liés à la culture et l'histoire afro-brésilienne sociale , et des inégalités de possibilités d'éducation qui ont été soumis afro-descendants au Brésil.

À la fin des années 1980 et début des années 1990, il ya eu quelques études qui ont souligné la couleur du lien / course à l'éducation et réaffirmé le domaine de l'éducation comme une sphère où la plupart des inégalités raciales seraient systématiques (Hasenbalg & SILVA, 1990; Rosemberg, 1980) . et Silva () appeler l'attention Hasenbalg 1990 à l'importance du rôle de l'activisme noir pour changer le cadre de la recherche éducative brésilienne. Ces études ont révélé les profondes inégalités de possibilités d'éducation à laquelle ils ont été soumis à d'ascendance africaine de la population au Brésil et a donné / universitaires critique théorique du mouvement de lutte contre la discrimination raciale. En analysant les données de l'Enquête nationale des ménages échantillon (PNAD) 1982, Hasenbalg et Silva (1990) a conclu que « l'augmentation des niveaux d'industrialisation et de modernisation de la structure sociale ne ferait pas disparaître les effets de la race ou la couleur en tant que critères de sélection et des critères sociaux «inégalités (Hasenbalg & SILVA, 1990, p. 73). Ces chercheurs ont noté deux tendances dans les études sociologiques quelques-unes des années 1980 qui ont traversé la race et l'éducation: les noirs et les bruns obtenir des niveaux d'éducation toujours inférieurs à ceux des Blancs d'origine similaires sociale, et retourne à l'éducation acquise en matière de travail et le revenu ont tendance à être proportionnellement plus faible pour les noirs et les bruns que chez les Blancs. Les deux tendances ont souligné le confinement des Noirs en bas de la hiérarchie sociale, possédant les résultats scolaires de la prochaine bas échelon du système de stratification. Mais la tendance d'abord attiré l'attention sur le fait que, pendant le cheminement scolaire des noirs et des bruns, ils sont exposés à des désavantages liés spécifiquement à leur description raciale (Hasenbalg & SILVA, 1990).

Les travaux cités ci-dessus contribueront à un cadre fondé sur des recherches qui contient la visibilité et la portée nécessaires pour le champ de recherche en matière d'éducation et noir (Pinto, 1993; RIBEIRO 2005; SILVA, 2003), parce nomearmos par l'accent mis sur les théories éducatives qui a soutenu la recherche sur les relations interraciales et l'éducation, nous devons analyser les et épistémologique cadre historique de ce domaine scientifique. *Si les théories éducatives étaient présents dans ces études, qui l'historique et des circonstances socio de ces productions au Brésil? Si les théories de l'éducation sont absents, ce qui théories appuyé l'analyse des données? Quelle est la contribution des autres domaines scientifiques à ces productions dans l'éducation?* Ainsi, les considérations théoriques mentionnées contribuent à la collecte, l'organisation et l'analyse des données.

2 - MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Après avoir choisi l'échantillon que nous utilisons des méthodes d'analyse spécifiques à chaque objectif de la recherche. Pour rassembler et organiser le contenu de la recherche produit utilisé l'état des connaissances (Andrew) et l'analyse de contenu (Bardin, 2007) dans lequel les auteurs présentent et des titres, des résumés de thèses, des thèmes, des objets de recherche, les auteurs / théoriciens cités et de leurs formulations conceptuelles et les méthodes adoptées. Et pour identifier la confluence des études sur les races dans les productions académiques dans l'enseignement adoptera l'analyse du discours, parce que nous voulons identifier les effets discursifs de l'articulation juridique et auteurs, et leurs formulations dans le classement des objets des thèses. Et pour organiser et analyser les fondements théoriques des théories et des catégories conceptuelles dans l'étude adoptera logique[64] aristotélicienne (Mortari, 2001), tout comme une analyse des connaissances, une structure pragmatique dans laquelle le cadre théorique est fondé sur le plan (celui qui parle d'un sujet, dans ce cas sur un phénomène particulier) et l'objet de la recherche est dans le plan de l'objet (un à partir de laquelle le discours théorique).

2.1-CONCEPT et les données analytiques à débattre

Discussion sur le domaine de l'éducation adopter comme auteurs Severino (2007) et Zaia Brandão (2002), qui a développé des études sur la construction de la recherche en éducation au Brésil, les matrices théoriques, les premières études sur la relation entre la science et l'éducation, thèse et comme une forme de travaux universitaires. Ces chercheurs montrent que la science est faite lorsque le chercheur face aux phénomènes en appliquant des ressources techniques, selon une méthode et en s'appuyant sur des fondements épistémologiques qui sous-tendent et justifient la méthode elle-même pratiqué (SEVERINO, 2007).

Ces formulations permettent à nos Analyse connaissance des théories dans lequel nous étudions l'évolution des théories analytiques sur les objets. D'autres, comme Libâneo (2005) et Bertrand (2001) sera adopté pour montrer que d'autres chercheurs avaient déjà regroupés dans des catégories d'analyse les théories qui soutenaient le domaine de l'éducation, les données d'analyse qui permettra une comparaison des changements entre les approches, parce que ces auteurs pas adopté comme critère de contenu analytique de la politique d'éducation et de ses catégories d'analyse.

Notre raid sur Racial Studies adoptera les savants qui font des recherches sur le terrain des relations entre l'enseignement et de la race que Wilma Cole (2009) et Nilma Gomes (2002), en ce qui concerne la formation des enseignants et le déploiement d'un cadre théorique et méthodologique sur le terrain sur les relations raciales et l'éducation énoncés dans les relations juridique brésilien pour ethnique et raciale.

Enfin, notre attaque théorique choisi les réflexions théoriques de Pierre Bourdieu (2002) et Cornelius Castoriadis (1982) sur leur critique du paradigme de l'objectivité de la connaissance en sciences sociales, et amenée à travers leur analyse, la réflexion nécessaire de réfléchir à la relation entre le sujet - objet, montrant que la production de connaissances n'est pas seulement composé de régularités objectives, tangibles et mesurables. Mais l'importance de la dimension historique donnée par les deux penseurs dans leurs réflexions perspectives aux questions concernant le sujet du pouvoir et de la subjectivité, et la condition de l'autonomie des régimes de domination. Bourdieu et Castoriadis ne se contente pas de présenter l'idée que nous vivons piégés par des structures ou des significations arbitraires, qui agira d'abord, le renforcement des relations qui ne sont pas guidées par la règle, ou autrement, que l'apparence de l'objet en tant que forum réfléchissante. Les deux essayé de montrer qu'il existe une possibilité de trouver des failles dans le milieu de cette construction rigide socio-historiques. Compte tenu du cadre théorique des auteurs utilisent comme base d'analyse de la notion de champ scientifique Bourdieu pour analyser la position que les auteurs sur les relations raciales et d'occuper leurs formulations comme un prédicat dans les explications sur les objets de la recherche (ou des phénomènes d'enseignement). Quels auteurs sont cités plus souvent? Ce qui donne une légitimité plus ou moins à leurs idées? De toute évidence, les structures des auteurs influence épistémologique de l'habitus[65] des auteurs des thèses qui sont basés sur ceux-ci.

Les réflexions de Castoriadis, notre contribution dans le détail leurs formulations sur le concept d'autonomie qui serait le domaine de la conscience inconsciente. Pour une telle compréhension est important de noter que tout en obtenant le corps du sujet n'est pas simplement un moment réflexif de la subjectivité philosophique abstraite, elle est entièrement personnes efficaces entré dans le monde et d'autres. Pour cette raison et pour d'autres, nous soutenons la thèse: Le point de vue théorique est motivée par signification théorique et politique, formé dans un domaine politique et académique, l'hypothèse de l'autonomie, la formulation participative dans les discours et les conceptions d'ordonnance sur l'éducation créer un habitus épistémologique. Ce qui diffère de la signification théorique et épistémologique que dans un descriptif. Espérons que la suite de cette recherche, de présenter, à travers le cadre, l'identification théorique et l'analyse du contenu de la thèse, l'effet discursive des auteurs et des documents officiels, et l'analyse des connaissances formulées pour expliquer les phénomènes d'enseignement sur la race et l'éducation.

REFERENCES

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In: *Cadernos de Pesquisa*. n.113, p.51-64, julho/2001.

BARDIN, L**.** *Análises de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 2007.

BERTRAND, Yves. *Teorias Contemporâneas da Educação*. 2 ed. Editora: Horizontes Pedagógicos. 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência:* por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

BRANDÃO, Zaia. Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade.* Rio de janeiro: Paz e Terra, 1982.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A Cor Ausente:* um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: UNAMA, 2009.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008. Presidência da República: Casa Civil. Brasília, DF. 2008.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de Janeiro de 2003; Brasília, DF.

CUNHA Jr. Henrique. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrodescendentes. In: Lima, Ivan Costa et. al.(Orgs) *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis, Nº 6, Núcleo de Estudos Negros/ NEN, 1999.

GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002a.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. In: *Revista Brasileira de Educação.* Associação nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, n. 15, p.134-158. set/out/nov/dez/2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação.* Capítulo 1. UFRRJ: 2005. Acesso Google Acadêmico. http://www.ia.ufrrj.br/ppgea.

MORTARI, Cezar A. *Introdução à lógica*. São Paulo: Editora UNESP. 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. In: *Rev. Diálogo Educ*., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: *Educação e ações afirmativas:* entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). Brasília, Distrito Federal, 2003.

[64] La logique est la science des principes et des méthodesd'inférence, avec pour principal objectif de déterminer dansquellesconditions certaines choses ci-essous (ils sont une conséquence), ou autrement, des autres.

[65] L'habitus, conceptualisé par Bourdieu, répond au pôle de l'action, en grande partie par la mémoire sociale. Déposés dans le corps de la personne et prévoit des règles pratiques pour l'action humaine. Donc, lorsque nous parlons de l'habitus épistémologique, dans cette formulation de la thèse, nous pensons que la perception, l'évaluation, la classification des formulations théoriques ont été construits par un acte constant d'individus dans la société. Et il est inconcevable de penser à une attitude ou effectuer une recherche qui a une autonomie des conditions sociales qui l'a produite.

Analyse de situation : le point de vue des acteurs du milieu scolaire concernant la violence

Gérald Boutin, Ph.D.,
Professeur titulaire
Département d'éducation et de formation spécialisées
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-ville
Montréal (Québec) Canada
H3C 3P8
boutin.gerald@uqam.ca
1-514-987-3000, poste 3853

Simon Forget, M.A.,
Doctorant en éducation et adjoint de recherche
Département d'éducation et de formation spécialisées
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-ville
Montréal (Québec) Canada
H3C 3P8
simon.forget@hotmail.com
1-514-652-6141

1. INTRODUCTION

Dans la plupart des pays industrialisés, la question de la violence scolaire retient l'attention tant des pouvoirs publics que de tous ceux que l'éducation intéresse. Le Québec ne fait pas exception à cette règle. Depuis une dizaine d'années surtout, les travaux de recherche et de réflexion se multiplient pour tenter de contrer, dans toute la mesure du possible, ce type de violence. Notre étude s'inscrit dans cette foulée, faisant écho au Plan ministériel lancé en 2008 pour prévenir la violence (MELS, 2009a). Elle apporte un éclairage particulier sur la violence, telle que perçue par les intervenants concernés dans une Commission scolaire située en banlieue de Montréal.

Dans le cadre du présent exposé, nous mettrons essentiellement l'accent sur les quatre volets suivants. Le premier réfère aux objectifs visés par notre recherche, le deuxième porte sur une explicitation des modalités opératoires, le troisième propose une analyse fine des résultats obtenus et, enfin, le dernier soumet les résultats obtenus à une brève discussion.

2. Objectifs et méthodologie

Cette recherche est fondée sur une demande du milieu de pratique qui était axée sur l'évaluation du niveau de « violence réelle » existant dans les établissements scolaires. Les responsables administratifs ont demandé à notre équipe de recherche de procéder à « *l'établissement d'un **portrait** de la violence scolaire dans les écoles de la Commission scolaire des Samares, telle qu'elle est **perçue** et **vécue** par les intervenants concernés.* » En réponse à cette demande, nous avons proposé une démarche centrée sur la perception des intervenants en lien avec leur vécu face à la violence.
Ainsi, l'objectif retenu par les mandataires s'est énoncé comme suit : « *documenter la perception de la violence scolaire compte tenu du point de vue des différents types de personnels.* » Cinq dimensions ont été abordées : 1) les divers types de violence et leurs manifestations plus spécifiques; 2) les diverses causes telles que perçues par les répondants; 3) les personnes concernées, soit les agresseurs et les victimes; 4) les modalités d'intervention et leurs effets; 5) les modalités et stratégies d'intervention souhaitées.

D'un commun accord avec les responsables de la Commission scolaire, nous avons convenu de procéder à une collecte des données dans une perspective méthodologique mixte, quantitative et qualitative (Lessard-Hébert et coll., 2003), dans le but de dresser le plus fidèlement possible le portrait de la violence telle qu'elle est vécue et perçue par les principaux intervenants concernés, c'est-à-dire le personnel enseignant, des professionnels non enseignant et les directions d'écoles. Des contacts ont été établis avec 15 établissements scolaires, dont 10 étaient du niveau primaire et 5, du niveau secondaire. Ce choix fut établi en tenant compte des caractéristiques géographiques, démographiques, socio-économiques de ces institutions. Les instruments de collecte de données, à savoir un questionnaire, des grilles d'incidents critiques et des entretiens collectifs, nous ont permis d'accéder à une triangulation des données. La pertinence d'une telle démarche se justifie par la nécessité d'appréhender la problématique de la violence scolaire sous divers angles et de procéder à diverses comparaisons entre les perceptions des répondants.

En premier lieu, l'équipe de recherche a procédé à la rédaction et à la validation[66] d'un questionnaire. Établi à partir d'échelles ordinales, cet instrument permet d'évaluer la fréquence perçue de certaines manifestations relativement aux cinq grands thèmes retenus.

Malgré diverses contraintes liées au recrutement des participants, nous avons veillé à obtenir, au hasard de leur disponibilité, la participation de 140 répondants dans chacune des 15 écoles primaires et secondaires visées (voir le tableau suivant) : enseignants, professionnels non enseignant (techniciens en éducation spécialisée, psychoéducateurs, psychologues scolaires, surveillants d'élèves) et directeurs d'établissement. Au final, notre échantillon a été constitué à 70 % d'enseignants dont la plupart avaient entre 6 et 15 ans d'expérience. Tant au niveau primaire que secondaire, nos répondants se répartissaient dans trois types d'écoles plus ou moins défavorisées (MELS, 2009b). Il est à noter qu'une très forte majorité des établissements de cette Commission scolaire se situe parmi les 30 % les plus défavorisés au Québec.

[66] Nous avons rencontré des membres du personnel d'une Commission scolaire de la région de Montréal afin de leur soumettre une première version de cet instrument et d'obtenir leur point vue critique.

Répartition des répondants lors de la passation du questionnaire

Niveau de défavorisation	Répartition des écoles de la Commission scolaire	Échantillon
Milieux faiblement défavorisés IMSE = [0-15[(1er-7e rangs déciles*)	14/62 = 23 %	5 écoles 39,5 % des répondants (n=55)
Milieux moyennement défavorisés IMSE = [15-22[(8e et 9e rangs déciles*)	30/62 = 48 %	5 écoles 28 % des répondants (n=39)
Milieux fortement défavorisés IMSE = [22-35[(10e rang décile*)	18/62 = 29 %	5 écoles 32,5 % des répondants (n=46)

* Parmi l'ensemble des écoles du Québec.

En deuxième lieu, une grille d'incidents critiques (Boutin et Martin, 1998) nous a permis de recueillir une information poussée sur des cas typiques de situations violentes en milieu scolaire. Les données qualitatives recueillies font état des observations, conceptions et opinions des participants par rapport à des « incidents critiques », c'est-à-dire à des situations violentes vécues en milieu scolaire dont ils ont été réellement témoins. Rappelons que cette méthode a été lancée par Flanagan (1954) et comporte les éléments qui suivent : (a) une description sommaire de la situation; (b) le mode d'intervention des acteurs; (c) l'interprétation qui en est faite; (d) les causes attribuées à l'incident; (e) le retour réflexif des acteurs sur l'événement; (f) les modalités de prévention d'incidents similaires. Cette prise de données a permis d'obtenir 30 grilles d'incidents dûment remplies par des enseignants, des professionnels non enseignant ou des gestionnaires scolaires (adjoints de direction ou directeurs d'établissements) des 15 écoles visées.

À la lumière des premières analyses, nous avons élaboré des protocoles d'entretiens collectifs dans le but de compléter les données déjà recueillies. Quatre séances furent menées auprès de 26 participants. Ces entretiens de type semi-dirigé, d'une durée maximale d'une heure trente, ont été conduits par un animateur et un coanimateur. Les échanges portaient sur les interventions menées, le rôle attribué à chaque intervenant, les résultats constatés et les pistes d'actions envisagées pour améliorer la situation.

3. Résultats

Les résultats recueillis font apparaître des tendances lourdes qui illustrent les principales caractéristiques de la situation de violence investiguée. L'analyse des incidents critiques a permis de confirmer certains cas typiques de violence vécue par les intervenants concernés. Elle a mis en perspective les moyens utilisés pour résorber ces situations de crise. En troisième lieu, les discussions avec les enseignants et les directeurs ont fait ressortir des éléments complémentaires relatifs aux rôles exercés par chacun. Cette démarche nous a conduits à une saturation et à une complémentarité des données recueillies.

3.1 Résultats issus du questionnaire

En premier lieu, l'analyse des résultats issus de notre questionnaire révèle un certain ordre dans la fréquence des principaux types de violence (voir le tableau suivant). Cette dernière apparaît d'abord sous le mode verbal avant d'en venir aux coups et autres manifestations « physiques ». Entre les deux, il existe une zone où les éclats et réactions verbales quotidiennes se précisent dans une tendance à l'intimidation assez courante.

Fréquence des principaux types de violence

Type de violence	IFM*	Signification
Violence verbale	4.26	« Presque tous les jours »
Violence psychologique	3.51	À mi-chemin entre « quelques fois par semaine » et « presque tous les jours »
Violence physique	2.65	À mi-chemin entre « quelques fois par mois » et « quelques fois par semaine »
Violence sexuelle	1.19	« Quelques fois par année »

* Indice de fréquence moyenne des manifestations, telles que perçues, sur une échelle de 5 points.

Dans le même sens, les manifestations spécifiques de la violence que nous retrouvons parmi les plus fréquentes demeurent essentiellement liées aux deux premiers grands types de violence mis en lumière. Dans l'ordre d'importance, les principales manifestations sont :

- Jurons, blasphèmes;
- Tirailleries et bousculades;
- Disputes et querelles;
- Insolence, impolitesse et autres incivilités;
- Rejet d'un élève par ses pairs;
- Dénigrement, médisances, ragots ou taquineries;
- Provocation ou regards de défi;
- Ton de voix agressif ou menaçant;
- Perturbations de la classe, chahuts ou agitation.

Outre les bousculades, les altercations physiques graves et d'autres formes nouvelles de violence (la cyberintimidation, par exemple) feraient partie de manifestions beaucoup plus rares et moins connues des intervenants scolaires.

La violence perçue par les répondants concerne le plus souvent les élèves de l'école entre eux, et ce, presque tous les jours. Ensuite, les intervenants scolaires perçoivent aussi la violence des élèves envers les membres du personnel scolaire comme assez fréquente, en moyenne au seuil des « quelques fois par semaine ». Enfin, les parents constituent le troisième groupe d'agresseurs essentiellement reconnus par les répondants. Selon eux, des manifestations violentes de la part des parents peuvent survenir à l'endroit du personnel scolaire plus rarement, entre « quelques fois par année » et « quelques fois par mois ». L'institution scolaire et les membres du personnel peuvent être générateurs de violence. Cependant, ce fait demeure évalué dans des proportions très faibles par les répondants.

Les causes possibles de la violence scolaire revêtent plusieurs formes. Selon les perceptions de nos répondants, il convient de signaler les éléments suivants dans l'ordre d'importance :

- Les caractéristiques comportementales de l'élève en difficulté;
- La famille dysfonctionnelle, violente ou négligente;
- Les populations d'élèves vivant dans un milieu défavorisé sur le plan socioéconomique;
- Le mode ou le style de vie des jeunes.

La question des problèmes de santé mentale chez certains élèves demeure aussi un élément important à considérer dans certains milieux déjà ciblés. Par ailleurs, les problématiques de nature institutionnelle ne peuvent être ignorées. Certaines situations de violence scolaire seraient attribuables aux « problèmes reliés à l'encadrement scolaire » et à « l'ambiance de l'école ».
Au chapitre des interventions actuellement privilégiées dans le milieu scolaire, les réponses obtenues permettent de distinguer trois grandes catégories d'interventions relatives à la fréquence et au niveau de gravité des actes violents perpétrés. Premièrement, les interventions les plus fréquentes, qui se déroulent presque tous les jours, concernent principalement des avertissements (verbaux, puis écrits), des systèmes de suivis du comportement de l'élève, l'isolement et la suspension (temporaires). Deuxièmement, viennent des interventions plus occasionnelles et ciblées : la direction d'établissement est alors impliquée et des activités de suivi exigent une gestion plus élaborée de la part des professionnels non enseignant. Troisièmement, les interventions plus rares au cours de l'année scolaire prennent la forme de conséquences lourdes pour l'élève, qui nécessitent un suivi plus important, et des pratiques déployées lors de situations de violences graves.

Face au constat de la situation, les intervenants scolaires interrogés soutiennent trois principaux types de stratégies d'action qui devraient être appliquées en premier lieu. Ils recommandent l'établissement d'une concertation entre le milieu scolaire et les parents, mais aussi entre les intervenants du milieu scolaire eux-mêmes. Ensuite, les répondants suggèrent la mise en œuvre d'activités plus structurées pour la prévention primaire de la violence, l'établissement de règles de vie claires avec les élèves et un meilleur soutien psychologique des victimes (personnel et élèves). En troisième lieu, l'attention se porte sur les interventions curatives auprès des élèves violents ou à risque.

Enfin, il s'avère essentiel de rappeler quelques phénomènes mis en lumière par nos résultats. La violence est d'abord vécue et perçue de manière plus accentuée au cours de la transition entre l'école primaire et secondaire, soit entre le 3^{e} cycle du primaire et le 1er cycle du secondaire (élèves de 10 à 13 ans). La violence scolaire s'illustre notamment par une tendance à l'intimidation exercée par l'élève envers certains de ses pairs et, en second lieu, envers le personnel scolaire. Dans ce contexte, l'élève en trouble de comportement, surtout celui qui est intégré en classe ordinaire, est généralement désigné comme étant l'agresseur. Par ailleurs, à titre de nouveau phénomène, la « cyberviolence » ou les actes de « cyberintimidation » constituent une grande inconnue : beaucoup de répondants avouent ignorer ce dont il retourne dans leur milieu.

Rappelons que les réponses obtenues mettent l'accent sur deux sources de violence qui sont perçues par les intervenants : la famille et la situation de « défavorisation socioéconomique » du milieu. Sur le plan des interventions déclarées ou souhaitées, il s'avère essentiel de rappeler que les personnels concernés estiment agir en fonction de leur rôle au sein de l'équipe pédagogique, au primaire ou au secondaire, ainsi que du degré de défavorisation des populations qu'ils sont appelés à desservir.

3.2 Résultats issus des incidents critiques

Les grilles d'incidents critiques nous ont permis de cibler et de décrire des situations typiques de violence, telles que vécues sur le terrain. Les incidents rapportés concernent principalement des élèves agresseurs en trouble de comportement. Le cas des élèves en situation de déficience intellectuelle dans certains établissements à vocation particulière est aussi évoqué. En général, on note une augmentation des actes violents, surtout chez les mêmes élèves, et donc une progression du phénomène par l'alourdissement des cas. Par ailleurs, les incidents rapportés font ressortir la préséance de la violence envers les pairs en contexte défavorisé.
Nos résultats révèlent une grande variété de situations. Les incidents sont, par ailleurs, souvent marqués par une « escalade ». Restreints en nombre, les fameux « cas lourds » ont des impacts importants, parfois sur l'ensemble de la vie de l'école, notamment au primaire. Les membres du personnel qui sont les plus appelés à intervenir dans les cas de violence demeurent en première ligne les enseignants et les techniciens en éducation spécialisée. Ensuite, viennent les directions d'établissement et les professionnels non enseignant. D'autre part, divers impacts se font sentir chez les intervenants : ceux-ci se disent impuissants et épuisés. Ils estiment perdre de l'autorité et manquer de collaboration, notamment avec la famille et les autres membres du personnel concernés. Il existerait aussi une tendance soit à dramatiser la violence, soit à la banaliser. Les modes d'intervention présentés démontrent une grande attention portée à l'agresseur et une progression de l'intervention corrective auprès de celui-ci. Au quotidien, de nombreuses situations amènent les intervenants à « fermer les yeux » sur les actes violents des élèves.
Les causes auxquelles il est possible d'attribuer la violence demeurent essentiellement les mêmes. Cependant, le contexte des incidents critiques nous amène à souligner le manque de concertation entre les membres du personnel ou avec les services externes lors des situations de récidive ou de retour en classe normale d'un élève particulièrement problématique.
Enfin, les suivis manqueraient de cohérence et de consistance, selon les répondants. Ces derniers déplorent devoir trop attendre avant de mettre en œuvre une intervention plus serrée lorsqu'un problème est détecté chez l'enfant. Les intervenants auraient peu de moyens d'aide spécialisée. Par ailleurs, les rapports exigés par les autorités sont souvent laissés sans suivis, ce qui les laisse impuissants.

3.3 Résultats issus des séances d'entretiens collectifs

Les entretiens collectifs conduits auprès des enseignants et des directeurs des différents niveaux scolaires nous ont permis de distinguer les principales convergences et divergences pour chacun des groupes d'intervenants concernés. Nous retenons ici les principaux éléments qui permettent de regrouper ou distinguer les perceptions de la violence scolaire chez ces deux groupes.
Au niveau du ressenti personnel et professionnel, tous les participants se disent interpellés par la violence scolaire vécue. Les intervenants vivent de l'impuissance, une surcharge de travail et donc de la frustration. Beaucoup se disent épuisés. Les enseignants, pour leur part, disent craindre pour leur sécurité. Les directeurs, d'autre part, se montrent sensibles à la situation de violence, mais ressentent plus particulièrement la pression liée à l'attente de résultats (amélioration des résultats scolaires) dans un contexte qui demeure, à certains points de vue, dysfonctionnel.
Ensuite, les enseignants et les directeurs s'entendent généralement sur les principales caractéristiques de la violence bien que les derniers demeurent quelque peu à distance de ses manifestations directes. Les intervenants interrogés soulignent tout particulièrement l'importance de l'élève en difficulté, intégré en classe ordinaire, au titre d'agresseur. Dans la même ligne, nos répondants spécifient la lourdeur de quelques cas graves d'élèves dans leur école, des enfants qui peuvent avoir même une influence sur la « désorganisation » répétée de la classe ou de l'école.
Tous les répondants soulignent que les interventions souffrent d'un manque de structure et de coordination, ce qui influe sur la qualité de leurs effets. En dépit de ces limites, les répondants apprécient l'aide directe apportée par les techniciens en éducation spécialisée.
Malgré les interventions effectuées pour contrer la violence, de nombreux problèmes subsistent. Les deux groupes d'intervenants invoquent le manque de moyens et de formation pour expliquer la difficulté qu'ils rencontrent quand il s'agit de faire face aux situations problématiques. Les directeurs d'établissements scolaires rappellent que la mission de l'école concerne aussi des relations avec des partenaires publics et communautaires. Dans un tel contexte, ils ont la conviction que leur rôle n'est pas reconnu à sa juste valeur.

4. SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

4.1 Principales caractéristiques de la violence scolaire

Il convient de rappeler que la violence revêt des formes diverses présentes à tous les cycles et dans tous les milieux. Cependant, nous remarquons aussi l'influence des contextes socioéconomiques défavorisés, ce que la littérature scientifique confirme largement (Debarbieux, 1996; Charlot et Émin, 1997; et bien d'autres). Bien que le phénomène de la violence scolaire ne soit pas nouveau, il tend à prendre de l'ampleur selon plusieurs auteurs. D'après Debarbieux (2004 : 12-13), il est difficile d'établir des statistiques qui permettraient une véritable saisie de l'ampleur du phénomène. Est-il nécessaire de rappeler que la pertinence et la valeur des données produites sont souvent entravées par la volonté des organisations scolaires de « montrer patte blanche » (*Ibid.* : 14). Quoi qu'il en soit, la violence scolaire existe vraiment. Notons que ses impacts sur les personnes concernées peuvent varier et provoquer des effets à long terme.
Lorsqu'il s'agit d'étudier les groupes concernés par la violence (agresseurs et victimes), il est essentiel d'apporter les nuances qui s'imposent compte tenu de l'âge des élèves et de leurs caractéristiques personnelles. Pour divers auteurs, regroupés sous le collectif de Paquin et Drolet (2006), la violence en milieu

scolaire s'inscrit d'une manière de plus en plus radicale dès le jeune âge. Par ailleurs, selon certains observateurs, la violence augmenterait surtout chez les mêmes élèves (Le Blanc, 1999). Olweus (1999) rappelle, lui aussi, que la violence régulière, manifestée par un même élève, concernerait jusqu'à 35 ou 45 % des cas. Boutin et Bessette (2009) ont déjà fait remarquer que, dans de tels contextes, l'agresseur s'avère le plus souvent un élève en difficulté de comportement qui, le plus souvent, est intégré dans une classe ordinaire. Par ailleurs, on parle peu de « l'agressé », de la victime. Qui est-elle? De quelle aide dispose-t-elle? Bien que les intervenants disent souhaiter un meilleur suivi auprès des victimes, les données recueillies ne nous renseignent guère à ce sujet.

Les situations rapportées dans le cadre de notre recherche concernent le plus souvent la violence des élèves entre eux et, en second lieu, celle des élèves envers le personnel scolaire. Les parents ne sont pas complètement exclus de ce portrait. Sans qu'on les accuse directement les parents d'être responsables d'une grande part de la violence, les participants font remarquer que leur désistement prend une forme endémique.

Enfin, l'ensemble de nos résultats indique que les cas les plus graves ne sont pas les plus fréquents. Néanmoins, les incidents critiques recueillis recensent généralement les situations souvent extraordinaires, voire même extrêmes.

4.2 Contextes et causes de la violence scolaire

Il nous paraît indispensable de prendre en considération le fait que le phénomène de la violence en milieu scolaire est multifactoriel. Nécessairement, comme le souligne Debarbieux (2008 : 73), s'il n'y pas de cause unique à cette violence, il y a encore moins de solutions miracles. De son côté, Mabilon-Bonfils (2005) soutient que « la violence est au cœur du système scolaire et non une scorie », son installation n'étant pas étrangère à la massification des systèmes scolaires. Pour Marmoz (2006 : 14), la violence peut même être vue comme un mode d'expression, une façon d'exister et un moyen de résolution des conflits, aussi bien au plan individuel que collectif.

La violence est présente à tous les âges, mais elle apparaît de façon plus aiguë à certains moments de transition (par exemple, entre l'école primaire et secondaire) et de plus en plus tôt (en maternelle). Elle se déroule souvent dans le contexte de la classe, mais pas exclusivement. Au primaire, la classe semble même « prise en otage », selon l'expression de certains enseignants. En outre, au secondaire, la violence se manifeste de manière récurrente lors des déplacements dans l'école, « dès qu'on les perd de vue », pour reprendre l'expression de l'un des répondants.

L'une des causes de la violence serait reliée au manque de continuité des services dispensés par le milieu scolaire et parascolaire. De la même manière, l'écart entre la famille et l'école contribue à la difficulté de gérer la violence scolaire. Même si tout le monde s'accorde sur l'importance de la famille, nous notons certaines divergences sur la façon de la rejoindre et d'intervenir auprès d'elle. Les enseignants aimeraient avoir un accès plus direct à la famille; les directions, de leur côté, se voient souvent dans l'obligation de déléguer cette partie de leur partie de leur tâche à d'autres intervenants. Les TES jouent souvent ce rôle d'intermédiaires. En ce qui concerne l'impact de la société sur l'école, nos résultats rejoignent sans contredit les propos des principaux auteurs du domaine. Dubet (1993, cité dans Marmoz, 2006), par exemple, rappelle que le scénario de la violence à l'école est la reproduction du contexte d'origine ou, en d'autres termes, le prolongement de conduites non scolaires dans les murs de l'école. L'école serait, toujours selon cet auteur, un lieu d'accueil de la violence : par exemple, les bagarres entre garçons et leur difficulté d'accepter le contrôle social passeraient de leur milieu de vie habituel à l'école. Jusqu'à un certain point, la violence serait « intergénérationnelle ». Diverses configurations familiales, qu'il conviendrait d'étudier plus en profondeur, conduiraient dans plusieurs cas à ce type de violence. Il s'agirait donc d'un apprentissage de la violence issue du milieu. L'école vivrait dans cette perspective le ressac du milieu d'origine. En un mot, les causes de la violence scolaire sont multiples. Il nous paraît indispensable d'accorder à chacune des causes l'intérêt qu'il lui revient, tout en la recadrant dans son contexte.

4.3 Impacts de la violence scolaire perçus par les répondants

Au dire des répondants, il ne faut pas négliger l'influence qu'ont les élèves agresseurs sur le comportement des autres élèves et le climat général de la classe. La violence vécue en milieu scolaire affecte également tous les personnels scolaires ou parascolaires. Mentionnons que les résultats de notre étude mettent en évidence le fait que les enseignants sont les premiers concernés, viennent ensuite les directeurs d'établissement ou les autres professionnels non enseignant rattachés à l'institution scolaire. Rappelons par ailleurs que nous n'avons pas été en mesure d'interroger les élèves et leurs parents pour des raisons stratégiques et administratives. Cette limite est tout de même atténuée du fait que nous avons procédé à de multiples prises de données auprès des différents intervenants de la Commission scolaire.

À l'instar de plusieurs sondages récents produits par les syndicats (CEQ, 1998; OSSTF, 2005; FAE, 2010), l'étude de Jeffrey et Sun (2006) fait écho aux résultats que nous avons obtenus en ce qui concerne la part des enseignants. Sans être couramment victimes d'actes violents physiques graves[67], la majorité des enseignants subissent la violence en contexte scolaire. Il s'agirait surtout d'atteintes verbales et psychologiques subies régulièrement sous des formes variées d'injures et de comportements menant à l'humiliation. En outre, les enseignants ne seraient pas bien formés pour contrer la violence et n'auraient pas les moyens ou les outils nécessaires pour intervenir de manière efficace face aux situations rencontrées. Ces auteurs notent aussi qu'un problème majeur est entrevu entre l'importante responsabilité qui leur est déléguée dans le maintien de la discipline de la classe (gestion de classe) et le contexte d'un travail à effectuer, c'est-à-dire « faire passer le programme ». Dans ce tableau, le pouvoir de l'enseignant existe, mais rares sont ceux qui connaissent bien leurs droits et leurs pouvoirs, notamment au niveau juridique et pédagogique : jusqu'où peuvent-ils aller dans leurs interventions et leurs réactions? En ce sens, ils font face à des enjeux politiques, pédagogiques, éthiques et légaux. Dans les cas graves, l'enseignant devrait pouvoir prendre appui sur un tiers intervenant. Dans la plupart des cas, ce tiers n'existe pas ou est difficile d'accès. Étant donné le risque, l'enseignant ne peut pas prendre seul le parti d'intervenir. Une souffrance bien réelle et un sentiment d'impuissance s'installent alors chez les enseignants (Blanchard-Laville, 2001). Enfin, la violence scolaire a un impact réel sur l'absentéisme et les congés de maladie, voire sur le décrochage des enseignants selon nombre d'auteurs (Piloz, 2007).

Pour ce qui est du technicien en éducation spécialisée (TES), son rôle est souvent évoqué en différé par l'ensemble de nos répondants. Bien que nous n'ayons pas eu l'occasion de procéder à une prise de données plus approfondie auprès d'eux, nous percevons que leur rôle consisterait à intervenir à plusieurs niveaux : répondre aux problèmes de discipline, maintenir un contact avec la famille, faire le pont entre la classe et la direction ainsi qu'agir dans une perspective pédagogique.

En ce qui concerne les directeurs d'établissement, Jeffrey et Sun (2006 : 172-176) ont constaté que ceux-ci se comportent de façon différente selon qu'ils interviennent au primaire ou au secondaire. Nos résultats de recherche vont dans le même sens. Les directeurs du primaire disent agir très souvent sur le « plancher », c'est-à-dire de manière plus proximale. Ceux du secondaire, eux, disent agir davantage par le biais du pilotage et la formation de leurs personnels. Plusieurs font remarquer que le partenariat avec les organismes psychosociaux et sanitaires souffre de nombreuses failles. Effectivement, le maintien de relations continues avec ces institutions pose problème quand il s'agit de se concerter pour lutter contre la violence scolaire.

Concernant la contribution des autres professionnels non enseignant dans le milieu scolaire (psychoéducateur, orthopédagogue, psychologue scolaire, etc.), nos répondants ont fait remarquer que ces professionnels, en raison d'une surcharge de travail, n'arrivent pas toujours à répondre à leurs attentes, même lorsqu'ils sont aux prises avec des cas graves.

4.4 Les interventions, les résultats obtenus et les suivis souhaités

À la lumière de l'ensemble de nos résultats, nous constatons que les intervenants interpellent la redéfinition de leurs rôles, tâches et fonctions dans la perspective de voir émerger une meilleure concertation des acteurs concernés sur la question de la violence scolaire. Les intervenants insistent sur le fait qu'on ne saurait dissocier la problématique de la violence scolaire de bien d'autres préoccupations de l'école et notamment de celle de la réussite scolaire. En ce sens, le souci d'améliorer ou de mieux coordonner les diverses pratiques porteuses développées sur le terrain demeure un élément important. Cependant, comme le rappellent Charlot et Émin (1997), s'il n'existe pas de solution miracle pour traiter la violence, elle peut par contre être endiguée par une série de mesures qui se complètent les unes et les autres. La réduction de la violence ne se fait donc pas à n'importe quel prix. Marmoz (2006) souligne que la violence ne pourra être réduite par l'école que si les conditions socioéconomiques qui les fondent l'une et l'autre ne sont pas modifiées.

[67] Ce constat peut aussi être relativisé par les données issues de l'étude statistique sur les lésions attribuables à la violence en milieu de travail conduite au Québec (CSST, 2010).

Les pistes de solution qui ont déjà été évoquées réfèrent à une pluralité d'approches et de paradigmes. Mais, comme le rappellent Boutin et Forget (*sous presse*) ainsi que Hébert (2008), la lutte contre la violence fait actuellement appel, sur le terrain, au Québec du moins, à une approche quasi unique, c'est-à-dire à des programmes très structurés, tels que décrits par Potvin et Hébert (2004). Quelques auteurs, s'inspirant de travaux québécois, soulignent l'importance de la participation des directions d'établissements scolaires à la lutte contre la violence. C'est ainsi que le *leadership* d'une direction et la cohésion du personnel favorisent la diminution des actes d'incivilité dans l'école par l'effet de la dissuasion. Girard, Laliberté et Dompierre (2002) insistent à juste titre sur la concertation de tous les acteurs de l'école pour faire face à la violence. En toute cohérence avec nos résultats de recherche, ces auteurs mettent en lumière les demandes du personnel concernant la cohésion dans l'action et une vision partagée de la violence, notamment entre la direction et les enseignants. Ils soulignent que des directives claires devraient être établies concernant ce qu'il faut faire dans la situation de violence. Il s'agirait aussi d'encourager la déclaration des événements, le respect des sanctions, une meilleure gestion des ressources humaines, des actions de sensibilisation ciblées auprès des parents et, enfin, des procédures claires pour encadrer les modalités de collaboration des parents avec l'école. En France, Debarbieux a proposé dernièrement des orientations d'action qui rappellent ces dimensions essentielles : établissement de politiques et de codes, dénonciation des actes de violence et coordination des mesures préventives ou curatives.

Certains auteurs favorisent des démarches plus spécifiques. De son côté, Piloz (2007, p.200) suggère de soutenir les personnels concernés dans une démarche d'analyse de leur pratique. Par ailleurs, Horenstein et Voyron-Lemaire (1997) rappellent que l'aide accordée aux enseignants et les suivis qui y sont reliés peuvent constituer un pôle important de l'action destinée à contrer la violence en milieu scolaire. De cette manière, les auteurs affirment que cette façon de procéder assure de meilleures chances aux personnes concernées de rester en poste après les crises. Force est de constater la rareté des programmes de soutien à l'insertion des jeunes enseignants, notamment pour répondre aux besoins réels de ceux qui vivent la violence.

5. Conclusion

Tel que nous l'avons souligné d'entrée de jeu, la violence scolaire constitue l'un des problèmes majeurs que doivent affronter la plupart des systèmes scolaires. Effectivement, tout comme ce fut le cas lors des États généraux menés au sujet de la violence à l'école, à Paris, en 2010 (MEN, 2010), le Québec se retrouve, comme la France, à l'heure des bilans (MELS, 2009a; Marquis et collab, 2010). Se situant dans la mouvance du Plan d'action ministériel québécois (2008-2011), notre démarche de recherche a pris en compte en priorité le point de vue des acteurs et l'inscription des modalités d'intervention dans un contexte donné. Elle nous a permis de faire ressortir certains points nodaux susceptibles de baliser des recherches ultérieures. Par-delà les pistes de solution prônées par les uns et les autres, il convient de bien définir à quoi les acteurs d'un contexte plus particulier font allusion lorsqu'ils parlent de violence. Ceux-ci doivent toujours revenir au sens qu'ils donnent au mot violence s'ils veulent être en mesure de bien camper leurs actions. Notre recherche a tenté de poser quelques premiers jalons dans cette direction au niveau d'une Commission scolaire québécoise située en banlieue de Montréal. Nos résultats de recherche mettent en lumière l'existence d'une violence polymorphe avec une prédominance de la violence verbale et psychologique. La violence, notent nos répondants, touche tous les milieux, mais particulièrement ceux qui sont dits « défavorisés ». Elle commence très tôt et concerne surtout des élèves dits « en difficulté » de comportement. Pour leur part, les répondants, enseignants du primaire et du secondaire, les directeurs des mêmes niveaux ainsi que les professionnels non enseignant se montrent préoccupés par ce phénomène et disposés à apporter leur aide aux entreprises destinées à améliorer le climat scolaire. Sur le plan méthodologique, le choix de procéder selon une prise de données mixte s'est avéré pertinent en ce sens. Nous avons pu ainsi cerner de plus près une réalité polymorphe et extrêmement complexe. La prise en compte de données vérifiables par le biais de comparaisons entre les perceptions des divers intervenants donne aux résultats obtenus une plus grande crédibilité.

BIBLIOGRAPHIE

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses universitaires de France.

Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Boutin, G. et Forget, S. (*sous presse*). « Programmes québécois de lutte contre la violence scolaire : description, apports et limites ». *Sociétés et jeunesses en difficulté*.

Boutin, G. et Martin, D. (1998). *Ressource alternative au placement à l'adresse d'une clientèle signalée pour abus ou négligence. Programme d'éducation familiale en milieu ouvert*. Rapport de recherche inédit, Université du Québec à Montréal, en collaboration avec les Centres Jeunesse de Lanaudière.

Centrale de l'enseignement du Québec. (1998), *Résultats de l'enquête sur la violence en milieu de travail et en milieu de vie*. Québec : Comité de la condition des femmes (CEQ).

Charlot, B. et Émin, J.-C. (1997). *Violences à l'école : état des savoirs*. Paris : Armand Colin.

Commission de la santé et de la sécurité au travail du Québec. (2010). *Statistiques sur les lésions attribuables à la violence en milieu de travail 2005-2008*, Québec : Direction de la comptabilité et de la gestion de l'information (Service de la statistique).

Debarbieux, É. (1996). *La violence en milieu scolaire. I État des lieux*. Paris : ESF.

Debarbieux, É. (2004). « La violence à l'école : une mondialisation? » *Ville-École-Intégration Enjeux*, hors série, no 8, janvier 2004, p.11-31.

Debarbieux, É. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob.

Estrela, T. et Marmoz, L. (2006) *Interdiscipline et violence à l'école. Études européennes*. Paris : L'Harmattan.

Fédération autonome de l'enseignement. (2010). *La violence envers les enseignantes et les enseignants, c'est inacceptable! Enquête de la FAE en collaboration avec Léger Marketing*, Montréal : Léger Marketing et FAE.

Flanagan, J. C. (1954). « The Critical Incident Technique ». *Psychological Bulletin, 51* (4), p.1-33.

Girard, S. A., Laliberté, D. et Dompierre, J. (2002). *La violence au travail en milieu scolaire. Portrait d'un phénomène peu connu.* Sainte-Foy : Université Laval et Régie régionale de la Santé et des services sociaux du Québec.

Hébert, J. (2008). « La prévention de la violence à l'école. Pièges et perspectives d'action ». Dans J.-P. Martinez, G. Boutin, L. Bessette et Y. Montoya. *Recherche enseignement, éducation et formation en espaces francophones : La prévention de l'échec scolaire. Une notion à définir*, no 7, p.51-60.

Horenstein, J.-M. et Voyron-Lemaire, M.-C. (1997). « Les enseignants victimes de violence. » Dans B. Charlot et J.-C. Émin. *Violences à l'école : état des savoirs*. Paris : Armand Colin, p.285-299.

Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Le Blanc, M. (1999). « L'évolution de la violence chez les adolescents québécois : phénomène et prévention ». *Criminologie, 32*, no 1, p.161-194.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (2003). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal/Bruxelles : Éditions Nouvelles et De Boeck.

Mabilon-Bonfils, B. (2005). *L'invention de la violence*. Paris : Érès.

Marquis, D., Dolbec, S., Robitaille, L. et Rousseau, N. (2010). « Pratiques novatrices mises en œuvre dans le cadre du plan d'action ministériel pour prévenir et traiter la violence à l'école ». Communication présentée lors de la *Journée-conférence sur la violence à l'école : Éducation, formation et concertation* tenue à l'Université Laval dans le cadre du 3e Congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC), Québec, 12 mai 2010.

Ministère de l'Éducation nationale. (2010). *Les États généraux de la sécurité à l'école*. Rapport des travaux menés les 7 et 8 avril 2010. Paris : Ministère de l'Éducation, Éditeur officiel.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009a). *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble! Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011. À l'intention des écoles publiques et des établissements d'enseignement privé, de l'éducation préscolaire au secondaire.* Québec : Gouvernement du Québec, Éditeur officiel.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009b). *Indices de défavorisation par école. Compilation spéciale des données du recensement canadien de 2006*.Québec : Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.

Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions*. Paris : ESF.

Ontario Secondary School Teachers' Federation. (2005). *Report : Bullying in the workplace survey*. Toronto : OSSTF en collaboration avec James Matsui Research.

Paquin, M. et Drolet, M. (2006). *La violence au préscolaire et au primaire. Les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
Piloz, L. (2007). Maîtriser la violence à l'école. Prévention et traitement de la violence en milieu scolaire. Bruxelles (Belgique) : De Boeck & Larcier.
Potvin, P. et Hébert, M.-C. (2004). « Violence en milieu scolaire : quelques outils de soutien à l'intervention ». *Ville-École-Intégration Enjeux*, hors série, no 8, p.121-142.

La recherche sur l'éthique et l'enseignement des sciences : construction et validation d'un document d'analyse

Fátima Paixão
Escola Superior de Educação; Instituto Politécnico de Castelo Branco
Portugal.
Centre de Recherche: CIDTFF - Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores
Universidade de Aveiro
Portugal
mfpaixao@ipcb.pt
+351 963634996
Escola Superior de Educação, Rua Faria Vasconcelos
6000-266 Castelo Branco, Portugal

Introduction

Étant donné le rôle dominant de l'éthique dans l'éducation pour une citoyenneté active et, en particulier, au niveau de la relation entre la société et la science et la technologie, nous présentons une étude, qui fait partie d'un autre plus grand, qui vise à rechercher sur l'état de l'art "de la recherche en «Ethique et sciences de l'éducation»" à travers de l'analyse d'articles publiés entre 1998 et 2009 dans des revues scientifiques, de large expansion. A ce stade, que nous présentons ici, a été construit et validé un document pour l'examen du *corpus* constitué par les articles, après avoir été identifié des catégories d'analyse qui traversent des aspects quantitatifs et qualitatifs et y compris l'identification de la présence ou non de recommandations éducationnels pour la formation éthique des élèves.

Contexte théorique

On trouve le mot «éthique» dans plusieurs domaines de la vie contemporaine. Mais jamais comme aujourd'hui, les problèmes sur des questions d'éthique ont été aussi pertinent et ont couvert un si grand nombre de ces domaines, et plus particulièrement en ce qui concerne les aspects qui touchent de près le comportement de humaine dans sa relation avec le développement scientifique et technologique et les interrelations de ces derniers avec la société humaine tout entière.
Les conditions de la complexité et l'incertitude qui caractérisent les sociétés contemporaines ont mis en accentuant, de plus en plus, à partir de la seconde moitié du siècle dernier et, en particulier, une grande partie tirée par l'impact du développement scientifique et technologique, qui joue de manière significative, à la bien et le mal, le domaine des relations entre les gens et des gens avec le monde social, culturelle et naturelle.
Dans une référence spécifique à la fonction éducative, Morin (1991, 2000, 2001) souligne que tout au long du XXe siècle les sciences ont permit à obtenir une plus grande quantité de certitudes, mais, aussi, ont également révélé de nombreuses "zones d'incertitude» et l' auteur souligne que l'éducation doit inclure l'enseignement des incertitudes qui se posent dans le domaine des sciences physiques (microphysique, thermodynamique, cosmologie…), dans le domaine des sciences de l'évolution biologique et dans le domaine des sciences historiques (Morin, 2000). Pour cet auteur, les principes d'incertitude suggèrent la nécessité pour les citoyens d'avoir accès à des connaissances de base qui sont essentielles à une "navigation dans l'inconnu" et qui se considèrent comme des connaissances dans l'action ou les compétences de base pour agir d'une manière attentionnée, conscient, informé et conduit par des valeurs qui soutiennent la dignité de personne humaine, présente dans sa diversité individuelle, personnelle, sociale et culturelle. Ces connaissances de base sont primordiales pour que les sociétés puissent accéder à des niveaux d'intercompréhension dans l'exercice de la citoyenneté, à l'appui des alternatives fiables à toutes sortes d'humiliations et de violences qui marque les relations humaines et compromettre le développement durable à l'échelle planétaire (Cachapuz, Sa-Chaves et Paixão, 2004).

Connaissance de base pour l'éthique

La «citoyenneté active» comme connaissance de base souhaitable et nécessaire pour tous les citoyens, se réfère à agir de manière responsable dans le cadre du point de vue personnel et le cadre social des sociétés marquées par le développement scientifique et technologique rapide. L'accent est mis dans ce savoir, l'aspect axiologique pour permettre à agir dans le cadre d'une éthique de responsabilité, de solidarité et de tolérance. Il s'agit de savoir comment traiter d'une manière appropriée avec des différences culturelles et de genre, tout en étant sensible à l'aspect du développement durable, avec une relation harmonieuse entre l'homme, la société et la nature, en intégrant la mondialisation de la liberté, de la justice et de la solidarité. C'est, l'éducation en général et l'éducation scientifique en particulier, doivent tenir compte non seulement *l'être pour soi même* mais aussi *l'être avec les autres*.
En outre, agir avec la «pensée critique» est une autre des connaissances de base indispensables au développement de l'opinion personnelle fondée sur des arguments. Il est, comme disent Cachapuz, Sá-Chaves et Paixão (2004), par l'utilisation de cette compétence ou savoir, qui n'est pas développé dans l'abstrait, qu'on peut évaluer adéquatement la plausibilité d'une situation, d'un résultat ou d'une dispute. Le plein exercice de la citoyenneté dans les sociétés démocratiques, en engageant les personnes dans des décisions du collectif qui impliquent des choix réfléchie, ou dans la cherche des raisons à propos d'un certain état de choses exige l'actuation avec un esprit critique éthiquement soutenu.

De même, savoir "résoudre des situations problématiques", qui correspond a la mobilisation de connaissances, capacités, attitudes et stratégies pour surmonter des obstacles, exige une évaluation morale des alternatives pour résoudre les problèmes, ce qui indique le caractère indispensable de une éducation en effectivement impliqués dans le l'éthique.

Pour le développement de les connaissances de base, comme les déjà présentés, qui se révèlent comme des supportes d' attitudes éthiquement soutenus par des cadres de référentiels qui implique des valeurs constitutives de la citoyenneté responsable dans une société fondée sur une matrice d' un développement scientifique et technologique nettement accélérée, il est nécessaire un important investissement à faire dans domaine de l'éducation en général et de l'éducation des sciences, en particulier.

L'apprentissage de telles connaissances de base devraient commencer à l'éducation de base obligatoire, afin de s'assurer la possibilité à tous, et depuis bientôt, pour les développer. Il est soutenu, par conséquent, un nouveau regard, la pensée et la praxis, sur l'enseignement et l'apprentissage et, par conséquent, sur la formation des éducateurs et des enseignants pour inclure l'éthique dans l'éducation. Est-ce-que la recherche en éducation est en train de donner les contributions nécessaires a l'école actuelle pour effectivement aider les enfants et les jeunes à affronter éthiquement le monde du XXIe siècle?

Recherche sur l'éthique et l'éducation

En ce qui a été révélé, il est considéré que il existe beaucoup à faire sur le champ de l'éthique et des valeurs en ce qui concerne l'éducation en général et l'éducation en science, d'une façon très particulière. Le rôle de la recherche en éducation comme un instrument essentiel pour analyser la réalité de l'éducation doit donc être souligné et renforcé afin que des systèmes éducatifs eux-mêmes se positionnent de façon critique afin d'agir en conséquence dans les

confrontations et les débats qui sont, par conséquent, nécessairement, des débats éthiques (Cachapuz, Sa-Chaves et Paixão, 2004). Mais, quelle recherche est mis au point sur «l'éthique et l'éducation»?
Dans une étude de l'éthique et de l'éducation, Taille, Vizioli et Souza (2004), afin de répondre à la question de savoir si le thème de "l'éthique" a fait l'objet des préoccupations des chercheurs en éducation au Brésil ont montré que «l'éthique et l'éducation » était une question brûlante dans la réflexion éducationnels. Cependant, ces auteurs ont trouvé, avec son étude de la revue de la littérature couvrant la période entre 1990 et 2003, que la recherche sur le thème de "l'éthique dans l'éducation» a augmenté de façon constante et que à la fin de la vingtième pour la vingt et unième siècle, on pense plus sur l'éthique et l'éducation.
Dans le cadre de relief de la science et la technologie dans la société actuelle et la future prévue, dont nous avons parlé déjà en retard, comme restera «l'éthique et l'éducation des sciences»? Elle est également impliquée dans le débat? Ce thème apparaît également sur l'ordre du jour de la communauté de recherche dans l'éducation des sciences? Paixão, Lopes, Praia, Guerra et Cachapuz (2007, 2008) ont conduit une étude méta-analytique sur un groupe composé pour 152 articles publiés dans trois grands magazines à diffusion internationale (*Science Education, Journal of Research in Science Teaching; International Journal of Science Education*), identifiés comme des articles qui ont été mentionnés plusieurs fois entre 1993 et 2002, pour la communauté rechercher sur l'éducation des sciences. Dans l'étude conduit, le groupe a constaté une réduite présence d'articles centrés sur la ligne de la recherche de «l'éthique». En effet, la ligne de recherche considérée n'a pas apparu directement dans les articles analysés. Il a été identifiées des aspects de l'éthique, de façon indirecte, mais seulement par une ligne de recherche que nous considérons comme lignes connexes dans le cadre de "l'éthique" comme ils sont, par exemple, les études de la science, technologie et société (STS), des études sur le développement durable, des études sur le multiculturalisme... Mais, le groupe analysé dans l'étude ci-dessus a été très limitée, dans l'univers de la recherche publiés dans ces trois revues choisies pour une analyse détaillée axée sur une ligne spécifique tels que «l'éthique». Il est devenu, cependant, pertinente ce résultat pour les évidences de l'absence d'un intérêt (ou au moins une action) directement sur la recherche sur «l'éthique» dans la communauté des chercheurs dans l'éducation des sciences.
Toutefois, il est clair que pour la pertinence et l'opportunité du débat éthique qui s'est développée dans la société, l'éducation des sciences ne peut pas être séparé de lui à l'époque que la science et la technologie "découvrent" qui n'appartient pas "à domaine de la certitude» (Morin, Prigogine et autres, 1998) et que dans le monde des doutes et des incertitudes, augmente de façon exponentielle le nombre de situations qui nécessitent la prise de décisions qui affectent le domaine de l'éthique. À cet égard, quand la mémoire est activé sur les événements de la centrale nucléaire de Fukushima, à la suite du récent tremblement de terre au Japon (Mars 2011), on peut faire référence des aspects comme la décision de poursuivre la construction de centrales nucléaires pour le compte d'énormes besoins de l'énergie des pays industrialisés. On doit mettre également en évidence des questions telles que l'urgence de prendre un développement durable dans le monde, dans une Terre qui clame pour une nécessité de grande alerte face a l'agressivité en continu infligées. Le développement durable de la planète menace l'équilibre de toute nature et les prises de décision impliquent des connaissances de nature scientifique et technologique qui implique des décisions d'ordre éthique et les attitudes en conséquence. Il a un large consensus que sur le pic d'une véritable et réel situation d'urgence planétaire l'enseignement des sciences ne libère pas un fort investissement dans la composante éthique, contribuant à bâtir un cadre solide de valeurs qui soutiennent les attitudes justifiées (Paixão; Centeno; Quina, Mark ; Clemente, 2010). En ce sens, sont indispensables de nouvelles options dans les politiques d'éducation qui imposent une redéfinition du curriculum, et qu'il devient conforme aux décisions prises à l'école et en classe.
On a besoin de percevoir l'état de l'art sur le sujet, se lancer dans une recherche (qui est plus large que celle présentée dans cette étude), sur la recherche sur "l'éthique et l'éducation des sciences" et en prenant comme orientation les objectifs et les questions de recherche qui sont énumérés ci-dessous.

Objectifs et questions de recherche

Notre étude vise à répondre à des questions telles que:
1. Est-ce-que «l'éthique et l'éducation des sciences» a fait l'objet de la recherche (publié dans des revues de fort impact) par la communauté des chercheurs dans l'éducation des sciences? Et quelle est l'image que nous pouvons tracer d'une telle recherche en éthique et en éducation des sciences, qui a été publié?
1. Auron t'il des différences entre la recherche (publié) dans des revues internationales avec une grande circulation et dans les revues d'origine latino-américaine, de haute circulation?
2. Comment traduire et concrétiser dans les politiques éducatives, dans les livres de texte et à l'école, les questions d'éthique dans l'éducation des sciences?

Chercher des réponses aux questions que nous avons formulée, impliquera, alors la possibilité d'atteindre les objectifs suivants:
1. Mettez en surbrillance l'état de l'art de la recherche sur l'éthique et l'éducation des sciences et avoir une vue de l'évolution du problème;
2. Comprendre comment ils ont été utilisés les recommandations et les implications issues de la recherche produite (publié) pour les politiques éducatives (curriculum et programmes) et comme a été fait son appropriation par les auteurs de livres de texte et pour l'école ;
3. Présenter la définition d'un possible scénario d'application dans l'éducation des sciences régi par les nouveaux principes de l'intégration de l'éthique.

En ce qui concerne l'étude partielle présentée ici, l'objectif est, plus précisément, de construire un instrument pour l'analyse du *corpus* constitué par les articles qui relèvent de critères définis. Cependant, considèrent des questions et des objectifs de l'étude général, que l'instrument d'analyse a été construit et a fait du sens.

Méthodologie

Pour réaliser une analyse des publications scientifiques sur le sujet, nous avons l'intention d'examiner les documents de recherche entre 1998 et 2009, sur l'éthique et l'éducation des sciences. Seront également examinées les articles qui traitent sur des «questions connexes» à l'éthique et l'éducation des sciences, quand ils se réfèrent, explicitement ou implicitement, l'«éthique», «les valeurs, la citoyenneté, l'attitude... tels que: le développement scientifique et technologique, la durabilité de l'environnement, conservation de la biodiversité, l'agriculture biologique, l'utilisation des transgéniques, l'utilisation durable de l'eau, les décisions de l'énergie, traitement des déchets...
Notre attention est tombé sur six revues scientifiques dans le domaine de l'éducation des sciences, de circulation élevée et de prestige dans la communauté scientifique, trois d'entre eux de l'influence internationale reconnue (comme déjà mentionné dans la Paixão, Lopes, Guerra et Cachapuz, 2008): *Science Education, Journal of Research in Science Teaching, International Journal of Science Education*, et autres trois d'une importance considérable dans la communauté ibéro-américaine: *Enseñanza de las Ciencias, Journal of Science Education / Journal de Educación en Ciencias et Ciência & Educação*. Toutes les revues pris en compte dans l'étude révisent les articles qu'elles publient.

Après l'indication des mots clés «éthique», «morale», «valeurs», «citoyenneté» et «l'éducation des sciences», sont mis en place, à partir de là, les croisements avec les sujets liées à l'éducation des sciences (Science, Technologie et Société, le développement durable…), aux quels nous avons donné, comme déjà mentionné, le nom de «questions connexes» qui on ne confonde pas avec les questions strictement éthiques, sont des questions à laquelle cette ci et les valeurs sont naturellement et sans équivoque présentes et dont l'éducation des sciences ne peut pas se l'aliéner.
Sur la base des critères, on a fait l'identification des articles qui correspondent aux sujets que nous avons l'intention d'analyser dans notre étude. L'organisation de l'instrument d'analyse des articles, définissant les différentes catégories d'analyse, constitue donc en soi une étude théorique et de réflexion, qui est partie centrale de notre plus grande étude.
Ainsi, l'étude présentée ici fait partie d'un cadre méthodologique de nature essentiellement qualitative et interprétative, car il cherche les raisons, la construction d'un cadre d'analyse.

Développement

Après des recherches effectuées sur des revues de recherche sur l'éducation des sciences pour la période sous revue, nous avons 725 articles du Journal of Research in Science Teaching, 682 articles de Science Education, 1059 du International Journal of Science Teaching, au total de 2466 articles de Revues de recherche sur l'éducation des sciences, de haute circulation internationale, en langue anglaise; sur les revues de recherche sur l'éducation des sciences de une significatif expression dans la communauté latino-américaine, publié en langue portugaise ou en langue espagnole, un total de 994 articles, 403 de la Enseñanza de las Ciencias (publié en Espagne), 255 dans les Ciência & Educação (publié au Brésil) et 336 dans le Journal of Science Education /Revista de

Educación en Ciencias (publié en Colombie). Ainsi, 3460 est le total des articles pris en considération pour la recherche «L'éthique et l'éducation des sciences» à travers les mots-clés ci-dessus.

L'instrument d'analyse

Les items que nous considérons dans l'instrument d'analyse que nous avons construit, se divisent en deux groupes principaux qui concernent: les aspects quantitatifs et les aspects qualitatifs.

Les aspects quantitatifs

Le volume (le montant déterminé par le nombre et en pourcentage) des articles sur le thème «Ethique et l'éducation des sciences" (et / ou des sujets connexes) est un résultat important en lui-même. Ainsi, dans l'univers de tous les articles publiés dans des revues sélectionnées, nous voulons savoir des choses comme: Si ils son en quantité appréciable; Si le nombre et le pourcentage de la production a augmenté ou diminué au cours des douze années sous revue; Si pour le passage de la vingtième à la vingt et unième siècle, a une tendance particulièrement marquée, en particulier si il y a des pics pertinents à prendre en compte. Un autre aspect qui mérite l'attention dans l'analyse quantitative est quelle est la relation entre le pourcentage de travaux de recherche publiés dans des revues internationales, de l'influence anglophone et dans les revues ibéro-américaines. Nous avons l'intention, avec cet énoncé, examiner si le thème de «l'éthique et l'éducation des sciences" fait partie ou non, de la même manière, de l'ordre du jour de la communauté ibéro-américaine et internationale donné que cette communauté a sa propre identité que intéresse préciser pour la renforcer.

Il y a aussi d'autres aspects quantitatifs à considérer dans l'instrument d'analyse pour la caractérisation de la recherche menées dans la période considérée, tels que: le contexte dans lequel est développé l'étude, comme la formation des professeurs (formation initiale et continue) ou l'éducation (préscolaire, primaire, secondaire, supérieur…), et s'ils présentent de la recherche de type empirique ou de d'études de type théorique et ou de type critique, centrés sur l'analyse et la réflexion.

Aspects qualitatifs

Sur les aspects surtout qualitatives à considérer dans l'analyse des articles, ont a identifié comme pertinents pour l'étude, ce qui suit:

Définition de l'éthique

Le premier aspect pertinent pour l'analyse se prend, en premier lieu, avec la présence ou l'absence d'une définition de l'éthique (et / ou moral).
Nous savons que les concepts de l'éthique et de morale sont souvent utilisés comme synonymes (ensemble de principes et de règles qui doivent être respectés). Il est utilisé généralement le mot «éthique» pour désigner les normes de conduite, ce qui est également l'objet de la morale. Toutefois, ile se tend à éviter le mot «moral», pour sa connotation dogmatique. Cependant, pour certains auteurs, la morale et l'éthique ne sont pas absolument synonymes. Des auteurs tels que Kohlberg (1987) ont venu de réfléchir et de théoriser sur l'éthique et la morale, et ils se réfèrent à la morale pour désigner les valeurs, les principes et les règles qui une communauté particulière ou un individu légitime, et ils se réfèrent à l'éthique pour se référer à la réflexion sur ces valeurs, ces principes et ces règles.
Le philosophe français Paul Ricoeur (1997), clarifie qu'il n'y a rien dans l'étymologie ou dans l'histoire que exige une distinction entre les deux concepts, de l'éthique et de la morale. Alors que «éthique» vient du grec, le mot «morale» a son origine dans le latin, mais les deux ont la double connotation de ce qui est bon et de ce qui est imposé comme l'exige.
Cet auteur suppose qu'il y a généralement un emploi différent de la morale et de l'éthique que repose sur une convention et, par conséquent, il se fait la différence entre l'éthique et la morale, en se réservant le terme éthique pour la recherche d'une vie de bien à la suite des valeurs basées sur la justice et le respect de la dignité des autres et en se réservant le terme morale pour l'articulation entre cette approche et les normes.

Le cadre théorique

En présentant une définition de l'éthique, les articles de recherche recours, à plus ou moins explicitement, a des cadre de référence théorique. Cependant, il peut ne pas avoir aucune définition de ce cadre, mais l'étude expliciter et /ou se concentrer sur un cadre théorique qui devrait être mis en évidence.
Il est bien connu que l'éthique est l'objet de réflexion et de théorisation de la philosophie, en particulier depuis Kant et sa *Critique de la Raison Pratique*, et aussi d'autres sciences humaines. Parmi les sciences humaines sont mis en évidence comme des cadres théoriques pour encadré lune recherche en éthique et l'éducation des sciences, la sociologie (analyse sociale et culturelle) et la psychologie (étude des variables psychologiques dans le processus d'adhésion à des valeurs morales et éthiques et la légitimation des principes et des règles d'action qui en découlent). Dans les deux approches, il ya des classiques, comme Max Weber, la sociologie, et comme Piaget ou Kohlberg à la psychologie.
Il faut prend en compte que ce n'est pas toujours facile d'encadrer une étude, clairement, dans un système philosophique, une théorie psychologique ou sociologique, ou même dans une perspective éducative précise (comme par exemple, le cadre de référence du mouvement de l'éducation en Science, Technologie et Société - STS).

Recommandations pour l'éducation

On prétend identifier la présence ou l'absence de recommandations éducatives pour l'éducation éthique des élèves ou des enseignants et des éducateurs, à savoir, sur les politiques et les décisions concernant les pratiques d'enseignement ou les programmes de formation. À cet égard, nous avons l'intention de montrer l'existence ou pas de réflexions théoriques et de recommandations pratiques pour l'enseignement ou la formation en éthique. On demande aussi s'il y a dans les articles de recherche examinés, des directives ou si la critique est elle-même épuisé sans indication d'options concrètes d'enseignement ou de formation.
Comment faire pour changer la société et le rôle de l'enseignement des sciences pour cette modification? On se reporte dans cette catégorie, à identifié des suggestions et des recommandations, en soulignant les perspectives de l'éducation, des propositions, des directions à suivre, destinée aux décideurs et responsables pour le curriculum et des programmes, ou même pour les auteurs des livres de texte.

Note finale

Ce que nous présentons ici est la clarification compréhensive d'un instrument d'analyse pour rechercher sur «la recherche en l'éthique et l'éducation des sciences".
L'instrument a été testé validé par un panel de trois juges au mérite reconnu dans la recherche en éducation des sciences et a été considéré comme adéquat pour l'analyse du *corpus* établi et identifié suivant les critères énoncés.
Ce qui nous donne à dire, c'est que nous savons que nous sommes impliqué avec un long et pénible travail, de rechercher la «recherche sur «l'éthique et l'enseignement des sciences»». Nous croyons qu'il s'agit d'un besoin urgent de recherche à développer dans le cadre d'une grande complexité de la société afin d'être capable de proposer des recommandations d'action sur la politique d'éducation et de décisions de gestion et le développement du curriculum.

Références Bibliographiques

Cachapuz, A. F.; Sá-Chaves, I.; Paixão, F. (2004). *Saberes Básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
Kohlberg, L. (1987). *Essays on moral development*. S. Francisco: Harper & Row,

Leite, I. (1998). Processo educativo no mundo contemporâneo: a praxis intencional e o resgate da cidadania. DOXA. *Revista Paulista de Psicologia e Educação*, 4, 1: 142-158. Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget. [1990; *Introduction à la pensée complexe*]
Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora. [2000; *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*]
Morin, E.; Prigogine, I. e outros autores (1998). *A sociedade em busca de valores. Para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
Morin, E.; Le Moigne, L. (2001). *A inteligência da complexidade*. S. Paulo: Edições da Fundação Peirópolis. [1999; *L'Intelligence de la complexité*]
Paixão, F.; Lopes, B.; Praia, J.; Guerra, C.; Cachapuz, A. (2007). Linhas dominantes de investigação em Educação em Ciência: caracterização e evolução ao longo de uma década. In: B. Lopes e J. Cravino (Ed.). Livro de Actas do *XII Encontro Nacional de Educação em Ciências*, Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, CD-ROM: 597-599.
Paixão, F.; Lopes, B.; Praia, J.; Guerra, C.; Cachapuz, A. (2008). Where are we? A contribution to a better understanding of the state of the art in science education research. *Journal of Science Education*. 9, 1: 4-8.
Paixão, F.;Centeno, C.; Quina. J.; Marque, V.; Clemente, A. (2010). Investigar e inovar na educação em ciências para um futuro sustentável. *Revista Eureka de Enseñanza y Divulgación de la Ciencia*, 7, Número Extraordinario: 230-246.
Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus.
Ricoeur, P. e outros autores (1997). *Da Metafísica à Moral*. Lisboa: Instituto Piaget.
Spitz, B. (1995). *La morale à zéro*. Paris: Seuil.
Taille, Y. ; Souza, L.S. ; Vizioli, L. (2004). Ética e Educação: uma revisão de literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, 30, 1.

Éducation éthique et formation au vivre-ensemble dans la différence

Nancy BOUCHARD, Ph.D.
Professeure titulaire
Directrice du GREE[i]
Université du Québec à Montréal

De nos jours, l'éthique est devenue omniprésente dans le discours social. Symbolisée par le fait que tous les grands médias en parlent (Porcher et Abdallah-Pretceille, 1998), on la dit même envahissante, apprêtée à toutes les sauces (Bourgeault, 2004). « Être éthique ou ne pas être, c'est l'injonction contemporaine. Achetez éthique, parlez éthique, placez éthique, gouvernez éthique. Quant à ce que veut dire au juste éthique dans tous ces emplois, nul ne juge utile de le préciser » (Canto-Sperber, 2000 : 114). Qu'est-ce donc que l'éthique ?

Rappelons d'abord, comme tant d'autres, qu'au sens étymologique du terme, le vocable grec *êthos* signifie « moeurs, coutumes, conduites, habitudes… » qui, dans sa forme latine, devient « *mos, mores* » ou morale. Étymologiquement parlant, éthique et morale sont donc équivalents, renvoient tous deux à l'idée de moeurs ou règles de vie (Giroux, 2009), de régulation de l'agir humain, cette codification des conduites. Bien qu'étymologiquement les termes *éthique* et *morale* soient équivalents, fassent tous deux référence aux moeurs, aux comportements, ils sont par ailleurs généralement associés à ces deux types d'objets de réflexion. Le terme *éthique* renvoie généralement à la dimension téléologique et celui de *morale* à la dimension déontologique. Toutefois, « la distinction entre les deux termes reste souvent indécise et provisoire » (Canto-Sperber, 2001 : 26). Quel est l'objet de l'éthique ? Il est celui « des formes diverses et contradictoires du bien et du mal, du sens de la vie humaine, de la difficulté des choix, de la nécessité de justifier des décisions et de l'aspiration à définir des principes universels et impartiaux » (Canto-Sperber 1996 : VI). Cet ensemble, ajoute Canto-Sperber, « inclut les débats relatifs à l'origine de l'éthique, à la compréhension de son contenu ainsi qu'aux différentes façons de vivre une vie morale » (*ibid.*), de devenir un sujet éthique (Bouchard, 2003 ; 2006 ; 2010).
Enfin, bien que parler de *morale* évoque généralement une référence à la codification balisant l'agir humain, parler d'*éthique* évoque plutôt un « travail d'énonciation (pôle de la réflexion éthique, de la délibération et du débat) qui a précédé et qui sous-tend toujours l'énoncé (pôle de la règle morale et du code) – un énoncé qui se révélera provisoire et qu'il faudra un jour revoir, modifier ou nuancer, compléter, enrichir » (Bourgeault, 2004 : 13). En cela, on trouverait donc une interaction, une « complémentarité interactive » ajoute Bourgeault en paraphrasant Ricoeur (1990), entre la morale et l'éthique. L'éthique, comme loi *morale* — « au sens formel d'obligation requérant du sujet une obéissance motivée par le pur respect de la loi elle-même — et de l'*intention* éthique — « le projet de l'éthique et le dynamisme qui sous-tend ce dernier » (*ibid.*).

Suivant ce qui précède, la conception de l'éthique que nous retenons n'est pas celle où tout est « réglé » mais bien celle où tout se joue, se négocie et se renégocie, se construit et se reconstruit sans cesse (Bourgeault, 2002). Ainsi, on ne peut plus parler d'***une*** éthique, au sens de vision d'un ordre du monde préétabli et immuable qui impose à la conscience comme aux conduites humaines la rigueur de sa loi énoncée une fois pour toutes (Bourgeault, 2002) et dont l'éducation scolaire, familiale et communautaire serait unitairement garante. S'il a pu en être ainsi il n'y a pas si longtemps encore, au nom de principes s'imposant de manière verticale — qu'ils soient de la religion ou de la nation —, ce modèle est aujourd'hui dénoncé comme étant celui où l'individu non-conforme est tenu de nier une partie de lui-même pour s'inscrire dans le modèle scolaire et s'il ne le fait pas, il est soumis à la honte de voir son identité sociale et/ou personnelle niée et exposée comme un stigmate (Dubet, 2006).

L'éthique n'est pas un processus purement délibératif et formel, exempté par sa vocation à l'universel, de toute incarnation dans des valeurs particulières, dispensé des paris inhérents à la condition humaine. Dans l'histoire du sujet, il y a certes l'apprentissage des règles, la maîtrise du dispositif abstrait et normatif par lequel la communauté assure la régulation des intérêts divergents et leur subordination à un impératif de vie juste. Mais il y a aussi l'incarnation de ces règles dans des personnes, dans des modèles concrets d'humanité qui jalonnent la construction du sujet en lui permettant de s'identifier à eux. L'éthique repose en effet sur des références où la norme s'est incarnée de façon exemplaire, bienveillante et humainement viable ; met aussi en oeuvre des êtres de chair et des modèles d'humanité (Bouchard, 2006).

L'éducation éthique, une formation au vivre-ensemble dans la différence

L'éducation éthique doit rechercher une « communication libérée avec autrui et avec soi-même », une communication où chacun est disposé à s'ouvrir aux autres identités. En prenant appui, pour reprendre l'expression de Freire, sur une éthique universelle de la solidarité humaine[ii].
Praxis libératrice, l'éducation éthique se fait éducation conscientisante, se fait « effort permanent par lequel les hommes se mettent à découvrir, de façon critique, comment ils vivent dans le monde *avec lequel* et *dans lequel* ils sont » (Freire, 1974 : 66). Une telle éducation se veut prise conscience que nous sommes des « être situés dans le monde et avec le monde » ; prise de conscience de ce que nous vivons en rapport avec la norme ou avec ceux qui dirigent ; prise de conscience et la libération du sujet vivant dans une situation d'exclusion.

À la fois enracinée dans l'expérience vécue et objectivisation du vécu, l'éthique universelle de l'être humain nous permet de penser avec subjectivité et objectivité à la fois. Cette unité dialectique, fait naître un « agir » et un « penser » enracinés dans la réalité pour la transformer. Les sujets ne sont donc pas considérés isolés les uns des autres et détachés du monde mais en relation entre eux et avec le monde.

Pour être réalisable, cette éducation éthique oblige à considérer les différences pour « garder vive et en éveil [la] capacité de penser juste, de voir avec acuité et d'entendre avec respect » (Freire, 1974 : 66). Plus les « êtres sujets » font l'expérience des différences, plus ils refusent les positions dogmatiques et plus ils deviennent critiques par rapport à eux-mêmes et ne s'érigent pas en détenteurs de la vérité. Ils se découvrent « inaccomplis et, s'assumant comme tels, deviennent radicalement des êtres éthiques » (Freire, 1974 : 66). Bref, l'éthique comme procès d'humanisation (Simon, 1993)[iii], peut habiliter à observer un point de vue critique par rapport aux normes, aux institutions, à questionner si elles peuvent ou non prétendre être justes pour ceux et celles qui ont à s'y contraindre, à les vivre, en ayant pour « destination collective l'effectuation de l'éthique (Maesschalck, 2006)[iv].

On ne peut s'engager dans un processus de reconnaissance de soi-même comme tout autre et penser le devoir faire ensemble en gommant les différences. L'éducation éthique ne peut en effet se limiter à la question du rapport à la norme et ignorer les visions du monde et de l'être humain et les formes de vie qui en découlent. Si l'éducation éthique se limite à la question normative, la frontière entre les deux se maintiendra et elle n'ouvrira pas sur ce qu'une norme donnée implique parfois pour telle personne ou tel groupe et, inversement, sur ce qu'une vision implique parfois pour le bien commun. En conséquence, l'éducation éthique ne doit pas seulement porter sur ce qui devrait nous être commun mais elle doit également porter sur ce qui est propre aux personnes et aux groupes car « l'identité morale des personnes ne peut plus être portée à hauteur réflexive d'une éthique procédurale de l'argumentation, si "en dessous" il n'y a plus que le vide » (Ferry, 1996).

Si « l'éthique de la diversité et de l'altérité qui en découle vise à reconnaître autrui à la fois dans sa singularité et son universalité, [l]'apprentissage de la diversité culturelle et de l'altérité constitue donc un enjeu fondamental pour toute société » (INRP, 2007 : 10). Ainsi en venons-nous à la question qui nous occupe : quelles formes d'éducation éthique peuvent prétendre s'inscrire dans la perspective d'une formation au vivre-ensemble dans le respect des différences ?

Recherche sur l'éducation éthique dans des programmes scolaires

Pour apporter des pistes de réponse à cette question, nous menons une recherche [68] visant à faire émerger les formes d'éducation éthique présentes dans des programmes scolaires officiels, en vigueur dans des régions de la Francophonie. La première phase de notre recherche étudie des programmes de la Belgique (Wallonie), la France, la Suisse (Canton de Genève) et, au Canada, le Québec et l'Ontario.

Le choix de ces pays se justifie par un ensemble de caractéristiques communes : ce « sont des pays "développés"; […] des démocraties de longue date, ayant atteint un certain niveau de maturité et de stabilité, malgré la diversité des chemins parcourus pour parvenir à cette stabilité; [ils] disposent de systèmes sociaux, économiques, politiques et juridiques stables; […] de systèmes éducatifs avancés présentant des structures organisationnelles, des méthodes d'évaluation et un contenu intégrés », tel que le fait remarquer Bîrzéa à propos de la région d'Europe de l'Ouest (Bîrzéa & al., 2004 : 61). Ils ont aussi en commun qu'ils « sont confrontés aux mêmes problèmes sociaux, économiques, politiques et culturels urgents à l'aube du XXIe siècle; [ils] mettent fortement l'accent sur le rôle essentiel du système éducatif pour la résolution de ces problèmes » (*Ibid.*). Selon le ministère de l'éducation nationale, dans un contexte de rapides transformations techno-scientifiques et de mondialisation, une éducation qui allie formation citoyenne et promotion de la diversité culturelle est de mise. Dans ce contexte, la pertinence de notre recherche est d'autant plus grande que, tel que le souligne Bîrzéa & al. (2004), « [i]l existe un véritable écart, on pourrait même dire un gouffre, entre les déclarations [de principe] et la pratique » (p. 56).

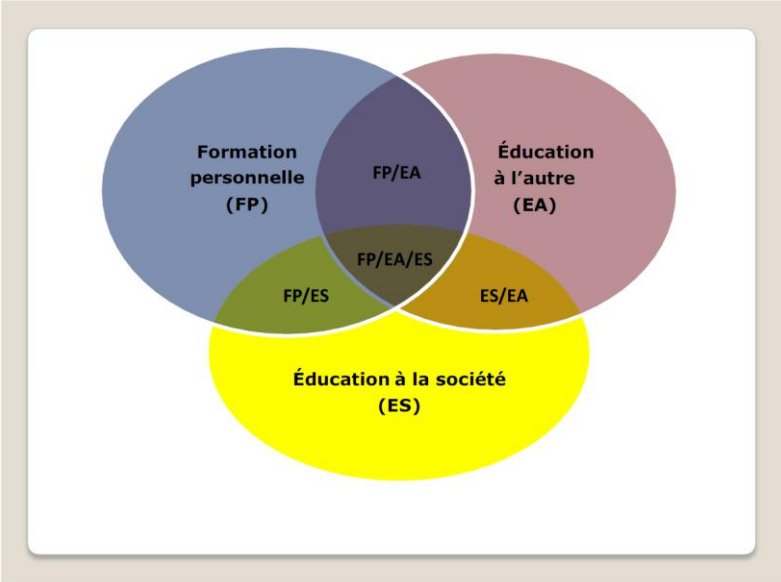
En ce sens, il nous paraît essentiel de dégager le portrait de la situation à partir des programmes d'études puisque ces derniers constituent le premier outil de travail des enseignants. En effet, « le curriculum formel représente la face visible des situations d'apprentissage dans les contextes scolaires. Il est le centre d'attention des décideurs, des enseignants et des parents en tant qu'objet d'évaluation scolaire menant à des diplômes et certificats reconnus » (Bîrzéa *et al.*, 2004 : 26).

Bien que notre recherche en soit encore aux premiers cycles de l'analyse inductive des données[v], l'état actuel de la grille développée permet de mettre en exergue différentes formes d'éducation éthique et la manière dont est prise ou non en considération la question de la formation au vivre-ensemble dans la différence. Suivant la grille d'analyse qui a émergé de nos travaux (schéma 1) et les premières analyses effectuées à partir des objectifs de programmes ciblés, la formation au vivre-ensemble dans la différence se trouverait à la conjonction de la formation personnelle, de l'éducation à l'autre et de l'éducation à la société. Selon les premiers résultats obtenus, en Belgique l'accent serait davantage mis sur la formation personnelle, au Québec sur l'éducation à l'autre et en France sur l'éducation à la société.

À l'occasion de notre communication, nous présenterons : 1/comment nous en sommes venus à cette grille et en préciserons les catégories obtenues ; 2/ nous illustrerons nos résultats à partir de quelques programmes présentement à l'étude ; 3/ nous identifierons ce qu'il pourrait en être des différentes formes d'éducation éthique au plan de la formation au vivre-ensemble dans la différence.

Schéma 1 : Grille d'analyse de l'éducation éthique[vi]

Éducation à la société (ES) Éducation à l'autre (EA) Formation personnelle (FP) FP/EA FP/ES FP/EA/ES ES/EA



Références

Bîrzéa, C., D. Kerr, R. Mikkelsen, I. Froumin, B. Losito, M. Pol, M. Sardoc (2004). Éducation à la citoyenneté démocratique. Étude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
Bouchard, N. (2010). « Présentation de l'ouvrage », Penser le dialogue en éducation éthique, N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p. xiii-xviii.
Bouchard, N. (2006). Éthique et culture religieuse à l'école. Québec : Presses de l'Université du Québec.
Bouchard, N. (dir.) (2003). « L'éducation du sujet éthique. Quelles perspectives ? Quel avenir ? », Religiologiques (26).
Bourgeault, G. (2004). Dit et non-dit, contredit, interdit, Québec, Presses de l'Université du Québec.
Bourgeault, G. (2002). « Et s'il fallait faire le deuil des finalités… Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation », Éducation et francophonie, XXX(1), p. 187-198.
Canto-Sperber, M. (2001). L'inquiétude morale et la vie humaine, Paris, Presses universitaires de France.
Canto-Sperber, M. (2000). « Les ambitions de la réflexion éthique », Esprit, mai 2000, p. 114-136.
Canto-Sperber, M. (dir.) (1996). Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale, Paris, Presses universitaires de France.
Dubet, F. (2006). « Mutations du modèle éducatif et épreuves individuelles », Éducation et francophonie, XXXIV (1), p. 8-21.

[68] Cette recherche dirigée par Nancy Bouchard est financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et menée en collaboration avec les professeurs Claude Gendron, Jean-Claude Desruisseaux et Marie-France Daniel.

Ferry, J.-M. (1996). L'éthique reconstructive. Paris : Les Éditions du Cerf.
Freire, P. (2006) Pédagogie de l'autonomie, traduit du brésilien par J.-C. Régnier, Ramonville Saint-Agne (France), Éditions Érès.
Freire, P. (1974). Pédagogie des opprimés, traduit du brésilien, Paris : Librairie François Maspero.
Giroux, A. (2009). Reconnais-toi toi-même, Montréal, Liber.
Glaser, B.G. et Strauss, A. L. (1967). Discovery of grounded theory. Chicago IL : Adline.
INRP (2007). Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale, Lyon, INRP.
Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (2004). La recherche en éducation : étapes et approches. Sherbrooke, Qc : Éditions du CRP.
Maesschalck, M. (2006). « Ricoeur et les éthiques procédurales », Revue d'histoire et de philosophie religieuse, Tome 86, no 1, p. 67-96.
Miles, M.B. et A.M. Huberman (1991). Analyse de données qualitatives: recueil de nouvelles données. Bruxelles : De Boeck.
Porcher, L., et M. Abdallah-Pretceille (1998). Ethique de la diversité et éducation, Paris, Presses Universitaire de France. 6
Ricoeur, P. (1990). Soi-même comme un autre. Paris : Éditions du Seuil.
Simon, R. (1993). Éthique de la responsabilité, Paris, Les Éditions du Cerf.

Notes

i - Groupe de recherche sur l'éducation éthique et l'éthique en éducation de la Faculté des sciences humaines de l'Université du Québec à Montréal

ii - C'est-à-dire, une éthique où l'être humain devient « présence dans le monde, avec le monde et avec les autres. Présence qui, en reconnaissant l'autre présence comme un « non-moi », se reconnaît comme « soi-même ». Présence qui se pense elle-même, qui se sait présence, qui intervient, transforme, parle de ce qu'elle fait, mais aussi de ce dont elle rêve, qui constate, compare, évalue, valorise, qui décide, qui rompt. Et c'est dans le domaine de la décision, de l'évaluation, de la liberté, de la rupture, de l'option, que s'instaure la nécessité de l'éthique et s'impose la responsabilité. […] comme présence consciente dans le monde, je ne peux échapper à la responsabilité éthique dans mon évolution dans le monde » (Freire, 2006 : 36).

iii - Simon désigne par « procès » d'humanisation, deux aspects de la démarche éthique soit, d'une part « le mouvement même et le dynamisme qui animent l'agent moral dans les différentes phases antérieures à la position de l'acte ; d'autre part […] une contestation qui appelle débat, échange d'arguments, décision finale dûment justifiée » (Simon, 1993 : 13-14).

iv - Retraçant les critiques de Ricoeur à propos des éthiques procédurales, Maesschalck (2006) soutient que « l'argumentation téléologique construit par Ricoeur est révélateur d'une limitation interne du procéduralisme qui pourrait fournir le point de départ d'une reformulation de sa conception de la normativité sociale » (p. 67). Suivant Maesschalck (2006), en traitant l'idée de « la position implicite de l'exigence téléologique dans le procéduralisme » chez Ricoeur sous un mode *inférentiel*, il est possible, « de considérer la raison procédurale comme un concept à faire dont la position engage par elle-même une destination et, du même coup, la rend possible en référence à cette position comme exigence » (p. 92). « [L]a thématisation d'une téléologie interne à toute forme de raison normative liée à son extensibilité et à son "appropriabilité" devient la condition nécessaire de la construction d'une solidarité des comportements dans l'application des normes pour en garantir la normativité. Il ne s'agit donc plus alors de critiquer la présupposition formelle d'une normativité des normes (renvoyant au fondement de l'action morale), mais de souligner la position inférentielle d'une normativité des normes à réaliser (qui renvoie à une destination *collective* de l'effectuation de l'éthique) » (p. 93).

v - Miles et Huberman, 1991; Glaser & Strauss, 1967; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004.

vi - Formation personnelle (**FP):** Connaissance de soi, expérience personnelle. Formation sur le plan de l'identité personnelle, sa pensée, ses valeurs, vie bonne. La vie que JE mène pour lui-même. L'être en voie d'émancipation. Questionnement existentiel, dialogue intérieur. Ex. : L'autonomie, l'estime de soi, la liberté, etc. **Éducation à l'autre (EA):** Regard sur l'autre, les autres. L'identité de l'autre, la vie qu'il mène pour lui-même, sa vision d'une vie bonne, etc. Leur identité de groupe, leur communauté, leur culture, leur ethnie, la vision de la vie bonne qu'ils partagent, la manière de vivre une vie morale qu'ils ont en commun. **Éducation à la société (ES)**: Regard, sur ce qui nous structure socialement, ce qui nous relie. (valeurs communes, normes juridiques et sociales, droits et chartes, institutions publiques, parlement, etc.)



AFIRSE

Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation

En collaboration avec l'UNESCO

Recherche et prospective en éducation (ED/ERF)

La recherche en éducation dans le monde, où en sommes-nous ?
Thèmes, méthodologies et politiques de recherche

RECHERCHES SUR EDUCATION ET ENVIRONNEMENT SOCIAL
Communications

CONGRÈS 14-17 JUIN 2011

UNESCO, 7 PLACE DE FONTENOY, 75007 PARIS, FRANCE

Site du Congrès : www.afirsecongres2011.info

Courriel : contact@afirsecongres2011.info

Site de l'AFIRSE : www.afirse.org

Table des matières

Les communications sont placées dans l'ordre de leur réception au Secrétariat du Congrès.
Ce volume privilégie la mise à disposition des idées et des démarches de recherche, sans qu'il ait été toujours possible, dans le temps dont nous disposions, de corriger totalement la forme de certains textes, écrits par des chercheurs de diverses origines linguistiques, pas toujours accoutumés à rédiger en français.

Pierre Fonkoua Emmanuel Bingono	Représentations de l'école et aspiration à poursuivre de longues études des élèves des classes de Terminale de la ville de Maroua	Page 4
NGUYEN Khanh Trung	L'université dans le Vietnam socialiste : le rôle du Parti Communiste et le mode d'organisation administrative, personnelle et pédagogique	Page 7
Emmanuel Bingono	Représentations de l'école, variables socio-individuelles et régionales et aspiration à poursuivre de longues études des élèves des classes de Terminale de la ville de Maroua	Page 14
Magali de CASTRO Anacélia Santos ROCHA	Eenseignantes brésiliennes dans une école en Irak : fragments d'une expérience éducative	Page 19
Bachir BOUBA	Les chances d'accès des ressortissants du Nord-Cameroun dans les grandes écoles de formation : logique de la reproduction sociale ?	Page 25
Elodie AUTRET CARRIERE	La relation formation emploi chez les étudiants stagiaires en éducation physique et sportive	Page 30
Catherine Dumoulin Pascale Thériault Isabelle Tremblay	Pratiques probantes de communication entre l'école primaire et les familles	Page 34
Leonor Lima Torres José Augusto Palhares	L'excellence scolaire dans l'école publique portugaise	Page 40
Johana CONTRERAS	Les expériences scolaires à l'épreuve des inégalités : une étude comparative des systèmes éducatifs chilien et français	Page 48
Samuel FONTAINE Henri RALAMBONDRAINY	Regards croisés sur l'école à La Réunion :typologies d'opinion, clairvoyance et malentendus	Page 54
Clarilza Prado de SOUSA Lúcia Pintor Santiso VILLAS BÔAS	Étude du travail enseignant et approche psychosociale : enjeux d'une recherche en réseau	Page 64
Patrícia Correia de Paula MARCOCCIA Regina Bonat PIANOVSKI Maria Antônia de SOUZA	Écoles publiques des villages au Brésil : difficultés et potentialités	Page 68
Pierre Marie Njiale	La recherche en éducation et l'école primaire, école de base : état des lieux de deux décennies (1990-2010) d'activités au Cameroun	Page 73
Athanassiadis Élie Trantas Petros Tsakirakis Jean	L'origine sociale des étudiants grecs	Page 77
Heloísa Helena Daldin Pereira Ariclê Vechia Adriano Antônio Faria	La congrégation des soeurs de Saint Joseph de Chamberry et le premier réseau scolaire féminin catholique dan sle pays : 1907-1970	Page 81
Hilda Maria Heller de Mattos Kátia Beltrami Maria Gabriela Zgôda Cordeiro Afonso	La féminisation de l'enseignement : un processus de défis au travers de l'histoire de l'éducation brésilienne	Page 85
Thierry Lichet	Le mouvement associatif étudiant comme école de formation	Page 92

Ahtziri Molina Roldán Miguel Ángel Casillas Alvarado Aldo Colorado Carvajal Juan Carlos Ortega Guerrero	Le rapport entre le capital culturel et la consommation culturelle des étudiants universitaires	Page 100
Miguel Angel CASILLAS ALVARADO Ragueb CHAIN Nancy JÁCOME	Origine sociale des étudiants et trajectoires étudiantes à l'université de Veracruz	Page 106
Tran Dinh Binh	Recherches et enseignement du et en français au Vietnam dans le contexte de globalisation : Etat des lieux et perspectives d'avenir	Page 116
Márcia Josanne de Oliveira Lira Valéria Augusta Cerqueira de MedeirosWeigel	Jeunes étudiants indigènes et leurs frontières dans la ville	Page 120
Christine Morin-Messabel Muriel Salle Sigolène Couchot-Schiex Fanny Gallot	Politiques éducatives Egalité Filles/garçons : questions de formation et de recherches	Page 124
Jean-Michel Peter Roger Sue	Les apprentissages informels dans une société de connaissances en mutation	Page 129

Représentations de l'école et aspiration à poursuivre de longues études des élèves des classes de Terminale de la ville de Maroua

Pierre Fonkoua
Professeur des universités
Université de Yaoundé 1

Emmanuel Bingono
Assistant Au Département des Sciences de l'Education
Ecole Normale Supérieure/Université de Maroua

Problématique

L'étude porte sur les variables représentationnelles, qui sont de nature à influencer l'aspiration les études à l'Université, dans une perspective plus ou moins longue, chez une population d'apprenants appartenant à une région traditionnellement regardée comme ayant souffert d'un retard avéré en termes de scolarisation, depuis l'introduction de l'école de l'école occidentale dans notre pays autour de 1843 à Bimbia.

Contrairement au Sud du Cameroun qui a connu une introduction rapide de l'école occidentale dans notre pays autour de 1843 (le cas de la première école à Bimbia (sud ouest) ; par Joseph Merick de la Baptist Missionary Church), le grand Nord qui comprend les régions de l'Adamaoua, du nord et de l'Extrême- Nord, a connu au contraire, une création tardive de l'école moderne. Selon Pailam Biteye (2006), c'est à partir de 1917 que Maroua va connaître la création des premières écoles modernes.

On voit toute l'hétérogénéité et les spécificités qui caractérisent cette région : retard de l'implantation de l'école de type occidental en concurrence avec les écoles coraniques par rapport au sud du pays ; antagonismes entre ethnies (notamment entre *Foulbés* et *Kirdis*), pluralité de langues locales et de cultures ; stéréotypes liés à la scolarisation des filles. Tout ceci peut-il jouer sur la poursuite des études à l'université ? C'est ce que l'étude tente de montrer, d'où la prise en compte des variables régionales.

Cette étude s'inscrit dans le droit fil de la dialectique entre la logique des acteurs et la multidétermination des conduites et des comportements des individus par des structures sociales, et pourrait se nourrir d'une part de la problématique d'André Pétitat, concernant l'univers scolaire : 'non seulement l'école reproduit, mais aussi elle alimente le changement et abolit l'état des choses existant, (Pétitat A.1982).

D'autre part, la présente recherche pourrait aussi s'inspirer de l'approche génétique qui selon Mannoni est un ensemble d'éléments porteurs de sens et de signification du système cognitif qui permet un individu d'interpréter et de s'adapter à son environnement. Ceci permet à étudier une constellation de variables issues aussi bien de l'univers scolaire (la filière), que des structures sociales (niveau des études du père, de la mère, catégorie socioprofessionnelles des parents…) ou de l'aspect génétique de la représentation (croyance, champ de représentation et attitude) des répondants.

L'école est dès lors un espace social spécifique constitué de relations objectives entre des positions dont les propriétés peuvent être analysées indépendamment des caractéristiques de leurs occupants. La représentation sociale renvoie à trois niveaux de compréhension à savoir : le contenu, la structure et sa genèse. Parlant de la genèse de la représentation sociale, la rétention sélective et schématisation structurante sont les deux modalités du processus fondamental qu'est l'objectivation. Alors que l'ancrage est le recours à un dispositif visant à rendre familière la nouveauté, à la transformer pour l'intégrer dans un univers de pensée préexistant, à lui donner un sens en fonction des valeurs et des croyances du groupe d'accueil. Les valeurs ainsi que le poids de l'idéologie sont à la fois descriptives et prescriptives.

Ils donnent à certains groupes l'occasion d'engager une action de transformation. Ces éléments de type représentationnel sont des actes symboliques qui peuvent instaurer entre elles un dialogue conflictuel dans lequel l'acteur de classe s'identifiant les orientations de la société à ses valeurs et à ses intérêts, combat l'adversaire, qui devient l'ennemi des valeurs, le principe de mal. Les représentations sociales deviennent ainsi un instrument de catégorisation des comportements, de catégorisation des personnes et des comportements, elles fournissent des modèles explicatifs permettant de classer la réalité. C'est pourquoi on peut rapprocher cette notion du concept d'*habitus*.

En effet, les enfants de classes dominantes reçoivent un capital culturel qui leur permet de bien réussir à l'école et ils reçoivent un *habitus*. Cette culture de l'école que les enfants rencontrent est homologue de la culture des classes dominantes. L'école n'enseigne pas explicitement ce qu'elle transmet. Une partie de ce qu'elle transmet se fait de manière implicite.

Ce qui est transmis n'est décodé que par les élèves qui en possèdent le code, les initiés. Pour Mvesso (1988 :34), *« L'école n'est donc pas, comme le prétend l'idéologie officielle, cette institution juste et neutre dans ses règles, ses épreuves, son mode de transmission des connaissances, face à une masse indifférenciée d'élèves dont le seul devoir consisterait à mériter, par l'effort, la consécration de l'institution (…) Elle s'acquitte de cette fonction par sa complicité réelle et objective avec la classe dominante »*.

L'école ici n'impose pas la culture dominante par la force, elle exerce une *violence symbolique* à savoir que les élèves adhèrent au principe même de leur domination. Elle bénéficie d'une autonomie relative par rapport aux influences externes (politique, économique). Elle n'est pas inféodée à un pouvoir. Cette autonomie est accordée parce que l'école contribue à légitimer la culture des classes dominantes.

En fait, on doit marquer une défiance vis-à-vis d'un certain mécanicisme tout à fait perceptible dans cette théorie. Tout se passe chez Bourdieu et Passeron comme si la société capitaliste et les appareils scolaires fonctionnaient à la manière de machines parfaitement huilées sans le moindre hiatus ; l'appareil scolaire remplissant parfaitement sa fonction de reproduction, à la manière dont on remplirait un contrat : le caractère linéaire et unidimensionnel du schème causal. Ici, le milieu familial détient la totalité de l'explication de ce qui se passera à l'école.

Or, comment faire l'impacte sur le procès de scolarisation lui-même ? Ce milieu éducatif, où une socialisation intense se déroule selon de nouveaux codes et des normes dépassant, par leur généralité, les normes de la socialisation familiale ne jouerait-il aucun rôle ? Les carences de la théorie de la reproduction ont conduit à une problématique qui s'inscrit en faux contre ces présupposés. Tout n'est pas joué dans la famille, et l'école n'est pas uniquement une instance d'enregistrement et de consécration des inégalités qui lui préexistent. Pour Mvesso (1988 :41), « L'école *par ses filières, ses programmes et ses structures hiérarchisées et différenciées, a tendance à homogénéiser des populations d'élèves de milieux sociaux homogènes, parce qu'elle génère, grâce à ses mécanismes internes, de nouvelles identités »*.

Les théories de la socialisation scolaire, en affirment que l'école n'est pas une arène neutre, qu'elle génère une identité, et qu'elle est globalement une variable stratifiante de l'aspiration, détiennent une part de l'explication des variations qu'on peut observer dans une population d'élèves à l'instar de celle de notre échantillon.

Ceci conduit à une formulation théorique générale telle qu'elle est rendue par Petitat (1982) : l'école contribue à la reproduction sociale, elle n'est pas fatalement reproduction sociale. Nous adhérons donc à la proposition de Petitat qui montre que d'un côté, l'école reproduit, de l'autre, elle alimente le mouvement qui abolit l'état des choses existant.

Cette position théorique finale adoptée au bout du cheminement à travers les paradigmes qui précèdent, commandera le questionnement de notre objet tel que nous l'exposons dans cette partie de la thèse et tel que nous en justifions les hypothèses. Cela veut dire que l'axiomatique de notre étude se résume en deux points :

1- La problématique de l'école reproductrice peut rendre compte partiellement des inégalités d'aspirations des apprenants à Maroua.
2- Les limites de cette problématique consiste à créditer le modèle de la socialisation scolaire de détenir une part de l'explication.

C'est donc la théorie de la reproduction-production formulée par Petitat qui sert de cadre de réflexion à la théorie de la reproduction sociale à cette recherche.

Il n'est pas sans intérêt, par exemple, de voir que les différences ont pu être notées qui tiennent à l'origine sociale des élèves ; Soit au sujet du caractère plus ou moins favorable de la représentation de l'objet, soit au sujet des compétences qui lui sont attribuées, soit même au sujet de la structure

dimensionnelle du jugement émis. Mais, au delà de ces pistes pertinentes et explicatives de l'aspiration à la poursuite de longues études, il n'en demeure pas moins que les réaménagements des systèmes cognitifs et des relations établies entre les entités significatives justifieraient cette conduite scolaire.

Formulation des hypothèses

Les hypothèses avancées dans le cadre de cette recherche, comme nous l'avons dit, tiennent compte du choix théorique adopté dans deuxième partie, mais de ce que de la position stratégique dans laquelle se trouve l'élève des classes de Terminales : L'abandon ou la poursuite de longues études et les contraintes objectives comme le chômage rampant, la filière des études l'origine familiale, le genre, la religion etc. Grâce à une analyse des principaux paradigmes psychologiques et sociologiques qui s'inscrivent dans la problématique des aspirations à la poursuite de longues études, le chapitre suivant se consacrait à la mise au clair du cadre théorique dans lequel entendait s'insérer la présente recherche. Au terme de cette analyse, l'approche fonctionnaliste de la représentation sociale et celle de la reproduction-production ont été finalement adoptées. Ces théories, au risque de nous répéter, sont, à notre sens suffisamment nuancées et larges pour questionner avec pertinence notre objet. Elles montrent en fait que l'individu est en interaction avec les situations auxquelles il est confronté. Il est en fait produit et producteur de la réalité afférente à ses conduites.

Cela implique, cette mise au net étant faite à l'égard des théories, que l'aspiration à la poursuite de longues études sera interrogée sous l'angle de la représentation et en même temps sous l'angle de la reproduction-production. Dans les pages qui suivent, le corps d'hypothèses tout en s'alimentant du contexte singulier de l'univers culturel de la région de la ville de Maroua s'inscrira dans cette logique binaire : Représentation sociale et reproduction-production.

A la question de recherche, nous avons répondu provisoirement qu'il existe un lien significatif entre les représentations sociales de l'école, les variables socio-individuelles et régionales et les aspirations à la poursuite de longues études chez les apprenants des classes de Terminale de la ville de Maroua. Notre hypothèse générale se décompose en variables indépendantes (VI), celles que nous allons manipuler et en variable dépendante (VD), celle sur laquelle nous allons observer les effets de la manipulation de la première. La revue de la littérature de notre recherche nous permet de formuler les neuf hypothèses de recherche suivantes :

Hypothèse de recherche 1

Plus les enfants sont d'origine sociale privilégiée, plus ils ont tendance à vouloir poursuivre de longues études ;

Hypothèse de recherche 2

Plus le niveau d'étude des parents est élevé, plus les répondants ont tendance à vouloir poursuivre de longues études ;

Hypothèse de recherche 3

La perspective du chômage des diplômés agit négativement sur l'aspiration à poursuivre de longues études ;

Hypothèse de recherche 4

La représentation de l'école comme pourvoyeuse d'emploi agit positivement sur l'aspiration à poursuivre les études ;

Hypothèse de recherche 5

L'âge doit pouvoir influencer l'aspiration à poursuivre les études. Plus on est âgé, moins on devrait exprimer l'intérêt à la poursuite des études supérieures ;

Hypothèse de recherche 6

Le genre doit à son tour influencer significativement l'aspiration à poursuivre les études. Les garçons ont plus tendance à manifester le désir de poursuivre leurs études jusqu'au Doctorat ;

Hypothèse de recherche 7

L'appartenance à la filière littéraire ou scientifique, influence quel que soit le statut socio-économique l'aspiration à poursuivre de longues études ;

Hypothèse de recherche 8

La religion familiale secrète des éléments qui peuvent influencer significativement l'aspiration à la poursuite de longues études ;

Hypothèse de recherche 9

La région d'appartenance peut influencer significativement l'aspiration à la poursuite de longues études chez les apprenants.

En définitive, notre étude établit le lien existant entre les hypothèses avancées et les postulats théoriques sur lesquels se terminent la première partie, et comment les mêmes hypothèses se situent dans le droit fil des objectifs de la recherche. Nous croyons y être parvenus. Les théories de reproduction-production et de la représentation permettent de considérer respectivement les paradigmes de la reproduction, de la socialisation scolaire et de l'action sociale pour justifier nos différentes hypothèses sur les variables pouvant influencer les aspirations. Ce partie avait l'objectif de dévoiler les spécificités du contexte culturel, scolaire et économique de la région de l'Extrême-Nord, en général, et de la ville de Maroua, en particulier pour prévenir les mésinterprétations. Cela est intimement lié à la démarche de ce travail, qui postule qu'on peut appliquer à l'Afrique des théories élaborées ailleurs à la condition d'en respecter la spécificité, la singularité. Il était donc pertinent d'inclure ce chapitre dans la première partie de notre recherche.

Méthodologie

L'échantillonnage stratifié est l'une des méthodes de l'échantillonnage aléatoire et sera utilisé dans la présente étude. Il est à noter que l'échantillonnage désigne, de façon générale, un ensemble représentatif des événements d'une population. Il est le processus qui permet d'obtenir un échantillon valide ou encore le processus de sélection des événements d'une population en vue de constituer un échantillon.

La notion d'échantillonnage est liée ainsi à la notion de stratégie, qui doit assurer le meilleur compromis entre l'objectif d'étude (question/hypothèse préalablement et correctement posée), les contraintes naturelles (hétérogénéité spatiale) et les contraintes mathématiques (quantité des données et des instruments mathématiques). Des deux grandes stratégies nous allons définir de façon générale l'échantillonnage aléatoire en particulier l'échantillonnage stratifié.

Pour Mialaret (2004 :75), les techniques de recueil des données, *« Comme tout autre instrument scientifique, doivent posséder des qualités métrologiques, être accompagnés des consignes précises d'utilisation, de regroupement et d'exploitation des réponses »*. Le questionnaire élaboré afin de collecter les données à traiter dans cette étude est composé de 17 questions qu'une répartition précise en fonction de l'objectif recherché et surtout des hypothèses émises (voir annexe). L'échantillon a été constitué de 520 élèves de la classe de Terminale tous inscrits dans les collèges (03) et lycées 03) d'enseignement général de la ville de Maroua.

Les résultats de cette recherche, bien servie notamment par l'utilisation d'une variante de l'analyse multivariée : l'analyse discriminante, donne une bonne figure de l'influence pondérée, grâce à un ensemble ordonné des coefficients standardisés de toutes les variables considérées. Cette variante de l'analyse multivariée permet d'atteindre une meilleure efficacité dans le traitement statistique. Elle permet en effet de mesurer globalement la façon dont l'ensemble de variables indépendantes considérées rendent compte effectivement des variations de la variable dépendante. On cherche dans cette analyse à comparer les valeurs discriminantes de chacune des variables et à définir, dans l'ensemble des variables retenues, le sous-ensemble permettant la meilleure discrimination entre les classes.

Cette technique est donc parfaitement adaptée à nos objectifs de recherche, puisque nous cherchons à savoir quelles variables possèdent la plus grande capacité de prédiction et quelles associations particulières, entre le milieu social (socioculturel et socio-économique), individuelles, représentationnelles, régionale et du contexte scolaire influencent le plus les variations dans la variable dépendante.

Résultats

Ce qui ressort d'emblée après l'analyse discriminante, c'est la confirmation de l'importance des variables suivantes : le genre, l'âge, la peur du chômage et la religion familiale. Quant à l'analyse discriminante, il est bon de noter, qu'elle confirme dans le même ordre, l'importance décisive de ces variables sur l'aspiration à la poursuite de longues études. Elle confirme aussi en la plaçant au second rang, exactement les variables qui concernent la représentation de l'école, le niveau des études des parents et le choix de la filière. Au troisième rang on retrouve la variable liée à la région d'appartenance des répondants.

La religion est considérée comme un élément qui justifie les conduites des hommes face à un objet social. La guerre des religions est réelle dans la ville de Maroua et ceci se vérifie par la proximité des lieux de prière et de culte où mosquées et temples se côtoient. Ce qui témoigne à suffisance non seulement la guerre idéologique mais aussi la forte pression sur la gestion de l'espace. Ceci montre à suffisance comment les incompréhensions idéologiques peuvent être transposées avec les rapports que les apprenants peuvent avoir l'école.

Il apparaît clairement que les philosophies des religions chrétiennes et animistes sont plus proches de la fonction de démocratisation de l'école moderne : la liberté, l'égalité et la démocratie. La fonction de production propre à l'école est acceptable du moment où les enfants issus des classes basses peuvent être meilleurs si ces derniers s'adaptent mieux aux exigences (infrastructures, pédagogiques, humaines et administratives) du milieu scolaire.

Par contre, les apprenants d'obédience religieuse musulmane sont en déphasage avec la culture scolaire dite 'moderne'. Non seulement à cause des heures de prières qui jalonnent toute la journée et qui perturbent les activités pédagogiques, mais, il y'a aussi la forte hiérarchisation des classes sociales relative à l'idéologie religieuse qui régit les conduites scolaires des apprenants. On peut observer dans les conduites des répondants une transposition linéaire des réalités sociales sur en milieu scolaire. Ce qui justifie par ailleurs que le département du Diamaré le plus islamisé après le *Mayo-Sava* soit parmi les moins scolarisés de la région.

Il est difficile de voir les chrétiens s'asseoir avec les musulmans, les garçons avec les filles, les enfants des classes sociales élevées avec ceux des classes moins défavorisées. Cette différenciation s'observe entre les ethnies *Peuhl et Toupouri, Massa et Moudang ;* entre les musulmans ressortissants des différentes régions (Adamaoua, Garoua et Maroua). La conséquence immédiate est que les couches vulnérables (femmes ou jeunes filles) d'obédience musulmane n'aspirent pas à poursuivre de longues études.

Par ailleurs, l'école coranique qui est en fait une émanation de l'idéologie religieuse musulmane n'est pas en conformité d'avec l'institution scolaire dite 'moderne'. Nous pouvons citer par exemple la langue d'enseignement (arabe), les programmes qui ont une forte connotation idéologique, le matériel didactique (bâton, tablette, nattes), méthode pédagogique (traditionnelle), une évaluation différente de celle de l'école dite 'moderne'.

La conséquence réelle est que les enfants chrétiens qui ont suivi l'école maternelle dont la finalité est conforme à l'école dite moderne se sentent plus à l'aise que les répondants qui ont suivi l'école coranique. Cette catégorie d'apprenants arrivent généralement dans le système éducatif ayant déjà un âge avancé et parfois arrivent au Cours Moyen deuxième année sans acte de naissance.

En effet, l'école coranique et l'école dite moderne ont des finalités différentes qui nécessitent une période d'adaptation aux répondants qui, quand celle-ci est mal négociée conduit à l'abandon scolaire, ou au choix des idéologies de la première institution d'accueil.

D'où les difficultés d'adaptation voire le retard qu'accusent les apprenants d'obédience musulmane au cours de leur scolarisation. Ces derniers viennent ayant une idéologie forte et des positions psychologiques et des schémas attitudinaux non modifiables pour intégrer d'autres valeurs non conformes à ses valeurs et ses aspirations antérieures. Ce qui peut nuire ces derniers à rester dans un système scolaire où les valeurs et les objectifs poursuivis ne sont pas proches de leur idéologie.

La peur du chômage est un élément explicatif des aspirations à poursuivre de longues études. La pauvreté rampante au Cameroun fait en sorte que tout le monde fait de l'école tout l'espoir de la jeunesse scolaire. En effet, l'état reste le seul garant d'un emploi stable et par conséquent reste aujourd'hui la structure la plus convoitée. En effet, l'école s'est enfermée dans le cercle de la philosophie léguée par les colons i.e. former les auxiliaires d'administration.

Cette crise de l'institution fait que les missions multiples assignées à l'école sont ignorées voire abandonnées pour cette fonction sociale qui est l'insertion socio-professionnelle des apprenants. Pour pallier à la crise de l'école, la population de la ville de Maroua s'est lancée dans les activités commerciales qui se transmettent par osmose de génération en génération. Et, comme par osmose, les plus jeunes ont hérité de cette culture, par exemple, la vente du carburant en bordure de route, la friperie, l'élevage, les activités commerciales à travers les pays frontaliers comme le Tchad et des pays de l'Afrique de l'ouest pour résoudre le problème du chômage.

Le genre aussi agit sur l'aspiration à poursuivre de longues études des apprenants. On peut identifier ici un problème qui permet d'expliquer le désintérêt à la poursuite de longues études des apprenants de la classe de Terminale de la ville de Maroua. Le problème de la socialisation des rôles et de la représentation sociale de la femme est un des éléments explicatifs de ce phénomène.

En fait, la femme ou la jeune fille est préparée à assumer les rôles relatifs à la stabilité de la famille. Toute son éducation sera fonction de son rôle à assumer cette fonction au sein de la société et de la famille. Les filles choisissent les filières littéraires qui sont presque en conformité des rôles qu'elles vont accomplir au sein de leur société. L'école vient donc compléter cette éducation avec la féminisation des professions et des attentes sociales (médecine, couture, enseignement, ménagères…). De ce qui précède, il est évident que les filles aspirent moins à poursuivre de longues études que les garçons. Ce qui confirme une certaines représentations (individuelle et sociale) qui influencent sur leur aspiration à poursuivre de longues études. La représentation sociale de la femme confirme donc nos résultats et montre à propos qu'elle se structure autour de trois éléments à savoir : le mariage, l'enfant qui sont les éléments structurants, et le travail qui vient à la périphérie de cette représentation.

L'âge aussi joue sur l'aspiration à poursuivre de longues études. Il est évident que les apprenants les moins âgés aspirent plus à de longues études que les apprenants qui sont plus âgés. En fait, les apprenants les plus âgés sont le stade des aspirations socio-professionnelles concrètes. Ils peuvent dès lors espérer à de situations de vie concrètes, qui peuvent leur permettre de résoudre les problèmes dont ils font en face. C'est pour cela que ces derniers ne peuvent plus vouloir poursuivre les études supérieures à l'université. Dans une région où les mariages sont précoces, il est à remarquer que les charges familiales influencent négativement sur l'aspiration à la poursuite de longues études chez ces apprenants.

Conclusion

L'intérêt de l'étude est justement son importance pour la planification de l'éducation et la cohérence des politiques éducatives. Les résultats obtenus peuvent aider à la décision en ce qui concerne la répartition des moyens humains, financiers et logistiques pour la réduction des inégalités de participation à l'entreprise scolaire, et partant, au développement du pays. En effet, une planification qui ne tient pas compte des aspirations des acteurs sociaux est condamnée à opposer la logique d'un système qui ne reçoit pas de feed-back, à celle des sujets qui n'inscrivent pas leur choix dans l'évolution des faits socio-économiques. C'est dire avec Fonkoua (2006 :11) que : « *L'évolution de l'éducation, de ses pratiques, de ses institutions, sans être linéaire, devrait accompagner dans un va et vient celle, plus large et plus englobante, de l'évolution sociale générale* ».

Bibliographie indicative

Fonkoua, P., (2006) : *Quels futurs pour l'éducation en Afrique* ? Paris : L'Harmattan.

Mialaret, G. (2004) : *Les méthodes de recherche en Sciences de l'Education*. Paris : Presses Universitaires de France.

Mvesso, A. (1988) *: aspirations scolaires des élèves des classes de Terminale à Yaoundé.* Thèse de Doctorat soutenue à la faculté des études supérieures à l'Université de Montréal.

L'université dans le Vietnam socialiste : le rôle du Parti Communiste et le mode d'organisation administrative, personnelle et pédagogique

NGUYEN Khanh Trung
Chercheur associé du Centre Nantaise de Sociologie [CENS]
Université de Nantes

Le système d'enseignement supérieur vietnamien est actuellement « en crise », ce n'est pas seulement le langage des professeurs connus au Vietnam actuel tels que Hoang Tuy, Nguyen Canh Toan , Pham Phu, Nguyen Ngoc… qui attirent fortement l'attention du public mais aussi celui des dirigeants supérieurs du Service de l'Idéologie – Culture - Sciences - Education du Centre du Parti Communiste Vietnamien (PCV) depuis des années qui ont alerté la société. En effet, de nombreux faits négatifs sont quotidiennement relevés tels que : la baisse de la qualité de la formation, la question de l'égalité des chances, le chômage pour la plupart des diplômés universitaires, les problèmes de programmes et de contenus de la formation, les fléaux universitaires, etc.

Les éducateurs et les spécialistes de l'éducation proposent de nombreuses solutions ; les dirigeants du Ministère de l'Education et de la Formation (MEF) ont pris plusieurs mesures pour résoudre les problèmes. Pourtant, les « maladies » de l'éducation ne sont pas guéries ; au contraire, elles s'aggravent. On ne voit pas la fin de la crise éducative. Quelle est la signification de ces phénomènes ? Quels sont les liens entre ces derniers et la société avec tous les changements sur le plan socioéconomique très rapides au Vietnam actuel ? Le fondateur de la sociologie française a expliqué en abordant le lien entre la transformation de l'éducation et celle de la société: «Une transformation pédagogique est toujours la résultante et le signe d'une transformation sociale qui l'explique » (Durkheim, 1969, p. 194). Selon cette logique, Les faits négatifs dans l'éducation et dans l'université vietnamienne proviennent donc de la société actuelle dite « d'économie de marché orientée vers le socialisme ».

Beaucoup d'articles et de recherches ont paru, concernant l'enseignement universitaire, qui ont été rédigés par des organisations ou des individus. Les chercheurs analysent les causes, les conséquences des problèmes, décrivent la situation difficile de l'université ainsi que proposent des solutions, etc. Il nous semble que la plupart des chercheurs utilisent, dans leurs recherches, les approches des sciences de l'éducation et les méthodes quantitatives. Ils expliquent souvent les causes d'un problème éducatif par un autre problème éducatif. Par exemple, pour expliquer la faiblesse de la qualité de la formation universitaire, les chercheurs pensent souvent que ce problème provient de la faiblesse du corps enseignant, de la surcharge des programmes de formation ou du manque de conditions matérielles et d'outils pédagogiques, etc, sans tenir compte des facteurs sociopolitiques et économiques des problèmes. Autrement dit, dans ces recherches, manquent les facteurs « sociaux » tandis que « l'éducation est chose éminemment sociale, par ses origines comme par ses fonctions » (Durkheim, 1922, p. 106).

Nous ne trouvons pas les recherches sociologiques sur ces faits de l'éducation dans l'enseignement universitaire vietnamien actuel. En fait, il n'est pas difficile de comprendre cette absence de recherches sociologiques sur l'éducation, car la sociologie générale est réellement peu développée au Vietnam à partir de Doi Moi (la rénovation). Les premiers sociologues étaient des philosophes marxistes ou bien des chercheurs d'autres disciplines qui changent la spécialité. C'est pour cette raison que la sociologie reste encore débutante au Vietnam.

Dans ce contexte, nous avons choisi d'étudier le curriculum de l'enseignement universitaire vietnamien dont ce texte présente une partie, pour comprendre la manière dont les dirigeants forment les étudiants. Nous voulons insister sur les questions principales: quelle est la façon dont l'université forme les étudiants selon l'image définie par les dirigeants ? Quelle est la place des dirigeants et de leur idéologie politique dans l'enseignement universitaire ?

On peut trouver les réponses à ces questions à travers certaines études sur la façon dont l'université définit ses finalités, sur la notion de la qualité dans l'enseignement, ainsi que le mode de construction des programmes et des savoirs à enseigner, etc.

Dans le cadre de cet article, nous nous focalisons particulièrement sur le mode de l'organisation administrative, personnelle et pédagogique. L'objectif de cette recherche est donc de décrire la manière dont les dirigeants du Vietnam socialiste mettent en place leur idéologie dans l'enseignement supérieur, et maintiennent leurs pouvoirs à travers le mode d'organisation administrative et pédagogique, la manière de repartir les cadres dans l'autorité de l'établissement, l'organisation des services, et celle des associations sociopolitiques et leurs activités dans l'université.

Pour ce faire, nous recourons à des approches théoriques assez distinctes : la théorie de Durkheim, celle des sociologues du conflit, notamment, l'approche des sociologues du curriculum dont les représentants sont Basie Bernstein, Michael Young en Angleterre et Pierre Bourdieu en France. Comme Durkheim, les théoriciens marxistes soulignent souvent la fonction de reproduction sociale de l'école ; pourtant, selon eux, cette dernière ne sert pas à produire la solidarité sociale, ni à développer la société dans le sens de la théorie des fonctionnalistes, mais dans la main des dominants ; l'école est considérée comme un moyen efficace, un «appareil idéologique d'Etat» dans le langage de L. Althusser (1976), pour maintenir les ordres sociaux favorisant leur domination. Dans cet esprit, nous voulons chercher à comprendre la façon dont les dirigeants vietnamien utilisent l'université pour maintenir leur idéologie.

En héritant des théories de la reproduction traditionnelles évoquées ci - dessus, les sociologues de «la sociologie du curriculum»[1], s'intéressent souvent à ce qui se déroule dans les écoles tels que les contenus des savoirs, les relations sociales se nouant quotidiennement entre les acteurs. Avec leurs approches plus micro-sociologiques, les partisans de la sociologie du curriculum examinent des processus et des procédures proprement scolaires et des présupposés idéologico–intellectuels afin de chercher les causes de ces faits scolaires. Nous ne trouvons pas une définition fixe sur le concept de curriculum. Les sociologues de l'éducation ont traduit ce terme par divers sens restrictifs ou larges selon leur cadre de recherche. Dans le vocabulaire anglo – saxon, un curriculum désigne généralement ce qui est censé être enseigné et ce qui est censé être appris dans le cadre d'un cycle d'études scolaires ou supérieures (Forquin, 1989). Dans notre travail, nous nous permettons d'utiliser directement ce terme de curriculum dans le sens britannique.

Cet communication est fondé en gros sur les études des documents officiels publiés par le PCV, le Gouvernement du Vietnam, le Ministère de l'Education et de la Formation (MEF), les universités que nous avons observées[2]. Nous utilisons également quelques citations tirées des discours des locuteurs dans notre recherche empirique[3] comme des témoignages sur tel ou tel fait étudié, comme des exemples concrets pour illustrer les analyses.

[1] A l'occasion de la Conférence annuelle de *British Sociological Association*, de 1970 à Durham, un groupe de sociologues anglais et français tels que Basie Bernstein, Michael Young et Pierre Bourdieu faisait le projet de publier *Knowledge and Control*, sous la direction de Michael Young, ouvrage qui est devenu emblème du courant qui s'est défini comme « *nouvelle sociologie de l'éducation*».

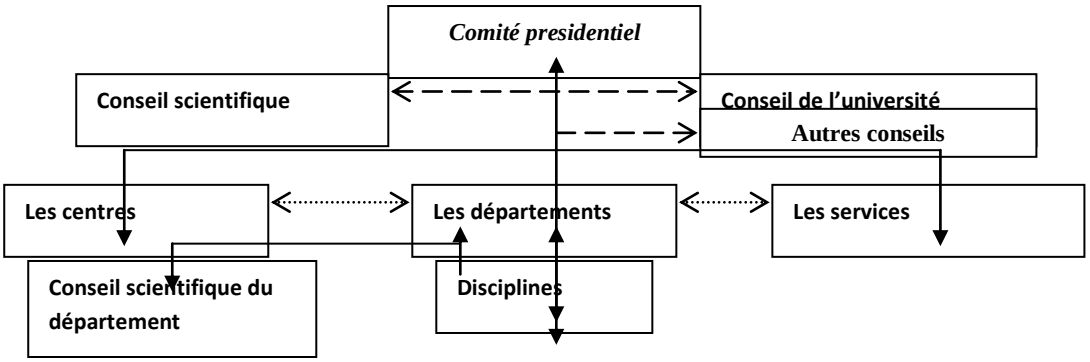
[2] Dans le cadre de la recherche empirique pour notre thèse soutenue en 2006 a l'Université de Toulouse 2, nous avons observé trois établissements : L'Université des Sciences Sociales et Humaines de Ho Chi Minh – Ville, L'Université Polytechnique de Ho Chi Minh – Ville et l'Université des Sciences Economiques de Ho Chi Minh – Ville.

[3] Nous avons réalisé 100 entretiens avec les dirigeants, les enseignants, les étudiants et les étudiants sortants pendant deux années scolaires 2003 – 2004 et 2004 – 2005.

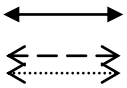
Le mode d'organisation administrative et personnelle

Le système politique du Vietnam est dual : d'un côté le gouvernement et l'autre côté le Parti Communiste (PC). Cette dualité est reproduite à l'identique à tous les échelons administratifs du pays de haut en bas. Nous aborderons d'abord l'aspect du gouvernement dans l'université.

Diagramme 1 : des corrélations administratives à l'intérieur de l'université



Relations directement de travail :
Relations consultatives :
Relations directement d'ordonnance :



Source : Site de l'Universite Polytechnique de Ho Chi Minh – Ville (UPH) consulté 2005

Le conseil présidentiel de l'université : *il se compose de 4 personnes : le président de l'université et trois vices – présidents. Selon l'article 49 de la Loi Educative en 1998, le processus de nommer le président de l'université est déterminé par le Premier Ministre. D'après le* Règlement de l'Université *dont le Premier Ministre est l'auteur, le MEF a le droit de nommer le président en se basant sur trois critères : (1) Le candidat doit avoir la bonne qualité politique et morale, le prestige dans le monde scientifique et éducatif, la capacité de gérer, avec 5 ans au minimum d'expérience dans le domaine éducatif ... ; (2) Il doit être diplômé du doctorat ; (3) Son âge ne doit pas dépasser 55 ans (pour les femmes, 50 ans).*

Les premiers critères du candidat au poste présidentiel sont liés au curriculum vitae. On souligne d'abord sa « qualité politique et morale », il doit évidemment être « rouge », communiste, c'est à dire qu'il doit être effectivement membre du PC. Avant d'être nommé, le président de l'Université des Sciences Sociales et Humaines de Ho Chi Minh – Ville (USSHH) était déjà présent dans le comité exécutif de la section du PC de l'université. Etant fils d'une « bonne famille révolutionnaire », participant positivement à la révolution, (ancien militaire, bon membre de la Fédération de la Jeunesse Communiste de Ho Chi Minh [FJCH], de l'Association des Etudiants [AE], etc.), il était membre actif de la section du PC, occupait divers postes dans ce système politique et administratif. A propos du critère de formation, le président est diplômé du doctorat à l'étranger, évidemment dans les anciens pays socialistes. Pareillement, le président de l'Université des Sciences Economiques de Ho Chi Minh – Ville (USEH) et la présidente de l'Universite Polytechnique de Ho Chi Minh – Ville (UPH) ont un parcours semblable.

Le pouvoir et la responsabilité du président de l'université ont été clairement déterminés dans l'article 34 du *Règlement de l'Université*, ce qui est, en gros, répété par les documents officiels de l'université. D'après ce règlement, le président de l'université dirige entièrement les activités de l'université dans le cadre du règlement du Gouvernement, des décisions de la section du PC de l'établissement mais aussi de celles du conseil de l'université. Il a la responsabilité de ce qui se déroule dans son établissement vis à vis du MEF et de la loi.

Nommés par le MEF selon la proposition du président de l'université, les vices – présidents l'aident à diriger l'université. Le niveau d'études des candidats de vices – présidents est au minimum la licence (Bac + 4) sauf pour celui qui est en charge de la formation, qui doit être titulaire du doctorat comme le président.
Le Conseil de l'université : *Ce conseil est l'organisme administratif de l'établissement. Il a le droit de « décider les préconisations importantes afin d'exercer le droit de l'indépendance et de prendre la responsabilité de l'université, assigné par le Gouvernement selon la loi et ce Règlement » (atticle 30,* Règlement de l'Université*). Plus précisément, ce conseil détermine l'objectif, la stratégie et les programmes de développement de l'université qui doivent convenir avec le planning stratégique commun du Gouvernement. Il vote le règlement intérieur, le budget d'investissement déposé par le président de l'université.*

Le nombre des membres du conseil est de 15 à 31 personnes. Parmi eux, le président de l'université, le secrétaire de la section du PC et le président du syndicat de l'université sont membres obligatoires. En outre, il se compose du représentant élu par les enseignants, celui du conseil scientifique, celui des cadres de gestion éducative à l'intérieur ou à l'extérieur de l'université, les représentants de la FJCH et l'AE de l'établissement, etc. Le président de conseil est élu par ses membres. Selon le *Règlement de l'Université*, le président de l'université n'a pas le droit de garder ce poste. Néamoins, nous voyons que la présidente de l'UPH cumule deux postes.

Le MEF détermine le nombre de membres, le processus de vote, les règles d'activité, le processus d'établissement du conseil en s'appuyant sur la proposition du président de l'université (pour la première session) et du président du conseil (à partir de la deuxième session). Le conseil présidentiel et le conseil de l'université sont donc deux organismes supérieurs dans le système administratif de l'université. Le MEF contrôle leur personnel et décide leur niveau de pouvoir, leur responsabilité et leurs activités.

En outre, dans chaque université, on voit d'autres conseils fondés par le président de l'université pour l'aider dans les différents domaines. Parmi eux, le conseil scientifique de l'établissement est obligatoire et le plus important. Ce dernier regroupe les directeurs des départements, des services, des centres de recherche de l'université ainsi qu'un nombre d'enseignants ayant un haut niveau d'études. Il a pour tâche de conseiller son président dans le domaine de formation et de recherche.
Les services : *Les organismes administratifs et fonctionnels dans l'université jouent d'une part le rôle de l'« état – major » du président et d'autre part les services destinés à mettre en place sa direction dans le domaine le concernant. Par exemple, le service de l'organisation administrative aide le président à embaucher le personnel, à organiser la machine administrative de l'université selon les préconisations, les politiques du PC et du Gouvernement, les règlements du MEF et de l'université ; le Service de Formation a pour tâche d'aider le président à développer les préconisations concernant la formation du MEF et de l'université, à contrôler et surveiller les affaires à propos de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'université ; le Service des Affaires Politiques est de «construire l'environnement éducatif, d'éduquer la personnalité des étudiants selon la qualité morale du socialisme, de la pensée de Ho Chi Minh» (USEH, 2003, p. 16). Pour accomplir cette tâche politique, ce service doit saisir l'état idéologique des étudiants dans l'université afin de construire des*

programmes d'actions ; il organise les activités socio-politiques en coopération avec la FJCH et l'AE de l'université. Le Service des Affaires Politiques est également en charge d'évaluer les étudiants sur l'aspect idéologique et moral selon le règlement du MEF. Cette évaluation est comptée dans le résultat final d'études, etc.

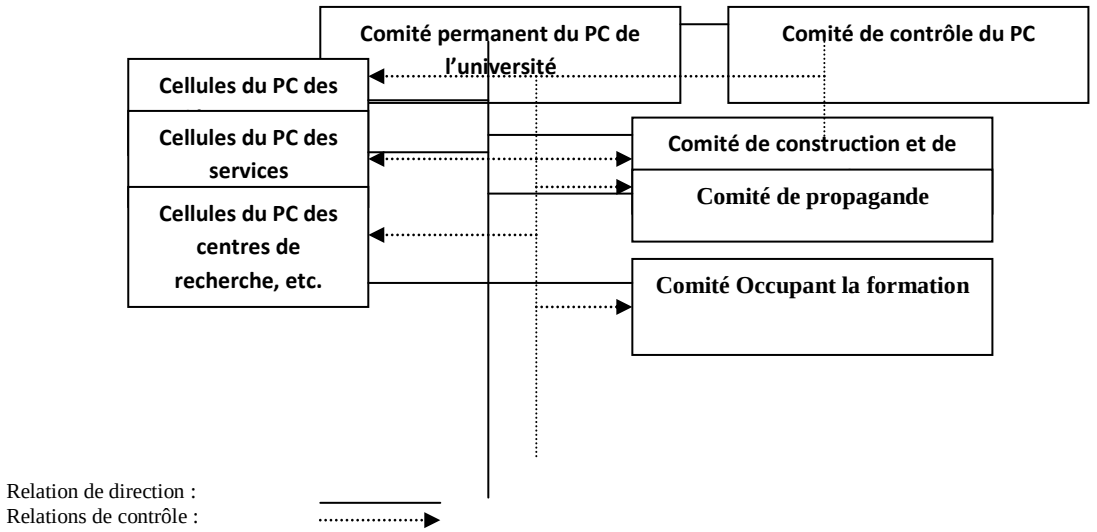
Ces services sont directement dirigés par le conseil présidentiel. Au niveau administratif, ils sont classés au même rang que les départements, les centres et les entreprises servant la formation de l'université.

Le Parti Communiste[4] dans l'université :

Le PC a pour rôle de diriger l'université, cela est bien précisé par l'article 51 de la Loi *Educative en 1998* et l'article 5 du *Règlement de l'Université* en 2003. Cette direction s'applique entièrement à tous les niveaux administratifs de haut en bas. Au rang du MEF, le Comité Permanent du Parti du Bloc des Etablissements d'Enseignement Supérieur dirige les travaux du MEF en général et de chaque université en particulier.

A l'université, pour effectuer la « tâche de diriger », la section du PC de l'université organise son système parallèle à celui de l'administration. Nous essayons de dresser un diagramme pour exprimer le système du PC dans l'université de la manière suivante :

Diagramme 2 : **le système du PCV dans l'université vietnamienne**



Note : nous dressons ce diagramme en nous basant sur la structure de l'organisation de la Section du PC de l'USEH et le *Règlement du Parti*

Au niveau organisationnel, le Comité Permanent du Parti[5] dirige directement les autres comités ainsi que les cellules du Parti. Le Comité de Contrôle du Parti a la tâche de contrôler les organismes et les membres du Parti dans l'université si ces derniers enfreignent le Règlement, les politiques et les préconisations du Parti. Ce comité est dirigé, d'un côté, par le Comité Permanent du Parti de l'Université et, d'un autre côté, par le Comité de Contrôle du Bloc des Etablissements d'Enseignement Supérieur. Les autres comités s'occupent des affaires concernant la défense et le développement du Parti, la propagande et la formation de l'université.

En rapport avec le système administratif, chaque organisme du Parti dirige l'organisme du gouvernement au même rang. Par exemple, le Comité Permanent de la Section du PC de l'Université dirige le Conseil Présidentiel ; la cellule du PC de chaque département conduit sa direction ; celle de chaque service accompagne la direction du service, la Cellule du Parti du Syndicat occupe le Syndicat de l'Université, celle de la FJCH dirige son secrétariat, etc.

Ainsi, dans les établissements d'enseignement supérieur, on trouve souvent que le secrétaire de la section PC est membre du conseil présidentiel : soit il est le président – même (dans le cas des trois universités observées), soit il est un des vice – présidents (le cas de l'Université Nationale de HCM - Ville). Dans le premier cas, le pouvoir politique et administratif sont rassemblés dans les mains d'une seule personne. Dans le deuxième cas, le premier est obligé de « demander la direction du PC (le deuxième) » avant de promulguer telle ou telle décision bien que le deuxième soit subordonné du premier au plan administratif. En général, ceux qui veulent devenir dirigeants dans le système administratif, doivent d'abord posséder la carte du Parti, billet obligatoire. C'est à dire que ceux qui veulent s'élever dans l'échelle administrative, doivent monter d'abord dans celle de la politique. Avant d'être nommé président, le candidat est normalement membre du comité exécutif de la section du Parti de l'université. De même, les dirigeants sont normalement à la fois fonctionnaires d'Etat dans le système administratif et membres du Parti dans le système politique. Observons par exemple le tableau ci – dessous qui exprime cette politisation du personnel dans l'USSHH.

[4] Le PC dirige totalement tous les aspects dans la société vietnamienne. Cela se manifeste clairement par l'article 41 suivant du Règlement du Parti : (*1) Le Parti dirige le Gouvernement et les associations socio-politiques à travers son programme politique, sa stratégie, ses politiques, ses préconisations, ses travaux d'idéologie, d'organisation, de cadres, de contrôle et de surveillance de la mise en place. (2) Le Parti présente les cadres satisfaisant aux critères pour les élections ou pour la nomination aux postes du gouvernement et des associations socio-politiques. (3) Les organismes du Parti et les membres du Parti travaillant dans les services gouvernementaux et les associations socio-politiques doivent exécuter sérieusement les décisions, les directives du Parti ; dirigent leur mise en oeuvre par les textes législatifs du gouvernement, les préconisations des associations ; dirigent leur réalisation avec efficacité.*
Dans ses congrès, le Parti indique les programmes politiques, les préconisations générales, la direction du développement, etc. Pour les mettre en place, l'article 41 cité au – dessus souligne particulièrement la répartition du personnel dans la machine administrative gouvernementale, ce qu'on appelle les «affaires de cadres ». Autrement dit, le Parti dirige le gouvernement et les associations socio-politiques en politisant strictement leur personnel.

[5] Le Congrès de la Section du PC de l'Université (session tous les 5 ans) élit le comité exécutif (15 personnes dans le cas des trois universités observées). A son tour, ce dernier élit le comité permanent (5 personnes) et le comité de contrôle du Parti. Il établit également les autres comités tels que le comité de construction et de protection du Parti, celui de propagande ainsi que celui occupant de la formation (voir le diagramme au - dessus). Le résultat du congrès du PC et la répartition du personnel dans la section du PC de l'université doivent être acceptés par l'échelon supérieur (le Comité Permanent du Parti du Bloc des Etablissements d'Enseignement Supérieur).

Tableau 1 : **le personnel de l'Universite des Sciences Sociales et Humaines de Ho Chi Minh – Ville (2004)**

Prénom attribué	Statut professionnel	Statut politique	Origine sociale	Diplôme, Origine de formation
Quang	Président de l'univ	Secrétaire de la Section du PC de l'univ	-Ancien Militaire - l'enfant de héros mort pour la patrie	Doctorat d'histoire obtenu en Tchécoslovaquie
Trung	Directeur du service de formation	Membre du Comité exécutif du PC	- Ancien militaire	Doctorat d'histoire obtenu en URSS
Le	Directeur du service des affaires politiques - étudiants	Membre du Comité exécutif du PC	- Ancien militaire Famille de militaires (contre les Français)	Doctorat de philosophie obtenu à Ha Noi
Loi	Directeur du service de gestion du personnel	Membre du Comité exécutif PC	- Ancien militaire -enfant d'Agriculteurs,	Doctorat de philosophie obtenu en URSS
Ba	Dir. du Service des Relations Inter et de la Gestion Scientifique	Membre du Comité exécutif du PC	-	Licence de philo au VN et doctorat de l'économie obtenu en Autralie
Hai	Président de syndicat de l'établissement	Membre du Comité exécutif PC	- Ancien militaire, - famille militaire	Doctorat de philosophie obtenu à Ha Noi Stage 2 ans en URSS
Nghia	Secrétaire de la FJHCM de l'univ	Membre du Comité exécutif du PC	« mon père était policier »	Licencié du Département d'Etudes Orientales à l'USSHH
Viet	Directeur du Dép de Philo.	Membre du PC	Ancien militaire	Doctorat de philo obtenu en URSS
Nuoc	Directeur du département de Lettres et de Presse	Membre du Comité exécutif PC	Agriculteurs	Licencié ès lettres obtenu à Ha Noi
Khoa	Directeur du Département d'Histoire	Membre du Comité exécutif PC	Famille révolutionnaire	Doctorat d'histoire obtenu à HCM –ville, stage au USA

Remarquons tout de suite que les Curricula vitea de ces dirigeants figurant dans le tableau ont beaucoup de points communs : Ils sont tous membres du Parti, fils de bonnes familles révolutionnaires, anciens militaires (6 personnes). La plupart sont membres du Comité Exécutif du Parti de la Section du PC de l'USSHH. La plupart de ces dirigeants (8 personnes) sont titulaires d'un doctorat ou d'un licence de philosophie ou d'histoire dans les anciens pays socialistes ou au Vietnam. Seul un dirigeant a continué ses études en Australie après être diplômé de la licence de philosophie marxiste – léniniste à l'USSHH et un autre a fait du stage aux Etats – Unis.

En un mot, à travers le tableau, nous voyons que le personnel de l'USSHH est extrêmement politisé, autrement dit que les dirigeants les plus importants dans l'autorité de l'université sont membres du Parti, anciens militaires, diplômés en philosophie et en histoire. Cette politisation se manifeste aussi dans le corps des enseignants des départements. Par exemple au Département de Lettres et de Presse, il y a 38 enseignants[6] dont 16 membres du Parti; Le Département d'Histoire a 20 enseignants dont 15 sont membres du Parti, Le Département de Philosophie a 24 enseignants dont sont 14 membres du Parti. Il y a aussi beaucoup de jeunes enseignants et d'étudiants de troisième et de quatrième année, surtout ceux du Département de Philosophie qui souhaitent adhérer au Parti, car, pour eux, c'est le seul chemin pour monter dans l'échelle sociale sous le régime politique vietnamien actuel.

Les activités des associations socio-politiques

La Fédération de la Jeunesse Communiste de Ho Chi Minh (FJCH): la FJCH est considérée comme le « bras droit du Parti », la « force préparatoire et sûre» du PC comme l'a souligné son Règlement[7]: *« La FJCH est l'organisme socio-politique de la jeunesse vietnamienne formé et dirigé par le PCV et le Président Ho Chi Minh (...) la FJCH est la force préparatoire et sûre du PCV, troupe révolutionnaire de choc, école socialiste des jeunes hommes ... »* (Règlement de la FJCH)

Ainsi, le *Règlement du Parti* consacre le chapitre X pour parler de sa direction sur la FJCH dont le point 2 de l'article 44 précise : « Le comité permanent du Parti dirige directement l'organisme de la FJCH au même échelon concernant sa direction, sa tâche, son idéologie, son organisation et le personnel ». Les organismes de la FJCH des universités observées sont donc dirigés directement par le comité permanent de chaque établissement. Ils sont également sous la tutelle de la ville, la FJCH de Ho Chi Minh – Ville. A propos des rapports entre le PC et la FJCH, le secrétaire de cette organisation (Nghia) nous a expliqué :

« Notre système politique est très strict, en tant que secrétaire de la FJCH, je suis responsable vis à vis de la loi. Cependant, notre service est dirigé complètement par le Comité Permanent de la Section du PC de l'Etablissement. C'est à dire que, nos projets doivent passer devant le comité pour lui demander son accord avant de les mettre en place. Nous dépendons également de notre supérieur direct : la FJCH de Ho Chi Minh –Ville. C'est à dire que nous devons faire le rapport précis et demander aussi son accord pour mettre en œuvre nos programmes d'action (...). En tant que membre du PC, si je fais des bêtises, je serai critiqué par le Parti. Quand on est révoqué par le PC, il est évident qu'on sera également révoqué par le gouvernement. C'est très strict, on est le chef d'un service mais on est en même temps un membre d'un autre organisme supérieur, ce dernier peut nous sanctionner si nous faisons des erreurs. »

La FJCH s'insère au coeur de l'université, sa tâche est de s'occuper des étudiants en organisant les activités socio-politiques et scientifiques pour les rassembler et les éduquer: elle coopère avec le service des affaires politiques (à l'USEH et à l'UPH, le secrétaire de la FJCH est aussi directeur du Service des Affaires Politiques de l'établissement) afin d'éduquer à la politique et à la morale les étudiants en organisant les activités socio – politiques comme « Mua he xanh – l'été vert », le Concours Olympique des Sciences de Marxisme – Léninisme, le Concours de « Ho Chi Minh – son nom toujours brillant », etc.

[6] Données fournies par le Service d'Organisation Administrative de l'USSHH et des départements observés

[7] Le mode d'organisation, d'élection et de cérémonie d'affiliation des nouveaux adhérents apparaît à peu près semblables à ceux du PCV. Ainsi, à l'université, la FJCH est organisée par cellules présentes dans chaque organisme administratif et surtout dans chaque département

L'université, à proprement dit, est un terrain réservé seulement à la FJCH et l'AE dont l'objectif est d'éduquer à la politique à travers les activités socio-politiques, de fournir au Parti des candidats. En un mot, la FJCH de l'université est un outil utilisé par le PC pour approcher les étudiants et les conduire sur le chemin du PC. C'est le chemin officiel et légal sur lequel les étudiants doivent marcher s'ils veulent monter dans l'échelle sociale.

Toutefois, il y a encore des étudiants hors de la FJCH. Par exemple, L'USSHH a 7983 étudiants dont 4325 sont adhérents à la FJCH. Il reste encore donc 3658 étudiants hors de la FJCH. L'UPH a 17658 étudiants dont 11000 adhérents, il reste encore 6658 non membres de cette organisation[8]. Comment fait – on alors pour éduquer ces étudiants non adhérents et les conduire au chemin du Parti ? C'est la tâche de l'Association des Etudiants.
L'Association des Etudiants (AE): l'AE rassemble tous les étudiants (membre et non membres de la FJCH) sous la direction du Parti et de la FJCH. Cela est fixé dès l'introduction au *Règlement de l'AE* : « L'AE agit dans le cadre de la Constitution et de la Loi du Socialisme du Vietnam, sous la direction du PCV, la gestion du gouvernement ; la FJCH joue le rôle de noyau dans l'AE ».

Comme toute institution, l'AE doit se soumettre à la direction du PC, c'est à dire que le PC utilise l'AE comme un autre canal afin de conquérir la pensée des étudiants à côté de la FJCH. Cela apparaît dans l'article 1 du chapitre 1 du *Règlement de l'AE* : « L'AE rassemble largement tous les étudiants vietnamiens qui s'efforcent ensemble de travailler pour servir le but et l'idéal du PCV et du Président Ho Chi Minh et pour contribuer à la construction du Vietnam en paix, indépendant, riche, égalitaire, démocratique, civilisé selon l'orientation vers le socialisme ».

En rapport avec la FJCH, cette dernière se considère comme le noyau politique de l'AE. Elle la guide pour préparer les programmes d'action et la direction politique. En fait, l'AE est utilisée par la FJCH pour occuper les étudiants non – membres de la FJCH. Le PCV a dirigé la FJCH en politisant ses dirigeants (le secrétaire de la FJCH est normalement un membre du comité exécutif de la section du PC de l'université). A son tour, la FJCH conduit l'AE de même façon, c'est à dire que les dirigeants de l'AE doivent être les bons membres de la FJCH. Autrement dit, si la FJCH se considère comme le « bras droit » du Parti, l'AE doit le renforcer pour que le PC puisse toucher efficacement chaque étudiant dans l'université. Politiquement, l'AE fait beaucoup de choses que la FJCH ne peut pas pratiquement organiser, surtout dans les relations internationales. Car cette dernière est une association politique, trop politisée. Par contre, en tant que représentante des étudiants, l'AE peut nouer des relations avec les organisations d'étudiants étrangers, elle appelle les étudiants à faire telles ou telles choses. Nghia, enquêté et secrétaire nous donne un exemple :

« Politiquement, la FJCH n'est pas toujours présente dans toutes les activités. Par exemple, pour contrer la guerre irakienne, la FJCH n'organise pas directement les meetings mais laisse l'AE le faire »

Pourquoi cela ? Parce que l'AE est officiellement l'organisation de tous les étudiants ; si elle organise les mettings contre l'intervention militaire américaine en Irak, cela veut dire que les étudiants en général s'y opposent. En fait, une telle action exprime la politique des dirigeants vietnamiens.

Donc, à côté de l'enseignement politique que nous avons abordé, la FJCH et l'AE dans l'université sont d'autres canaux que le Parti utilise pour réaliser sa préconisation de « l'éducation complexe » selon les normes de « rouge et spécialité » que nous avons précédemment évoquées. Avant 2002, les étudiants ne sont pas obligés de participer aux activités organisées par la FJCH et l'AE. Actuellement, ils doivent s'y engager car cette participation est comptée pour partie dans l'évaluation du résultat global des études.
La FJCH et l'AE et le mode d'évaluation du résultat scolaire : Pour pouvoir passer l'examen de fin d'études ou préparer le mémoire terminal, les étudiants doivent apprendre toutes les matières présentes dans le cursus de formation, obtenir les certificats d'éducation physique et d'éducation militaire, passer bien les examens de fin pour « les matières des sciences marxistes – léninistes »[9]

En 2002, le MEF a promulgué *la réglementation concernant l'évaluation d'exercice des élèves et des étudiants réservée aux établissements d'enseignement supérieur et aux lycées professionnels*. Selon celle - ci, l'évaluation finale du résultat d'études ne s'appuie pas seulement sur les savoirs scientifiques et les compétences professionnelles des étudiants, mais encore sur leur participation aux activités socio-politiques. Cette évaluation a pour but « d'attribuer la réalisation de l'objectif qui vise à former les Vietnamiens développant complètement la morale, les savoirs, la santé, le sens esthétique, restant fidèle à l'indépendance du peuple et au socialisme » (*réglementation du MEF*, 2002)

Cette évaluation est réalisée à la fin de chaque semestre. Le résultat final de l'évaluation de l'exercice des étudiants est le total de celui de tous les semestres dans le cursus de formation (notes générales de l'exercice). Ce résultat garde une place considérable dans le résultat final des études (notes moyennes générales ouvertes) selon la formule : notes totales des moyennes générales = Notes moyennes générales d'études + notes générales de l'exercice.

Donc, si un étudiant obtient la mention d'« excellent » dans son exercice, il aura 1 point de plus dans le résultat final des études. Par contre, s'il est classé « très faible », il lui sera enlevé 1 point au résultat d'études. Le résultat de l'exercice de l'année académique est également utilisé pour examiner le dossier de bourse. Si un étudiant est classé « très faible » pendant deux années académiques, il est obligé d'arrêter ses études.
Selon ce mode d'évaluation, les étudiants sont obligés de participer aux activités socio-politiques organisées par le service des affaires politiques, la FJCH et l'AE. Ce mode d'évaluation du résultat a pour but de concrétiser l'objectif de l'enseignement du PC, selon lequel, les étudiants doivent satisfaire non seulement aux critères des « spécialités », mais encore aux normes « rouges » définies par les dirigeants - ce qui se manifeste dans l'objectif de formation de chaque établissement en général et dans celui du service des affaires politiques, la règle de la FJCH et de l'AE en particulier.
Le syndicat de l'université : Comme la FJCH et l'AE, le syndicat est un membre important dans le système politique du Vietnam en général et dans l'université en particulier. Citons tout de suite l'article 1 de la Loi du Syndicat concernant sa fonction et son rôle : « Le Syndicat est une grande organisation socio-politique de la classe ouvrière et des travailleurs vietnamiens. Il s'est établi volontairement sous la direction du PCV, un membre du système politique du Vietnam et il est considéré comme l'école socialiste des travailleurs »
Le syndicat rassemble les travailleurs (membres du PC et non du PC). A l'université, il regroupe les enseignants, les cadres et les salariés. La fonction du Syndicat apparaît à peu près comme celle de la FJCH. A travers la définition ci – dessus, nous voyons que la loi souligne deux aspects : la direction du Parti et l'éducation idéologique. En fait, comme la FJCH, le syndicat est mis sous la direction du Parti. A propos de la fonction éducative, si la FJCH est définit comme l'«école socialiste » des jeunes (les étudiants dans l'université), le Syndicat se considère comme l'«école socialiste » des travailleurs (salariés, cadres, enseignants dans l'université). Autrement dit, le syndicat se considère comme le lieu où l'on apprend les valeurs, l'idéologie et les politiques des dirigeants aux travailleurs. Pour ce faire, il organise régulièrement des cours politiques, des mouvements d'émulation patriotique pour les cadres et les enseignants dans l'établissement. Il surveille et coopère avec le conseil présidentiel pour réaliser les préconisations et les politiques de la section du PC. Il appelle et encourage ses membres à bien réaliser la tâche politique de l'établissement, etc. En un mot, le PC prend la FJCH comme un outil pour conquérir les étudiants et utilise le syndicat comme un moyen pour assujettir les travailleurs de l'université.

Le rôle du syndicat au Vietnam se différencie de celui des syndicats en France qui ont une fonction de contre – pouvoir, mais il est un moyen utilisé par le PC pour « stabiliser les ordres » au niveau idéologique. Pour cela, la Loi du Syndicat met l'accent beaucoup sur la coopération entre le syndicat et le pouvoir administratif pour réaliser les préconisations socio-économiques et politiques du Parti, ainsi que sur l'éducation de la loi et de la politique pour les travailleurs. Par exemple, l'article 4 écrit : «le syndicat prend en charge de faire la propagande de la constitution et de la loi, d'éduquer les travailleurs à la conscience de la loi (...), de construire positivement le socialisme et de protéger le pays et le bien socialiste... ».

[8] Données de l'Université Nationale de Ho Chi Minh – Ville en 2003
[9] Tous les étudiants vietnamiens actuels de toutes les disciplines sont obliges d'apprendre 5 matières politiques : la philosophie marxiste – léniniste, l'économie et politique marxiste – léniniste, le socialisme scientifique, l'histoire du PCV et la pensée de Ho Chi Minh. A partir de 2006, ils doivent passer les examens de fin pour ces matières politiques avant de passer l'examen de fin des études (les matières de spécialité) ou de soutenir le mémoire.

Comme le mode d'organisation du PC et de la FJCH à l'université, le syndicat s'organise dans des comités et des cellules insérées dans chaque service administratif et département. Le PC politise strictement le personnel du syndicat. Ainsi, dans les trois universités observées, les trois présidents du syndicat sont aussi membres du comité exécutif de la section du PC. Autrement dit, les cadres du PC dirigent directement les activités du syndicat. De même que la FJCH, le syndicat doit se soumettre, d'une part, à la direction du PC de l'université et, d'autre part, à celle du syndicat de la ville (notamment, le syndicat de l'USSHH et de l'UPH sont soumis à la direction du syndicat de l'Université Nationale de Ho Chi Minh - Ville qui fait partie de celui de Ho Chi Minh – Ville).

Conclusions

A travers cette étude, nous trouvons que l'imposition idéologique des dirigeants vietnamiens actuels se déroule de manière très agressive, ce que les communistes appellent l'action de la «dictature du prolétariat », cette dernière apparaît plus violent que la « violence symbolique » de P. Bourdieu (1970), auteur de *La Reproduction*. Cette recherche nous permet de retirer quelques conclusions sur les manières dont les dirigeants utilisent l'université pour maintenir et reproduire leur domination : (1) l'université maintient une conscience collective conforme à l'idéologie dominante en organisant légitimement les activités socio-politiques pour les étudiants ainsi que pour les enseignants, dans et hors de la classe ; (2) elle le maintient en organisant légitimement ses services pédagogiques, administratifs, socio-politiques et en disposant du personnel et du pouvoir dans ces services ; (3) la reproduction de la domination des dirigeants s'inscrit dans des formes de sélection, de classification, de transmission et d'évaluation des programmes d'enseignement, des savoirs, notamment pour les sciences humaines et sociales que nous aborderons dans un autre article.

Pour expliquer le rôle du PCV dans la société vietnamienne en général et dans l'université en particulier, nous empruntons l'image de la « route ». Le PCV a créé une route dont l'orientation est dirigée vers le « socialisme »[10]. Cette route se compose de diverses voies, chacune destinée à un groupe de passagers (agriculteurs, ouvriers, fonctionnaires, enseignants, étudiants, etc..). Chargée de la formation des cadres dans tous les domaines de la société, l'université est donc sur cette route une voie cruciale car déterminant le sens de toutes les autres.

Le Parti domine totalement cette route : imaginons une route à sens unique, bien délimitée, sans aucune sortie ni carrefour. Depuis longtemps, les passagers sont encadrés dans le régime socialiste. Sur cette route, ils peuvent changer de voie, mais pas de direction. Ainsi, un ouvrier peut abandonner son métier pour devenir étudiant, un enseignant peut quitter son établissement afin de devenir dirigeant dans le système politique, mais ils n'ont pas le droit de parler du changement de régime politique.

Le PCV promulgue le code routier et joue aussi le rôle du policier qui contrôle et guide les passagers afin de maintenir l'ordre. Pour ce faire, les dirigeants prennent toutes les mesures afin que les passagers intègrent leur ordre et leur code. Ils s'efforcent de construire une conscience collective en inculquant aux passagers les mêmes caractères, les mêmes pensées, le même idéal, en leur imposant l'idéologie et les valeurs révolutionnaires. Les universités, surtout l'université des sciences humaines et sociales, sont un des lieux majeurs servant à cette tâche d'uniformatisation de la pensée des individus. Cette tâche se concrétise en centralisant et politisant tous les aspects de l'enseignement supérieur que cet article ne reflète qu'une partie.

Cette centralisation et cette politisation produisent sans doute plusieurs problèmes dont la pauvreté dans l'enseignement et la recherche, surtout dans le domaine des sciences sociales et humaines, ce que déclare un chercheur : « Pendant longtemps, les sciences sociales sont simplement considérées comme de la politique, les activités des sciences sociales sont regardées comme de la propagande. Les cadres des sciences sociales (les chercheurs, les enseignants) ont pour tâche principale d'interpréter le point de vue, la ligne politique du Parti ... » (Pham Tat Dong, 1995, p. 109)

Ce système administratif et politique est également la cause du grand écart entre l'offre de formation universitaire et la demande de compétence provenant de l'économie de marché, il produit aussi les contradictions et les conflits entre « la caractéristique des sciences » et le « la caractéristique du Parti », entre les acteurs différents dans l'université selon le langage des enquêtés, … que nous espérons traiter dans les autres articles./.

Bibliographie

Ban Tư tưởng - Văn Hoá Trung Ương. (2000). « Một số văn kiện của Đảng về công tác tư tưởng - văn hoá (tài liệu nội bộ) – Recueil de documents du Parti sur le travail idéoculturel (documents internes), tome 1 et 2, (1930 - 1986), Hanoi : Nxb. Chính trị Quốc Gia.

Ban Tư tưởng – Văn hóa, Khoa giáo và tổ chức T.Ư. (2002). « Tài liệu phục vụ nghiên cứu các kết luận Hội nghị BCH Trung ương Đảng khóa IX - Documents pour l'étude des conclusions de la Réunion du Bureau exécutif du Comité Central du PCV », Session IX , kỳ họp thứ 6, Hanoi : Nxb Chính Trị Quốc Gia.

Bo GD và DT – MEF. (1999). « Quy chế về tổ chức đào tạo, kiểm tra, thi và công nhận tốt nghiệp đại học và cao đẳng hệ chính quy - Réglementation relative à l'organisation de formation, le contrôle des connaissances, l'examen final et la validation du résultat de fin d'études supérieures destinée à la formation régulière ».

Bộ GD va DT – MEF. (2000). « Các văn bản pháp lý hiện hành về Gd - Đt - Les actes juridiques en vigueur sur l'éducation et la formation ». (volume 2), Hanoi : Nxb. Thống kê.

Bộ GD va DT – MEF. (2002). « Quy chế đánh giá kết quả rèn luyện cua học sinh, sinh viên các trường đại học, cao đẳng và trung học chuyên nghiệp hệ chính quy - la réglementation concernant l'évaluation des élèves et des étudiants des établissements d'enseignement supérieur et des lycées professionnelles », Hanoi : Nxb. Chính Trị Quốc Gia.

BOURDIEU P & PASSERON J.- C. (1970). La Reproduction, Paris : Les éditions de Minuit.

Constitution de la République Socialiste du Vietnam 1992, le chapitre 3.

Đai học Kinh tế Tp HCM (USEH). (2003). « Quy định tạm thời về chứcc năng, nhiệm vụ, trách nhiệm, quyền hạn và lề lối làm việc trong trường Đại học Kinh tế TP.HCM - Règlement provisoire concernant les fonctions, missions, responsabilité et relations de travail à l'USEH ».

Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh - Trường Đại học Bách Khoa (UPH). (2002). « Kỷ yếu 45 năm Đại Học Bách Khoa và Niên giám 2001 – 2002 - Mémoire de 45 ans de l'Université de Polytechnique de Ho Chi Minh - ville et Annuaire de 2001 – 2002 ». HCM - Ville : Nxb. Thông Tấn.

Đại Học Quốc Gia Thành phố Hồ Chí Minh - Trường Đại học KHXHNV (USSHH). (2000). « Những điều sinh viên cần biết - ce que les étudiants doivent savoir ».

DURKHEIM E. (1922). Education et Sociologie. Paris : PUF.

DURKHEIM E. (1969). L'évolution pédagogique en France. Paris : PUF.

FJCH. (2002). « le Règlement », adopté par le VIIIe Congrès National de la FJCH, le 08/12/2002.

FORQUIN J C. (1989). L'école et culture : le point de vue des sociologues britanniques. Bruxelles : De Boeck Université et Paris : Editions Universitaires, collection Pédagogiques en développement.

FORQUIN J C. (1990). « La 'nouvelle sociologie de l'éducation` en Grande – Bretagne : orientations, apports théoriques, évolutions (1970 – 1980) ». Revue Française de Pédagogie, n° 63, p. 61 – 79.

FORQUIN JC. (1997). Les sociologues de l'éducation américains et britanniques, Présentation et choix de textes. Paris, Bruxelles De Boeck : Université et Larcier s.a.

Hoàng Như Mai. (1963). «Vấn đề giảng day văn học trong các trường đại học – question d'enseignement de la littérature dans les universités ». Revue Communiste, n° octobre - 1963, p. 49 – 55.

[10] Dans son Congres National XI qui se déroule du 12 au 19 janvier 2011 à Ha Noi, le PCV affirme toujours sa volonté de maintenir cette orientation vers le socialisme.

Instruction du MEF n° 18/2004/TT - BGDDT, le 21 - 6 – 2004 concernant l'instruction des éléments du Règlement promulgué avec la Décision n° 153/2003/QD – TTg, le 30 – 7 – 2003 du Premier Ministre.
L'AE. (2003). « le Règlement », adopté par le Congrès National de l'AE, le 31/12/2003.
Le PCV, « le Règlement du Parti » (en vigueur)
UPH. (2004). « Lịch sử Công đoàn Trường Đại học Bách khoa Tp. HCM – Histoire du syndicat de l'UPH ». Disponible sur internet a l'adresse : www.hcmut.edu.vn 2004.
LOUIS ALTHUSSER. (1976). Positions. Paris : Les Éditions sociales
« Luật công đoàn - Loi du Syndicat ». 1990.
« Luật Giáo Dục - Loi de l'Education ». Promulguée par l'Assemblé Nationale, session X, Réunion du 28/10 au 02/11 en 1998.
L'UPH. (2004). « Sổ theo dõi kết quả học tập, rèn luyện của sinh viên - Livret du résultat d'études et de stage des étudiants ».
PETITAT A. (1982). Production de l'école - production de la société. Genève – Paris : PUF.
« Règlement général de l'enseignement supérieur ». Arrêté du 25 – 12 – 1918.
ROPÉ F. (2001). « Sociologie du curriculum et didactique du français en France ». Revue Française de Pédagogie, n°. 135. p. 35 – 44.
SELIM M. (2003). Pouvoirs et marché au Vietnam (tomes 1,2). Paris : L'Harmattan.
YOUNG MICHAEL. (2001). « Du 'curriculum en tant que construction sociale` » à la 'spécialisation intégrative`, quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au Royaume – Uni (1971 – 1999) ». Revue F rançaise de Pédagogie, n°. 135, p. 29 - 34

Représentations de l'école, variables socio-individuelles et régionales et aspiration à poursuivre de longues études des élèves des classes de Terminale de la ville de Maroua

Emmanuel Bingono
Assistant Au Département des Sciences de l'Education
Ecole Normale Supérieure/Université de Maroua

Résumé

Cette étude s'inscrit dans le droit fil de la dialectique entre la logique des acteurs et la multi détermination des conduites et des comportements des individus par les structures sociales. La présente recherche permet d'étudier une constellation de variables issues aussi bien de l'univers scolaires, que des structures sociales, de l'appartenance régionale et des variables individuelles liées à leur représentation sociale de l'école. Un échantillon de 520 élèves des classes de Terminale de six établissements de la ville a été constitué. A l'aide du questionnaire, les données ont été recueillies et traitées par l'utilisation de l'analyse discriminante. Quatre variables se sont illustrées comme étant les plus significatives à savoir : le genre, l'âge, la religion et la peur du chômage. L'exploitation de ces résultats peut aider à faire une bonne répartition des moyens humains, financiers et logistiques pour la réduction des inégalités de participation à l'entreprise scolaire, et partant ,au développement du pays. L'intérêt de l'étude est justement son importance pour la planification de l'éducation et la cohérence des politiques éducatives. En effet, une planification qui ne tient pas compte des aspirations des acteurs sociaux est condamnée à opposer la logique d'un système qui ne reçoit pas de feed-back, à celle des sujets qui n'inscrivent pas leur choix dans l'évolution des faits socio-économiques.

Mots clés : Représentation sociale, aspirations, logique des acteurs, conduites, école

Introduction

En sciences de l'éducation, une question de recherche qui prend de plus en plus d'importance concerne l'impact des interférences culturelles sur l'actualisation des valeurs dans les sociétés traditionnelles. Cette relation est sans doute un processus social dynamique très complexe car les valeurs liées au système éducatif changent. Mais la culture et l'histoire jouent aussi leurs rôles, car les valeurs changent selon la position sociale et selon l'héritage. C'est ce qui fait dire à Fonkoua (2006 :11) que : *« L'évolution de l'éducation, de ses pratiques, de ses institutions, sans être linéaire, devrait accompagner dans un va et vient celle, plus large et plus englobante, de l'évolution sociale générale »*.

Dans l'éducation de l'esprit on devrait déplacer le point d'application des efforts et faire passer de ce qui est pression à ce qui éveille et libère c'est-à-dire les valeurs et les aspirations de la nature spirituelle en l'apprenant. Parlant des aspirations, Foulquié (1971), montre qu'elles expriment la personnalité tout entière de l'individu telle qu'elle est formée dans la société. C'est pour cela que les divergences entre les aspirations personnelles et les besoins de la société posent surtout la problématique des orientations des images, des symboles des valeurs et des représentations sociales que partagent les membres d'une société. La relation entre aspirations et représentations sociales est réelle, et situe la présente recherche en droit fil de la dialectique entre la logique des acteurs et la multi détermination des conduites et des comportements des individus par les structures sociales. En fait, les aspirations comme les représentations des groupes se transforment puis se stabilisent. Les critères qui les caractérisent sont fonction selon Seca (2002), du rôle prescriptif des normes sociales. Elles orientent donc les préférences, les choix et les actes individuels dans tout ce qui touche les grands domaines de l'existence comme la famille, la morale, les relations sociales, la religion ou la politique. Les aspirations et les représentations respectent cette logique psychosociale pour interpréter et comprendre les interactions que les sujets entretiennent avec certains objets dans leur environnement.

Contrairement aux représentations sociales, les aspirations sont communicables et sont à la charnière du personnel et du social. Il est donc impossible de les étudier sans situer les hommes dans l'ensemble des structures sociales, dans leur culture particulière et dans le mouvement historique dans lequel ils sont impliqués. En établissant la relation entre les aspirations et les représentations sociales, Foulquié (1971 :38), affirme que « *les aspirations sont orientées par des images, des symboles liées à des représentations* ».

Et cette relation dépend à la fois de facteurs contingents de la nature des contraintes de la situation et du contexte immédiat. Elle dépend par ailleurs de la finalité de la situation, de facteurs plus généraux qui dépassent la situation elle-même comme le contexte social, la place de l'individu et du groupe et les enjeux sociaux y afférents. Mannoni (1997 :66) affirme que : *« L'idée fondamentale est que l'activité représentationnelle procède d'une restructuration mentale dont la finalité est de favoriser un repérage du sujet par rapport à son environnement par l'intermédiaire d'un agencement de la connaissance à visée adaptative »*.

1- Problématique

Les travaux entrepris par Mvesso (2006), et Ntsama Elouma (2008), sur les aspirations à la poursuite de longues études chez les apprenants des classes de Terminale montrent que les variables telles que l'origine sociale des apprenants, le niveau d'étude des parents et la peur du chômage expliquent mieux leur désintérêt vis-à-vis des longues études.

Sur l'origine sociale des apprenants : L'étude de Mvesso (2006), montre que parmi les répondants qui envisagent arrêter leurs études dès la première année pour chercher du travail, 100% sont issus des catégories les plus défavorisées, c'est-à-dire de parents paysans, éleveurs et gardiens de nuit. Ce qui montre bien que les écarts de positions socio-économiques et socioculturelles influencent la poursuite de longues études.

Ntsama Elouma (2008), pour sa part, a montré à partir d'un échantillon de 139 élèves que, 44 soit 23,8% appartenant à la catégorie socio-professionnelle la plus élevée, que 35 entendent poursuivre les études après la classe de Terminale, tandis que les 9 autres veulent abandonner ; soit un pourcentage de 20,5 % des sujets de cette première catégorie. Des 51 élèves appartenant à la classe moyenne, 31 élèves, soit 60,8%, veulent poursuivre les études ; alors que 20, soit 39,2%, veulent plutôt abandonner.

En ce qui concerne la catégorie socio-professionnelle la plus défavorisée, des 90 élèves enquêtés, 73, soit 81,1 %, veulent poursuivre leurs études et, 17, soit 18,9% comptent abandonner. Il en ressort que, plus les enfants appartiennent aux catégories socio-professionnelles les plus élevées dans l'échelle de la nomenclature proposée, plus ils entendent poursuivre de longues études. Il n'y aurait dès lors en fait pour les parents, qu'à faire bénéficier à leurs enfants de leur *héritage culturel*.

Sur le genre des apprenants : L'égalité entre filles et garçons est aujourd'hui au cœur de nombre de textes et politiques éducatives, et les recherches montrent qu'il existe toujours des différences importantes entre filles et garçons à l'école (résultats, orientation…). Le genre scolaire, selon Matchinda (2009), en tant que concept doit servir à contribuer à la réflexion sur ces questions. Une analyse des interactions verbales et des positions des enfants et des professeurs dans le champ discursif lors des rituels montre que le genre scolaire n'est pas une simple reproduction du genre à l'école.

Cette analyse permet de définir le genre scolaire, en tant que construction, comme une différenciation sexuée des positions des filles et des garçons dans un champ interactif. C'est une construction de genre particulière, qui se réalise au sein de la culture scolaire, et aboutit à la distinction de catégories de sexe : les élèves garçons et les élèves filles. Considérant à la fois la socialisation familiale des enfants, leur sexe, l'acculturation à la culture scolaire à laquelle ils sont soumis et leurs positionnements au sein du champ interactif, une nouvelle piste pour l'appréhension du genre scolaire dès lors s'ouvre. Il apparaîtrait comme un effet aveugle de l'acculturation qui, façonnant des *habitus* familiaux viendrait renforcer, ou permettre l'émergence, d'*habitus* sexués.

Sur le niveau des études des parents : il apparaît selon Mvesso (2006), qu'aucun des enfants dont les parents ont obtenu au moins la Licence ne songe à arrêter les études avant ce niveau. Il a noté par ailleurs que parmi les 8 étudiants dont le père ou la mère ont le Doctorat, 5 veulent poursuivre leurs études jusqu'à ce niveau prestigieux, 2 veulent parvenir au Master, et un seul songe à arrêter, après la Licence.

Le travail de Ntsama Elouma (2008), corrobore en gros les résultats obtenus par Mvesso. Il est à noter que l'aspiration à poursuivre de longues études croît en fonction du niveau d'études des parents. En effet, près de 80% des répondants appartenant à la catégorie la plus élevée veulent poursuivre leurs études jusqu'au Doctorat.

Sur la peur de chômage : les travaux de ces chercheurs montrent que la relation entre travailler dans le secteur informel en cas de chômage et l'ambition après la classe de Terminale est significative. Cette relation vient justifier les inquiétudes des élèves quant à leur avenir professionnel après les études. C'est ce qui fait dire à Mvesso (2006), que la plupart des répondants croient en l'école comme levier d'ascension sociale et aspirent à faire une carrière administrative.

Mais trois faits sont à relever qui attirent notre attention. Comment expliquer l'aspiration élevée des enfants issus des classes défavorisées (81,1%) à poursuivre de longues études ? Autrement dit, pourquoi les enfants issus des classes dites élevées (20,8%) ont des aspirations faibles ou des ambitions à abandonner leurs études après la classe de Terminale ?

En outre, quelles explications peut-on donner au facteur emploi qui fait croire aux élèves que l'école est un facteur d'ascension sociale ? Pourquoi observe-t-on une disparité dans les aspirations chez les apprenants qui jouissent du même *habitus* et du même *héritage culturel ?* En effet, les résultats de ces recherches montrent que les variables sociales, individuelles et régionales qui, combinées à la représentation sociale de l'école, sont de nature à influencer l'aspiration à poursuivre de longues études.

2- Orientation théorique de l'étude et hypothèses

S'il est vrai que l'école s'est installée dans le changement qui parait désormais une condition nécessaire de son progrès, il n'en demeure pas moins vrai que les éléments représentationnels des acteurs liés à l'institution n'ont pas suivi les finalités voire les enjeux sociopolitiques des états de certains groupes et des intérêts propres des populations. On parle d'une certaine fonctionnalité de l'école à la vie sociale des apprenants. On minore facilement l'effet que produit l'objet pour s'attacher à la valence qu'accordent les individus en rapport à cet objet. La représentation sociale devient donc un concept clé dans la mesure où le construit précède l'effet escompté par le sujet.

C'est dire avec Gilly (1980), que l'école représente cette société en miniature où les entités groupales et individuelles sont représentées. La prise en compte des stratégies individuelles qui, selon Crozier et Frieberg (1977), concourent à la création et au maintien de l'espace intime n'est plus à démontrer. L'école est dès lors un espace social spécifique constitué de relations objectives entre des positions dont les propriétés peuvent être analysées indépendamment des caractéristiques de leurs occupants.

La représentation sociale renvoie à trois niveaux de compréhension à savoir : le contenu, la structure et sa genèse. Parlant de la genèse de la représentation sociale, la rétention sélective et schématisation structurante sont les deux modalités du processus fondamental qu'est l'objectivation. Alors que l'ancrage est le recours à un dispositif visant à rendre familière la nouveauté, à la transformer pour l'intégrer dans un univers de pensée préexistant, à lui donner un sens en fonction des valeurs et des croyances du groupe d'accueil. Les valeurs ainsi que le poids de l'idéologie sont à la fois descriptives et prescriptives.

Ils donnent à certains groupes l'occasion d'engager une action de transformation. Ces éléments de type représentationnel sont des actes symboliques qui peuvent instaurer entre elles un dialogue conflictuel dans lequel l'acteur de classe s'identifiant les orientations de la société à ses valeurs et à ses intérêts, combat l'adversaire, qui devient l'ennemi des valeurs, le principe de mal. Les représentations sociales deviennent ainsi un instrument de catégorisation des comportements, de catégorisation des personnes et des comportements, elles fournissent des modèles explicatifs permettant de classer la réalité. C'est pourquoi on peut rapprocher cette notion du concept d'*habitus*.

En effet, les enfants de classes dominantes reçoivent un capital culturel qui leur permet de bien réussir à l'école et ils reçoivent un *habitus*. Cette culture de l'école que les enfants rencontrent est homologue de la culture des classes dominantes. L'école n'enseigne pas explicitement ce qu'elle transmet. Une partie de ce qu'elle transmet se fait de manière implicite.

Ce qui est transmis n'est décodé que par les élèves qui en possèdent le code, les initiés. Pour Mvesso (1988 :34), *« L'école n'est donc pas, comme le prétend l'idéologie officielle, cette institution juste et neutre dans ses règles, ses épreuves, son mode de transmission des connaissances, face à une masse indifférenciée d'élèves dont le seul devoir consisterait à mériter, par l'effort, la consécration de l'institution (…) Elle s'acquitte de cette fonction par sa complicité réelle et objective avec la classe dominante ».* L'école ici n'impose pas la culture dominante par la force, elle exerce une *violence symbolique* à savoir que les élèves adhèrent au principe même de leur domination. Elle bénéficie d'une autonomie relative par rapport aux influences externes (politique, économique). Elle n'est pas inféodée à un pouvoir. Cette autonomie est accordée parce que l'école contribue à légitimer la culture des classes dominantes.

En fait, on doit marquer une défiance vis-à-vis d'un certain mécanicisme tout à fait perceptible dans cette théorie. Tout se passe chez Bourdieu et Passeron (1964) comme si la société capitaliste et les appareils scolaires fonctionnaient à la manière de machines parfaitement huilées sans le moindre hiatus ; l'appareil scolaire remplissant parfaitement sa fonction de reproduction, à la manière dont on remplirait un contrat : le caractère linéaire et unidimensionnel du schème causal. Ici, le milieu familial détient la totalité de l'explication de ce qui se passera à l'école.

Or, comment faire l'impacte sur le procès de scolarisation lui-même ? Ce milieu éducatif, où une socialisation intense se déroule selon de nouveaux codes et des normes dépassant, par leur généralité, les normes de la socialisation familiale ne jouerait-il aucun rôle ? Les carences de la théorie de la reproduction ont conduit à une problématique qui s'inscrit en faux contre ces présupposés. Tout n'est pas joué dans la famille, et l'école n'est pas uniquement une instance d'enregistrement et de consécration des inégalités qui lui préexistent. Pour Mvesso (1988 :41), « L'école *par ses filières, ses programmes et ses structures hiérarchisées et différenciées, a tendance à homogénéiser des populations d'élèves de milieux sociaux homogènes, parce qu'elle génère, grâce à ses mécanismes internes, de nouvelles identités ».*

Les théories de la socialisation scolaire, en affirment que l'école n'est pas une arène neutre, qu'elle génère une identité, et qu'elle est globalement une variable stratifiante de l'aspiration, détiennent une part de l'explication des variations qu'on peut observer dans une population d'élèves à l'instar de celle de notre échantillon. La diversité d'analyse doit ainsi se nourrir d'une part, de la problématique d'André Petitat (1982) concernant la théorie de la reproduction-production de l'univers scolaire qui montre que non seulement l'école reproduit, mais aussi elle alimente le changement et abolit l'état des choses existant et de Mannoni sur le contenu relatif à l'approche atomique d'une représentation sociale d'autre part. Ceci permet d'étudier une constellation de variables issues aussi bien de l'univers scolaires, que des structures sociales, des variables individuelles liées à leur représentation sociale de l'école et de l'appartenance régionale qui devraient montrer les traces de l'harmonie ou de la dissonance entre les aspirations et ces variables.

En rapport à la variable régionale, la région de l'Extrême-Nord est la plus peuplée après celle du Centre avec une population estimée selon Le Diplomate (2010), à 3.480.414 habitants. Cette région est secouée par de graves épidémies telle que le choléra, les guerres tribales (*foulbés* contre *kirdis*), et par contrecoup une guerre religieuse (musulmans contre chrétiens et animistes). Cet environnement caractérisé par les luttes idéologiques entre les ethnies va génère et entretient une répulsion pour les musulmans de l'école moderne qui voit en sa philosophie très proche du christianisme et par contrecoup un instrument de déstabilisation de leur société. Par contre, les chrétiens se représentent l'école comme un moyen d'expression de leur autonomie et de leur liberté bafouée par les musulmans et un instrument de libération du joug de la domination *Foulbé.*

Contrairement au Sud du Cameroun qui a connu une introduction rapide de l'école occidentale dans notre pays autour de 1843 (le cas de la première école à Bimbia (sud ouest) ; par Joseph Merick de la Baptist Missionary Church), le grand Nord qui comprend les régions de l'Adamaoua, du nord et de l'Extrême- Nord, a connu au contraire, une création tardive de l'école moderne. Selon Pailam Biteye (2006), c'est à partir de 1917 que Maroua va connaître la création des premières écoles modernes.

On voit toute l'hétérogénéité et les spécificités qui caractérisent cette région : retard de l'implantation de l'école de type occidental en concurrence avec les écoles coraniques par rapport au sud du pays ; antagonismes entre ethnies (notamment entre *Foulbés* et *Kirdis*), pluralité de langues locales et de cultures ; stéréotypes liés à la scolarisation des filles. Tout ceci peut-il jouer sur la poursuite des études à l'université ? C'est ce que l'étude tente de montrer, d'où la prise en compte des variables régionales.

Le corps d'hypothèses tout en s'alimentant du contexte singulier de l'univers culturel de la région de la ville de Maroua s'inscrira dans cette logique binaire : Représentation sociale et reproduction-production.

Hypothèse de recherche 1 : Plus les enfants sont d'origine sociale privilégiée, plus ils ont tendance à vouloir poursuivre de longues études ;

Hypothèse de recherche 2 : Plus le niveau d'étude des parents est élevé, plus les répondants ont tendance à vouloir poursuivre de longues études ;

Hypothèse de recherche 3 : La perspective du chômage des diplômés agit négativement sur l'aspiration à poursuivre de longues études ;

Hypothèse de recherche 4 : La représentation de l'école comme pourvoyeuse d'emploi agit positivement sur l'aspiration à poursuivre les études ;

Hypothèse de recherche 5 : L'âge doit pouvoir influencer l'aspiration à poursuivre les études. Plus on est âgé, moins on devrait exprimer l'intérêt à la poursuite des études supérieures ;

Hypothèse de recherche 6 : Le genre doit à son tour influencer significativement l'aspiration à poursuivre les études. Les garçons ont plus tendance à manifester le désir de poursuivre leurs études jusqu'au Doctorat ;

Hypothèse de recherche 7 : L'appartenance à la filière littéraire ou scientifique, influence quel que soit le statut socio-économique l'aspiration à poursuivre de longues études ;

Hypothèse de recherche 8 : La religion familiale secrète des éléments qui peuvent influencer significativement l'aspiration à la poursuite de longues études ;

Hypothèse de recherche 9 : La région d'appartenance peut influencer significativement l'aspiration à la poursuite de longues études chez les apprenants.

3- Méthodologie

Pour Mialaret (2004 :75), les techniques de recueil des données, *« Comme tout autre instrument scientifique, doivent posséder des qualités métrologiques, être accompagnés des consignes précises d'utilisation, de regroupement et d'exploitation des réponses »*. Le questionnaire élaboré afin de collecter les données à traiter dans cette étude est composé de 17 questions qu'une répartition précise en fonction de l'objectif recherché et surtout des hypothèses émises (voir annexe). L'échantillon a été constitué de 520 élèves de la classe de Terminale tous inscrits dans les collèges (03) et lycées (03) d'enseignement général de la ville de Maroua.

Les résultats de cette recherche, bien servie notamment par l'utilisation d'une variante de l'analyse multivariée (l'analyse discriminante), donne une bonne figure de l'influence pondérée, grâce à un ensemble ordonné des coefficients standardisés de toutes les variables considérées. Cette variante de l'analyse multivariée permet d'atteindre une meilleure efficacité dans le traitement statistique.

Cette technique est donc parfaitement adaptée à nos objectifs de recherche, puisque nous cherchons à savoir quelles variables possèdent la plus grande capacité de prédiction et quelles associations particulières, entre le milieu social (socioculturel et socio-économique), individuelles, représentationnelles, régionale et du contexte scolaire influencent le plus les variations dans la variable dépendante.

4- Présentation, analyse et interprétations des résultats

Ce qui ressort d'emblée après l'analyse discriminante, c'est la confirmation de l'importance des variables suivantes : le genre, l'âge, la peur du chômage et la religion familiale. C'est ce qui ressort du tableau ci-dessous.

Tableau : Ensembles ordonnés des Coefficients standardisés

Variables indépendantes	Coefficients standardisés
Filière des études	0,641
Religion	0,991
Âge	0,984
Catégorie socio-professionnelle du père	0,631
Genre	0,967
Niveau des études du père	0,543
Peur du chômage	0,998
Représentation de l'école	0,563
Région d'appartenance	0,312

Quant à l'analyse discriminante, il est bon de noter, qu'elle confirme dans le même ordre, l'importance décisive de ces variables sur l'aspiration à la poursuite de longues études. Elle confirme aussi en la plaçant au second rang, exactement les variables qui concernent la représentation de l'école, le niveau des études des parents et le choix de la filière. Au troisième rang on retrouve la variable liée à la région d'appartenance des répondants.

De la religion : Elle est considérée comme un élément qui justifie les conduites des hommes face à un objet social. Il apparaît clairement que les philosophies des religions chrétiennes et animistes sont plus proches de la fonction de démocratisation de l'école moderne et à celle de la liberté, l'égalité entre les individus. Par contre, les apprenants d'obédience religieuse musulmane sont en déphasage avec la culture scolaire dite 'moderne' avec la forte hiérarchisation des classes sociales relative à l'idéologie religieuse qui régit les conduites scolaires des apprenants. On peut observer dans les conduites des répondants une transposition de la culture musulmane en milieu scolaire. Par exemple, on retrouve des mosquées à l'intérieur des établissements scolaires dits laïcs et surtout que le *fufuldé* est la langue parlée à l'établissement comme dans les bureaux administratifs. Ce qui justifie par ailleurs que le département du Diamaré qui est le plus islamisé après le *Mayo-Sava* soit parmi les moins scolarisés de la région.

Il est difficile de voir les chrétiens s'asseoir avec les musulmans, les garçons avec les filles, les enfants des classes sociales élevées avec ceux des classes moins défavorisées. Cette différenciation s'observe entre les ethnies *Peuhl et Toupouri, Massa et Moudang ;* entre les musulmans ressortissants des différentes régions (Adamaoua, Garoua et Maroua). La conséquence immédiate est que les couches vulnérables (femmes ou jeunes filles) d'obédience musulmane n'aspirent plus à poursuivre de longues études à cause de l'environnement humain qui leur est presque hostile.

Par ailleurs, l'école coranique qui est en fait une émanation de l'idéologie religieuse musulmane n'est pas en conformité avec l'institution scolaire dite 'moderne'. Nous pouvons citer par exemple la langue d'enseignement (arabe), qui n'est pas en conformité avec les langues d'enseignement. Il y a les programmes qui ont une forte connotation idéologique, le matériel didactique (bâton, tablette, nattes), méthode pédagogique (traditionnelle) et une évaluation différente de celle de l'école dite 'moderne' axée essentiellement sur la récitation et la rétention.

La conséquence réelle est que les enfants chrétiens qui ont suivi l'école maternelle dont les philosophies sont conformes à celles de l'école dite moderne se sentent plus à l'aise que les répondants qui ont suivi l'école coranique. Cette catégorie d'apprenants arrivent généralement dans le système éducatif ayant déjà un âge avancé et parfois arrivent au Cours Moyen deuxième année sans acte de naissance.

En effet, l'école coranique et l'école dite moderne ont des finalités différentes qui nécessitent une période d'adaptation aux répondants qui, quand celle-ci est mal négociée conduit à l'abandon, à l'échec et à la déperdition scolaire. En fait, ces derniers préfèrent retourner à leur première institution d'accueil i.e. l'école coranique.

D'où les difficultés d'adaptation voire le retard qu'accusent les apprenants d'obédience musulmane au cours de leur scolarisation. Ces derniers viennent ayant une idéologie forte et des positions psychologiques ou des schémas attitudinaux non modifiables pour intégrer d'autres valeurs non conformes à ses valeurs et ses aspirations antérieures. Ce qui peut nuire ces derniers à rester dans un système scolaire où les valeurs et les objectifs poursuivis ne sont pas proches de leur idéologie.

De la peur du chômage : Elle est un élément explicatif des aspirations à poursuivre de longues études. La pauvreté rampante au Cameroun fait en sorte que tout le monde fait de l'école tout l'espoir de la jeunesse scolaire. En effet, l'état reste le seul garant d'un emploi stable et par conséquent est aujourd'hui la structure la plus convoitée. En effet, l'école s'est enfermée dans le cercle de la philosophie léguée par les colons i.e. former les auxiliaires d'administration.

Cette crise de l'institution fait que les missions multiples assignées à l'école sont ignorées voire abandonnées pour cette fonction sociale qui est l'insertion socio-professionnelle des apprenants. Pour pallier à la crise de l'école, les répondants se lancent dans les activités commerciales qui se transmettent par osmose de génération en génération. Et, comme par osmose, les plus jeunes ont hérité de cette culture commerciale de leurs parents. Celle-ci consiste à

vendre par exemple du carburant en bordure de route, de la friperie au marché. A faire des activités agro-pastorales en bordure des montagnes et monter certaines affaires à travers les pays de l'Afrique de l'ouest.

Du genre : Il agit sur l'aspiration à poursuivre de longues études des apprenants. On peut identifier un problème qui permet d'expliquer le désintérêt à la poursuite de longues études des apprenants de la classe de Terminale de la ville de Maroua. Le problème de la socialisation des rôles et de la représentation sociale de la femme est un des éléments explicatifs de ce phénomène.

En fait, la femme ou la jeune fille est préparée à assumer les rôles relatifs à la stabilité de la famille. Toute son éducation sera fonction de son rôle à assumer cette fonction au sein de la société et de la famille à savoir être une bonne épouse et une bonne mère. Les filles choisissent ainsi les filières littéraires qui sont presque en conformité des rôles qu'elles vont accomplir au sein de leur société. L'école vient donc compléter cette éducation avec la féminisation des professions et des attentes sociales (médecine, couture, enseignement, ménagères…). De ce qui précède, il est évident que les filles aspirent moins à poursuivre de longues études que les garçons. Ce qui confirme une certaines représentations (individuelle et sociale) qui influencent sur leur aspiration à poursuivre de longues études.

De l'âge : Il joue sur l'aspiration à poursuivre de longues études. Il est évident que les apprenants les moins âgés aspirent plus à de longues études que les apprenants qui sont plus âgés. En fait, les apprenants les plus âgés sont en majorité dans le stade des aspirations socio-professionnelles concrètes. Ils peuvent dès lors espérer à des situations de vie concrètes, qui peuvent leur permettre de résoudre les problèmes dont ils font en face. C'est pour cela que ces derniers ne peuvent plus vouloir poursuivre les études supérieures à l'université. Dans une région où les mariages sont précoces, il est à remarquer que les charges familiales précoces influencent négativement sur l'aspiration à la poursuite de longues études chez ces apprenants.

La présente recherche va dans le sens des travaux précédents car les résultats montrent clairement qu'il y a un phénomène de reproduction sociale au niveau de l'aspiration à la poursuite de longues études chez les élèves. On remarque dès lors que l'origine sociale des élèves et le niveau d'étude des parents jouent favorablement sur les aspirations de ces derniers. C'est ce qui fait dire à Marmoz (2002), que pour sortir de l'enfant de ce qu'il a de meilleur, il reste un axe fondamental de l'éducation : le maternage qui en est l'un des moyens privilégiés. A travers un processus d'excorporation, qui permet à l'enfant de bénéficier des soins harmonieux favorisant son éducation, son développement physique, psychique et sa socialisation.

En effet, l'enfant ne peut donner que ce qu'il a et par conséquent toute pédagogie et toute action éducative ne consiste pas à inventer de nouveaux individus mais plutôt les reproduire sous d'autres formes en fonction des acquis des apprenants. Cette recherche montre que l'hypothèse selon laquelle le chômage ambiant des diplômés joue négativement sur l'aspiration à poursuivre de longues études chez les élèves est vraie.

C'est ce qui fait dire Abdoul Wahab Dieng (2007 :251) : *« L'école qui était jadis garant de l'ascension sociale semble aujourd'hui inadaptée aux réalités économiques des familles mais également aux aspirations des jeunes. Face au chômage important des diplômés…à la rareté des ressources, les jeunes sont plongés dans une situation d'ambivalence qui rythme leurs trajectoires diverses ».* Autrement dit, les jeunes aspirent à satisfaire de nouveaux besoins que l'école n'est pas en mesure de satisfaire et doivent trouver leurs propres solutions tout en étant soucieux de se conformer à la formation scolaire portant l'espoir d'un futur professionnel meilleur.

Par contre, cette recherche montre que l'aspiration des élèves à la poursuite de longues études dans la vile de Maroua est un processus dynamique qui est fonction de la liberté de choix des répondants dans leur espace et de leurs possibilités. La poursuite à de longues études est fortement influencée par la variable genre et celle liée à la religion familiale. En fait, l'histoire de l'école dite moderne dans la région fait en sorte que certains groupes ethniques (chrétiens en général et les *Toupouri* en particulier) se sentent plus proches de cette institution scolaire pour marquer ainsi leur distance avec la religion musulmane et l'ethnie *Peuhl.*

On peut remarquer aisément que le taux de scolarisation est plus élevé dans les départements où le christianisme est plus élevé. La carte scolaire de la région est assez indicatrice à ce propos et fait ressortir qu'il y a plus d'établissements scolaires dans ces départements que dans d'autres où l'islam est majoritaire (Maroua). On peut comprendre que les représentations sociales de l'école soient différentes en fonction des attentes de chaque individu ou groupe d'individus et surtout de leur l'histoire.

Trois groupes peuvent se distinguer dans cette étude. D'abord, ceux dont l'idéologie est en accord avec l'école dite moderne comme il en est des chrétiens. Ensuite, ceux qui vont à l'école parce qu'ils sont persuadées qu'elle constitue un moyen d'ascension sociale, de valorisation ou de reconnaissance sociale. C'est le cas des enfants qui étaient forcés d'aller à l'école (fils d'esclaves ou enfants des parents issus des classes défavorisés). Enfin, on a ceux qui vont à l'école pour préserver leur statut de domination, leur prestige social. C'est le cas de la majorité des *Peuhls* et des musulmans aujourd'hui. C'est ce qui fait dire à Ngnimann (2000 :90), que l'école est : *« À l'avant-garde de l'intégration socioculturelle, la dichotomie entre les islamo-peulhs dominateurs (…) et les groupes ethniques de la plaine Tikar victimes par le passé des conquêtes esclavagistes ».*

Par ailleurs, nous avons montré qu'en plus de l'insertion à la fonction publique, l'école est représentée comme de changement du statut social surtout pour ceux qui ont subie les âffres de la conquête *islamo-peuhl*. Ces peuples qui ont développé des activités agropastorales et commerciales ne perçoivent pas à cet effet le chômage comme une menace à la poursuite de longues études. On peut affirmer avec Bara Diop (2007 :17) que : *« la promotion, l'insertion sociale des jeunes passent aussi bien par l'éducation que par leur capacité à se convertir, en marge du système scolaire, dans d'autres activités ».*

Conclusion

A la fin de cette recherche, on peut dire que la problématique l'adaptation de l'école reste actuelle. Les éléments de son inadaptation sont pluriels dans les observations scientifiques, objet d'étude et les analyses de nombreuses recherches. Entre l'école reproductrice et productrice des valeurs sociales, la crise des représentations et par contrecoup des aspirations est réelle chez les apprenants. L'uniformisation de la théorie de la reproduction sociale montre clairement que l'origine sociale et le niveau d'études des parents influencent l'aspiration à la poursuite de longues études chez les apprenants des classes de Terminale .Nous avons aussi trouvé que la différence s'opère fondamentalement au niveau du champ de représentation c'est-à-dire des attitudes et des informations que nos individus ont de l'institution scolaire. Ces résultats se confirment quand nous faisons une comparaison des aspirations des apprenants en fonction du genre et de la religion familiale.

L'intérêt de l'étude est justement son importance pour la planification de l'éducation et la cohérence des politiques éducatives. Les résultats obtenus peuvent aider à la décision en ce qui concerne la répartition des moyens humains, financiers et logistiques pour la réduction des inégalités de participation à l'entreprise scolaire, et partant, au développement du pays. En effet, une planification qui ne tient pas compte des aspirations des acteurs sociaux est condamnée à opposer la logique d'un système qui ne reçoit pas de feed-back, à celle des sujets qui n'inscrivent pas leur choix dans l'évolution des faits socio-économiques. C'est dire avec Fonkoua (2006 :11) que : *« L'évolution de l'éducation, de ses pratiques, de ses institutions, sans être linéaire, devrait accompagner dans un va et vient celle, plus large et plus englobante, de l'évolution sociale générale ».*

Références bibliographiques

Abdoul, W. D. et al. (2007) : *Diversité des trajectoires de formation des jeunes maliens dans un contexte. Institut de formation et de recherche en population, développement et santé de la reproduction.* Université Cheick Anta Diop de Dakar (UCAD).

Bourdieu, P.et Passeron, J.C., (1964) : *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris : Minuit.

Crozier, M., Friedberg E. (1977) : *L'Acteur et le système*, Paris : le Seuil.

Fonkoua, P., (2006) : *Quels futurs pour l'éducation en Afrique* ? Paris : L'Harmattan.

Foulquié, P. (1971) : *Dictionnaire de langue pédagogique*, Paris: P.U.F

Gilly, M., (1980) : *Maitres et élèves : rôles institutionnels et représentations*, Paris: P.U.F

Guimelli, Ch. (1994) : *Textes de base en sciences sociales. Structures et transformations des représentations sociales.* Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Le Diplomate, (2010) : *Bimensuel Internationale Bilingue d'informations Générales et de Débats sur les Questions internationales et de Développement*. No 0137. Du 19 Avril au 19 mai 2010.

Mannoni P. (1997): *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.

Matchinda, B. (2009) : *Motivation et éducation des filles. Pour un modèle d'autodétermination des adolescentes*. Thèse de Doctorat d'Etat soutenue à la Chaire Unesco pour les Sciences de l'Education en Afrique Centrale.

Marmoz, L. (2002) : *L'éducation dans les sociétés africaines, Cahiers africains de recherche en éducation*. No 1, Paris : L'Harmattan.

Mialaret, G. (2004) : *Les méthodes de recherche en Sciences de l'Education*. Paris : P.U.F

Mvesso, A. (1988) *: aspirations scolaires des élèves des classes de Terminale à Yaoundé.* Thèse de Doctorat soutenue à la faculté des études supérieures à l'Université de Montréal.
Mvesso, A. (2006) : *Assister son enfant dans des études aujourd'hui au Cameroun : quel paradigme, quelles méthodes ?* Yaoundé. Presses Universitaires de Yaoundé.
Mvesso A. (2008): *Comprendre les crises de l'université camerounaise. In Fonkoua P. (S/dir). Processus d'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation scolaire* (PP. 237-251). Yaoundé: Terroirs.
Moscovici, S. (1961) : *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : P. U.F
Ngimann Zacharie (2000) : *La paix au Cameroun, un impératif absolu*. Yaoundé : Imprimerie Saint-Paul .Edi 'Action.
Ntsama Elouma, C. (2008) : *Chômage des diplômés au Cameroun et désintérêt vis-à-vis de la socialisation scolaire* : cas des élèves en fin de cycle secondaire. Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Conseiller d'Orientation (D.I.P.C.O). Université de Yaoundé 1. Ecole Normale Supérieure.
Pailam Biteye, N. (2006) : *l'installation d'institutions scolaires au Nord Cameroun de 1906 à 1983*. Mémoire de maîtrise, Université de Yaoundé 1.
Petitat, A. (1982) : *Production de l'école, production de la société. Analyse de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Génève : Librairie Droz.

ENSEIGNANTES BRÉSILIENNES DANS UNE ÉCOLE EN IRAK : FRAGMENTS D'UNE EXPÉRIENCE ÉDUCATIVE

Magali de CASTRO
PUC/Minas Gerais
R. Antônio de Albuquerque, 315 ap. 1102
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil - CEP: 30112-010
55-31-32278204 Portable: 55-31-92397507
magalicastro@uol.com.br

Anacélia Santos ROCHA
Escola Superior Dom Helder Câmara
R. Professor Almeida Cunha, 434 ap. 102
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil - CEP: 31270-730
55-31- 34924407 Portable: 55-31-88431798
anacelia@domhelder.edu.br

Introduction

Devant l'importance croissante de la profession enseignante, on détache la nécessité des études sur des divers aspects de cette profession. Dans ce sens, doivent être développées des recherches, dans le but d'explorer qui est l'enseignant, son histoire, son parcours de vie. Nous sommes d'accord avec Mizukami et Lourencetti, quand elles affirment que le travail enseignant « l'inclut non seulement connaissance acquise et construite au long de la carrière par l'expérience personnelle et professionnelle, mais aussi inclut le contexte où ces enseignants sont insérés » (2002: 55, traduction de notre responsabilité). Dans cet étude, nous avons proposés connaître un peu de la vie des enseignants de l'école élementaire, du Collège Pitágoras, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brésil. En vertu d'accord de coopération internationale affermi entre l'école, la Constructrice Mendes Júnior et le gouvernement de l'Irak dans le début de la décennie de mil neuf cent quatre-vingt, ces enseignants sont partis pour exercer l'enseignement dans une école creé pour les enfants des travailleurs de la construction de la voie ferrée Baghdah-Akahat, de la route Expressway.

La recherche a eu developpé a partir des questions suivantes: Qu'est-ce qu'amène des enseignants à laisser le Brésil pour travailler dans un autre pays ? Quelles sont les impressions, sensations, difficultés et alternatives d'adaptation dans le pays étranger et de rajustement postérieur au Brésil? Quelles sont les différences basiques entre l'exercice de la profession enseignante, dans de différents espaces socioculturels ?

À partir de ces questions, nous définissons comme objectif général de la recherche, analyser les aspects qui interviennent dans le développement professionnel d'enseignants qui ont exercé la profession enseignante dans de différents espaces socioculturels.

La profesion enseignante, la formation continue et le développement professionnel de l'enseignant

A notre avis, quand on approche la vie professionnel des enseignantes, ce qu'on fait dans cette travail, c'est necéssaire parler à propos de sa formation continue et de son développement professionnel. Dans la mesure en qu'ils dévellopent des differentes façons d'être enseignante et de vivre la complexidad de sa profession, en affrontant des divers défis, ils construisent sa formation et son dévellopement professionnel.

Nóvoa affirme que la formation continue « est un moment décisif d'affirmation des écoles et des enseignants » (1997: 31, traduction de notre responsabilité). On peut dire que la formation continue se constitue comme une stratégie, un chemin pour l'évaluation enseignant, en se dirigeant au développement personnel et professionnel des enseignants, dans leur pluridimensionalité. Déjà Alarcão conçoit la formation continue comme un processus dynamique, au moyen duquel, au long du temps, un professionnel va en ajuster sa formation aux exigences de son activité professionnelle. (1998: 100).

Ainsi, nous comprenons par formation continuée tous les activités de formation de l'enseignant, postérieur à sa formation initiale, y compris les cours de spécialisation et d'extension offerts dans des institutions de niveau supérieur, les activités de formation proposées par les institutions scolaires elles-mêmes. Il est important de ne pas perdre de vue que la formation continue doit considérer les bases de la profissionalité enseignant, en depassant la simple recyclage des contenus.

La formation continuée nous envoie au développement professionnel des enseignants, qui présente « une connotation d'évolution et une continuité, qui semble dépasser la traditionnelle justaposition entre formation initiale et perfectionnement des enseignants » (Garcia, 1999:137, traduction de notre responsabilité). Le concept de développement professionnel « estime un abordage dans la formation des enseignants qui valorise son caractère contextuel, organisationnel et guidé pour le changement » (Garcia, 1999, traduction de notre responsabilité). Tel abordage dépasse le caractère individualiste des activités de perfectionnement des enseignants, en dépassant et en complétant la conception de formation continue. Garcia (1999) affirme que le développement professionnel des enseignants est intrinsèquement rapporté avec l'amélioration de leurs conditions de travail, avec la possibilité institutionnelle de plus grands indices d'autonomie et de capacité d'action des enseignants, individuel et collectivement.

Dans ce sens, le développement professionnel se présente comme une attitude permanente de recherche, une recherche de solutions, changements, réflexions, questions et il implique non seulement l'enseignant, mais tous ces qui sont impliqués avec les institutions scolaires, soit les directeurs, coordinateurs, surveillants, administrateurs, assistants, etc.

Howey, cité par Garcia, (1999: 138), détache des dimensions lesquelles, de certe façon, envellopent les diverses définitions concernant le développement professionnel. La première dimension concerne au développement pédagogique, compris comme le perfectionnement de la pratique enseignante, centrée dans les secteurs du curriculum, des compétences et du maniement de classe. Dans la seconde place, connaissance et compréhension de soi même, qui contribuent à l'augmentation de l'auto-estime de l'enseignant et pour son équilibre et sa auto-realisation. La troisième dimension se rapporte au développement cognitif, qui dit respect à la forme d'appropriation de connaissances et du traitement des informations. La quatrième dimension traite du développement théorique, centré dans la réflexion du professeur sur sa pratique. La cinquième dimension se centre dans le développement professionnel, basé sur la recherche et la dernière dimension dit respect au développement de la carrière, à travers nouveaux papiers enseignants.

Au dela du développement professionnel être traversé par ces dimensions, Garcia affirme la nécessité « d'étudier et de comprendre la formation des enseignants dans intime relation epistemologique avec les secteurs de la théorie et de la recherche didactique: l'école, le curriculum, l'enseignement et les enseignants » (Garcia,1999:139, traduction de notre responsabilité). Cet auteur affirme que le développement professionnel des enseignants fonctionne comme élément intégrateur de pratiques enseignantes, curriculaires, scolaires et personnels.

La relation du développement professionnel avec le développement de l'école est évident, quand se pense que le développement enseignant, il ne se produit pas dans le vide, il se produit à l'intérieur d'un contexte organisationnel.

Em parcourant les chemins de la méthodologie

Pour analyser les aspects basiques qui interviennent dans le développement professionnel des enseignants qui ont exercé la profession enseignante au Brésil et au Irak, nous cherchons comprendre, dans la trajectoire de ces professeurs, des occasions et de formes de développement professionnel, ainsi que leur perception sur les aspects qui interviennent dans la pratique enseignant. Pour cela, nous adoptons l'approach méthodologique de l'Histoire Orale, en tant que méthode de travail qui arrive sur le passé des acteurs, en utilisant la mémoire comme un pont entre le passé et le présent. Selon Kenski, une histoire est farci de mémoires, «au delà des révisions, de récupérations, de constructions actuelles de ce qui a été le passé » (1995: 150, traduction de notre responsabilité).

Pour obtenir les données auprès des sources orales, ont été utilisés des entretiens ouvertes. Selon Michelat (1980: 192), les informations obtenues par ce type d'entretien sont considérées de caractère plus profond, dans la mesure en que le interviewé a un degré de liberté, en facilitant la production d'informations symptomatiques.

Les enseignants ont opté par l'utilisation des noms propres et ont été pris tous les providences relatives à l'autorisation pour l'utilisation des dépositions, photos et documents fournis par l'interviewés.

À côté de la consultation aux sources orales, ont été analysés les documents qui contiennent les déterminants institutionnels et légaux du travail des enseignants au Irak.

Pourquoi l'Irak ?

La réalité socioéconomique, culturelle et politique du Brésil et de l'Irak, dans la décennie de mil neuf cent quatre-vingt, se présentait bien différent. Le Brésil vivait intensément une transition, qui passait de l'autoritarisme du gouvernement militaire, pour la démocratie, rendue possible par l'instauration de la Nouvelle République. Dans le champ économique, malgré quelques avances, l'inflation très élevée corrodait les salaires, qui se rendaient insufisantes. En outre, la dette externe, absurdement haute, a causé une des plus grandes crises de liquidité à niveau mondial, influencée par le choc du pétrole.

L'Irak, propriétaire d'une des plus grandes réserves de pétrole du monde, voyait leurs finances en grandissant rapidement, à tel point de pouvoir faire des investissements dans les champs infrastructurel et technologique, avec l'objectif d'obtenir le développement et la modernisation du pays, en engageant, pour cela, diverses sociétés internationales.

À la fin de la décennie de 1970 et du début de 1980, la balance commerciale Brasil-Iraque était dans déséquilibre, en fonction de la crise du pétrole. La solution trouvée par le gouvernement Geisel a été la négociation de services brésiliens d'ingénierie. La constructrice Mendes Junior a été engagée pour la construction de la voie ferrée Baghdah-Akahat, de la route Expressway « une route de 1.200 km, avec 6 voies de roulements et d'énormes marbriers centraux qui, de 100 en 100 km, s'ouvraient et se transformaient dans des voies d'atterrissage et de décollage pour des avions » (Borges, 1997:41, traduction de notre responsabilité), et d'un poste de bombardement d'eau du fleuve Eufrates, appelé de Projette Siphon.

À cette époque, a eu l'occasion de l'accord entre le Collège Pitágoras et la Constructrice Mendes Junior. Après les providences légales pour l'ouverture des écoles, près des agences du système d'enseignement brésilien et aux agences compétentes du gouvernement irakien, le Pitágoras a déchaîné la procédure de création et d'installation des écoles au Irak.

Dans le début de la décennie de mil neuf cent quatre-vingt, a été créée une nouvelle école, près de l'oeuvre de la route Expressway, dans l'Irak. Dans les salles de leçon, des élèves brésiliens se mélangeaient avec des enfants indiens, polonais, portugais, etc. Dans cette même période, plusieurs conflits frontaliers ont été enregistrés et, le 22 septembre 1980, a éclois la guerre entre l'Iran et l'Irak. Comme c'était le temps de guerre, au delà de la connaissance formelle, les enseignants s'engageaient à prendre aux enfants et aux adolescents des principes d'une convivialité saine et cordial.

L'arrivée au campement : l'affrontement des differences

Les enseignants on eu des certaines difficultés d'adaptation, lorsque de son arrivée au campement, parce que la realité du nouveau pays était différente de celle qu'ils étaient habitués au Brésil. Un des plus grands problèmes était la communication avec la famille, qui se donnait par des lettres, qui retardaient à arriver et par télex, le moyen plus rapide, une fois que le téléphone était difficile.

> *[...] pendant l'aube, Maura a batu dans ma porte : - Vous savez qu'est-ce qu'est arrivé ? Irã et l'Irak sont en guerre et personne n'entre et personne ne sort pas du pays. J'ai parlé: - NotreDame! Maintenant ma mère est folle, mon papa est folle, maintenant ma mere va rendre folle même. Et là nous sommes resté 10 jours sans communiquer avec le Brésil, alors personne ne savait pas ce qu' arrivait avec les gens là. (prof.. Neuma)*

> *il y avait une difficulté immense de communication avec le Brésil. Alors, les gens perdaient, quelquefois,tout le vendredi dans le téléphone. Il ne réussissait pas à parler, alors était une chose très compliquée celui-là de la communication. Alors, les gens seuls ont réussi à communiquer ainsi, avec plus facilité par télex même. (prof.. Mª das Graças)*

Les enseignants célibataires qui ont vécu dans un hôtel proche du Collège ont trouvé beaucoup d'étrangeté, à cause de la manque du confort du même. Était differente la situation des enseignants mariés, qui vivaient dans le village résidentiel, à cotê des autres familles.

Les enseignants observaient aussi le problème de la manque de liberté de recevoir des visites chez eux, puisque il y avait beaucoup de exigences pour permettre des gens rentrer dans le village résidentiel, où vivaient les familles et où étaient accueillis l'école, le club et la république des ingénieurs.

> *la hiérarchie de la société était une chose terrible, cela m'a effrayé beaucoup, j'ai pleuré à cause de cela… (prof. Neuma)*

> *une chose très mauvaise qui avait là, que les gens abominaient sont parce que le campement des familles était un et les travailleurs vivaient dans des camping distincts et, quand les gens, quelquefois, recevaient une personne, qui a resté ami et voulait inviter pour déjeuner, était la plus grande bureaucratie pour la personne pouvoir rentrer dans le campement… (prof. Mª das Graças)*

Les enseignants devraient, encore, s'adapter aux questions les plus courants du quotidien, comme le costume de ne pas circuler de monnaie dans le campement. De cette façon, chaque fonctionnaire recevait un nombre fonctionnel d'identification (aussi appelé de plaque), qu'il devrait utiliser dans tous les actions que, en principe, impliqueraient d'argent.

Le quotidien des enseignants et les occasions de développement professionnel

Nous décidons d'analyser le développement professionnel des enseignants à partir des modèles de développement professionnel proposés par Garcia (1999) qui, à notre avis, propose une formation enseignant qui valorise son caractère contextuel, organisationnel et est guidé pour le changement. Tel abordage va au-delà du caractère individualiste des activités de perfectionnement des enseignants, de manière à dépasser et compléter la conception de formation continue.

Nóvoa (1992) et Garcia (1999) partagent l'idée qui c'est impossible quelque modification dans l'école sans la participation et l'engagement des enseignants, de la même manière que les enseignants ne peuvent pas changer, sans qu'il se produise une transformation dans les écoles et les institutions engagées avec l'activité scolaire. Encore, pour Nóvoa « parler de formation d'enseignant c'est parler d'un investissement éducatif, des projets éducatifs de l'école ». (1992: 29, traduction de notre responsabilité).

Nous identifions, dans les histoires des enseignantes interviewés, des situations qu'ils ont trouvé dans l'école au Irak, lesquelles étaient suffisamment différents de la situation au Brésil, ce qui a exigé qu'ils agissaient de forme différente et avaient des résultats aussi différents, en considérant le profil des élèves qui arrivaient au campement. Cela, selon les enseignants, a été un grand défi :

> *le profil de ces élèves, élèves venus de tous les parties du Brésil, avec les plus grandes difficultés, nous recevons un élève semi-analphabète en la seconde série du second degré. (...) au côté de cette personne, il y avait d'autre là, qu'il venait d'exceptionnelles écoles privées… (Prof. Lúcio)*

> *Les gens avaient des élèves avec plusieurs niveaux de difficulté, parce qu'en dépendant d'où il était venu, de quelle oeuvre il était venu, il venait avec une expérience, avec une connaissance, malgré être dans cette même série; alors avec des connaissances différentes, alors les gens avaient ce travail de s'en adapter, d'être en faire attention aux différences individuelles (...) (prof. Mª das Graças)*

Malgré des difficultés rapportées à l'hétérogénéité des groupes, les enseignants ont affirmé que la situation d'abandon de l'école de la part des élèves n'existait pas là, à l'Irak. La réprovation était réduite et seulement dans des cas extremes.

> *je ne sais si je peux dire cela au nom de tous, mais j'ai l'impression que tout l'élève qui prenait bombe, peut-être ses échecs étaient partagés par les enseignants, parce que c'était un nombre petit et les gens se sentaient responsables par chaque élève, n'est-ce pas ? (Prof.s Lúcio)*

> *On a désapprouvé seulement deux élèves, trois élèves dans l'école. (...) la réprovation était très restreinte. Seulement cet élève même, qui, réellement il était dans une certaine série, mais leurs connaissances étaient très peux, du type de ne savoir pas lire ni écrire. (Prof. Mauro)*

> *abandonner là, les gens ne laissaient pas, les élèves là devraient étudier et étudier, Il n'y avait pas comme et les enseignants se dédoublaient pour les aider. (profª. Neuma)*

La confrontation de ces défis exigeait l'aide didactique et une structure organisationnelle et pédagogique de l'école. Les enseignants seulement ont eu des conditions pour travailler de manière à atteindre les résultats attendus avec des groupes aussi diversifiés, parce que l'école du campement offrait des excellentes conditions de travail, spécialement dans le plan matériel, ce qui n'arrive pas dans la majorité des écoles publiques au Brèsil.

Ainsi, en vivant dans une situation spéciale d'étroite convivialité et en travaillant dans une école qui apportait grands défis, mais il offrait des conditions physiques, matérielles et organisationnels pour un bon travail pédagogique, les enseignants avaient un environnement favorable à leur développement professionnel.

Nous rapporterons, à suivre, quelques situations qui, dans la perception des enseignants, étaient différentes et qui, donc, ont conduit a des résultats différents.

Les enseignants étaient engagés par la Constructrice Mendes Junior pour travailler dans régime de temps intégral: 8 heures quotidiennes et six jours par semaine, en totalisant 48 heures hebdomadaires. En se considérant que cette journée était accomplie dans une même école, dans le campement où ils habitaient à côté de leurs élèves, l'ambience était propice à un travail pédagogique intensif et à des étroites rapports entre les membres de l'équipe de l'école. C'était une situation bien différente de celle du Brésil, quand ils travaillaient dans deux ou trois tours dans des écoles différentes, sans temps pour se consacrer à aucune d'elles.

> *En ce que concerne aux possibilités de travail, n'existait rien mieux, parce que on gagnait bien, travaillait dans horaire intégral, alors on devrait rester dans l'école les deux horaires (...) (prof. Neuma)*

> *Alors, le chargement horaire là était intégral et au delà de l'intégrale. Et je me rappelle que les gens travaillaient là, était ainsi: de 7:30 h du matin jusqu'18:30 h., avec deux heures de déjeuner (...) (Prof. Mauro)*

> *les gens travaillaient un tour avec des groupes et dans l'autre tour on travaillait dans la préparation des leçons,il y avait quelques élèves plus faibles, en donnant un renforcement, alors la journée réellement n'était pas lourde. (prof. Mª das Graças)*

Dans les histoires, nous percevons que les enseignants travaillaient au delà des huit heures rémunérées, néanmoins, faisaient cela avec satisfaction. Une partie de ces heures était utilisée avec production de matériel didactique.

> *La journée de travail, en vérité, était très grande. S'il était lourde ou non, cela pouvait varier de personne pour personne, parce que qu'est-ce qui est lourde? Lourde c'est une heure de travail que tu déteste, n'est-ce pás? Et ne sont pas lourdes les quinze heures de travail qui tu fais avec le plus grand plaisir. L'école était le centre de tout ! (Prof. Lúcio)*

> *tu gagnait comme si s'était pour préparer les leçons, je donnais 45 leçons et gagnait par 60. Alors, il y avait quinze leçons pour préparation, au delà de mon temps particulier (Prof. Mauro)*

D'autre situation appréciée par les enseignants était la localisation de l'école, proche à leurs résidences et à ce des élèves.

La chose le meilleur qui avait là, était vivre très proches du Pitágoras. On allait à pied. À l'heure du déjeuner, on allait à la maison à pied, on pouvait se coucher un peu. (...), alors, la maison des gens était presque à l'intérieur de l'école. J'aimait cela et les élèves battaient à la porte de nos maisons, parlaient et prenaient cadeau, les professeurs connaissaient les mères et pouvaient les rencontrer par là même. Alors c'était une convivialité très proche. (prof. Mª das Graças)

C'était tres proche, parce qu'on vivait dans le campement et l'école était très proche, alors le temps d'aller pour le travail était minime… Et cela rendait très facile. (Prof. Mauro)

Ainsi, plusieurs aspects ont contribué pour le bon travail pédagogique: horaire intégral, seulement une école, une école localisée à côté de la maison des enseignants et une quantité restreinte d'élèves dans la classe. Ces aspects ont signifié beaucoup pour les enseignants :

Seulement pour avoir une idée, j'avais deux classes de 5ª séries, une avec quinze élèves et d'autre avec dix-huit et ici, au Brésil, une salle avec 40 élèves, tu trouvez que c'est peu. J'avais un groupe avec 15 et autre avec 18 et nous pouvions faire un nivellement. (Prof. Mauro)

La quantité d'élèves par salle aidait, rendait possible le travail individuel avec l'élève, j'ai eu un temps que j'ai travaillé dans le première année seulement. Là, je pouvais parler à propos d'autres choses, je pouvais profiter de ce qui arrive dans le quotidien, alors, est bien riche, plus facile d'être en profiter. (prof. Mª das Graças)

Les histoires montrent, encore, que la quantité restreinte d'élèves facilitait les rapports.

Nous méconnaissons des problèmes de discipline, d'une forme générale, tu avait un eleve un peu plus rebelle, mais il y avait un respect extraordinaire. (Prof. Lúcio)

la convivialité avec l'élève était la meilleure du monde et l'élève nous respectait beaucoup, très beaucoup même! (...) les élèves aimaient même les enseignants.(...) (Prof. Mauro)

le rapport avec les élèves était plus affective, alors se rendait plus facile l'apprentissage. Les commentaires qui on faisait avec l'élève [...] étaient plus faciles de faire, à cause du niveau d'approche que les enseignants avaient avec les eleves. Et je trouve que les élèves aimaient plus les enseignants que les élèves du Brésil. (prof. Neuma)

l'affection était très plus grande de ce qu'on a ici. Parce que, au Brésil, il va là donner sa leçon et s'en va! L'enseignant sait la vie ou des problème d'élève seulement quand l'élève a même beaucoup de problèmes, et que tous les personnes restent en sachant. Mais, dans le quotidien, les enseignants n'ont pas de connaissance de l'élève comme personne (prof. Mª das Graças)

Selon les enseignants, la quantité d'élèves dans salle permettait que tous développaient un travail individuel, en décidant chaque difficulté des élèves. Cette realité est d'accord avec le troisième modèle de développement professionnel de Garcia (1999), lequel se rapporte à la capacité des enseignants de créer ou d'adapter un curriculum, projets qui contribuent à l'amélioration de l'école, ainsi que donner l'opportunité aux enseignants d'avoir un processus d'apprentissage de contenus, nouvelles pratiques didactiques, évaluations.

Alors, ainsi, on avait la possibilité de rester dans l'école, on avait la possibilité d'accompagner les élèves, on pourrait travailler avec eux au delà de la salle de classe, [...] on allait travailler avec l'élève, pour qu'il cherche vaincre ses difficultés, au lieu de laisser pour la récupération finale (...) (prof. Neuma)

les groupes les plus grands qu'on avaient étaient avec dix-huit élèves. [...] donc, on avait des conditions d'identifier les problèmes et de travailler de forme différente [...] pouvait faire la méthodologie, en créant avec l'élève. C'est l'avantage. (prof. Mauro)

Alors, les enseignants avaient le travail de s'en adapter, d' en faire attention aux différences individuelles, mais comme ils étaient très peu dans la salle de classe, on pouvait travailler presque qu'individuellement [...](prof. Maria das Graças)

L'enseignant avait tous les données pour détecter les difficultés que l'élève avait et mettra en oeuvre des activités de récupération, renforcement, jusqu'à des activités d'avance pour lequelles qui étaient très bons. [...](Prof. Lúcio)

Nous percevons, aussi, sur les dépôts des enseignants, des éléments qui caractérisent le second modèle du développement professionnel de Garcia (1999), qui est basé sur la réflexion et sur l'aide professionnelle. Ce même auteur a défini l'aide professionnelle comme l'aide personnelle et l'assistance technique aux enseignants. Ce modèle inclut les commentaires de la part d'autre enseignant et exige un environnement de coopération.

L'école aussi était un espace de conversation, d'échange d'expérience. Était très commun un enseignant vouloir assister à la leçon de l'autre et cela aidait. Ils laissaient, n'avait pas beaucoup de problème dans cette question. Ainsi, il va apparaître spontanéement, entre les enseignants, cette question d'échanges même. (Prof. Lúcio)

c'était un échange là, était presque un Conseil de classe quotidien. Et comme les enseignants avaient beaucoup de rapports de convivialité, un avec l'autre, n'avait aucun problème, Personne n'avait aucune chose à cacher, tout le monde me connaissait, alors les personnes étaient davantage proches (...). Un enseignant assistait à la leçon de l'autre, participait, parlait : - Vous regardez, cela, vous ne faites pas bien. Ici au Brèsil, cette forme de travailler avec eux n'est pas bien Alors, les enseignants toujours restaient en partageant des formes différentes de méthodologies d'enseignement, sans savoir (Prof. Mauro).

Il avait, encore, le support donnée par l'équipe du Brésil, comme il dit l'enseignant Lúcio :

> *nous recevions l'aide, dans le début, de six en six mois, après par année, nous avions une visite de quelqu'un du Pitágoras, pour renouveler les rapports avec l'enseignement du Brèsil. Enfin, pour donner l'aide morale, un support émotionnel de même, et renouveler le sentiment d'appartenance à l'organisation, ou étaient des personnes du secteur le plus technique, coordinatrices, surveillants, qui venaient pour aider en partie de formation des enseignants, etc.*

Nous arrivons, alors, au quatrième modèle de développement professionnel de Garcia (1999), qui se rapporte aux entraînements, aux cours de formation, etc. Associons le modèle précédent à cette quatrième modele, parce que les cours étaient organisés par l'école et cela nous considérons comme une partie de l'assistance technique offerte aux enseignants et qu'il contribuait pour le développement de ces enseignants.

> *le recyclage des enseignants était fait de temps en temps dans les visites techniques, périodiques, dans la convivialité d'un avec autre. Cet échange d'informations, finissait qu'un apprenait extraordinairement avec l'autre, naturellement. Comme il y avait un temps de convivialité entre les enseignants, excepté du temps normal de leçons, ce qui arrivait, soit dire, tous les enseignants étaient engagés par temps integral. (Prof. Lúcio)*

> *beaucoup de gens allaient, à plusieurs reprises, personnes du Brésil en allant donner des cours, des orientations pour faire le travail. Les enseignans toujours étaient en contact avec l'école au Brésil, les choses étaient capables de marcher. (profª. Mª das Graças)*

Comme on peut apperçue, au delà du contexte de rapports et de l'interaction constante entre tous les acteurs de la communauté scolaire, d'autres circonstances de quotidien des enseignants dans le campement facilitaient leur développement professionnel, en rendant l'activité enseignante plus gratifiante de ce qu'au Brésil, malgré des adversités arrivées des difficultés vécus dans un pays étranger, loin des êtres chers et sans le même confort d'ici. Entre ces circonstances nous détachons:

- le nombre des élèves dans la salle de classe, qui permettait aux enseignants une participation plus individualisée et le développement d'expériences plus significatives, dans le but d'aider le développement de tous les élèves.
- Le sentiment de collaboration et de compréhension entre les enseignants qui, en vivant le même situation professionnelle, où tous avaient des difficultés et des facilités et où n'existait pas la concurrence, l'échange était constant et le développement professionnel était construit collectivement, dans le quotidien.

Le retour au Brésil : un nouveau choc

Habitués à cet environnement pédagogique favorable, les enseignants ont affronté à des sérieuses difficultés pour se rajuster au Brésil. Malgré la joie de retourner à son pays, ils n'ont pas trouvé ici les conditions et l'environnement pédagogique qu'ils avaient là! Ils étaient conscients de que cette situation était normale, mais ils sentaient des grandes difficultés et ils ne réussissaient pas à s'adapter.

> *Je pense que le grand choc est celui-là, de toi ne pas pouvoir avoir la même qualité de rapports que tu avais dans un environnement plus restreint. Le choc qui vient est de l'impossibilité, tu perçoit l'impossibilité de agir de forme identique comme tu agissait avant, tu n'a pas comment faire cela ici. Les temps ne sont pas sufis, tu n'est pas propriétaire du temps, tu a une quantité très grande de demandes, d'exigences pour faire attention, de lieux, d'écoles différentes, de dislocation, etc. (Prof. Lúcio)*

> *J'ai pris plus d'une année pour placer le pied au Brésil. Quand j'ai retourné au Pitágoras, l'école que j'avais laissé était un et le Pitágoras maintenant était d'autre! Je vais te parler, j'ai senti ainsi, que Dieu m'avait pris au paradis et qu' il m'a apporté à l'enfer (rires). C'était cela que je sentais. Entrer dans une salle de classe, je parlais: - Nôtre Dame, je ne vais pas réussir de donner la leçon, jamais plus! Comment est-ce que je vais donner compte de savoir le nom de tous ces garçons? Je trouvais que c'était impossible. Comment est-ce que je vais savoir les difficultés de mes élèves, je ne vais pas donner compte de cela! De telle façon que tu voyez, ensuite j'ai perdu l'emploi. À l'année 1992, j'ai sorti, parce que là, je restais le temps en attendant que le Pitágoras puisse adopter ici ce qu'il faisait à l'Irak, mais la réalité était d'autre, tu compren. Alors, j'ai retourné terrible, parce que j'interrogeais tout le temps, parce que là j'avais connu une autre réalité de l'éducation. (...) Celà été très difficile. Cela été la chose la plus difficile qu'il y a eu, le rajustement, là ensuite, avec le temps, là tu va en apprendre, ... mais l'Irak est toujours la passion de ma vie. (profª Neuma)*

Les enseignants ont fait quelques critiques à la structure de classes du Brésil, qui portens préjudice au travail des enseignantes:

> *Quand tu retours au Brésil, tu as de choc, que c'est de l'enseignement des leçons de cinquante minutes, quelquefois dans plusieurs places, en courant d'une place pour l'autre, sans aucun engagement... aucun lien avec l'organisation et avec l'élève lui-même beaucoup de fois, n'est-ce pas? Alors, soit dire, ici on ne vit pas la vie de l'école, on ne sait pas des difficultés de l'école, on n'a pas de temps pour savoir. Et cela fait une énorme différence, parce que là, l'enseignant finit en étant un fournisseur de leçon, soit dire, ce technicien vient, place sa compétence à la disposition, mais le temps a fini et il s'en va!. (prof. Lúcio)*

> *une des choses que j'ai eu plus de difficulté ici c'est parce que là, au Irak, je travaillais avec des élèves de 5ème série, jusqu'à la 3ème année du second degré, alors je donnais compte de toute cette séquence qui, d'une part est compliquée, mais d'autre part il facilite, parce que c'est une séquence que je vais travailler. Ici, au Brésil, normalement, je reste seulement avec une série, (...) alors il y a une fragmentation, à côté d'un horaire petit. (prof. Mª das Graças)*

> *Je trouve que, en ce que concerne à être enseignante, l'Irak était l'idéal : on gagnait un bon salaire, qui donne le droit de faire les choses qu'on rêve et il y a une possibilité de ne pas être divisé, de travailler seulement dans une place, être là tout le temps pour pouvoir produire, pour pouvoir créer, pour pouvoir faire les activités, pour dédier à l'enseignement. (Prof. Neuma)*

Conclusion

Cette étude a révélé une situation qui, à nôtre avis, est plus rapportée au contexte de rapports où l'expérience s'est donnée que au fait de l'école être dans un autre pays. Dans un contexte où l'école était le centre de la communauté, les enseignants vivaient et coexistaient tout le temps avec les élèves et leurs parents, en étant que tous étaient éloignés de ses pays et de leurs êtres chers, c'était parfaitement naturel le climat d'approche et l'amitié révélée par les enseignants.

Ici, au Brésil, comme dans la majorité de pays, dans situations normales, l'école est seulement une partie de la vie de leurs enseignants et des élèves, et, pour cela, se produit un éloignement, quoiqu'il y ait l'affectivité et la coopération entre les acteurs.

En outre, la situation de dépréciation professionnelle et de bas salaires au Brésil a motivé le fait que la proposition de travail au Irak signifiait, pour les enseignants, l'occasion d'élever le niveau de salaire et de voyager autour du monde.

Malgré les différences et les difficultés d'adaptation à la vie dans le campement, les enseignants ont trouvé un environnement scolaire bien différent du Brésil, ce qui leur a satisfait beaucoup: de journée de travail intégral dans une seule école, des résidences très proches du lieu de travail et des maisons des élèves, du salaire satisfaisant, des groupes beaucoup réduits, d'infrastructure complète, de matériel scolaire suffisant, de la reconnaissance de la communauté. De cette manière, les enseignants ont trouvé à l'Irak une école compatible avec la recommandation de Nóvoa: « l'établissement d'enseignement doit être un contexte institutionnel stimulant pour les élèves, mais aussi pour les enseignants »(Nóvoa, 1997: 28, traduction de notre responsabilité). Sacristán (2002) et Nóvoa (1997) affirment que l'activité des enseignants se produit à l'intérieur d'une institution et, donc, est affectée au contexte.

Ainsi, malgré être dans un pays avec des aspects inhospitaliers comme le climat et le relief désertiques, la culture et la langue suffisamment différents et dans guerre, l'environnement favorable à un bon travail pédagogique a pris les enseignants à un résultat positif, à travers l'engagement avec l'institution, où ils avaient des horaires libres et du temps pour refléchir, interroger, penser et pour aider à chaque élève. Cette expérience a été décisive pour sa croissance personnelle et professionnelle.

En existant un climat institutionnel favorable, le processus de développement professionnel des enseignants, dans la proposition de Garcia, s'a produit presque naturellement :

- Il y a eu le développement professionnel indépendant, qui se produit quand l'enseignant décide d'apprendre pour son propre compte, comme a été le cas de l'enseignante Neuma - enseignante d'Histoire - qu'apprenait le contenu des autres enseignants (Géographie, Anglais, Portugais…), pour aider les élèves avec difficulté pour faire les activités,
- Il y a eu le développement basé sur le commentaire et la surveillance, lequel suggère qu'un collègue assiste l'autre, en permettant, ainsi, une discussion et une réflexion des pratiques enseignantes de forme collective, comme il a été placé par l'enseignant Lúcio.
- Il y a eu le développement professionnel à travers le développement et l'innovation curriculaire, qui se produit quand les enseignants innovent ou adaptent un curriculum, ainsi qu'élaborent des processus d'amélioration pour l'école. La condition de travailler dans une seule école et avec fonctionnement intégral et des horaires flexibles, contribuait à que les enseignants développassent des projets communs, en impliquant l'école et la communauté. (ils déjà travaillaient de forme interdisciplinaire, quand ce concept n'était pas encore un des piliers de l'enseignement)
- Il y a eu le développement professionnel à travers des formations et des cours, dont il se rapporte aux activités de mise à jour que les enseignants réalisaient sous l'orientation de personnes capables, qui allaient du Brésil pour donner des cours, des conférences et que, mêmes du Brésil, maintenaient les enseignants actualisés, à travers des lettres qui reproduisaient des articles, conférences, séminaires, nouveautés.
- Il y a eu le développement professionnel à travers la recherche, qui traite des recherches qui apparaissent de la pratique pédagogique elle-même et ont des caractéristiques qualitatives. Quand l'enseignant Mauro se demandait pourquoi son élève n'apprenait pas, qu'autres alternatives il pourrait utiliser pour améliorer la performance de cet élève, dans la réalité réalisait une réflexion sur son action. En outre, le petit nombre des élèves, le temps de dévouement des enseignants et l'environnement de coopération et des échanges facilitait ce processus.

Références

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistrério**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

BORGES, M. E. L. **Formando Cidadãos do mundo: os 30 anos do grupo Pitágoras**. São Paulo: Prêmio, 1997.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

KENSKI, V. M. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, I. (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLLEN, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquête operária.** São Paulo: Editora Polis, 1980.

MIZUKAMI, M. G. N., REALI, A. M. R. (org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos, SP: Edufscar, 2002.

NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda., 3 ed., 1997.

SACRISTÁN, J. S. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. In: MIZUKAMI, M. G. N., REALI, A. M. R. (org.) **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos, SP: Edufscar, 2002.

LES CHANCES D'ACCES DES RESSORTISSANTS DU NORD-CAMEROUN DANS LES GRANDES ECOLES DE FORMATION : LOGIQUE DE LA REPRODUCTION SOCIALE ?

Bachir BOUBA
Enseignant-chercheur au Département des Sciences de l'Education
Ecole Normale Supérieure
Université de Maroua-Cameroun
BP : 55 Tél : (237) 99 77 11 31 / (237) 75 30 42 33
Courriel : bachirbouba@yahoo.fr

RESUME

Axé sur le rôle joué par l'école dans la formation des élites au Nord-Cameroun, ce travail s'intéresse aux chances d'accès des ressortissants du Nord-Cameroun dans les écoles grandes écoles de formation. Dans cette partie du pays, l'accès dans ces écoles est considéré comme une réussite sociale. Notre préoccupation est de répondre à la question de savoir si les chances de réussite des ressortissants du Nord-Cameroun dans les écoles de formation prestigieuses sont déterminées par certains facteurs qui favorisent la reproduction de la classe des élites, donc aux facteurs familiaux favorables à la réussite, ou bien par des facteurs liés aux efforts individuels des apprenants. Pour mener cette étude, nous allons utiliser le questionnaire comme instrument de collecte des données.
Le questionnaire s'adresse à 149 étudiants en fin de formation dans trois écoles professionnelles, en l'occurrence l'Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature (ENAM), l'Institut des Relations Internationales du Cameroun (IRIC) et la Faculté de Médecine et des Sciences Biomédicales (FMSB), dans le but d'interroger les mesures ayant favorisé leur réussite scolaire, et l'accès dans les grandes écoles de formation. Ces écoles ont particulièrement été choisies parce qu'elles sont supposées être prestigieuses et sont pourvoyeuses des élites d'un niveau de statut socialement considéré.
L'analyse permettra de comprendre si les chances de réussite des ressortissants du septentrion camerounais sont favorisées par un certain nombre de variables à savoir les caractéristiques socio-professionnelles de leurs parents, les types d'encadrement familial mis en œuvre, ou les efforts engagés par les acteurs eux-mêmes.
Après analyse, nous sommes arrivés aux résultats selon lesquels l'école au Nord-Cameroun conduit à la fois à la mobilité sociale, compte tenu du fait que la majorité des apprenants sont issus des parents d'origine peu élevé et ne disposent pas d'un fort capital culturel, mais aussi à la reproduction positionnelle qu'entretiendraient certains parents qui ont scolairement et professionnellement réussi grâce à l'école. Si chez Bourdieu la reproduction est beaucoup plus professionnelle, au Nord-Cameroun, elle est davantage positionnelle, autrement dit, c'est le statut des parents qui est reproduit chez les enfants.

Mots clés : chances de réussite, reproduction sociale, capital culturel, mobilité sociale.

Introduction

Le Nord-Cameroun qui connaît un retard de scolarisation par rapport à la partie méridionale du pays, est réputé être le creuset des gens ayant un esprit fondamentalement bureaucratique. Les carrières d'administrateurs, de hauts fonctionnaires, sont préférentiellement sollicitées par les filles et les fils de la région, au détriment des professions techniques comme celle d'ingénieurs, des professions libérales à l'instar de celles d'avocat, d'huissier de justice, ou encore de la profession enseignante. Cette situation peut s'expliquer par le fait que certains premiers scolarisés du septentrion camerounais ont occupé des fonctions de commandement en l'occurrence les postes de sous préfet et de préfet (Saibou Issa, 2009), avec tous les avantages en termes de pouvoir, de *capital symbolique, économique et social* (Bourdieu et Passeron, 1970) à eux accordés. Cette réalité aurait contribué à influencer les populations au point de susciter en elles un engouement pour la scolarisation, ainsi que des désirs professionnels vers les carrières administratives. De même, le premier régime politique dirigé par un fils du Nord favorisait, malgré quelque fois le bas niveau, le recrutement des personnes originaires des zones sous scolarisées dans les écoles de formation prestigieuses, comme le cas de l'Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature (ENAM), où sont formés des hauts fonctionnaires socialement valorisés.

Mais, il importe de mentionner également que les écoles de formation comme l'Institut des Relations Internationales du Cameroun (IRIC), la Faculté de Médecine et des Sciences biomédicales (FMSB) et dans une certaine mesure l'Ecole militaire Interarmées (EMIA), font l'objet de toutes les compétitions et émulations interindividuelles au Nord-Cameroun. L'accès dans ces écoles est considéré comme une réussite sociale, car les gens qui y sortent ont un statut social élevé. C'est généralement eux qui sont nommés aux hauts postes de responsabilité et qui sont considérés comme des élus, ou mieux des élites de la nation. L'école qui était jadis bannie dans le Nord-Cameroun, est devenue socialement honnie de nos jours grâce au statut qu'elle confère. Mais, elle ne confère pas à tous une position sociale enviable, car il faut pouvoir réussir sa scolarité et arriver au bout du compte à accéder dans les grandes écoles de formation.

De nos jours, le désir d'ascension sociale qui se manifeste par l'accès aux écoles de formation réputées prestigieuses, caractérise fortement les jeunes diplômés et chercheurs d'emploi originaires de cette partie du pays. Lorsque le concours de l'ENAM est lancé par exemple, on observe une ruée extraordinaire de personnes vers la capitale. D'ailleurs, dans les milieux estudiantins, l'on a ironiquement qualifié cette période de concours de « congrès », comme s'il s'agissait d'une occasion de rencontre entre plusieurs personnes exactement comme un congrès. Mais, l'accès en question n'est pas la chose la mieux partagée. Il y a nécessairement une inégalité des chances, étant entendu que la réussite au concours d'entrée est la voie officielle pour être reçu. Il faut reconnaître que l'accès en question peut se faire selon deux pôles, le pôle objectif et le pôle subjectif. C'est le pôle objectif qui nous intéresse dans cette étude. Celui subjectif caractérisé par les pratiques de népotisme, de favoritisme et de corruption qui existeraient ici et là ne sera pas pris en compte. Ainsi, en tenant compte des critères objectifs, des difficultés existent quant aux chances d'accès dans ces écoles.

L'inégalité des chances d'accès fait penser aux facteurs qui, de façon objective, favoriseraient l'accès des ressortissants du Nord-Cameroun dans les écoles de formation. A cet effet, l'environnement familial dans lequel les enfants ont évolué pendant leur scolarité est un domaine privilégié d'investigation. On pourrait alors penser aux pratiques pédagogiques familiales mises en œuvre par les parents pour favoriser leur réussite, au capital culturel de ces derniers, ou alors aux efforts personnellement consentis par les acteurs eux-mêmes. L'objectif de cette communication est de déterminer les facteurs qui favoriseraient les chances de réussite des ressortissants du Nord-Cameroun dans les écoles de formation leur ouvrant ainsi les portes de la réussite sociale. Cela nous amènera à comprendre s'il est possible de penser à une logique de reproduction sociale à travers les grandes écoles au Nord-Cameroun. Cette problématique nous plonge dans le débat toujours d'actualité en sociologie de l'éducation, en rapport avec la théorie qui stipule que la société se reproduit continuellement en maintenant ses inégalités. Cette théorie que l'on doit à Bourdieu fait penser à la reproduction de l'ordre social qui, selon lui, passe, à la fois par la reproduction des hiérarchies sociales et par une légitimation de cette reproduction. Bourdieu pense que le système d'enseignement joue un rôle important dans cette reproduction, au sein des sociétés contemporaines. Il élabore ainsi une théorie du système d'enseignement qui vise à montrer deux choses essentielles. D'abord, le système d'enseignement renouvelle l'ordre social, en conduisant les enfants des membres de la classe dominante à obtenir les meilleurs diplômes scolaires leur permettant, ainsi, d'occuper à leur tour des positions sociales dominantes. Ensuite, il légitime ce classement scolaire des individus, en masquant son origine sociale et en faisant de lui, au contraire, le résultat des qualités innées des individus, conformément à l'« idéologie du don ». (Bourdieu et Passeron, 1970)

Dans cette dynamique, il accorde à l'environnement familial un rôle indéniable dans l'accroissement des chances de réussite sociale à travers la culture scolaire des parents investie dans l'éducation des enfants qui deviennent des héritiers. Pour lui, ce qui permet à la société de se reproduire, c'est la culture. Le *capital culturel* cher à Bourdieu renvoie aux savoirs, aux diplômes scolaires, à la maîtrise de la langue valorisés par la société que les parents de la classe dominante disposeraient. Il permet de sélectionner *naturellement* les individus leur garantissant ainsi une réussite scolaire et sociale. Ainsi, les enfants imbibés dès leur naissance dans des univers scolastiques où les parents ont un *capital culturel* considérable, sont d'office favorisés à l'école au détriment de ceux qui en sont dépourvus.

L'étude est réalisée auprès de 149 étudiants en formation dans les écoles professionnelles supposées être prestigieuses, notamment l'ENAM, l'IRIC et la FMSB. Un questionnaire leur est adressé à cet effet. Les 149 représentent l'effectif des ressortissants du Nord-Cameroun qui sont en dernière année de leur formation. Nous avons jeté notre dévolu sur les « finissants », car ils sont dans une année charnière où chacun est supposé donner le meilleur de lui-même pour achever sa formation afin d'occuper un meilleur rang, la logique étant que les premiers d'une promotion sont souvent affectés ou nommés dans des secteurs importants, convoités par tous. La théorie de Bourdieu nous servira de cadre d'analyse de la question.

I/ Les difficultés d'accès dans les grandes écoles de formation au Cameroun

Il importe de relever que l'accès dans les écoles de formation prestigieuses implique au préalable une scolarité réussite. Ces écoles sont accessibles aux détenteurs au moins du Baccalauréat, sinon de la Licence ou de la Maîtrise. Tout postulant devrait connaître un succès scolaire et obtenir le diplôme lui donnant droit à concourir. Il n'est pas aisé pour tous de parvenir à ce niveau, car les difficultés de toutes sortes peuvent exister au cours de la scolarité, mais à de degrés divers selon la réalité des apprenants. Elles peuvent être liées à l'individu lui-même, à son milieu familial, aux conditions psychosociologiques ou pédagogiques dans lesquelles il se trouve. Ainsi, tout le monde n'a pas les mêmes chances devant la réussite à l'école d'abord, et d'accès dans les grandes écoles ensuite. La notion d'égalité ou d'inégalité de chances qui a longtemps alimenté le débat public au début du 20ème siècle est toujours une réalité qui a défié le temps, surtout en ce qui concerne la réussite scolaire et les possibilités de trouver un emploi à travers les grandes écoles, et donc de parvenir aux positions sociales les plus élevées.

Les difficultés de réussite à l'école au Nord-Cameroun laissent entrevoir le caractère sélectif de cette institution à tous les niveaux considérés. L'on peut comparer la réussite dans le système éducatif camerounais à un entonnoir où, en évoluant, les bases se rétrécissent. Les abandons scolaires sont fréquents à tous les niveaux d'étude. Nous rejoignons ainsi le professeur Ki-Zerbo qui a écrit des phrases éloquentes pour signifier la complexité de la réussite scolaire et du chômage qui est le lot des populations africaines. Il compare l'école africaine à

Un train de l'exode vers la terre promise du savoir et du pouvoir. Le problème, c'est d'entrer dans le train, d'y rester le plus longtemps possible, de ne pas en être éjecté. […] Seuls ceux qui vont jusqu'au terminus peuvent alors constater amèrement pour nombre d'entre eux, qu'il n'y a pas de terre promise du tout ; qu'ils sont bien chez eux : en Afrique, presque au point de départ. Avec la différence que pendant le voyage, ils ont été transformés. Ils ne peuvent plus ni répondre à l'impératif de produire pour leur pays, ni assouvir la faim de biens exogènes qu'ils ont contractée. (Ki-Zerbo, 1992 : 31)

La comparaison ainsi faite traduit non seulement le phénomène incontestable de sélection scolaire, mais aussi l'absence de garanti de trouver un emploi, même après une scolarité réussie. Les jeunes sont bien conscients du phénomène de chômage, un fléau qui n'est pas sans susciter un pessimisme pour les études. La réalité du chômage n'est pas étonnante lorsqu'on se rend compte du phénomène de la massification ou de « l'explosion » des effectifs scolaires amorcées au lendemain des indépendances et renforcé surtout à partir des années 90, (Lange, 2000) précisément en faveur de la démocratisation des systèmes politiques dans presque tous les pays du tiers monde. Ce phénomène prend des proportions énormes d'année en année, et la conséquence immédiate est que les demandeurs d'emplois sont plus importants que l'offre disponible. La sélection scolaire favorise davantage les inégalités sociales déjà existantes. C'est dans cet ordre d'idées que Chauvel (1999) constate et examine cinq types d'inégalités que l'école favorise :

L'inégalité à la naissance est celle de l'origine sociale des individus, où il peut y avoir des favorisés et des défavorisés à partir de l'accès à l'école et dans l'évolution scolaire. C'est aussi la logique bourdieusienne.

L'inégalité d'exclusion externe signifie selon lui que dans le processus de la scolarisation, la sélection s'opère et exclut à un certain niveau d'étude une partie de la population. Ainsi, il y a une inégalité entre inclus et exclus.

Au niveau de *l'inégalité d'inclusion interne,* Chauvel estime qu'il est possible que l'on croit qu'à un même niveau scolaire, les titres ont une valeur égale, alors qu'il n'en est rien. Le Baccaulauréat professionnel n'est pas perçu de la même manière que le Baccalauréat général, les Licences de toutes les filières n'ont pas la même valeur. En fait, au sein d'une même institution, d'un même établissement, d'une même école, les différences subtiles existent. Certains parcours semblent être plus socialement valorisés que d'autres. Même au niveau secondaire, dans la plupart des cas, on entend souvent dire que telle série est supérieure à telle autre. La hiérarchisation sociale des filières est une réalité.

L'inégalité de répartition voudrait signifier que lorsqu'un groupe entre à l'école, la vitesse avec laquelle les élèves avancent est inégale. Les retardataires, notamment les redoublants, voient s'allonger leur scolarité. Les mieux nantis intellectuellement parmi eux peuvent alors bénéficier des prolongations, au point d'accroître l'intensité des inégalités de répartition scolaire. Les inégalités ici s'observent au niveau de l'écart entre les premiers et les derniers sortis du système.

L'inégalité de destin après l'école. C'est surtout cette dernière qui nous intéresse. Pour Chauvel, l'ensemble de toutes les inégalités précédemment évoquées n'aurait pas d'importance si au niveau professionnel, il y avait une seconde chance pour niveler les écarts. Après l'obtention des diplômes et les concours d'entrée dans les écoles, les jeux sont faits pour toujours. Les écarts existent de manière rigide. En effet, les positions scolaires obtenues conditionnent le niveau d'entrée dans la hiérarchie sociale.

L'inégalité de destin après l'école peut aussi supposer que, même à diplôme égal, les individus n'ont pas les mêmes chances de décrocher un emploi, surtout d'accéder dans les grandes écoles de formation. C'est le cas des jeunes diplômés camerounais qui s'efforcent chaque année à faire des concours pour entrer dans ces écoles élitistes. L'entrée n'étant pas démocratique, seules quelques personnes y parviennent. Le nombre de candidats aux concours de l'ENAM, de l'IRIC ou de la FMSB est démesurément élevé chaque année et pour cause, chacun veut réussir socialement et être classé parmi les élites scolaires. Ce sont ces écoles qui confèrent ce statut tant convoité. A ce titre, il est utile de rappeler que l'ENAM forme les administrateurs civils, les inspecteurs d'impôts et de trésors et les magistrats. Le statut est alors incontestablement valorisé. A l'IRIC, l'on sort avec un Master en relation internationale, et les détenteurs de ce diplôme peuvent avoir la possibilité d'être nommés ambassadeur plus tard, une fonction socialement prisée. A la FMSB, l'on forme les médecins. Toutes ces fonctions sont socialement considérés au Cameroun en général et au Nord du pays en particulier. La sollicitation massive de ces écoles fait en sorte qu'elles deviennent élitistes et réservées. D'ailleurs, le nombre de places étant toujours limité, il y a forcément une grande proportion d'individus qui se retrouvent refusées, malgré quelque fois leur fort niveau intellectuel. Dans les principes du concours, il est évident que la compétition soit le maître-mot qui caractérise la réussite.

Dans le même sillage des difficultés d'accès dans ces écoles, l'introduction de la politique de l'équilibre régional, malgré son esprit fondamentalement louable de planifier une justice entre les régions dans l'optique d'éviter le développement du pays à deux vitesses, crée davantage les insatisfaits. En effet, l'admission se fait selon le quota attribué à chaque région, lequel est défini en fonction de la densité de la population de chaque région. L'article 2 de l'arrêté n° 10467 signé du ministre de la Fonction publique le 04 octobre 1982 et réactualisé le 20 août 1992, relatif aux quotas des places réservées aux ressortissants des différentes régions admis aux concours administratifs, attribue 5% de places à l'Adamaoua, 18% à l'Extrême Nord, 7% au Nord, 15% au Centre, 4% à l'Est, 4% au Sud, 13% à l'Ouest, 12% au Littoral, 12% Nord-Ouest et 8% au Sud-Ouest. En appliquant cette politique, il est possible que l'on se retrouve avec une forte moyenne, mais on est refusé à cause du pourcentage attribué à sa région, étant entendu qu'il est possible d'avoir plusieurs candidats disposant un niveau élevé de performances. Cependant, on peut aussi être favorisé grâce à ce même quota si on provient d'une région sous scolarisée, où le nombre de candidats n'est pas très élevé. Mais aujourd'hui, toutes les régions peuvent présenter plusieurs candidats et c'est entre eux que la compétition s'installe. Ainsi, les candidats peuvent être reçus dans une même école alors que leur niveau de performance est totalement différent, parce qu'ils proviennent des régions

différentes. Dès lors, le critère de performance est relativement aléatoire, puisqu'il faut également tenir compte de l'origine géographique des candidats. Il s'agit là d'une autre difficulté d'admission dans les écoles prestigieuses, et en même temps un facteur de nature à favoriser certains et à défavoriser d'autres.
Pour multiplier les chances d'accès, certains diplômés présentent plusieurs concours à la fois, parfois pendant plusieurs années. Pour d'autres qui semblent être plus déterminés, même après avoir trouvé une formation ou un emploi quelque part, ils ne renoncent jamais à concourir parce que l'accès à l'ENAM, à l'IRIC, ou la FMSB est considéré comme une finalité. On constate en effet des désertions au cours de la formation au profit surtout du concours de l'ENAM, comme quelques cas observés auprès des élèves-professeurs de l'ENS de Maroua.
Eu égard aux chances d'accès qui ne sont pas les mêmes, il est donc légitime de se poser moult questions. Quels sont les facteurs qui auraient favorisé les chances de réussite des ressortissants du Nord-Cameroun dans ces écoles ? Quels atouts ont-ils disposé pour y accéder ? Quels types de dispositions familiales ont-ils bénéficié durant leur parcours scolaire ? Le capital culturel de leurs parents ainsi que leurs statuts sociaux n'ont-ils pas été un catalyseur de leurs chances de réussite ?
II/ Des caractéristiques sociales des ressortissants du Nord-Cameroun reçus dans ces écoles
Les 149 étudiants interrogés dans les 3 écoles retenues proviennent de toutes les couches sociales. Mais, en analysant avec attention, on réalise que la plupart sont issus des familles modestes, lorsqu'on prend en compte le statut socio-professionnel de leurs parents. Ce qui semble être curieux, c'est que les parents disposent majoritairement d'un niveau scolaire peu élevé, comme le montrent les chiffres suivants :

	effectif	%
CEPE	28	18,8
BEPC	23	15,4
Probatoire	2	1,3
Baccalauréat	11	7,4
Bacc et plus	18	12,1
Aucun	67	45
Total	149	100

Le constat est que 45% des parents de nos enquêtés n'ont pas de diplôme. Ce qui signifierait qu'ils n'ont jamais été à l'école ou ont été très légèrement scolarisés. Au-delà de ce constat, on réalise que le niveau de diplôme des parents scolarisés se trouve être faible. On rencontre plus de parents titulaires du CEPE (18,8) que les autres dipômes. Seulement 7,4% disposent du Baccalauréat, et 12,1% ont un diplôme au-delà du Baccalauréat. En fait, ces diplômes supérieurs au Baccalauréat sont des diplômes professionnels, le DEUG ou la licence. Personne n'est allé au-delà de la Licence. Bien que disposant des diplômes inférieurs, ils étaient considérés comme des élites scolaires ou intellectuelles. Le constat est logique compte tenu du fait que les établissements d'enseignement supérieur en général, et les facultés en particulier, n'étaient pas géographiquement accessibles à tous.
En observant la profession des parents des ressortissants du Nord-Camroun dans ces écoles, on constate avec force qu'un plus grand nombre de parents, soit 24,7% exercent le métier de cultivateur. Au Nord-Cameroun, un cultivateur de profession est considéré comme ayant un statut faible, eu égard à son revenu, surtout lorsqu'il n'a que l'agriculture comme activité. Cela confirme une fois de plus que bon nombre des ressortissants du Nord-Cameroun dans les écoles de fomation proviennent des familles d'origine modeste.

Après le métier de cultivateur, vient le métier de commerçants. 8,7% de parents exercent une activité commerciale qui est une des caractéristiques fondamentales des populations du Nord-Cameroun. Parmi les enquêtés, on n'a pas noté la présence des fils des grands commerçants ou industriels connus au Nord-Cameroun. Dans les familles des commerçants, il n'est pas rare de voir un élève abandonner délibéremment l'école au profit de cette activité dont les fruits sont rapidement perceptibles contrairement à l'école qui promet, éventuellement, une aisance matérielle à long terme. Aussi, est-il fréquent de trouver des parents qui rapprochent leurs enfants, les initient au commerce et qui finissent par embrasser la même profession plus tard. La reproduction de la profession de commerçant est une réalité indubitable au Nord-Cameroun.
Ensuite, l'enquête menée nous revèle que les métiers de transporteur et de transitaire sont occupées respectivement par 2 et 1 des parents des répondants.
Notons aussi que 7,4% des parents sont des policiers. C'est une profession exercée pour la plupart par la classe moyenne ou faible, mais qui paradoxalement, procure une certaine aisance matérielle au point d'attirer de plus en plus les populations qui veulent à tout prix s'enrichir, même de manière illicite. Les parents policiers peuvent donc, dans ces conditions, être en mesure d'encadrer leurs enfants et leur assurer tout le nécessaire pour réussir à l'école et accéder à un emploi socialement valorisé.

Les professions de gendarme, d'inspecteur des régies financières et d'administrateur civil sont exerceés par 4,7% de parents chacune. Le reste occupe un pourcentage très négigeable. Mais, il est utile de classer les professions des parents en fonction de leurs statuts sociaux. Les critères de classification que nous avons utilisés sont les suivants :
Elévé : toute profession dont l'accès se fait avec au moins une licence
Moyen : toute profession où on peut accéder avec les diplômes ou le niveau du Bac, du probatoire et du BEPC
Faible : toute profession exercée par les détenteurs du dipôme ou niveau de CEPE, ou un métier qui n'exige pas un niveau d'étude.

Cependant, certaines professions citées par les informateurs n'ont pas clairement été identifiées, comme ceux qui mentionnent ''fonctionnaires''comme profession de leur parent. Il est difficile de déviner la profession exacte de ces fonctionnaires, car on peut être fonctionnaire quelque soit le niveau d'étude ou le domaine d'activité exercé.

En tenant compte des critères de classification ci-dessus énumérés, on note en définitive 26,2% de parents qui occupent un statut élevé, 41,6% occupent un statut moyen et 32,2% occupent un statut faible.

A travers toutes ces analyses, on peut dire que le capital culturel, le statut social et le niveau d'instruction des parents étant majoritairement faibles, ils n'ont pas significativement exercé une influence sur les chances d'accès des élèves dans ces écoles. les 26,2% des parents dont le statut semble être élevé ne doit pas occulté les autres pourcentages, plus importants. Il s'agit à ce niveau d'une rupture d'avec la théorie de Bourdieu pour qui, l'origine sociale est un facteur de réussite sociale à travers la réussite scolaire et l'accès dans les écoles prestgieuses. Les propos suivants de Bourdieu et Passeron se semblent être vérifiables dans le contexte du Nord-Cameroun :

Il faut prendre en compte l'ensemble des caractéristiques sociales qui définissent la situation de départ des enfants des différentes classes pour comprendre les probalités différentes qu'ont pour eux les différents destins scolaires et ce qui signifie, pour les individus d'une catégorie donnée, le fait de se trouver dans une situation plus ou moins probable pour leur catégorie (par exemple, s'agissant d'un fils d'ouvrier, le fait, hautement improbable, d'entreprendre l'étude du latin ou le fait, hautement probable, de travailler pour pouvoir poursuivre des études supérieures.(Bourdieu et Passeron,1970 : 112)

Ainsi, la distribution sociologique de la classe des élites scolaires à travers les origines sociales, favorable à la classe dominante, ne semble pas totalement se vérifier comme en France et dans de nombreux pays occidentaux. C'est toujours en France que Albouy et Wanecq arrivent à réaliser qu'il existe

une permanence d'une sélection sociale et culturelle très marquée. Les fils de cadres et d'enseignants ont toujours plus de chances d'intégrer une grande école que les enfants issus des milieux populaires dans une période caractérisée par la généralisatioon de la scolarisation dans l'enseignement secondaire et ayant connu de nombreux changements dans la stratification sociale. (Albouy et Wanecq, 2003 : 27)

Cependant, on peut constater, même à un pourcentage très faible comme mentionné plus haut, la présence des enfants des hauts cadres et de grands fonctionnaires. Pour eux, il peut s'agir de la reproduction de la classe des élites dans la mesure où parents et enfants sont tous des élites scolaires qui ont pratiquement le même statut, sans forcément être dans le même corps de métier. C'est donc davantage la reproduction du statut que de la profession. On peut predre, dans notre population cible, l'exemple du parent medecin dont l'enfant est à l'ENAM pour en sortir administrateur civil, ou le cas d'un inspecteur des

impôts qui a son enfant à l'IRIC. En considérant le pôle objectif de la réussite, on peut dire que les dispositions familiales prises par ce genre de parents grâce à leur capital culturel et à leur volonté de voir leurs enfants réussir comme eux, sont un facteur favorisant la réusste de certains enfants dans ces écoles élitistes.

L'environnement familial, un élément catalyseur des chances de réussite à l'école

Selon la théorie de la reproduction sociale, l'encadrement familial joue un rôle dans la réussite scolaire. L'encadrement familial véritable se manifeste par des actions concrètes en faveur des apprenants pour accroître leurs chances de réussite à l'école. Nous avons retenu 3 indicateurs principaux à savoir, l'habitude d'avoir un répétiteur pendant la scolarité, le contrôle de la scolarité par les parents et les mesures d'encouragement ou de persuasion pour inciter à la réussite. Ces indicateurs ont été choisis parce qu'ils sont des actions pédagogiques que les parents instruits ont l'habitude d'entreprendre parallèlement à l'école prédisposant ainsi les enfants à la réussite scolaire.

S'agissant des cours de répétition qui pourraient se réaliser dès l'école primaire et se poursuivre au secondaire, nous avons noté que les ressortissants du Nord-Cameroun dans les écoles retenues peuvent être classés selon 5 modalités différentes. En effet, 6,7% affirment avoir toujours reçu les cours d'appui, 24,2% les ont souvent reçus, tandis que 16,1% les ont rarement reçus et 53% n'ont jamais connu de répétiteurs. Ce dernier chiffre montre à suffisance l'indifférence de la plupart des parents de nos enquêtés par rapport aux cours d'appui. Cette indifférence pourrait s'expliquer par le fait que le niveau d'étude et de familiarisation avec la culture scolaire des parents ne sont pas de nature à favoriser ce genre de pratiques pédagogiques parallèles à l'école. On comprend aisément que cela ne fait pas partie de la culture de ces parents ou de leurs priorités. Sa nécessité dans la rémédiation pédagogique semble ne pas être comprise. Plus le parent est instruit, mieux il est soucieux de l'étude de ses enfants en mettant à leur disposition des conditions idoines d'encadrement, car le suivi scolaire est généralement assuré par les parents des milieux favorisés ou instruits comme l'ont évoqué Duru-Bellat et Van Zanten (1999). L'on peut également évoquer une autre raison pouvant expliquer la négligence des cours d'appui par bon nombre de parents ; il s'agit de la pauvreté des parents qui cherchent plus à résoudre les problèmes existentiels que de se consacrer à payer un répétiteur, alors qu'ils ont déjà débourser de l'argent pour inscrire les enfants à l'école.

En ce qui concerne le contrôle de la scolarité, il importe de dire qu'il se réalise sous plusieurs formes : le renseignement sur l'assiduité et la ponctualité de l'enfant à l'école, la vérification de ses cahiers, l'incitation à faire ses devoirs, l'aide dans la compréhension des cours entre autres. La situation des ressortissants du Nord-Cameroun se présente comme suit : 35% d'apprenants ont toujours subi ce contrôle de la part de leurs parents, 16,8% l'ont souvent subi, 17,4% l'ont subi rarement et 30,2% ne l'ont jamais subi durant tout leur parcours scolaire. On peut comprendre, à partir de ces chiffres, que la plupart des futures élites interrogées ont subi le contrôle de la scolarité par la famille. Le suivi scolaire en question n'est pas sans influencer positivement les chances de réussite à l'école, car son manque peut avoir des conséquences fatales pour les études étant entendu que l'enfant, dès le bas âge, n'est pas forcément conscient des enjeux de l'école. Sans ce contrôle, il peut abandonner les études au profit des loisirs et des distractions, car n'ayant pas ressenti l'importance de l'école par ses parents. C'est dans ce sens que Yawidi Mayinzambi écrit :
Un parent qui ne s'intéresse pas à lire le cahier de communication, le journal de classe, à contrôler les cahiers de son enfant, témoigne par là d'une attitude de négligence ou d'indifférence au travail scolaire de ce dernier. L'enfant qui se rend compte que ses parents n'accordent aucun intérêt à ce qu'il fait à l'école, à ses devoirs à domicile, ne serait pas aussi intéressé à prendre au sérieux ses études. (Yawidi, 2008 :63)

Dans le cadre du contrôle de la scolarité, nous nous sommes aussi intéressés aux actions incitatives à la réussite menées par les membres de la famille. A cet effet, les mesures d'encouragement en cas de réussite et de dissuasion en cas d'échec sont explorées. Ces mesures sont incontestablement utiles pour motiver un enfant et surtout l'amener à poursuivre longtemps les études afin d'en recevoir les retombés au bout du compte. Les réponses de nos enquêtés révèlent que 27,5% ont l'habitude de recevoir des cadeaux de leurs familles et 30,9% recevaient des conseils et encouragements. Ces deux mesures prouvent que les parents se sont effectivement souciés des études de leurs enfants qui, aujourd'hui, sont presqu'au terminus de la scolarité. Dans l'échantillon, notons aussi que 8,7% recevaient des menaces verbales en cas d'échec, dans l'optique de susciter la peur d'échouer, laquelle pouvant avoir des conséquences positives ou négatives. Les menaces peuvent avoir des conséquences négatives au cas où elles sont choquantes et humiliantes au point de frustrer l'enfant. Mais, si elles sont utilisées juste pour l'émulation et la motivation, elles produiront à coup sûr des résultats probants. Dans le même ordre d'idées des mesures incitatives, il y a les promesses de continuer les études à l'étranger en cas de bonnes performances. 5,4% des répondants ont connu des promesses de poursuivre leurs études hors du Cameroun. Il ne s'agit pas en fait d'une promesse ferme et sincère qui se réaliserait dès que les résultats sont bons, mais d'une incitation à la persévérance à l'école, étant entendu que tout le monde n'a pas les possibilités d'envoyer ses enfants à l'étranger.

Enfin, notons que 27,5% n'ont jamais été encouragés ou menacés pour ses résultats scolaires. Un tel chiffre est important. Cela fait penser donc à une réalité qui semble contredire les principes de la théorie de la reproduction sociale, celle de pouvoir poursuivre des études et d'accéder dans une école de formation prestigieuse sans un coup de pouce véritablement pédagogique des parents.
A la suite de ces développements, on comprend que l'environnement familial a été plus ou moins un facteur ayant prédisposé beaucoup les apprenants à faire de longues études et à accéder dans des écoles de formation supposées prestigieuses.

Les facteurs individuels favorisant les chances d'accès des ressortissants du Nord-Cameroun dans les écoles de formation

Les facteurs individuels sont liés à l'apprenant lui-même, c'est-à dire aux efforts personnellement consentis pour réussir sa scolarité et accéder à une école de formation. Les facteurs individuels ont été retenus par opposition aux facteurs familiaux favorisant la réussite. Ce sont des facteurs inhérents aux apprenants eux-mêmes qui deviennent ainsi responsables de leur propre réussite. Ils passent nécessairement par une réelle motivation intrinsèque pour l'école. La motivation quant à elle prend sa source dans les désirs de l'apprenant : désir de réussir, désir de valorisation sociale. (Matchinda, 2008). Dans le cadre des paramètres personnels qui auraient favorisé les chances d'accès des ressortissants du Nord-Cameroun dans les écoles élitistes, nous nous sommes intéressés aux éléments suivants : le recours aux enseignants pour plus d'encadrement parallèle à l'école, l'abonnement à une bibliothèque et la fréquence d'apprentissage par jour.

S'agissant du recours aux enseignants en dehors des heures de cours pour des explications supplémentaires, pour poser des problèmes personnels liés aux études, discuter et demander des conseils en vue de réussir scolairement et socialement, il faut reconnaître que cela n'est pas la chose la mieux partagée par tous les apprenants, mais beaucoup s'emploient à mettre en œuvre cette mesure. Un apprenant qui se comporte de cette façon pendant la scolarité augmente ses chances de réussite et est imbue d'une véritable motivation pour réussir. Les répondants peuvent être répartis selon les réalités suivantes : 26,2% ont souvent eu recours aux enseignants, 35,6% ont rarement eu recours à eux et 38,3% n'ont jamais eu recours aux enseignants en dehors des heures de cours. Plus de la moitié des répondants s'emploient donc ainsi à multiplier les chances de réussite en se faisant aider par les formateurs que sont les enseignants. Cela témoigne de la détermination des apprenants vis-à-vis des études car, ils savent qu'elles mènent vers un statut social enviable. Il est évident que ceux qui n'ont jamais cherché à recourir aux formateurs pour un suivi parallèle sont moins déterminés à réussir.

L'abonnement à une bibliothèque est une autre mesure utilisée par la plupart des apprenants pour réussir à l'école et préparer l'entrée dans les écoles professionnelles. Arrivés à un certain niveau d'étude, on n'a plus besoin de la sensibilisation des parents pour comprendre la nécessité de s'abonner à une bibliothèque dans l'optique d'enrichir ses connaissances pour affronter les compétitions ultérieures. Dans la plupart des cas, cela fait partie de l'initiative personnelle des apprenants. En effet, 52,3% se sont toujours ou souvent abonnés à une bibliothèque pendant que 20,1% l'ont été rarement. Malgré toutes les difficultés liées à l'insuffisance ou au manque de bibliothèques dans certains coins du Nord-Cameroun, les apprenants arrivent à s'y abonner, se préparant ainsi à forger leur réussite scolaire. Ils sont donc conscients du fait que la formation scolaire à elle seule est insuffisante pour outiller un candidat au point de lui donner les possibilités d'entrer en compétition avec les autres. Mentionnons tout de même que les parents peuvent être les acteurs impliqués au premier plan car, sur le plan financier, ils sont supposés être les pourvoyeurs des dépenses y afférents.
On note cependant 27,5% d'apprenants qui n'ont jamais été abonnés à une bibliothèque pendant leur parcours scolaire. Le manque d'abonnement à une bibliothèque ne signifie pas d'emblée qu'on n'est pas conscient de son importance ou qu'on a délibérément refusé de le faire. Il y a lieu de tenir compte du niveau social des apprenants précédemment évoqué, qui n'est pas de nature à permettre ce « luxe. » En fait, l'abonnement à une bibliothèque n'est pas une

culture des populations du Nord-Cameroun, malgré le fait que Maroua et Ngaoundéré soient des villes universitaires. D'ailleurs, même les élites disposant déjà du capital culturel, économique, symbolique et social n'ont pas encore engagé des efforts pour sortir cette région de l'insuffisance en bibliothèques. Dans les chefs-lieux des 3 régions, on dénombre une bibliothèque à Maroua, deux à Garoua et deux à Ngaoundéré, compte non tenu des bibliothèques universitaires de Maroua et de Ngaoundéré. Il faut donc reconnaître que les apprenants interrogés ont pris des dispositions dans le sens d'accroître leur capital culturel, incontournable pour réussir les études.

Quant à la fréquence d'apprentissage par jour, elle peut être considérée comme un élément d'accroissement du capital culturel des apprenants. La régularité dans les apprentissages est un indicateur de l'intérêt qu'on accorde aux études et donc, à la réussite sociale. Dans notre échantillon, 19,5% ont toujours l'habitude d'étudier tous les jours. Pour eux, la priorité dans les préoccupations journalières est de consacrer un temps aux études. Il est ici question non seulement de réviser les enseignements reçus en salle, mais aussi d'entretenir ses connaissances. 57% étudient souvent chaque jour en fonctions des circonstances qui se présentent. Ceux-là, comme les premiers sont également conscients des enjeux de la réussite. Par contre, 19,5% étudient rarement tous les jours et 4% n'étudient jamais chaque jour. Ces deux cas de figure sont une preuve que les apprenants n'ont pas tous la même motivation et n'engagent pas les mêmes efforts pour réussir sur le plan scolaire et social.
L'habitude d'étudier chaque jour fait parie inéluctablement des facteurs objectifs de la réussite et témoigne par là de la motivation de l'apprenant. Plus la fréquence d'apprentissage est régulière, plus on accroit les chances de réussite, et l'inverse est valable.

CONCLUSION

En dernier ressort, il faut dire que les ressortissants du Nord-Cameroun dans les grandes écoles de formation n'ont pas beaucoup bénéficié des dispositions familiales et du capital culturel de leurs parents pour favoriser leur réussite. Etant donné que la plupart des parents n'ont pas un statut social élevé et ne disposent pas d'un fort capital culturel, il est difficile de penser à une logique de reproduction sociale. La plupart des apprenants ont scolairement et socialement réussi selon les efforts personnellement consentis. Issus des parents dont l'origine sociale est peu élevée, ils connaissent plutôt une mobilité sociale pour avoir changé de statut et de rôle. Leur position sociale acquise grâce à l'école est en rupture avec l'origine sociale de leurs parents.
Toutefois, en tenant compte du statut de certains parents qui ont un statut social valorisé, comme le cas des inspecteurs des impôts, des magistrats, des médecins, des ingénieurs, etc., repérés par notre échantillon, on peut parler de la reproduction de leur statut sur leurs enfants. En effet, leurs enfants ne sont pas dans le même corps de métier, mais auront des statuts pratiquement similaires à la fin de leur formation. Il s'agit davantage de la reproduction positionnelle des parents sur les enfants que de la reproduction professionnelle supposant la transmission de la profession des parents aux enfants. Nous estimons qu'au Nord-Cameroun, il est encore trop tôt que la reproduction au sens de Bourdieu devienne presque générale, car l'école paraît encore récente. Il va falloir attendre que la culture scolaire soit dominante auprès des populations concernées. Pour l'heure, l'école conduit plus à la mobilité sociale au Nord-Cameroun.

BIBLIOGRAPHIE

Albouy, V. et Wanecq, T., (2003), « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Economie et statistique*, N° 361, INSEE, pp. 27-52.
Bourdieu, P., Passeron, J.C., (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
Chauvel, L., (1999), « La reproduction de la reproduction scolaire », *Mouvements*, N°5, pp. 10-19.
Duru-Bellat et Van Zanten, (dir), (1999), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand colin, 2ème édition.
Ki-Zerbo, J., (1992), *Eduquer ou périr*, Paris, l'Harmattan.
Lange, M.F., (2000), « Naissance de l'école en Afrique subsaharienne », in *Education, sociétés*, N° 165, édition du GREP, ORSTOM, pp. 51-59.
Matchinda, B., (2006), « Motivation et éducation des filles : vers un modèle techno-systémique d'autodétermination des adolescentes », Thèse de doctorat d'Etat, Université Marien Ngouabi.
Saibou Issa, (2009), « La transmission du pouvoir colonial et la naissance de l'administration territoriale au Nord-Cameroun » in *Kaliao, Revue pluridisciplinaire de l'Ecole Normale Supérieure de Maroua(Cameroun), vol. 1, N°1.*
Yawidi Mayinzambi, J.P., (2008), *Pourquoi mon enfant a-t-il échoué ? Regard sur l'inadaptation scolaire*, Mabiki, kinshassa, Bruxelles-Wavre.

La relation formation emploi chez les étudiants stagiaires en éducation physique et sportive

Elodie AUTRET CARRIERE
Docteure en sociologie
Centre de recherche bretonne et celtique (EA4451)
UFR Sport et Education Physique de Brest
Université de Bretagne Occidentale
Coordonnées :
7 hameau Roz Bras
29470 Loperhet
Tel : 0681232987
Mail : elodie.autret@univ-brest.fr

Résumé

Dans le cadre de cet article nous avons choisi de présenter les résultats d'une étude portant sur la construction de l'identité professionnelle des PLC2 EPS. Cette étude a été réalisée auprès de 143 enseignants stagiaires et nous a permis d'analyser les représentations de ces étudiants sur leur formation et leur insertion professionnelle. Au vu de la réforme récente de la formation des enseignants, cet article nous amène à questionner le système de formation en lui-même.

Mots clés : identité professionnelle, PLC2, éducation physique et sportive, formation, mastérisation

A l'heure de la refonte du système de formation des enseignants, il apparaît primordial de s'interroger sur la transition que connaissent les étudiants en éducation entre la formation et l'entrée dans le monde professionnel. Dans le cadre de cet article nous avons choisi de présenter les principaux résultats de notre travail de thèse qui portait sur l'analyse de la construction identitaire professionnelle des enseignants stagiaires en éducation physique et sportive (EPS) durant l'année 2007-2008, mais aussi de les mettre en lien avec le contexte actuel que traverse la profession enseignante dans son ensemble.

Une des particularités de notre travail réside donc dans sa temporalité. En effet, cette recherche a été effectuée durant l'année 2007-2008, soit avant la mise en place de la réforme dite de la « mastérisation », entrant en vigueur à la rentrée universitaire 2010, en parallèle d'une modification des conditions de recrutement des enseignants[11]. Cet article a pour objet de faire la lumière sur les représentations des stagiaires de l'année 2007-2008 sur leur formation et leur insertion professionnelle. Le choix de l'EPS résulte de notre propre parcours de formation en STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives). Mais au-delà, la discipline EPS restant encore aujourd'hui une discipline relativement spécifique au sein du système éducatif français, il nous a semblé intéressant de travailler la notion de construction identitaire professionnelle dans un cursus universitaire qui est professionnalisant par essence, de par son histoire. Ceci nous a donc poussée à investir ce terrain de recherche, champ assez peu fourni en termes de donnés quantitatives nationales.

L'identité, un vaste concept

Dans le monde du travail le concept d'identité semble poser problème et les auteurs ont tendance à restreindre son utilisation dans leurs écrits. Une explication peut être la suivante : la notion d'identité pose problème lorsqu'il s'agit de la définir et bien au-delà des sciences sociales. « *Pour la plupart des sociologues qui utilisent ce terme, l'identité est d'abord une marque d'appartenance à un collectif, un groupe ou une catégorie, qui permet aux individus d'être identifiés par les autres mais aussi de s'identifier eux-mêmes en face des autres.* » (Dubar, 1991). De ce fait, dans les sociétés industrialisées, les identités d'un individu sont multiples comme les groupes auxquels il appartient et les catégories qui servent à l'identifier. De plus les sociologues ont longtemps repoussé le moment ou ils devraient analyser l'individu non plus comme un agent en proie aux déterminismes sociaux (V. De Gaulejac, 2005) mais comme un acteur réagissant aux interactions multiples et variées. Cette réticence tend à laisser place à une production intensive des travaux mettant au centre de leurs analyses l'individu.

Claude Dubar (2000) dans ses travaux[12], nous donne une approche de la construction d'une théorie sociologique de l'identité. Dans cette perspective, le processus de construction identitaire est fluctuant et dynamique, « *un résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions.*[13] » Les quelques paradoxes exprimés ici (stable et provisoire, individuel et collectif…) montrent toute la complexité de l'objet que nous traitons. Ainsi dans le champ professionnel (qui est le champ qui nous intéresse) Dubar met en lumières des formes identitaires correspondant d'assez près aux identités au travail que Renaud Sainsaulieu (1988) avait mis en évidence et qui représentaient des manières différentes d'être acteur dans les relations de travail. Cependant il y ajoute l'aspect biographique de l'individu. Ce qu'il faut retenir de son travail repose sur le fait que ces identités se construisent et se reconstruisent tout au long de la vie de l'individu. La théorie élaborée par Dubar est une théorie générale que nous voulons utiliser pour étudier une profession qu'est l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) et plus particulièrement à l'étape de l'entrée dans le métier. Pour ce faire nous allons donc nous intéresser à un modèle de socialisation professionnelle élaboré par Thérèse Nault[14] au Canada.

Nault (1999) a la particularité de s'intéresser à la socialisation des enseignants canadiens. Nous nous sommes donc appuyée sur ces travaux et plus particulièrement sur la phase d'insertion professionnelle qu'elle a mise en évidence. En effet, cette phase d'insertion professionnelle correspond sur de nombreux points à l'année de PLC2 que vivent les enseignants stagiaires français. L'année de PLC2 est particulière et cela à bien des égards. Tout d'abord, le statut même du PLC2 est ambigü : plus tout à fait étudiant mais pas encore enseignant. Ensuite c'est l'année de la première rencontre avec les élèves. Même si des différences existent entre un enseignant stagiaire et un titulaire (notamment en termes d'heures d'enseignement hebdomadaire, d'expérience, d'évaluation), la stagiaire a les mêmes obligations et les mêmes devoirs qu'un professeur certifié. « *Rares sont les professions ou, dès la première journée, le débutant a les mêmes responsabilités qu'un autre ayant dix ans d'expérience*[15].» Nous avons donc cherché à comprendre comment les enseignants stagiaires ressentaient et vivaient cet entre deux professionnel, qu'est la phase d'insertion professionnelle (T. Nault, 1999). Cette phase représente le point culminant de la construction identitaire professionnelle de ces PLC2. La notion d'identité professionnelle est ici à comprendre comme un processus composé d'éléments interactifs, tels que la culture professionnelle, l'identité disciplinaire, la formation et la socialisation antérieure que l'individu incorpore et qui le définissent professionnellement.

[11] Arrêté du 31 décembre 2009 « *Le diplôme de référence permettant de se présenter aux concours énumérés à l'article 1er est, sous réserve des dispositions transitoires prévues par les décrets n°s 2009-913 à 2009-918 du 29 juillet 2009 susvisés, le diplôme de master.* »
[12] C. Dubar, *La Socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 2000
13 Op. Cité p.109
[14] Nault est professeur en gestion de la classe et en pédagogie supérieure à la faculté des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal
[15] G. Boutin in J-C Hetu, M. Lavoie, S. Baillauques, *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, Paris, Bruxelles : De Boeck Université, 1999, pp 44

Cette identité est donc dynamique et n'est jamais acquise une fois pour toutes. Ce processus est à replacer dans une perspective interactionniste car cette identité se construit principalement au travers des échanges que l'individu entretient avec les différents acteurs.

Une méthodologie particulière

A travers cet article, nous souhaitons rendre compte des différents résultats mis en évidence lors de notre travail de thèse. Mais avant cela revenons quelques instants sur la méthodologie utilisée pour cette recherche. Notre population regroupe les PLC2 EPS de la promotion nationale 2007-2008. Nous avons cherché à connaitre et à comprendre les représentations[16] de ces enseignants stagiaires sur des sujets tels que la formation et l'insertion professionnelle. Nous avons donc analysé la construction identitaire professionnelle de ces enseignants stagiaires, à travers leurs propres ressentis et représentations. Pour ce faire nous avons utilisé une méthodologie mêlant des aspects qualitatifs et des aspects quantitatifs. Nous avons tout d'abord construit un questionnaire destiné à notre population. Il débutait ainsi : « "*Le questionnaire ci-dessous a été distribué aux quatre cents PLC2 EPS de France. Il se situe dans le cadre de ma thèse de doctorat. En effet, je travaille actuellement sur l'année de formation que vivent les PLC2 EPS, mais aussi et surtout sur la relation entre cette année de formation et leur insertion professionnelle. L'intérêt d'un tel travail est multiple. Il s'agit de mettre en évidence les qualités mais aussi les manques de cette formation, pour ensuite améliorer les contenus de la formation pour préparer aux mieux les PLC2 à l'insertion professionnelle. Je vous remercie donc du temps consacré à répondre à ces questions. Remplissez ce questionnaire anonyme de façon intuitive, sans réfléchir aux réponses. Merci de votre collaboration*". Ce questionnaire était destiné à l'ensemble des PLC2 EPS, mais tous n'ont pu y avoir accès et les raisons qui l'expliquent sont propres au contexte du printemps 2008. Le questionnaire, assez court (temps de réponse estimé à environ 20 minutes) a été mis en ligne et le lien internet vers le questionnaire directement transmis aux PLC2 via le formateur en charge des stagiaires pour l'année 2007/2008, et par le biais de leurs adresses électroniques. Chaque PLC2 devait recevoir un courriel contenant le lien leur permettant de remplir ce questionnaire de manière anonyme, la principale difficulté de cette méthode résidant dans le fait de recueillir toutes les adresses électroniques. Les conditions de passation du lien internet et de récupération de ces questionnaires, ainsi que des difficultés qui y sont liées, ont déjà fait l'objet d'une parution d'article dans une revue professionnelle[17], nous ne reviendrons donc pas sur ce point.

Nous avons récupéré 143 questionnaires exploitables, certains ayant été écartés pour cause de doublons ou car incomplets. Ce nombre nous amène à un taux de participation de 26% ce qui peut paraitre faible tout en étant parfaitement exploitable, mais qui au vu des enquêtes de cette sorte est tout à fait raisonnable. Ce questionnaire était composé de 25 questions : 5 questions nous permettant d'établir le profil de l'individu (Sexe, âge…), 19 questions d'opinions et une question d'expression libre. Cette dernière question nous a permis de recueillir 106 commentaires. Après lecture et analyse de ces « verbatims[18]», nous avons décidé de n'en gardé que 77 ; les autres n'étant pas pertinents pour notre travail (exemple de commentaires non retenus : « Enquête intéressante, car concrète. Bonne suite »). Voici quelques exemples de citations que nous utilisé pour réaliser notre analyse : « *L'année de PLC2 n'est pas réellement une année de professionnalisation en ce qui concerne l'IUFM. Elle l'est par l'activité que nous avons dans nos établissements. Je dirais que la professionnalisation des PLC2 est une accumulation de toutes les années de Fac, comprenant les stages professionnels, les cours,...Cette année de PLC2 a plutôt été une année de "maturité"...* » (n117[19]) ou encore « *Paradoxe entre une année de formation (demander de l'aide quand besoin) et une année de validation par la titularisation (ne pas montrer trop de faiblesses).* » (n106).

Des représentations différentes

Dans le cadre de cet article, nous allons revenir sur nos résultats de manière thématique. Le thème abordé sera celui de la formation. Nous sommes partis du postulat que l'année de PLC2 permet à l'étudiant d'acquérir les attitudes, les connaissances et les comportements conformes aux exigences minimales requises pour exercer cette profession. Nous avons donc interrogé les PLC2 EPS sur ce qu'ils pensaient de leur formation et voilà ce qui en est ressorti. Dans un premier temps, ils sont relativement critiques envers la formation reçue à l'IUFM. La critique se porte essentiellement sur les contenus qu'ils pensent avoir acquis au cours de leur formation STAPS. « *Le problème de notre formation, ce sont les heures à l'IUFM. Beaucoup de perte de temps, surtout lors des cours communs avec les autres disciplines dans la mesure où notre formation initiale nous a permis d'aborder beaucoup plus de notions que les autres.* » (n74). Il émane par ailleurs de leur discours un réel et fort sentiment de supériorité vis-à-vis des PLC2 des autres disciplines. Ce sentiment s'explique en partie par la place qu'occupe l'éducation physique et sportive dans le champ des disciplines scolaires aujourd'hui, mais nous y reviendrons plus loin dans cet article. Globalement les PLC2 sont satisfaits du côté professionnalisant de cette formation même s'ils pointent du doigt deux paradoxes. Tout d'abord le manque de complémentarité et de lien entre l'année de PLC1 et l'année de PLC2. L'année de PLC1 ne serait pour eux qu'une année de bachotage et de formatage aux exigences institutionnelles du concours, alors que l'année de PLC2 serait une réelle immersion au cœur du monde professionnel. « *Cette année de formation devrait faire le lien entre la PLC1 et la titularisation mais elle est en décalage avec ses deux extrémités* » (n48). Enfin le deuxième paradoxe soulevé par ces PLC2 est l'ambigüité même de leur statut que ce soit envers l'institution, envers leurs collègues enseignant ou envers les formateurs. « *Paradoxe entre une année de formation (demander de l'aide quand besoin) et une année de validation par la titularisation (ne pas montrer trop de faiblesses).* » (n106). Ce qui ressort de ces résultats concernant le premier item est un mélange d'efficacité de la formation et d'instabilité du statut. Le statut du PLC2 est à l'image de cette année de formation : ambiguë.

Ensuite la deuxième thématique concerne la culture professionnelle. Nous posons le postulat que tout d'abord la culture professionnelle est un ensemble de savoirs, de savoirs faire, de normes et de règles que partagent les individus issus d'un même groupe professionnel, et qu'elle est aussi un élément constitutif de l'identité professionnelle des enseignants. Cette dernière se révèle spécifique à la discipline choisie dans le cadre de cette recherche soit l'Education Physique et Sportive. Nous avons donc voulu savoir comment les PLC2 se sentaient et définissaient leur place vis-à-vis de leurs pairs enseignants d'EPS, mais aussi vis-à-vis des enseignants des autres disciplines. Nos analyses nous ont permis de mettre en évidence que l'intégration du PLC2 à l'équipe pédagogique EPS tout comme à l'équipe enseignante en général, se passait sans encombre. La présence d'un conseiller pédagogique dans la structure semblant faciliter cette dernière. *« Il serait préférable d'être davantage en établissement avec un tuteur, tout ce que j'ai appris cette année c'est grâce à mon tuteur et pas aux formateurs IUFM* » (n39). En effet, la présence prolongée d'un enseignant stagiaire dans un établissement lui permet d'intégrer les normes mais aussi un ethos enseignant (par éthos, nous entendons l'ensemble des croyances, valeurs et attitudes qui commandent le rapport au travail et les représentations que se font les enseignants à propos de leur profession à l'intérieur de l'école) qui lui permettront une adaptation plus rapide lorsqu'il sera titularisé dans un établissement. De plus, les étudiants STAPS sont confrontés dès la Licence 2, à des collègues via les stages qui leurs sont imposés. Il y a un compagnonnage propre à l'EPS, que l'on ne retrouve pas ailleurs. Et cela facilite l'acquisition progressive de cette culture professionnelle. L'entrée dans la profession semble dans le cas de l'EPS mieux préparée qu'ailleurs. Globalement, nous pouvons dire que l'intégration du PLC2 EPS au sein de l'établissement et de l'équipe pédagogique se fait sans heurt majeur et qu'elle permet un apprentissage de la culture professionnelle de manière efficace.

Enfin vient notre dernière thématique qu'est l'identité disciplinaire. A travers cette dernière nous avons cherché à questionner les représentations des PLC2 concernant leur discipline dans la paysage disciplinaire français. Comme nous l'avons présenté plus haut, les PLC2 EPS revendiquent un sentiment de supériorité par rapport aux autres PLC2. Dans un premier temps ils mettent en avant leur formation pluridisciplinaire et leurs nombreux stages effectués

[16] Dans le cadre de cet article, le concept de représentation est à comprendre de la manière suivante *« il s'agit d'une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Egalement désignée comme « savoir naïf », « naturel », cette forme […] est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique […]. On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que système d'élaboration régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales […], la diffusion de connaissances, le développement intellectuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales.* » D. Jodelet; *Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie*. In : MOSCOVICI.(S) ; Psychologie sociale. Paris, PUF, 1984 ; p. 357-378.

[17] Elodie AUTRET, Thierry MICHOT, "Stage PLC2... des avis contrastés", *Revue EPS*, 336, 2009

[18] Verbatim : Employé comme nom commun (au masculin) il désigne une citation textuelle, mot à mot d'une allocution ou d'un discours

[19] Cette citation correspond aux propos de l'individu 117.

durant leur formation STAPS. : « *En EPS nous semblons "encore" un peu mieux préparés que dans les autres disciplines* » (n94). Ce positionnement parfois catégorique : « *Il est certain que l'année de PLC2 EPS se présente comme la formation la plus réaliste par rapport aux autres corps enseignants côtoyés.* » (n75), peut s'expliquer par la marginalisation dont est victime l'éducation physique et sportive. En effet, certains PLC2 semblent percevoir de la part de leurs collègues, un sentiment de mépris de leur discipline. Ce sentiment est par ailleurs régulièrement repris par les politiques ou encore les médias. Pour exemple, reprenons les propos de Jean Robert Pitte qui en 2009 dans son discours de campagne pour les Régionales lance *« Il faut expliquer qu'en psycho et en STAPS aujourd'hui – même si je conçois que ces secteurs soient séduisants – on se plante.* ». Cet exemple est loin d'être isolé. La filière STAPS souffre aujourd'hui d'une image peu séduisante dans la société et les enseignants d'EPS sont les premiers touchés. On peut donc facilement comprendre cet excès de supériorité qui même s'il se justifie par une formation pluridisciplinaire, semble cacher un mal être plus profond quant à la place de l'EPS dans le paysage scolaire d'aujourd'hui.

Des profils enseignants

Ces résultats nous ont par la suite permis, notamment à l'aide d'outils statistiques, d'aboutir à la constitution de quatre profils identitaires. Ces profils ont la particularité de mettre en avant les différents aspects de la formation et de la professionnalisation ressentis par les PLC2 EPS. Le premier profil intitulé « les désenchantés » regroupe 55 individus soit 38% de notre population. Il se caractérise par des étudiants très critiques envers l'Institution représentée par l'IUFM et l'Université, mais aussi envers leur professionnalisation qu'ils jugent insuffisante ou inadaptée. Le sentiment de compétence nécessaire à la construction d'une identité professionnelle riche et efficace leur fait défaut : ils ne se sentent pas prêt à intervenir en tant qu'enseignant d'EPS. A cela nous pouvons proposer diverses explications : tout d'abord, l'année de PLC1 n'a pas été vécue et ressentie comme une année de formation, mais plus comme une année de bachotage. Ils n'ont donc pas fait le lien entre ces deux années. Ensuite, la peur et l'angoisse de l'avenir peut être une autre explication. En effet, durant l'année de PLC2, les néo enseignants sont accompagnés contrairement à l'année qui suit pendant laquelle, ils seront les seuls maitres à bord ce qui peut générer de l'angoisse et de l'incertitude. Ce premier profil regroupe donc des individus qui ne sentent pas prêt à entrer dans le monde professionnel ou qui en ont peur. « *J'attendais beaucoup plus de mon année de PLC2. Aujourd'hui, je ne me sens pas armé pour très bien réaliser mon métier. J'aurais aimé beaucoup plus de formation professionnelle* » (n57)

Ensuite « *les insurgés de l'institution* » constituent le deuxième profil. Il rassemble 28 PLC2 (soit 20%) particulièrement mécontents des institutions dans lesquelles ils ont évolué que ce soit l'Université ou l'IUFM. La rancœur est perceptible dans leurs propos et cela peut s'expliquer de différentes manières. Tout d'abord, le parcours qu'ils ont suivi est difficile et éprouvant. En PLC1, la sélection est rude. Par exemple en 2007, il y avait 400 postes pour 5800 inscrits soit un taux d'admission inférieur à 7%. Puis l'année de PLC2 est tout aussi stressante avec la pression continuelle de la titularisation qui plane sur les stagiaires. De plus, l'année de PLC2 est avant une affaire de personnes : formateurs, conseillers pédagogiques, étudiants, et les conflits peuvent exister, d'où certaines critiques. « *La formation PLC2 est très bien dans les établissements car nous voyons la réalité du terrain. Par contre les contenus des formations à l'IUFM sont extrêmement pauvres et décontextualisés. Il y a du renouveau à apporter à ce niveau et PLUS que RAPIDEMENT? C'est complètement aberrant.* » (n36). Ces deux profils que nous venons de décrire présentent une vision très négative de la formation des enseignants en France. En effet, leur nombre (58% de notre population) doit nous réfléchir sur les nouvelles modalités de formation qui sont en passe de se mettre en place aujourd'hui. Cependant la thématique de la formation soulève encore de nombreux questionnements. En effet, une formation doit-elle plaire aux étudiants ou doit elle répondre à des contraintes institutionnelles exigées par l'Etat et ses différents Ministères ? Il est évident qu'un compromis semble être la réponse la plus en adéquation avec l'image que l'on se fait de la profession enseignante. Seulement, nous savons bien que dans un contexte politique de réforme, il est très difficile de prendre en compte les revendications de chacun des acteurs, qui la plupart du temps, ont des intérêts personnels à défendre en plus des intérêts communs. Il semble important de connaître le ressenti des principaux concernés afin de leur proposer une formation la plus efficace possible. Il ne faut toutefois pas être naïf sur la temporalité d'une telle réforme concernant la formation des enseignants. Cette dernière va prendre du temps et va certainement faire face à de nombreuses résistances et obstacles.

Puis « *les reconnaissants* », sont au nombre de 43 soit 30% de notre population. Ces PLC2 sont satisfaits et reconnaissants envers la formation qu'ils ont reçue. Ils se sentent capables et prêts à intervenir en EPS. Ils sont particulièrement attachés à décrire les bienfaits de la formation par alternance qu'ils ont partagés au cours de cette année de PLC2. Ils mettent aussi l'accent sur la richesse que leur a procurée la mixité avec des PLC2 d'autres disciplines. Ce deuxième profil se caractérise donc par des individus qui construisent leur identité professionnelle de manière sereine à travers un sentiment de compétence largement exprimé. Ces étudiants sont donc prêts selon eux à intervenir en tant qu'enseignant d'EPS. « *L'année de PLC2 est certes critiquable (formations pas toujours adaptées et utiles) mais elle est à mon sens indispensable pour entrer progressivement dans le métier d'enseignant.* » (n87).

Et enfin le quatrième profil regroupe les individus que nous avons appelés « *les professionnels de l'EPS* ». Il concerne 17 individus soit 12% de notre population. Ces étudiants ont tous mis en avant leurs savoirs et compétences en termes d'intervention en EPS. Leur formation à l'université ou à l'IUFM, correspond donc très bien à leurs attentes en ce qui concerne la professionnalisation. Cela se justifie par la présence de nombreux stages tout au long de leur cursus STAPS, et cette année de PLC2 leur a permis de conforter leurs savoirs en les réinvestissant dans leur pratique professionnelle. Cette pratique professionnelle régulière et la connaissance du milieu professionnel est selon eux à la base d'une identité professionnelle saine et efficace. Ils sont donc rassurés quant à leur avenir professionnel. « *La frontière entre l'avant PLC2 et le PLC2 est flagrante dans le sens ou la formation pré PLC2 est très liés aux conceptions, à de l'abstrait. Le PLC2 nous plonge directement dans le bain, face à des élèves. On se rend compte que nos études bien que nous aidant parfois sont très éloignées de nos attentes et de nos problèmes de terrain.*» (n100). Ces deux derniers profils nous rapportent une vision positive de la formation et de l'expérience PLC2. Même si d'un point de vue quantitatif ils sont moins importants que les deux premiers, ils restent significatifs.

Que retenir de ces quatre profils ? Tout d'abord ils représentent des visions différentes de percevoir la profession. L'identité professionnelle repose sur des construits sociaux propres à chacun pour reprendre les propos de C. Lessard en 1998. Le PLC2 EPS va donc construire sa professionnalité au cours de sa formation et au fil du temps. L'identité professionnelle n'est donc pas le simple résultat de forces extérieures (institutions, obligations…) à l'individu, mais un produit réflexif mêlant ces forces extérieures et des forces internes (choix de l'individu) émanant de cet individu. Ces résultats nous conduisent à nous interroger sur la volonté et la capacité de formatage professionnel et universitaire des différentes institutions dans lesquelles s'inscrivent ces étudiants.

Et aujourd'hui ?

Ce travail avait pour objectif d'offrir, à un instant t, une plus grande visibilité au plus grand nombre (étudiants, enseignants, professionnels, formateurs…) sur un sujet de société qu'est la formation des enseignants en éducation physique et sportive, à une époque charnière du système de formation. A l'heure des réformes gouvernementales, cet article a pour objectif de participer à la réflexion de la rénovation du système de formation enseignant. Il n'a toutefois pas vocation à encenser ou critiquer le système actuel, mais il permet de contribuer à comprendre ce qui se faisait en 2008 en termes de formation enseignante. Aborder la question des identités dans ce cadre n'est pas chose aisée tant qu'il est difficile aujourd'hui (tout comme hier) de définir ce concept. En effet, l'identité est à considérer en tant que processus dynamique mêlant des propriétés à la fois individuelles et collectives. C'est en partie pour cela mais aussi parce que nous défendons la thèse d'une identité à multiples facettes que nous avons choisi de nous concentrer sur un aspect, une face de ce concept qu'est l'identité professionnelle. Cela ne veut pas dire que l'identité professionnelle ne fait pas partie de l'identité plus globale d'un individu, mais nous avons simplement choisi de nous intéresser à cette notion dans un champ particulier qu'est le champ du travail. Le travail est, et à toujours été, un lieu de socialisation très important dans la vie d'un individu. Il nous importait donc de montrer comment s'opérait la transition entre les études et le monde professionnel du point de vue de l'année de transition telle qu'elle existait en 2007/2008.

Ces résultats n'ont finalement que très peu d'intérêt s'ils ne sont pas transposés au contexte qui touche aujourd'hui le monde de la formation des enseignants. En effet, que nous disent-ils ? Les étudiants sont en recherche constante de professionnalité et de contact de terrain. Ils veulent une formation rentable d'un point de vue temporel (pas de perte de temps) mais aussi d'un point de vue professionnel (être efficace sur le terrain). La réforme de la mastérisation nous permet-elle d'envisager un tel scénario ? Dans les textes oui. Maintenant l'appropriation des textes et la mise en place de ces derniers restent du ressort des universités. Ce que l'on peut craindre c'est une individualisation de la formation, et une concurrence entre les universités concernant la formation des

enseignants. Cela nous ramènerait quelques années en arrière ou de multiples centres assuraient la formation des enseignants d'EPS (CREPS, IREPS, ENSEPS…), ce qui pourrait conduire à une pluralité de profils enseignants (chaque université ayant sa particularité). Maintenant n'oublions aussi que cette étude à été réalisés auprès de PLC2 EPS, qui représentent une population particulière dans le paysage universitaire français. Qu'en est-il des autres étudiants ? En effet, qu'attendent les autres étudiants de leur formation ? Nous pouvons penser que leurs revendications sont proches de celles des étudiants en EPS, mais il serait très intéressant de nous pencher sur ces dernières. Une comparaison pluridisciplinaire serait en effet pertinente, et à envisager.

Bibliographie

Autret, E, Michot, T. (2009). Stage PLC2… des avis contrastés. *Revue EPS*, 336. p63-67

Bret, D. (2009). Le professeur d'éducation physique et sportive : un enseignant comme les autres ? *Carrefours de l'éducation*, 27.

Dubar, C. (2000). La Socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. Paris : Armand Colin.

Dubar, C, Tripier, P. (2003). Sociologie des professions. Paris : Armand Colin.

Durand, J, Pagès, F, Pagès, J-P. (1998). *Les structures de l'opinion fin 1997. Analyse du champ des controverses et de sa dynamique*. Agoramétrie.

Hetu, J-C, Lavoie, M, Baillauques, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*. Paris. Bruxelles : De Boeck Université.

Michot, T. (1996). Bonjour c'est moi le nouveau !» ; *Revue EPS*, 262.

Perrenoud, P, Altet, M, Lessard, C, Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Paris : De Boeck Universités.

Roux Perez, T. (2006). Représentation du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en construction. *STAPS*, 2006/3, 73.

Sainsaulieu, R. (1988). *L'identité au travail* (3ème éd.). Paris : Fondation Nationale des Sciences Politiques. Coll. Références.

Tardif, M, Lessard, C, Gauthier, C. (1998). *Formation des maitres et contextes sociaux*. Paris : Presses Universitaires de France.

Pratiques probantes de communication entre l'école primaire et les familles

Catherine Dumoulin
Ph. D.
555, boulevard de l'Université
Chicoutimi, (Québec), CANADA
G7H 2B1
Courriel : Catherine_Dumoulin@uqac.ca

Pascale Thériault
Ph. D.
555, boulevard de l'Université
Chicoutimi, (Québec), CANADA
G7H 2B1
Courriel : Pascale_Theriault@uqac.ca

Isabelle Tremblay
M. Sc.
Conseil régional de la prévention de l'abandon scolaire
Cégep de Jonquière
Pavillon Manicouagan, 7e étage
3791, rue de la Fabrique
Jonquière (Québec), CANADA
G7X 3W1
Courriel : isabelle.tremblay@cjonquiere.qc.ca

Dans cet article, nous partageons une partie des résultats d'un projet de recherche visant à « Soutenir le changement des pratiques de collaboration école-famille par un soutien réflexif des praticiens »[1]. Le projet s'est intéressé aux nouvelles pratiques de collaboration école-famille initiées dans huit écoles primaires du Saguenay-Lac-Saint-Jean (région au nord du Québec), dont quatre écoles accueillant une forte proportion d'élèves issus des milieux défavorisés. Ces écoles participaient à des activités de formation et étaient soutenues par une équipe de recherche et d'intervention réunissant des partenaires des milieux scolaire, universitaire et communautaire. Toutes les activités de formation ont été l'objet d'une co-construction impliquant les différents partenaires. La souplesse de la recherche qualitative a permis de privilégier différents moyens pour collecter les données (Denzin et Lincoln, 2003) : un inventaire des pratiques, un plan d'action, des observations lors de deux ateliers ainsi qu'un questionnaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004)[2] administré auprès de 495 parents. Cet article présente les résultats du travail effectué lors de deux ateliers réalisés auprès de quatre écoles primaires visant le changement des pratiques communicationnelles. Parmi les quatre écoles primaires, deux accueillent une forte proportion d'élèves issus des milieux défavorisés.

1. L'état de la situation

Une commission scolaire du territoire du Saguenay-Lac-Saint-Jean souhaitait que ses écoles améliorent leurs pratiques de collaboration école-famille. Ainsi, cette commission scolaire croyait que les pratiques dites « traditionnelles » (Arcand *et al.*, 2008 : 94) avaient démontré leurs limites et qu'il était temps de faire autrement afin d'améliorer ses actions auprès des parents. Elle s'appuyait d'une part, sur les résultats d'études démontrant l'importance de l'engagement parental comme facteur de protection associé à la persévérance scolaire (Grolnick *et al.*, 2002 ; Weiss *et al.*, 2006 ; Caspe *et al.*, 2006-2007 ; Harvard Family Research Project, 2007 ; Lines *et al.*, 2011) et d'autre part, sur les orientations ministérielles visant le développement d'un véritable partenariat école-famille (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999 ; 2000 ; 2009).

Les pratiques de collaboration école-famille généralement initiées par les enseignants sont traditionnelles (Swap, 1993 ; McGlip et Michael, 1994 ; Henderson *et al.*, 2007). À priori, les parents sont invités à s'impliquer pour collecter des fonds ou comme volontaires pour surveiller lors des heures de repas ou de récréations. Comme le mentionnent si justement McGlip et Michael (1994 : 2), les parents doivent bien souvent remplir les fonctions « d'auditoire, de spectateur, de collecteur de fonds, d'aide et d'organisateur ».

Pour favoriser une plus grande participation parentale, il faut d'abord que les enseignants s'engagent dans la mise en place de pratiques communicationnelles favorisant la création de saines relations de collaboration entre eux et les parents (Montandon, 1997 ; 2000 ; Constantino, 2003 ; Weiss *et al.*, 2006).
Selon Deslandes et Royer (1994), le moyen de communication privilégié par les enseignants est l'envoi de messages écrits. Or, ce moyen ne permettrait pas de contacter toutes les familles et serait le moins efficace pour entrer en relation avec les parents qui sont plus difficiles à rejoindre (Lueder, 2011). Plusieurs parents qui ont connu l'échec ou des difficultés scolaires ont souvent un faible niveau de scolarité si bien qu'ils ont une compétence à lire limitée. L'école doit donc se préoccuper d'adapter ses pratiques de communication pour entrer en contact avec ces parents d'élèves issus majoritairement des milieux défavorisés (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001-2002). L'école pourrait utiliser des moyens de communication orale (Henderson et Mapp, 2002) et s'assurer de l'accessibilité du contenu des messages écrits pour ces parents (Epstein, 2001 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2001-2002).

Ainsi, l'objectif de cette recherche visait à identifier les pratiques de communication initiées par ces écoles en vue de favoriser une meilleure communication entre les enseignants et les parents. Les résultats de cette étude fournissent donc des pistes de pratiques de communication école-famille à promouvoir dans les écoles, notamment, celles accueillant une forte proportion d'élèves issus des milieux défavorisés.

2. Les pratiques traditionnelles de collaboration école-famille

Traditionnellement, les parents sont invités à collaborer à l'école ou à la maison. Un parent qui s'implique à la maison peut superviser les devoirs, offrir des exercices pour enrichir ceux proposés par l'école puis échanger au téléphone avec l'enseignant. Un parent qui s'engage à l'école peut accompagner son enfant lors d'une sortie, participer de manière formelle dans l'organisation de conférences ou tout simplement lors de conversations informelles (Tveit, 2009). Toutefois, les recherches démontrent clairement qu'il faut aller plus loin et inclure les parents de manière significative (Crozier, 1999 ; 2001 ; Epstein, 2001 ; Perreault, 2010).

Comme l'ont montré Favre et Montandon (1989), les moyens et la fréquence des contacts entre l'école et les familles sont très diversifiés. Une part de ces contacts est directe, c'est-à-dire que les adultes entrent en contact directement. Ils peuvent être « formels ou informels, individuels ou collectifs » (Tessaro, 2004 : 332). Si les contacts directs sont « les plus visibles et qu'ils ont été les plus étudiés, ils ne sont cependant pas les plus fréquents » (Tessaro, 2004 : 332). En effet, la plupart des communications entre les familles et les enseignants se font de manière indirecte, par l'intermédiaire de l'enfant.

Parmi les pratiques favorables à la collaboration école-famille, c'est la communication bidirectionnelle qui serait le facteur le plus important. Elle n'est pas une option, mais une nécessité (Bridgemohan *et al.*, 2003 ; Bouffard, 2008). Plusieurs recherches font clairement ressortir que les parents s'impliquent davantage dans le cheminement scolaire de leur enfant lorsqu'il y a une communication bidirectionnelle entre ceux-ci et l'enseignant (Swap, 1993 ; Epstein, 2001 ; Henderson *et al.*, 2007 ; Lueder, 2011). Cette communication bidirectionnelle est la résultante d'échanges constants entre l'enseignant et le parent. Elle repose non pas sur l'envoi d'information aux parents, mais sur une possibilité pour eux d'échanger sur des enjeux en lien avec l'éducation de leur enfant (Swap, 1993). Un exemple concret de communication traditionnelle serait d'informer le parent sur un nouveau programme en lecture en lui proposant de s'impliquer dans sa diffusion. Par contre, une communication bidirectionnelle engagerait l'enseignant et le parent dans le choix du programme de lecture (Lueder, 2011). Ce type de communication serait l'occasion pour les enseignants et les parents de s'exprimer sur les programmes, le progrès des enfants, leurs attentes et leurs espoirs dans le but d'arriver à des prises de décisions communes. La communication entre les parents et l'école doit être bidirectionnelle permettant ainsi de trouver des solutions aux problèmes et notamment, de favoriser une ouverture à la discussion pour régler les conflits (Swap, 1993).

Pour assurer une communication bidirectionnelle, l'enseignant doit maintenir une correspondance régulière avec le parent et encourager ce dernier à le questionner. Il serait également important de s'enquérir de l'opinion du parent en lui offrant, par exemple, la possibilité de répondre à un questionnaire (Lueder, 2011). Enfin, la communication bidirectionnelle donnerait l'occasion aux parents de mieux saisir le rôle et les tâches de l'enseignant et ainsi de développer un plus grand respect et de l'admiration pour celui-ci (Swap, 1993 ; Epstein, 2001 ; Kansas Parent Information Ressource Center, 2009).

D'ailleurs, le manque d'information pourrait contribuer au développement d'une suspicion des parents à l'égard de l'école (Deslandes et Royer, 1994). C'est pourquoi les moyens de communication mis en place entre l'école et les familles doivent être efficaces, variés et adaptés aux caractéristiques des parents (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001-2002 ; Lueder, 2011). Pour ce faire, ils doivent permettre des échanges fréquents et être faits de multiples façons (Epstein, 2001 ; Constantino, 2003). L'école peut avoir recours aux nouvelles technologies (site Web, courriel, etc.) afin d'atteindre le plus grand nombre de familles possibles et d'optimiser ses communications auprès de celles-ci (Constantino, 2003 ; Lunts, 2003 ; Lueder, 2011). L'expérience de Karsenti et ses collaborateurs (2002) suggèrent que l'intégration des technologies de l'information et des communications (TIC) pour communiquer avec les parents pourrait favoriser un rapprochement d'une part, entre l'école et la famille et d'autre part, entre le parent et l'enfant.

Le téléphone n'est certes pas une nouvelle technologie, mais il serait rarement utilisé pour communiquer avec les familles (Constantino, 2003 ; Lueder, 2011). Il offrirait pourtant l'occasion d'échanger directement avec le parent et permettrait, en outre, de créer un lien de confiance et de développer une collaboration plus étroite (Lueder, 2011). À ce propos, Henderson et Mapp (2002) ont conclu que les stratégies de collaboration les plus efficaces sont les rencontres individuelles avec les parents, les envois de matériel à la maison sur les façons d'aider son enfant et des appels téléphoniques réguliers. Malgré cela, la majorité des enseignants n'auraient pas accès à un téléphone dans leur classe si bien qu'il leur serait difficile de faire ou de retourner un appel. C'est ainsi que peut s'amorcer une série de retour d'appels pouvant s'étendre sur plusieurs jours, ce qui sans contredit, pourrait susciter un sentiment de frustration chez le parent (Constantino, 2003).
Par conséquent, beaucoup de parents déploreraient le fait qu'il serait souvent difficile de parler directement à ceux qui s'occupent de leur enfant. Ces parents auraient l'impression de ne pas pouvoir exercer correctement leur rôle parental dans l'apprentissage scolaire de leurs enfants (Montandon, 1996 ; 2000 ; Henderson *et al.*, 2007).

Les parents doivent avoir le sentiment d'être des partenaires « essentiels » et « égalitaires » dans la réussite scolaire de leur enfant (Deslandes et Bertrand, 2001, 2003, 2004 ; Epstein, 2001 ; Henderson *et al.*, 2007 ; Smit *et al.*, 2007 ; Lueder, 2011). Par contre, certains parents avouent être gênés, ce qui entraverait la communication avec l'enseignant. Ils craignent aussi de ne pas être écoutés voire répondus par celui-ci. Les parents se soucieraient également de ne pas alourdir la tâche déjà très chargée de l'enseignant (Jonson, 1999). Par ailleurs, les écrits spécifient également l'importance pour les enseignants de communiquer avec le parent non seulement lorsqu'il y a des problèmes mais pour donner des informations positives (Deslandes, 2001, 2003 ; Epstein, 2001 ; Lueder, 2011). Une manière de communiquer des informations positives aux parents est de les renseigner davantage sur les programmes scolaires et sur les besoins et progrès de leur enfant (Deslandes, 2001).

La communication touche également la qualité de l'accueil des parents à l'école (Epstein, 2001 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2001-2002). Swap (1993) encourage le personnel scolaire à se donner des stratégies pour accueillir chaleureusement les parents et pour leur faire comprendre l'importance de la collaboration école-famille. Elle suggère de bien indiquer la salle d'attente aux parents, de la décorer, d'offrir le café, etc. Aussi, elle propose d'envoyer aux parents une petite carte de l'école pour leur indiquer où se trouve le secrétariat. Le fait d'avoir un lieu destiné aux parents envoie le message qu'ils sont assez importants pour mériter un endroit à eux (Swap, 1993). Du reste, cela permettra d'éviter que le parent circule dans l'école et qu'il retourne à la maison sans qu'il ait été accueilli (Henderson *et al*., 2007).

3. Les paramètres méthodologiques

Cherchant l'amélioration et le développement de nouvelles pratiques de collaboration école-famille, cette étude s'inscrit dans une démarche de recherche qualitative. Elle se caractérise par le fait que la problématique émerge de la commission scolaire, que l'expertise de différents acteurs a été mobilisée dans le but de développer de nouvelles pratiques de collaboration et que celles-ci prenaient appui sur les résultats de la recherche. De plus, les comités de travail étaient accompagnés par les conseillers pédagogiques dans le développement de nouvelles pratiques de communication. Ainsi, cette recherche s'inspire à la fois d'une démarche de recherche collaborative (Desgagné, 2001) et de développement (Loiselle et Harvey, 2007).

3.1 L'équipe de recherche et d'intervention

L'équipe de recherche et d'intervention était responsable du déroulement du projet et elle était composée de dix personnes dont trois de la commission scolaire et sept provenant d'organisations externes. Le prochain tableau présente les membres de l'équipe de recherche et d'intervention.

Tableau 1 : Constitution de l'équipe de recherche et d'intervention

Organisation	Fonction des membres
Commission scolaire	Une coordonnatrice à l'enseignement secteur jeunes (primaire) Deux conseillers pédagogiques
Université du Québec à Chicoutimi	Une professeure-chercheure et quatre étudiants du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale
Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire	Un professionnel en intervention
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport	Une agente de développement en milieu défavorisé

L'équipe de recherche et d'intervention avait pour mandat d'élaborer une stratégie favorisant le changement des pratiques. Cette équipe a d'abord construit et réalisé des activités de formation offertes aux quatre comités de travail. Toutes les activités de formation réalisées ont été une co-construction des savoirs liés à l'expertise de chacun des partenaires. Elles reposaient donc sur des connaissances théoriques et empiriques. Le rôle des conseillers pédagogiques consistait à offrir un accompagnement personnalisé aux quatre comités de travail. C'est pourquoi ils les rencontraient entre chaque activité de formation.

La coordonnatrice à l'enseignement est le promoteur du changement de pratiques à la commission scolaire (CS). Elle a la responsabilité de la coordination du projet et détient un pouvoir décisionnel par rapport à ce changement.

3.2 Les critères de sélection des écoles

La sélection des écoles s'est faite selon certains critères respectant la volonté de la commission scolaire. Tout d'abord, les écoles devaient accueillir des élèves du primaire. Aussi, le nombre d'écoles participant au projet était fixé à quatre et parmi ce nombre, certaines devaient se situer en milieu urbain et d'autres en milieu rural. De plus, cet échantillon devait être composé d'écoles accueillant une forte proportion d'élèves issus des milieux les plus défavorisés c'est-à-dire d'écoles dont l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) se situait entre 8 et 10. Enfin, les écoles devaient avoir la volonté de changer leurs pratiques de collaboration école-famille. Une présentation du projet et des critères de sélection a été faite à l'ensemble des directions d'école primaire. Leur participation a donc été volontaire.

Quatre écoles primaires ont été retenues sur la base des critères ci-haut mentionnés. Il est donc permis de croire que les personnes ayant participé à ce projet adhéraient et croyaient nécessaire de changer les pratiques de collaboration école-famille dans leur milieu. Le prochain tableau présente les caractéristiques de chacune des quatre écoles participantes.

Tableau 2 : Caractéristiques des écoles participantes

Nom de l'école	Nombre d'élèves	Milieu	Indice de milieu socioéconomique
École A	44	Rural	10
École B	277	Urbain	5
École C	48	Rural	10
École D	373	Urbain	4

Les informations consignées dans le tableau révèlent que deux écoles étaient situées en milieu rural et deux en milieu urbain. Les deux écoles situées en milieu rural accueillaient des élèves issus des milieux les plus défavorisés puisque leur IMSE est de 10 et elles comptaient moins d'élèves que celles situées en milieu urbain.

3.3 Les quatre comités de travail

Les quatre directions d'école sélectionnées ont formé un comité de travail composé de tous les acteurs touchés par le changement de pratiques de collaboration école-famille. Ces comités comptaient généralement la direction d'école, des enseignants, des professionnels, des parents ainsi que des membres de la communauté. De plus, les conseillers pédagogiques et les étudiants, membres de l'équipe de recherche et d'intervention, faisaient également partie des comités de travail. Le prochain tableau présente la composition des quatre comités de travail.

Tableau 3 : Composition des comités de travail des écoles

Nom de l'école	Direction	Enseignants	Parents	Membres communauté	Professionnel	Conseiller pédagogique	Étudiants	Total
École A	1	2	2			1	2	7
École B	1	2	2		1	1	1	8
École C	1	2	2	1	1	1	1	9
École D	1	2	2	2				7

Au total, trente-et-une personnes se sont impliquées dans quatre comités de travail. Parmi ces personnes, il y avait quatre directions d'école, huit enseignants, huit parents, trois membres de la communauté, deux professionnels, deux conseillers pédagogiques et quatre étudiants. En moyenne, huit personnes par école ont siégé à ce comité. Même si la composition des comités varie d'une école à l'autre, on constate que la direction, les enseignants et les parents faisaient partie des quatre comités de travail.

Les comités de travail participaient aux activités de formation. Ils planifiaient et initiaient des pratiques probantes de communication l'école et la famille en plus d'effectuer un retour sur leurs actions.

3.4 Le déroulement de la collecte des données

Les quatre comités de travail ont assisté à quatre journées de formation portant sur les pratiques de communication école-famille jugées prometteuses en milieu défavorisé. Ces journées de formation ont permis le réseautage entre les écoles ce qui favorisait une discussion et une rétroaction sur les nouvelles pratiques initiées par celles-ci. Lors de ces activités de formation, les quatre comités de travail ont réalisé l'inventaire de leurs pratiques et élaborer un plan d'action. Entre les rencontres, les comités de travail devaient mettre à exécution leur plan d'action en initiant de nouvelles pratiques de communication tenant compte des caractéristiques de leur milieu.

3.5 L'instrumentation et la méthode

Le corpus de données comprend l'inventaire des pratiques ainsi que le plan d'action des quatre écoles. Les comités de travail ont participé à deux ateliers au cours desquels ont été consignées des notes de travail également considérées dans le corpus des données. Lors de ces ateliers, les comités de travail devaient noter leurs réponses à des questions. Le premier atelier intitulé « ce que nous avons réinvesti » visait à connaitre les nouvelles pratiques initiées par les écoles. Le deuxième atelier visait à faire un retour sur les nouvelles pratiques, plus spécifiquement à identifier les points forts et les faiblesses ainsi que les conditions à mettre en place pour s'assurer de leur efficacité. Après les ateliers, les comités de travail étaient conviés à réaliser une entrevue de groupe semi-dirigée pendant laquelle ils résumaient leurs réponses aux deux ateliers. Les animateurs s'assuraient de poser des questions visant à éclaircir certains aspects liés aux nouvelles pratiques afin de s'assurer de la compréhension et de l'exactitude des données. La méthode d'analyse de contenu a permis d'étudier les informations contenues dans les documents. Cette approche technique sert à objectiver, systématiser et quantifier le contenu des documents (Ouellet, 1994 : 186).

4. Les pratiques probantes de communication école-famille

L'analyse des données indique que les écoles ont modifié leurs pratiques « traditionnelles » de communication. Ces nouvelles pratiques de communication visent une plus grande diversification des moyens de communication, le contenu, la fréquence et le processus de diffusion des messages. Ces pratiques touchent également l'accueil fait aux parents dans l'école. En revanche, l'analyse des données n'indique pas de pratiques différenciées selon les caractéristiques des écoles. En vérité, toutes les écoles ont décidé de tenir compte des parents d'élèves défavorisés peu importe la proportion de ceux-ci qu'elles accueillent.

4.1 La diversification des moyens de communication

Le moyen de communication encore privilégié par les enseignants de la CS était l'envoi de messages écrits alors que la littérature indique qu'il serait le moyen le moins efficace pour rejoindre les familles difficiles à contacter et celles ayant une faible compétence à lire (Lueder, 2011). Il importait donc pour les enseignants de diversifier leurs moyens de communication (Epstein, 1995 ; Larose et Garnier, 2002 ; Constantino, 2003). Tel que mentionné précédemment, les appels téléphoniques réguliers et l'utilisation des TIC seraient des stratégies à privilégier pour développer une communication bidirectionnelles (Henderson et Mapp, 2002 ; Karsenti *et al*., 2002 ; Constantino, 2003). Contrairement à une communication écrite, le téléphone peut faciliter la discussion avec les parents ayant une faible compétence à lire, comme c'est souvent le cas dans les milieux défavorisés.

Ainsi, toutes les écoles ont augmenté leur nombre de communication orale avec les parents. Elles ont choisi de transmettre certaines informations directement aux parents en leur téléphonant. En revanche, l'accès à un téléphone était un problème pour les enseignants travaillant dans deux écoles. Dès lors, les directions ont acheté un téléphone cellulaire afin de leur permettre de parler aux parents en toute confidentialité. Néanmoins, les écoles soulignent l'importance de se préparer avant de téléphoner au parent comme c'est le cas lorsque le message est écrit. Il faut pour cela posséder toutes les informations avant l'appel téléphonique. Par exemple, connaître la date exacte de l'événement, avoir le bulletin ou le portfolio de l'enfant avec soi, etc. En ce qui concerne l'utilisation des TIC, la majorité des écoles ont créé une page Web de leur école pour transmettre de l'information (Karsenti *et al*., 2002 ; Constantino, 2003 ; Lunts, 2003 ; Lueder, 2011).

4.2 Le contenu des communications

Bien entendu, les écoles envoient encore des lettres aux familles, sauf que dorénavant elles tiennent compte des faibles habiletés à lire de certains parents. À cette fin, toutes les écoles utilisent désormais un style d'écriture simple en évitant certaines formulations, en choisissant minutieusement les mots employés, en éliminant l'information superflue et en étant bref (Lueder, 2011). Pour s'assurer d'être clair, précis et bref, le personnel s'échange les lettres avant de les faire parvenir aux parents. Par le fait même, cet échange permet d'éviter la redondance des messages envoyés et de surcroît, diminue la quantité de communications superflues expédiées aux parents. Parallèlement, certaines écoles proposent des petits ateliers d'écriture simple aux nouveaux enseignants et aux stagiaires. Au surplus, certaines écoles soulignent la pertinence de faire attention entre le délai d'envoi du message et la tenue de l'événement.

Tel que proposé plus haut, la majorité des écoles ont jugé pertinent d'augmenter le nombre de communication ayant un contenu positif (Deslandes, 2001 ; 2003; Epstein, 2001 ; Lueder, 2011). Pour ce faire, certaines écoles ont ajouté à leur agenda une page s'intitulant « bons coups » sur laquelle l'enseignant inscrit les bons comportements de l'enfant. Dans un autre ordre d'idées, une école ajoute maintenant à ses lettres, le numéro de téléphone de l'école et un mot au parent l'invitant à téléphoner pour recevoir davantage d'information ou tout simplement pour discuter. Elle croit que cette pratique facilitera la communication bidirectionnelle ce qui dès lors devrait simplifier l'exercice du rôle parental (Montandon, 2000 ; Henderson *et al.*, 2007).

Il importe de se rappeler que le parent doit avoir le sentiment d'être un partenaire « égalitaire » et « essentiel » dans la réussite scolaire de son enfant (Deslandes et Bertrand, 2001 ; 2003 ; 2004 ; Epstein, 2001 ; Henderson *et al*., 2007 ; Lueder, 2011). Sous ce rapport, des écoles informent davantage les parents sur les services offerts et le cheminement scolaire de leur enfant alors que d'autres les invitent plus fréquemment à s'impliquer dans des activités ou tout simplement à venir à l'école. À titre d'exemple, une autre école à réaliser un dépliant dans lequel elle explique les programmes et les services offerts.

4.3 La diffusion des messages

Les écoles ont élaboré des stratégies pour assurer une plus grande diffusion des messages écrits. D'un côté, certaines écoles font de l'enfant un messager en lui permettant de lire ou tout simplement de dire le contenu du message à ses parents (Tessaro, 2004). Ceci exige de l'enseignant qu'il rédige le texte avec l'élève pendant les heures de classe. Cette nouvelle pratique vise à communiquer avec les parents ayant une faible compétence à lire où ceux plus difficiles à rejoindre (Lueder, 2011). D'un autre côté, des écoles ont développé un outil afin de permettre aux parents de réunir dans un même endroit les messages envoyés par l'école (pochette, pince aimantée). Enfin, certaines écoles ont ajouté à l'agenda des « coupons-réponses » pour rappeler aux parents que l'école attend une réponse de leur part.

4.4 La qualité de l'accueil dans l'école

Le tiers des écoles a amélioré le lieu d'accueil de l'école. Elles ont indiqué plus clairement l'endroit où se situe le bureau de la direction et le secrétariat de façon à accueillir plus chaleureusement le parent (Swap, 1983 ; Henderson *et al.*, 2007). De plus, certaines écoles ont également revu l'aménagement. Par exemple, elles ont décoré l'entrée de travaux d'élèves, installer des affiches exposant les activités scolaires et parascolaires, ajouter des chaises pour permettre aux parents de s'asseoir, etc. Certaines écoles ont modifié l'horaire d'ouverture de l'école afin d'être en mesure d'accueillir les parents qui travaillent pendant

la journée. Enfin, certaines écoles ont instauré un service de garde pour les soirées de remise de bulletin (Henderson *et al.*, 2007). Pour tout dire, ce sont les élèves qui ont accueilli les parents lors des soirées de remise de bulletin. Ces derniers offraient un café et donnaient les indications aux parents.

Par ailleurs, quelques écoles ont décidé de modifier leur manière d'accueillir les parents. Dans ce but, les enseignants informent tous les membres du personnel de l'école lorsqu'ils attendent la visite d'un parent. De cette façon, le personnel peut lui adresser un geste d'accueil. Par exemple, le concierge pourrait indiquer au parent la salle de classe de son enfant. En vérité, ces écoles veulent envoyer aux parents le message qu'ils sont « importants » et « bienvenues » (Swap, 1993 ; Henderson *et al.*, 2007). À cet égard, spécifions que toutes les écoles croient qu'un réel changement des pratiques de collaboration école-famille nécessite la mobilisation de l'ensemble du personnel scolaire.

5. Discussion

En désirant changer leurs pratiques de communication avec les familles, les écoles devaient revoir leurs moyens de communiquer, le contenu, la fréquence et le processus de diffusion de leurs messages ainsi que la qualité de leur accueil. Elles devaient également tenir compte des parents d'élèves issus des milieux défavorisés fréquentant leur école.

Le fait que toutes les écoles participant à l'étude utilisaient majoritairement les messages écrits pour communiquer avec les parents laisse penser que les enseignants devraient être davantage sensibilisés aux caractéristiques des parents issus des milieux défavorisés (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001-2002). Ce constat semble confirmer l'importance de développer de nouvelles pratiques de communication dans les écoles québécoises (Deslandes et Royer, 1994).

Bien que l'ensemble des écoles participant au projet ait adopté un style d'écriture simple, clair et précis dans leurs messages écrits pour se faire comprendre des parents d'élèves issus des milieux défavorisés, aucune école n'indique un changement dans le vocabulaire utilisé lors des appels téléphoniques. Cet autre constat nous amène à penser qu'une formation sur la manière d'adapter sa façon de parler à des parents d'élèves issus des milieux défavorisés pourrait permettre une amélioration des pratiques de communication et par voie de corollaire favoriser de meilleures relations entre l'école et les familles.

Un autre aspect essentiel à une meilleure collaboration école-famille est la communication bidirectionnelle (Bridgemohan *et al.*, 2003 ; Bouffard, 2008). Certaines écoles ont mis en place des stratégies afin de promouvoir ce type de communication. Malheureusement, ces pratiques demeurent très modestes. Les pratiques initiées par les écoles ne permettent pas aux parents de développer un sentiment d'être des partenaires « essentiels » et « égalitaires » dans la réussite scolaire de leur enfant (Deslandes et Bertrand, 2001, 2003, 2004 ; Epstein, 2001 ; Henderson *et al.*, 2007 ; Smit *et al.*, 2007 ; Lueder, 2011). En effet, aucune stratégie choisie par les écoles n'implique le parent dans un processus décisionnel. Nous croyons que ce résultat peut s'expliquer en partie par le nombre peu élevé de parents impliqués dans les comités de travail et par leur absence dans l'équipe de recherche et d'intervention. Dès lors, il apparaît judicieux de collaborer davantage avec les parents lors d'activités visant à améliorer les relations entre l'école et les familles. Enfin, il est intéressant de noter que l'ensemble des écoles a modifié ses communications à l'interne justifiant qu'une meilleure collaboration école-famille nécessite une mobilisation de l'ensemble du personnel scolaire.

Conclusion

Cette recherche nous a permis d'examiner les nouvelles pratiques initiées par les écoles pour améliorer leurs pratiques communicationnelles avec les parents. Pour ce faire, les écoles participaient à des activités de formation et étaient soutenues par une équipe de recherche et d'intervention réunissant des partenaires de l'éducation. Il ressort que les écoles ont initié des pratiques probantes de communication. Elles ont modifié leurs moyens de communiquer, le contenu, la fréquence et la diffusion de leurs messages ainsi que la qualité de leur accueil. Ces nouvelles pratiques tiennent compte des parents d'élèves issus des milieux défavorisés.

Toutefois, les résultats démontrent un besoin de former les enseignants sur la manière d'adapter la communication orale avec les parents d'élèves issus des milieux défavorisés. Aussi, il appert que les pratiques de communications bidirectionnelles initiées par les écoles demeurent très modestes ne favorisant pas une implication du parent dans le processus décisionnel. Il est donc permis de croire qu'une plus grande concertation entre les parents et les responsables des activités de formation est à développer.

Références bibliographiques

Arcand, L., Bantuelle, M., Bouvier, P., Broussouloux, S., Demeulemeester, R., Housseau, B., Lamboy, B., Laverdure, J., Pommier, J. et Senterre, C. (2008). *Référentiel de bonnes pratiques. Comportements à risque et santé: agir en milieu scolaire*. (Sous la direction de M. Bantuelle et R. Demeulemesster). Réseau francophone international de prévention des traumatismes et de promotion de la sécurité. France : Éditions Inpes.

Bouffard, S. (2008). *Tapping Into Technology : The Role of the Internet in family-School Communication*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Bridgemohan, R., van Wyk, N. et van Staden, C. (2003). Home-school communication in the early chilhood development phase, *Education*, *6*(1). Récupéré du site de la revue : http://www.ncsu.edu/meridian/win2003/involvement/index.html.

Caspe, M., Lopez, M. E. et Wolos, C. (2006/2007). ***Family involvement in elementary school children's education***. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Constantino, S. M. (2003). *Engaging all families. Creating a positive school culture by putting research into practice*. Lanham, Maryland : The Rowman & Littlefield Publishing Group.

Crozier, G. (1999). Is it a case of "We know when we're not wanted"? The Parent's Perspective on Parent-Teacher Roles and Relationship. *Educational Research*, *41*(3), 315-328.

Crozier, G. (2001). Excluded parents: The Deracialisation of Parent Involvement, *Race Ethnicity and Education*, *4*(4), 329-341.

Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(1), 33-64.

Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S (2003). The discipline and practice of qualitative research. Dans N.K. Denzin, & Y.S.Lincoln (Éds), *Strategies of qualitative inquiry* (pp.1-45). California : Sage Publications.

Deslandes, R. et Royer, E. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, *43*(2), 63-80.

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté educative autour de l'élève: Une intervention cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recherche. CGRS/MEQ, Septembre 2001.

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2003). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : Un portrait global. *Revue Vie pédagogique*, 123, février-mars, 27-30.

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). La motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *30*(2), 411-433.

Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (dir.), *6-12-17, nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p. 251-286). Québec, Canada : Les Publications du Québec.

Deslandes, R. (2003). La participation parentale au suivi scolaire : que disent les parents? *Revue Éducation Canada*, *43*(1), 8-10.

Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

Favre, B. et Montandon, C. (1989). *Les parents dans l'école*. Genève, Suisse : Service de la recherche sociologique.

French, N. K. (1995). Connecting teachers and families : Using the family as tech lab. *Journal of Teacher Education*, *47*(5), 335-346.

Grolnick, W. S., Gurland, S. T., Jacob, K. F. et Decourcey, Y. W. (2002). The development of self-determination in middle childhood and adolescence. Dans A. Wigfield et J. Eccles (dir.), *Development of achievement motivation*, (p. 148-174). San Diego, CA : Academic Press.

Harvard Family Research Project. (HFRP) (2007). *Family involvement in elementary school children's education*. Récupéré sur le site de la revue : http://www.hfrp.org/publications-resources/publications-series/family-involvement-makes-a-difference-/family-involvement-in-elementary-school-children-education.
Henderson, A. T. et Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence : The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Anual Syntesis, Southwest Educational Development Laboratory. Washington, NY: Institute of Education Sciences.
Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R. et Davis, D. (2007). *Beyond the bake sale. The essential Guide to Family-School Partnerships*. New York, NY : The new press.
Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. et Pourtois, J-P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. (sous la direction de J.C., Kalubi, S.J. Larivée et J. J. Detraux). *Revue des sciences de l'éducation, 32*(3), 649-664.
Jonson, K. F. (1999). Parents as partners : Building positive home-school relationship. *The Education Forum, 63*(2), 121-126.

Karsenti, T., Larose, F. et Garnier, Y. D. (2002). Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel. *Revue des sciences de l'éducation*, *26*(2), 367-390.
Kansas Parent Information Resource Center. (2009). ***Creating family, school, & community partnerships, featuring successful parent involvement practices in Kansas schools***. Topeka, KS: Kansas Department of Education. Récupéré le 15 avril sur le site de la revue : http://kpirc.org/uploads/SPIPKS.pdf
Kreider, H., Caspe, M., Kennedy, S. et Weiss, H. B. (2007). ***Family involvement in middle and high school students education***. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
Lines, C., Miller, G. E. et Arthur-Stanley, A. (2011). ***The power of family-school partnering (FSP): A practical guide for school mental health professionals and educators.*** New York, NY : Routledge.
Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, *27*(1), pp. 40-59. Récupéré le 20 avril sur le site de la revue : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html
Lueder, D. C. (2011). *Involving Hard-to-reach parents. Creating Family/school partnerships.* Lanham, Maryland : The Rowman & Littlefield Publishing Group inc.
Lunts, E. (2003). ***Parental involvement in children's education: Connecting family and school by using telecommunication technologies***. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*. Récupéré le 15 avril sur le site de la revue : http://www.ncsu.edu/meridian/win2003/involvement/index.html.
McGlip, J. et Michael, M. (1994). *The home-school connection : Guidelines for working with parents.* Portsmouth, NH: Hernemann.
Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Plan d'action en adaptation scolaire. Prendre le virage du succès*. Québec, Canada : auteur.
Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Plan de réussite*. Québec, Canada : auteur.
Ministère de l'Éducation du Québec. (2001-2002). *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec, Canada : auteur.
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004). *Rapprocher les familles et l'école primaire. Guide d'utilisation de deux instruments à l'intention des écoles primaires*. Québec : Canada : auteur. Récupéré sur le site du ministère le 17 avril 2011 : http://www.mels.gouv.qc.ca/ecolemontrealaise/Rapprocher_fam_prim.htm
Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009). *L'école j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, Québec, Canada : auteur.
Montandon, C. (1996). Les relations familles-école. Dans « Les sciences de l'éducation face aux interrogations du public ». *Cahier de la section des sciences de l'éducation*, 35, 15-25.
Montandon, C. (1997). *Les familles et l'école : épidémie ou panacée?* Suisse, Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
Montandon, C. (2000). Les relations parents-enfants du point de vue des enfants. Dans J.-P. Pourtois et H. Desmet, *Relation familiale et résilience*, (p. 23-62). Paris, France : L'Harmattan.
Ouellet, A. (1994). Processus de recherche. Une introduction à la méthodologie de la recherche (2e éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
Perreault, M. (2010). Persévérance et réussite scolaires. Avons-nous bien fait nos devoirs? Dans G. Pronovost (dir.), *Familles et réussite éducative. Actes du 10e symposium québécois de recherche sur la famille*. (p. 132-153) Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. et Sleeger, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education, (1)*0, 45-52.
Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships. From Concepts to Practice*. New York : Teachers college press.
Tessaro, W. (2004). L'élève acteur des relations famille-école : stratégies de transmission des messages. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 26*(2), 327-342.
Tveit, A. D. (2009). A parental voice : parents as equal and dependent – rhetoric about parents, teachers, and their conversation. *Educational Review*, *61*(3), 289-300.
Weiss, H. B., Lopez, M. E. et Caspe, M. (2006). ***Family involvement in early childhood education***. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Notes

Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire*, (2009-12).
Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Rapprocher les familles et l'école primaire. Guide d'utilisation de deux instruments à l'intention des écoles primaires. http://www.mels.gouv.qc.ca/ecolemontrealaise/Rapprocher_fam_prim.htm

L'EXCELLENCE SCOLAIRE DANS L'ECOLE PUBLIQUE PORTUGAISE

Leonor Lima Torres
Instituto de Educação da Universidade do Minho
Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho
Campus Universitário de Gualtar, 4715-057 Braga, Portugal
Telefone: +351253604660 / 967278564
Leonort@ie.uminho.pt

José Augusto Palhares
Instituto de Educação da Universidade do Minho
Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho
Campus Universitário de Gualtar, 4715-057 Braga, Portugal
Telefone: +351253604623 / 965200384
jpalhares@ie.uminho.pt

Résumé

La compétitivité, l'excellence et l'efficacité des systèmes éducatifs constituent, actuellement, des dimensions prioritaires de l'agenda éducatif international. N'échappant pas à la règle, la réalité éducative portugaise s'est petit à petit développée autour d'un dilemme fondamental induit par cet agenda: d'un côté, la préservation des valeurs démocratiques du système public d'éducation (égalité, inclusion et citoyenneté), et d'un autre, la promotion de multiples dispositifs de contrôle, de surveillance des résultats et de rationalisation de ressources.
Intégrée dans un travail de recherche plus vaste sur les dimensions culturelles et symboliques des organisations éducatives, cette communication prétend exploiter sociologiquement le processus de construction de l'excellence scolaire. Dans ce contexte, le succès scolaire est pris comme un indicateur de départ. À partir d'une étude de cas en cours dans une école secondaire du nord du Portugal, nous caractériserons, dans un premier moment, l'univers des étudiants qui, pendant ces sept dernières années, ont été inscrits dans le Cadre d'Excellence de cette école. La moyenne des résultats scolaires de ces élèves s'est située entre les 18 et les 20 points, dans une échelle de 0 à 20 points. Après avoir tracé le profil sociographique d'environ 350 " élèves excellents " dans leurs multiples dimensions (scolaires, de la famille, culturelles), à partir de l'analyse de contenu de leurs registres biographiques, nous avons identifié l'institution et le cours supérieur dans lesquels ces élèves étaient entrés, de façon à comprendre les sens des différents investissements scolaires tout au long de la scolarisation secondaire. La recherche empirique a également contemplé l'administration d'une enquête, par le biais d'un questionnaire, à l'univers des élèves distingués pendant ces sept dernières années, dans le but d'exploiter le parcours et l'expérience d'excellence scolaire construite à l'école et en dehors de l'école, mobilisant à cet effet le capital théorique de la sociologie de l'éducation et les contributions des approches culturelle de l'école.
C'est justement par la triangulation de cette variété de données que nous structurerons notre communication, mettant l'accent sur un ensemble contextualisé de phénomènes éducatifs, concédant une particulière attention aux spécificités culturelles de l'école-objet comme un support analytique pour l'étude des articulations mutuelles entre les stratégies et les dispositions des divers acteurs face à l'école et aux modèles d'excellence institutionnellement adoptés.

Mots-clés: excellence scolaire; parcours juvéniles; culture organisationnelle scolaire.

1. Introduction

L'objectif central de cette communication réside dans l'analyse des parcours, des représentations et des pratiques des élèves distingués dans le tableau d'excellence d'une école secondaire. Donnant continuité aux lignes de recherche que les auteurs ont réalisées ces dernières années, il est prétendu maintenant élargir et articuler deux champs théorico-disciplinaires lors de l'abordage de cette problématique: la *sociologie de l'éducation non scolaire*, avec en particulier l'analyse des parcours d'éducation non formelle et informelle des élèves, des conditions sociales, économiques et culturelles des familles et des sous-cultures juvéniles, et la *sociologie des organisations éducatives*, avec un accent sur la démocratisation de l'organisation scolaire, les processus culturels et symboliques et l'avènement de nouveaux modes d'administration et de direction des écoles.
L'approche que nous proposons vise à comprendre la combinaison de certaines dimensions intervenantes dans la procédure de construction de l'excellence académique, avec la conviction que les degrés de performance élevés des élèves ne s'expliquent que si nous considérons le réseau d'interdépendances qui s'établissent entre l'univers scolaire et l'univers social et familial. Néanmoins, dans ce texte, nous limitons l'abordage à une analyse plus panoramique des profils, parcours, représentations et pratiques de ces élèves. C'est une condition fondamentale pour appréhender les multiples facteurs qui contribuent à la construction de l'excellence académique.
Le texte présente une structure classique: après un brève définition du contexte théorique du sujet et des stratégies méthodologiques adoptées, il est privilégié la discussion de quelques résultats de recherche autour de quatre sujets: profil sociographique des excellents élèves, parcours scolaires, représentations et pratiques.

2. Définition du contexte

À partir des années quatre-vingt du XX^{ème} siècle, l'excellence académique est devenue un sujet récurrent dans les discours politiques sur l'éducation et a pris une importance croissante au fur et à mesure qu'elle a été associée à des préoccupations concernant la qualité, la compétitivité, la valeur et l'efficacité du système éducatif. Sur le plan européen, la priorité dans le domaine de l'éducation a commencé à se focaliser sur le développement de systèmes éducatifs compétitifs, adaptés aux intérêts et nécessités du marché du travail et aux formes d'administration efficaces et performantes (Ball, 2002; Lima & Afonso, 2002). L'accent politique mis sur la production de résultats scolaires a impliqué la reconfiguration de la mission de l'école publique (Maurin, 2007), chaque fois plus otage des performances et de la responsabilisation (mandat méritocratique) et moins impliquée dans la consolidation de la démocratisation des processus scolaires (mandat démocratique). Au fur et à mesure que certains pays se sont lancés dans le combat contre l'échec et l'abandon scolaire, d'un autre côté les exigences mises sur la production de l'excellence académique se sont intensifiées, dans une claire apologie du culte de la méritocratie (McNamee & Miller Jr., 2004 ; Dench, 2006; Michaud, 2009; Duru-Bellat, 2009; et Dubet, 2010). Inséré dans ce contexte macro-structurel, le système d'enseignement portugais présente certaines difficultés dans la conciliation des mandats qui lui sont exigés. Récurrente dans le débat politique, la discussion sur l'excellence scolaire a aussi eu lieu dans les médias et trouvé ultérieurement écho dans quelques travaux de nature académique (Mónica, 1997; Magalhães & Stoer, 2002, Crato, 2006; Cortesão, coord., 2007).
La production scientifique développée autour du sujet de l'excellence académique est récent et encore peu diversifiée. Malgré les différences de l'approche théorique et de l'approche méthodologique, cette problématique a bénéficié de contributions importantes provenant du mouvement des *écoles efficaces*, développé aux E.U.A. durant la décennie des années soixante-dix et qui a eu un fort impact dans le monde entier (cf. Reynolds, Jones & Leger, 1976; Brookover *et al.*, 1978, 1979; Edmonds, 1979; Rutter *et al*., 1979), et de forme plus significative, des abordages autour de l'*effet école* et de l'*effet établissement*, bien approfondis par les auteurs français (Brunet, 1992; Dubet, Cousin & Guillemet, 1989; Cousin & Guillemet, 1992, Cousin, 1993, 1998; Bressoux, 1994). Ces divers abordages ont examiné l'importance des facteurs organisationnels (climat, culture, direction, organisation pédagogique,…) dans la production des résultats scolaires aux niveaux les plus divers: académique (succès), professionnel (performance pédagogique des enseignants), organisationnel (gestion scolaire), culturel (identité de l'école). Néanmoins, la plus grande partie des recherches a cherché à identifier les relations de causalité entre un

ensemble limité de variables organisationnelles et la production générique de résultats. Ce n'est que plus récemment qu'ont commencé à apparaître des travaux théoriques et empiriques sur le thème de l'excellence académique dans le contexte de l'école publique, le plus connu étant de l'auteur Philippe Perrenoud (1984, 1987, 1999) sur les formes de *fabrication* des hiérarchies de l'excellence et leurs relations avec le plan d'enseignement réel et le processus d'évaluation formelle des apprentissages. L'étude éditée par Michel Ferrari (2002) nous offre une vision globale de ce phénomène, en parcourrant les différents facteurs qui contribuent à la promotion de l'excellence. En 2006, déjà, la recherche effectuée par Vasconcellos (2006) dans les *lycées* de la ville de Lille (France) démontre l'importance de l'action pédagogique dans la construction de l'excellence scolaire. Dans le sillage des travaux sur l'*effet école*, certaines recherches se sont penchées sur l'impact des caractéristiques organisationnelles des écoles (climat, culture, direction) dans la promotion du succès scolaire (Brandão, Mandelert & Paula, 2005; Brandão, 2007; Cortesão, coord., 2007; Dumay, 2009).

En parcourrant les nombreux travaux réalisés, nous pouvons dire que l'approche prédominante s'est centrée sur la relation classique entre l'origine sociale des élèves et leur performance scolaire. Inspirés des travaux de Bourdieu et de Passeron (1964, 1970), de Bourdieu (1989) et de toute une génération postérieure de sociologues de l'éducation qui ont analysé les conditions de classe des élèves et leurs trajectoires scolaires, ces abordages ont porté sur l'influence du capital culturel dans la production de l'*excellence scolaire*. Les variables économiques et culturelles des familles ont constitué les dimensions centrales de l'étude de l'excellence académique, tendance de recherche qui s'est exprimée de manière significative dans le contexte français et brésilien (Lahire, 1995; Ferrand, Imbert & Marry, 1999; Almeida & Nogueira, 2002; Brandão & Lelis, 2003; Noyer, 2000, 2004; Lacerda, 2010). D'une forme générale, les études publiées sur cette thématique sont encore peu diversifiées et partielles. Dans la majorité des cas, une analyse focalisée sur deux ou trois variables significatives est privilégiée et un abordage complet et contextualisé du phénomène n'est pas recherché.

La présente communication vise justement à analyser *comment se construit* l'excellence académique dans l'école publique, en partant d'une approche exhaustive et contextualisée du phénomène. Nous avons choisi comme population cible l'univers des élèves avec des performances excellentes (classements égaux et supérieurs à 18, sur une échelle de 0 à 20) et notre objectif est de connaître la combinaison des facteurs qui a conditionné leurs trajectoires d'excellence. La focalisation empirique sur les «excellents élèves» permettra d'élucider l'impact des facteurs organisationnels et culturels (Torres, 1997, 2004, 2006; Torres & Palhares, 2009), ainsi que des facteurs non scolaires (Palhares, 2008, 2009) sur la construction de l'expérience académique et la définition des parcours d'excellence de ce groupe de jeunes.

3. Projet méthodologique

En prenant en considération les orientations théoriques de cette recherche, nous adoptons une méthodologie majoritairement qualitative, en ayant recours à l'étude de cas, pour mieux capter les sens des trajectoires d'excellence, ainsi que divers facteurs clés qui interviennent quotidiennement dans leur processus de construction. L'étude de cas, qui est encore en cours, est effectuée dans une école secondaire du nord du pays, institution centenaire héritière de l'enseignement lycéen, qui depuis l'année scolaire de 2003-2004 a institué le tableau d'excellence scolaire. Notre étude s'est centré sur l'univers des étudiants qui lors des sept dernières années ont figuré dans le dit tableau de cette école et ont obtenu une moyenne scolaire égale ou supérieure à 18.

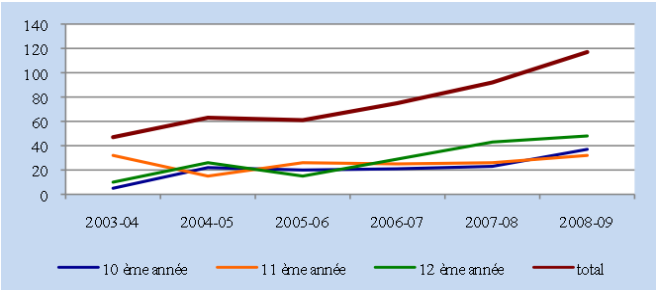
Dans un premier temps, nous traçons le profil sociographique d'environ 350 «excellents élèves», sur la base des informations obtenues par l'analyse du contenu de leurs registres biographiques. Dans une phase postérieure, nous continuons par leur situation dans le binôme institution/cursus de l'enseignement supérieur, afin de comprendre les sens des différents parcours scolaires. Finalement, nous finissons par l'identification de profils d'excellence, ainsi que des contextes favorables à leur présence. Nous n'avons également pas écarté un abordage plus quantitatif et extensif tourné vers l'exploration de tendances et régularités qui ont émergé comme normes socioculturelles significatives. L'administration d'une enquête par questionnaire sur l'univers des élèves lauréats depuis l'année scolaire de 2003-2004 fut l'étape suivante: 176 réponses ayant à ce jour été rassemblées - 60 questionnaires ont été auto-administrés dans la forme classique et 116 ont été remplis on-line. Le questionnaire est encore en cours. Ces enquêtes sont identiques, composées de près de 60 questions (270 variables), les deux ayant été adaptées à l'actuel parcours académique personnes interrogées: la première pour les élèves qui fréquentent encore l'école et la seconde pour les élèves qui sont entrés dans l'enseignement supérieur ou qui exerçaient déjà une activité professionnelle.

Les données que nous soumettons ci-après à discussion ont résulté de ces trois *démarches* méthodologiques (registres biographiques des élèves, listes d'admission dans l'enseignement supérieur et enquête par questionnaire) et cherchant à offrir une première image globale de l'excellence académique dans l'école étudiée.

4. L'excellence académique dans une école secondaire

Depuis que l'école a institué la figure du tableau d'excellence lors de l'année scolaire de 2003-2004, une augmentation progressive des élèves avec des classements au-dessus du seuil de 18 a été vérifiée. À l'exception de l'année scolaire 2005-2006, qui présente des valeurs semblables à l'année antérieure - phénomène qui ne sera pas étranger à la légère diminution du contingent d'élèves inscrits dans l'enseignement secondaire lors de cette année scolaire - dans la période temporelle en analyse, nous avons assisté à une augmentation significative d'élèves lauréats, qui sont arrivés à représenter, lors de la dernière année, environ 10% du total des élèves inscrits dans l'école.

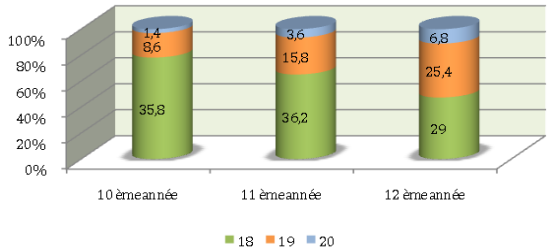
Graphique 1 – Évolution des élèves excellents (2003-2009)
(N=455)



Source: Inscriptions des élèves dans le tableau d'excellence (2003-2009)

Quand nous observons le classement obtenu chaque année de scolarité, il en ressort une distribution des meilleurs classements dans les années terminales du secondaire. C'est à dire que nous pouvons remarquer une plus grande concentration de la note 19 et 20 lors des 11ème et 12ème années. La pression exercée par l'entrée dans l'enseignement supérieur pourra constituer un facteur prépondérant dans l'incitation de l'étude, dans l'engagement et dans l'investissement académique de la part de ces étudiants.

Graphique 2 – **Classement obtenu dans chaque année de scolarité** (N=455)

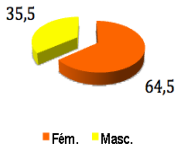


Source: Inscriptions des élèves dans le tableau d'excellence (2003-2009)

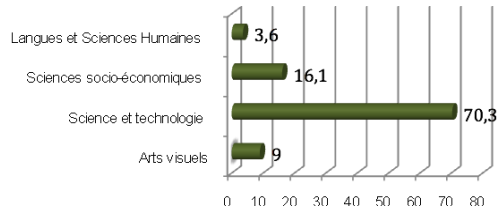
4.1. Profil sociographique des excellents élèves

La majorité des élèves qui réussissent sont des jeunes filles (64,5%), ce qui renforce encore davantage le taux moyen de féminisation de l'enseignement secondaire vérifié dans cette école et lors de cette période de six ans (57%). Les données indique également que le succès académique est bien plus grand dans le domaine scientifique des sciences et technologies (70,3%), secteur considéré emblématique dans cette école. Même en relativisant cette valeur face à la distribution déséquilibrée des classes par secteur scientifique (en moyenne, les classes de sciences et technologies représentent le triple des autres secteurs), ce secteur se met en évidence au niveau de la performance académique.

Graphique 3 – Sexe (N=277)



Graphique 4 – **Domaine scientifique** (N=277)

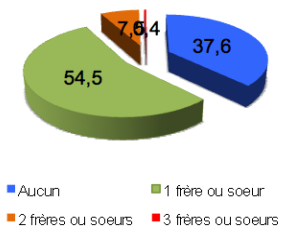


Source: Inscriptions des élèves dans le tableau d'excellence (2003-2009)

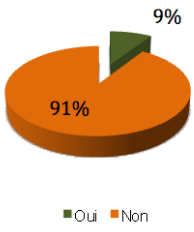
Le parcours scolaire de ces élèves se révèle suffisamment homogène dans la mesure où presque tous les élèves viennent d'établissements du 2ème et du 3ème cycles localisés à proximité de cette école, la grande majorité ayant transitée directement d'une école d'enseignement basique du 2ème et 3ème cycle voisine. Il est évident que la zone de recrutement des élèves de cette école correspond essentiellement à la commune où elle est implantée (83,9%). Néanmoins nous assistons à une ouverture de plus en plus manifeste à des élèves de la commune voisine (12,3%) et d'autres communes limitrophes (3,6%), ce qui montre des logiques concurrentielles et sélectives, même légères, au niveau de l'admission d'élèves, identifiées dans ce contexte géographique par la recherche dans le cadre du doctorat de Martins (2009).

Du point de vue de la caractérisation socio-économique, la majorité de ces élèves provient de familles de dimension restreinte: 54,5% seulement ont un frère ou une soeur et 37,6% sont fils ou filles uniques. Dans le même contexte, nous mentionnons l'aide sociale réduite à laquelle ont droit ces élèves, en constatant que seulement 9% jouissent d'aide, valeur très inférieure aux pourcentages globaux vérifiés lors des quatre dernières années dans cette école (respectivement, 33%, 37%, 25% et 10%).

Graphique 5 – Nombre de frères et soeurs (N=277)



Graphique 6 – L'aide sociale (N=277)



Source: Registres biographiques des élèves qui ont figuré dans le tableau d'excellence (2003-2009)

La consultation des registres biographiques des élèves, mis à disposition par les archives de l'école nous a permis d'accéder à la profession des parents (déclarée par ces derniers) et à leur regroupement postérieur conformément à la typologie du classement national des professions. Si lors d'une première analyse, l'évidence ressort, c'est à dire qu'une part significative des parents et des mères (respectivement 35,7% et 38,3%) de ces élèves exercent des professions intellectuelles et scientifiques (notamment enseignants, médecins, avocats et ingénieurs), d'un autre côté, le tableau 1 nous donne aussi accès à autres indicateurs socioprofessionnels importants: la présence de performances scolaires élevées parmi des élèves dont les familles exercent des professions dans l'industrie (comme ouvriers), dans le commerce et dans l'agriculture et la pêche, entre autres activités économiques de moindre statut social.

Tableau 1 – Profession des parents

Groupes professionels	Père N=255	Mère N=264
Les hauts dirigeants	3,9	0,0
Les professions intellectuelles et scientifiques	35,7	38,3
Les techniques et professionnels intermédiaires	7,1	6,4
Le personnel administratif et autres similaires	9,0	9,8
Le personnel des services et vendeurs	11,8	10,6

Les agriculteurs et les qualifiés de l'agriculture et de la pêche	5,5	2,3
Les ouvriers, les artisans et les travailleurs similaires	11,4	4,2
Les conducteurs d'installations et de machines et monteurs	3,1	0,4
Les travailleurs non qualifiés	2,0	6,1
Entrepreneurs / industriels non précisée	7,1	3,4
Ménagère	0,0	15,2
Chômeurs	0,8	3,0
Défund (occupation qui ne figure pas dans les dossiers biographiques)	2,7	0,4

Source: Registres biographiques des élèves qui ont figuré dans le tableau d'excellence (2003-2009)

Nous pouvons également confirmer l'existence de relations indépendantes entre la scolarité des parents et l'excellence scolaire, qui dépassent la simple relation classique avec le capital culturel. Si un groupe d'élèves dont les pères et les mères possèdent un degré supérieur de scolarité (35%) est présent, il se détache également un contingent de parents qui ont suivi, au maximum, la scolarité obligatoire (37%). Les registres biographiques omettant de nombreuses informations sur la scolarité des parents, la confrontation de cet indicateur avec les données rassemblées par les enquêtes par questionnaire dirigées aux élèves (N=175) est donc pertinente et révèle une tendance très semblable au niveau de la distribution de la scolarité des familles - jusqu'à la 9ème année nous trouvons le père et la mère, respectivement, avec 37% et 37,4%, et avec maîtrise et diplôme de 3ème cycle, avec 35,8% et 35,6%. Les données exposées ci-dessus montrent que les élèves distingués dans cette école semblent contredire les logiques simplement reproductives imputées à l'institution scolaire. La présence dans les tableaux d'excellence de nombreux « transfuges » (Bourdieu, 1989; Lahire, 1995) vers une destination sociale prédéterminée par les origines sociales et culturelles des familles, nous renvoie vers la nécessité d'approfondir le débat sur des questions plus amples de la démocratisation de l'école publique, et vers l'identification de variables intra et extra organisationnelles pour la compréhension de la performance académique des élèves.

Tableau 2 – Scolarité des parents

Formation scolaire	Père N=122	Mère N=128
Ne sait pas lire ni écrire	0,0	0,0
L'enseignement primaire (4ème année) ou l'équivalent (1ère cycle)	13,3	12,1
L'enseignement préparatoire (2ème année du cycle) ou équivalent	11,0	14,9
9ème année ou l'équivalent (3ème cycle)	12,7	10,3
Secondaire (10ème, 11ème et 12ème années) ou l'équivalent	22,5	24,7
Bachalor/Graduation	32,9	33,3
Post-Graduation	2,9	2,3
Aucune information	56,3	45,1

Source: Registres biographiques des élèves qui ont figuré dans le tableau d'excellence (2003-2009)

4.2. Trajectoires scolaires

Le tableau 3 présente les résultats des emplacements dans l'enseignement supérieur des élèves distingués dans le tableau d'excellence, identifiés, au cas par cas, à partir de la consultation du site de la direction générale de l'enseignement supérieur http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/). Les données nous montrent objectivement une nouvelle étape des trajectoires scolaires de ces élèves, nombreuses d'entre elles ne coïncidant pas aux attentes et projets de vie qu'ils avaient prévus. Face à des parcours académiques exemplaires et de référence pour les autres élèves de l'école, n'est-il pas normal de supposer que l'admission dans l'enseignement supérieur représente une transition linéaire, peu conditionnée par les contraintes d'accès à la paire institution/cursus qui incombe sur les autres candidats ?

Sans que cela soit une surprise, l'emplacement dans des cursus socialement les plus prestigieux constitue un premier élément à souligner, le cursus de médecine (26,8%) apparaissant en tête de l'éventail de préférences de ces élèves. Les cursus d'architecture (6,7%), de droit (6,3%) et d'économie (5,9%) viennent ensuite, bien qu'ayant des nombres d'admission très inférieurs à ceux du cursus de médecine. Dans ce tableau, outre les cursus cités, nous observons également une grande variété de cursus suivis, réunis dans la catégorie « autres cursus » (33 cursus), et 8 cas d'élèves ne se trouvant pas dans le système public d'enseignement. Une autre donnée à retenir est que 55% de ces élèves sont concentrés sur seulement 6 cursus, les 45% restants étant distribués sur 40 cursus. Ne disposant pas encore d'éléments qui nous aident à comprendre les sens de ces choix, il convient ne pas ignorer que les notes d'admission n'ont pas toujours reflété les classements obtenus dans l'école, ce qui pourra avoir conditionné l'admission dans le binôme cursus/institution indiqué comme 1ère option.

Tableau 3 – **Emplacement dans l'enseignement supérieur** (N=239)

Cursus	Fi	%
Médecine	64	26,8
Architecture	16	6,7
Droit	15	6,3
Économie	14	5,9
Sciences pharmaceutiques	12	5,0
Soins infirmiers	11	4,6
Génie électrique et informatique	7	2,9
Sciences de la Communication	5	2,1
Management	5	2,1
Médecine vétérinaire	5	2,1
Biologie	4	1,7
Génie informatique	4	1,7
Mathématiques	4	1,7
Autres cursus	51	21,3
Non placés	8	3,3
Aucune	6	2,5
Total	239	100

Source: Direction Générale de L'enseignement Supérieur (http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/)

Le graphique 7 nous confronte au fait que seulement 56% des élèves concernés sont entrés dans le cursus/institution choisi comme 1ère option. Cette réalité doit, néanmoins, être relativisée, car de nombreuses 2ème et 3ème options représentent une impossibilité de fréquenter non le cours désiré mais l'institution d'enseignement supérieur où ils prétendaient réaliser leur formation académique. Néanmoins, cette dernière constatation n'éclipse pas les tensions introduites

par la non concrétisation de projets de vie fixés comme objectifs durant le parcours de la scolarité basique et secondaire. Une telle chose ne signifie pas, néanmoins, que les différents parcours de ces élèves ne puissent pas en particulier être refaits ou même recommencés à partir de cette dernière étape de scolarisation, comme nous avons pu l'observer dans certains cas où des élèves ont amélioré leurs classements et, dans une phase ultérieure, procédé à leur recandidature. Le tableau 5 permet de mieux comprendre ce que nous venons de dire, la large préférence des élèves pour le cursus de médecine étant notoire, en réunissant 65% des premières options.

Graphique 7 - **Option pour entrer dans l'enseignement supérieur**
Source: Direction Générale de L'enseignement Supérieur (http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/)

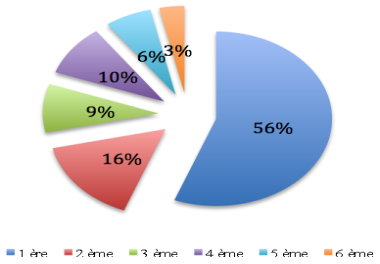


Tableau 5 – **Cursus choisi comme 1ère option**
(élèves qui n'ont pas entré dans l'option choisi)

Cursus	Fi	%
Médecine	63	64,9
Architecture	7	7,2
Bioingénierie	4	4,1
Dentisterie	4	4,1
Physiothérapie	3	3,1
Autres	16	16,6
Total	97	100

Source: Direction Générale de L'enseignement Supérieur (http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/)

4.3. L'expérience scolaire ou non scolaire

Une ligne directrice à explorer dans ce projet de recherche consiste à l'appréhension de l'importance de l'engagement des élèves du tableau d'excellence dans des activités de différentes natures à l'intérieur de l'école et en dehors. Nous pourrons même essayer de rechercher, plus tard, s'il existe ou non une relation entre la fréquence des activités extrascolaires et la performance académique. Mais au niveau des objectifs de ce travail, notre préoccupation se limitera à une analyse plus descriptive, en cherchant à indiquer les traces les plus évidentes qui ont émergé de la réalisation d'une enquête par questionnaire sur l'univers des élèves qui ont été distingués jusqu'à présent. Le tableau 6 nous montre un profil d'élève qui n'est pas beaucoup impliqué dans les organes d'administration de l'école, même si les données soulignent le fait qu'il soit délégué de classe, l'inhérente représentation au conseil de classe, dont l'élection peut être associée au statut de «bon élève» dans le cadre de la classe, et aux représentations symboliques qui sont liées à la charge et s'intègrent dans le quotidien de cette école. La participation à des projets et dans des clubs, de nature plus épisodique, ressort ici avec une certaine proéminence, et nous renvoie à un type d'activité extrascolaire complémentaire et associée à certain enseignant ou à une certaine discipline.

Tableau 6 – **La participation des élèves dans l'organisation scolaire**

Type de participation	Fi	%
Délégué de classe (n=172)	66	38,4
Conseil de classe (n=69)	25	36,2
Projets et Clubs (n=175)	44	25,1
L'assemblée d'école (n=57)	4	7,0
Conseil général (n=55)	3	5,5
Association d'étudiants (n=172)	6	3,5
Groupe choral (n=169)	4	2,4
Conseil Pédagogique (n=54)	1	1,9

Source: Enquête par questionnaire administré sur l'univers des élèves lauréats depuis l'année scolaire de 2003-2004.

En dehors de l'école, la liste des activités les plus pratiquées nous montre une diversité d'options, les activités sportives ressortant comme celles qui rencontrent les préférences des élèves. Renforçant l'idée que le travail scolaire ne se réduit pas aux espaces et périodes scolaires (Glasman & Besson, 2004) et constatant que les bonnes performances scolaires manquent de soutien extrascolaire (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008), l'observation que plus de 40% des personnes interrogées fréquentent des centres de soutien scolaire/cours particuliers nous place devant le défi de comprendre les variables de ce phénomène associé à la condition socio-économique des familles et aux stratégies différentielles des élèves dans la construction des parcours scolaires et des projections professionnelles. La lecture du tableau 7 indique également une faible participation à des contextes de nature civiquo-politique, même si l'engagement de quelques jeunes dans des activités de volontariat mérite d'être souligné.

Tableau 7 – **La participation des élèves à des activités extrascolaires**
(N=172)

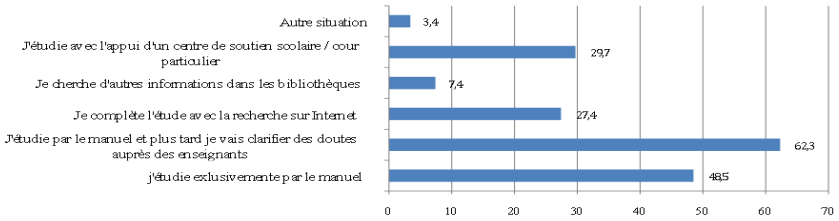
Activités	Fi	%
Sports	83	48,3
Centres de soutien scolaires / cours particuliers	69	40,1
Activités à caractère religieux	38	22,1
Musique	35	20,3

Danse	34	19,8
Gym/Fitness	33	19,2
Activités de volontariat	25	14,5
Activités dans les associations	10	5,8
Scoutisme	6	3,5
Parti politique	5	2,9

Source: Enquête par questionnaire administré sur l'univers des élèves lauréats depuis l'année scolaire de 2003-2004.

Cherchant à obtenir des informations sur le *métier d'élève* (Perrenoud, 1995), surtout en ce qui concerne la méthode d'étude (cf. graphique 8), nous avons demandé aux personnes interrogées d'indiquer de quelle forme elles organisaient le processus d'apprentissage dans les différentes disciplines. Le profil type de l'excellent élève semble souligner les stratégies classiques d'étude, c'est à dire l'étude de contenus dans des manuels et le postérieur éclaircissement des doutes auprès des enseignants respectifs. Le recours au professeur particulier apparaît ici aussi avec une certaine importance, même si ce pourcentage ne correspond pas aux données précédemment avancées, qui d'après notre compréhension sont liées avec la perception du sens de l'étude comme pratique prioritairement individuelle. Finalement, Internet semble s'affirmer comme une ressource émergente dans le soutien aux études, en reléguant la traditionnelle bibliothèque à un niveau résiduel.

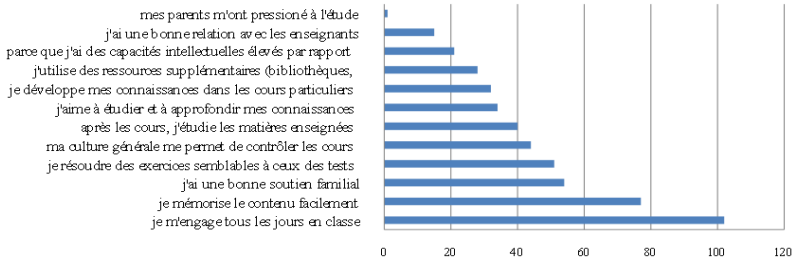
Graphique 8 – **Méthode d'étude**



Source: Enquête par questionnaire administré sur l'univers des élèves lauréats depuis l'année scolaire de 2003-2004.

Interrogés sur les raisons sous-jacentes à l'obtention d'excellents classements (cf. graphique 9), les personnes interrogées ont indiqué en première place l'implication quotidienne durant les cours, la facilité de mémorisation des contenus et le soutien familial. Inversement, les raisons les moins invoquées furent la pression familiale, les bonnes relations avec les enseignants et les capacités intellectuelles élevées par rapport aux autres collègues de classe. L'étude des disciplines après les cours, le goût de la connaissance et même les cours particuliers ne semblent pas correspondre aux raisons principales justifiant les résultats obtenus. Dans la perspective de ces élèves semble ressortir une image d'excellence liée aux dimensions plus cognitives développées dans le contexte de la salle de cours, ainsi qu'à la capacité d'assimilation de contenus et de savoirs centrés sur l'école, ce qui peut nous renvoyer à l'identification de l'excellence avec les processus classiques d'enseignement-apprentissage, tendanciellement plus reproductifs que critiques, de réflexion et participatifs. La référence au contexte familial pourra être associée non seulement à l'existence de conditions socio-économiques et culturelles qui favorisent l'investissement scolaire, mais aussi au partage d'une idéologie de vie et à la reconnaissance des possibilités éducatives et formatives de l'école.

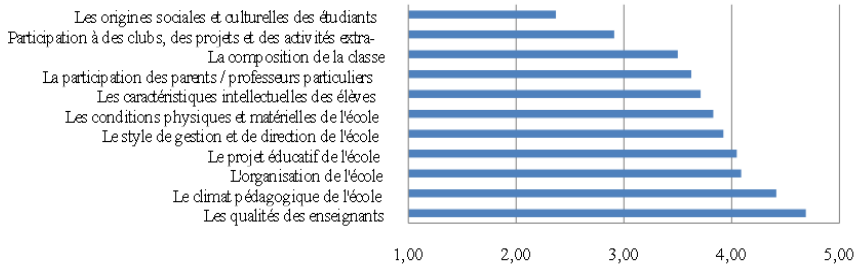
Graphique 9 - "**J'ai d'excellentes résultats scolaires parce**..." (Fi)



Source: Enquête par questionnaire administré sur l'univers des élèves lauréats depuis l'année scolaire de 2003-2004.

Le graphique suivant (graphique 10) suggère quelques pistes supplémentaires pour la compréhension (préliminaire) des facteurs intervenants dans la construction de l'excellence scolaire. Il devient clair que la nécessité de repenser l'importance de l'institution-école dans la production de résultats scolaires, car dans l'optique des personnes interrogées, les dimensions pédagogiques et organisationnelles sont celles qui le plus promeuvent l'excellence académique. La fonction centrale de l'enseignant, le climat pédagogique, l'organisation de l'école et son projet éducatif ont été les raisons les plus valorisées dans les réponses des élèves, ce qui peut configurer une reconnaissance élevée du rôle de l'école dans le développement de leur succès scolaire. Il y a un déphasage visible entre les conditions sociales objectives et subjectives et leur performance scolaire, un rôle décisif pour déclencher des performances individuelles étant attribué aux acteurs et aux structures organisationnelles et pédagogiques de l'école. Le sens des réponses de ces élèves réintroduit le débat sociologique sur l'*effet-école* ou l'*effet-établissement*, même s'il existe quelques tendances dans les données en analyse qui font appel également à la compréhension de la distinctivité académique à la lumière de complémentarités éducatives qui se développent dans le spectre des périodes scolaires.

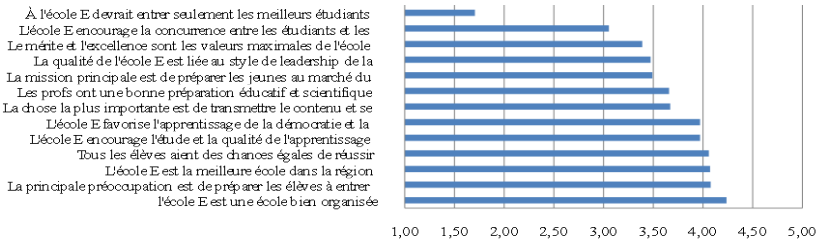
Graphique 10 - **Facteurs de promotion de l'excellence à l'école** (Moyenne)
(1 = Rien d'important; 5 = Très important)



Source: Enquête par questionnaire administré sur l'univers des élèves lauréats depuis l'année scolaire de 2003-2004.

Pour terminer cette incursion empirique, nous exposons dans ce travail quelques items sur les représentations de l'école fréquentée par ces élèves. Les réponses réaffirment certaines des observations faites ci-dessus, en montrant certaines des singularités culturelles et organisationnelles que nous avons précédemment identifiées (Tours, 1997, 2004, 2006), qui correspondent à l'accent placé sur l'efficacité organisationnelle, sur la préparation des élèves à l'enseignement supérieur, sur la culture de l'exigence et de la qualité, sur l'égalité des chances de succès, entre autres. Il faut également souligner un sentiment fort d'appartenance des élèves à l'institution, ces derniers étant sensibles à la diversité de parcours et de stratégies face à l'école et réfutant l'existence de projets et politiques de sélection académique de la population scolaire. Une fois de plus transparaît dans cette école un climat pédagogique régulé par des logiques formelles d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que l'idée que son mode de fonctionnement rend propice le développement de la démocratie et de la citoyenneté.

Graphique 11 - **Représentations sur le mode de fonctionnement de l'**école (Moyenne)
(N=175)



Source: Enquête par questionnaire administré sur l'univers des élèves lauréats depuis l'année scolaire de 2003-2004.

5. Notes finales

Au cours de la présente communication nous avons souligné le caractère préliminaire de cette étude, surtout en ce qui concerne l'approfondissement de quelques lignes directrices qui se réfèrent dans ce premier abordage à des informations empiriques. Pour certaines des tendances observées, il manque la relation correspondante à la foule des données déjà réunies dans le contexte de ce projet, ainsi que la postérieure confrontation de ces résultats avec d'autres données provenant de différents contextes et réalités éducatives.

Cette étude de cas constituera une enquête de référence pour l'extension de notre abordage à d'autres écoles où la pratique du tableau d'excellence est mise en oeuvre, en cherchant à capitaliser certaines des idées et perplexités suivantes avancées dans ce texte: i) la composition sociale de l'excellence scolaire ici appréhendée sera-t-elle seulement spécifique à la culture de cette école, ou se répliquera-t-elle dans d'autres contextes scolaires ?; ii) les indicateurs rassemblés sur les structures socio-économiques de ces élèves nous permettront-ils de capter des indices sur la transformation des fonctions de l'école, notamment aux niveaux de la démocratisation et de la reproduction sociale ?; ii) en prenant en compte l'exemplarité de ces élèves pour l'école et pour les familles, et en considérant que ces jeunes essaient de construire une idée de futur fondée sur l'investissement dans le travail scolaire et extrascolaire, la constatation d'un pourcentage significatif d'élèves qui n'entre pas dans le cursus supérieur désiré ne constituera-t-elle pas un paradoxe dans la compréhension de l'excellence scolaire ?; iv) les tableaux d'excellence ne représentant qu'une conception de succès centrée sur les dimensions cognitives, quel est l'impact de ce processus sur le développement de la citoyenneté démocratique parmi ces jeunes ?; v) l'adoption d'une méthode d'étude plus reproductrice de contenus, basée sur la mémorisation des manuels et l'assiduité aux cours, ne constituera-t-elle pas un *handicap* à l'adaptation et l'intégration des logiques de travail dans l'enseignement supérieur ?; vi) quel est le rôle de l'établissement scolaire dans la détermination de l'excellence académique ?; vii) quel est le poids des facteurs non scolaires dans la construction du parcours d'excellence scolaire ?

L'abordage de ce phénomène éducatif exige le croisement de différents niveaux d'analyse, ce qui a justifié dans ce texte une considération plus extensive que circonscrite à un nombre limité de variables. Notre objectif principal est la compréhension du succès scolaire dans l'école publique, à partir de la perspective de ceux qui ont atteints les niveaux les plus élevés définis par l'institution scolaire. Cette focalisation ne se réduira pas à l'étude de l'exemplarité scolaire mais permettra la problématisation de la diversité de situations qui configurent, dans un premier plan, le succès et l'échec scolaire et, en dernière instance, les sens actuels du paradigme dominant de l'école.

Références

ALMEIDA, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) (2002). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
BALL, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade, *Revista Portuguesa de Educação*, Vol 15, nº 2, pp. 3-23.
BOURDIEU, P. (1989). *La distinction. Critique social du jugement.* Paris: Les Éditions de Minuit.
BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1985). *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris: Les Éditions de Minuit (1ª edição em 1964).
BOURDIEU. P. & PASSERON, J.-C. (s/d). *A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Editorial Vega (1ª edição original em 1970).
BRANDÃO, Z. (2007). A produção das elites escolares: escolas, famílias e cultura, Caderno CRH, Vol. 20, nº 49, pp. 15-22.
BRANDÃO, Z. & LELIS, I. (2003). Elites Acadêmicas e escolarização dos filhos, *Educação & Sociedade*, vol. 24, nº 83, p. 509-526.
BRANDÃO, Z., MANDELERT, D., DE PAULA, L. (2005). A circularidade virtuosa, *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 35, nº 126, pp. 747-758.
BRESSOUX, P. (1994). Les Recherches sur les Effets-Écoles et les Effets-Maîtres, *Revue Française de Pédagogie*, nº 98, pp. 91-137.
BROOKOVER, W. B.; BEADY, C.; FLOOD, P.; SCHWEITZER, J., & WISENBAKER, J. (1979). *School Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference*. New York: Praeger.

BROOKOVER, W. B.; SCHWEITZER, J. H.; SCHNEIDER, J. M.; BEADY, C. H.; FLOOD, P. K. & WISENBAKER, J. M. (1978). Elementary School Social Climate and School Achievement, *American Educational Research Journal*, Vol. 15, pp. 301-318.
BRUNET, L. (1992). Clima de Trabalho e Eficácia de Escola. In António Nóvoa (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda., pp. 121-140.
CORTESÃO, L.; STOER, S.; ANTUNES, F.; ARAÚJO, D.; MACEDO, E.; MAGALHÃES, A.; NUNES, R. & COSTA, A. (2007). *Na girândola de significados. Polissemia de excelências em escolas portuguesas do século XXI*. Porto: Livpsic Legis Editora.
COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A. & VENTURA, A. (2008). *Xplika: Investigação sobre o Mercado das Explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro
COUSIN, O. (1993). L'Effet Établissement. Construction D'une Problématique, *Revue Française de Pédagogie*, Vol. XXXIV, pp. 395-419.
COUSIN, O. (1998). *L'Efficacité des collèges - sociologie de l'effet établissement*. Paris: Presses Universitaires de France.
COUSIN, O. & GUILLEMET, J. P. (1992). Variations des Performances Scolaires et Effet D'ètablissement, *Education et Formation*, nº 31, pp. 23-30.
CRATO, N. (2006). *O 'eduquês' em discurso directo. Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva.
DENCH, G. (Ed.) (2006). *The rise and rise of meritocracy*. Oxford: Blackwell Publishing.
DUBET, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Paris: Éditions du Seuil.
DUBET, F.; COUSIN, O. & GUILLEMET, J.-P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires: le cas des colléges. *Revue Française de Sociologie*, XXX, pp. 235-256.
DUMAY, X. (2009). Origins and Consequences of Schools' Organizational Culture for Student Achievement, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 45 nº4, pp. 523-555.
DURU-BELLAT, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paisis: Presses de Sciences Po.
EDMONDS, R. R. (1979). Some schools work and more can, *Social Policy*, Vol. 9, pp. 28-32.
FERRAND, M.; IMBERT, F. & MARRY, C. (1999). *L'Excellence Scolaire: une Affaire de Famille*. Paris: L'Harmattan.
FERRARI, M. (Ed.) (2002). *The pursuit of excellence through education*. Mahwah, New Jersey, London: : Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
GLASMAN, D. & BESSON, L. (colab.) (2004). *Le Travail des Élèves pourl'École en Dehors de l'École*. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école. Nº 15, Décembre [em linha]. [acedido em 4 de Novembro de 2005, disponível em http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Glasman_Besson.pdf]
LACERDA, W. (2010). Solidariedade entre irmãos e relações intergeracionais na construção de percursos escolares de excelência, *Educação em Perspectiva*, Viçosa, Vo. 1, n. 1, p. 82-102.
LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles – Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Seuil/Gallimard.
LAHIRE, B. (2008). *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática.
LIMA, L. C., & AFONSO, A. J. (2002). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.
MAGALHÃES, A. & STOER, S. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Maia: Profedições.
MARTINS, F. (2009). *Gerencialismo e quase-mercado educacional : a acção organizacional numa escola secundária em época de transição*. Tese de Doutoramento em Educação, área de conhecimento em Organização e Administração Escolar, Braga: Universidade do Minho (policopiado).
MAURIN, E. (2007). *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*. Paris: Édition du Seuil.
McNAMEE, S. J. & MILLER JR., R. K. (2004). *The merotocracy myth*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
MICHAUD, Y. (2009). *Qu'est-ce que le mérite?* Paris: Bourin Éditeur.
MÓNICA, F. (1997). *Os Filhos de Rousseau*. Lisboa: Relógio D'Água.
NOGUEIRA, M. A. (2000). A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In NOGUEIRA, M.A., ROMANELLI,G., ZAGO, N. (Orgs.). *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, Vozes.
NOGUEIRA, M. A. (2004). Favorecimento económico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, nº 26, pp. 133-144.
PALHARES, J. (2008). Os sítios de educação e socialização juvenis: experiências e representações num contexto não-escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 27, pp. 109-130.
PALHARES, J. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 22, nº2, pp. 53-84.
PERRENOUD, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire. Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Genève-Paris: Librairie Droz.
PERRENOUD, P. (1987). Sociologie de l'excellence ordinaire. Diversité des normes et fabrication des hiérarchies, *Autrement*, 1987, pp. 63-75.
PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens* – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
REYNOLDS, D.; JONES, D. & St. LEGER, S. (1976). Schools do Make a Difference, *New Society*, Vol. 37, pp. 223-225.
RUTTER, M.; MAUGHAM, B.; MORTIMER, P.; OUSTON, J. & SMITH, A. (1979). *Fifteen Thousands Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. London: Open Books.
TORRES, L. L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
TORRES, L. L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
TORRES, L. L. (2006). *Liceu da Póvoa de Varzim. Os actores, as estruturas e a instituição. Um estudo monográfico por altura do centenário*. Póvoa de Varzim: Câmara Municipal da Póvoa de Varzim.
TORRES, L. L. & PALHARES, J. (2009). Perfis de liderança e escola democrática, *Revista Lusófona de Educação*, nº 14, pp. 77-90.
VASCONCELLOS, M. D. (2006). O trabalho pedagógico na construção social da excelência escolar, *Educação & Sociedade*, Vol. 27, nº 97, pp. 1089-1112.

LES EXPÉRIENCES SCOLAIRES À L'ÉPREUVE DES INÉGALITÉS : UNE ÉTUDE COMPARATIVE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS CHILIEN ET FRANÇAIS

Johana CONTRERAS
Doctorante en sociologie
Université Bordeaux Segalen
johanacontreras@hotmail.com
158 Rue de Suzon - Apt 5
33400 Talence, France
0610362149

INTRODUCTION

Les systèmes éducatifs de la plupart des pays ont connu des changements rapides et importants au cours des dernières décennies. Tout d'abord, à partir des années cinquante l'expansion de la scolarité obligatoire a eu une porté planétaire et tous les pays sont aujourd'hui exhortés à développer leur système d'enseignement dans les niveaux obligatoires et au-delà (Meyer, Ramírez, Rubinson et Boli-Bennett, 1997 ; Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE], 2010a). Ensuite, la globalisation a également comporté une standardisation des finalités de l'école, des politiques éducatives et des mesures de ce qu'est un système éducatif capable de s'adapter aux changements plus vastes des sociétés contemporaines (Laval, 2004).

Ce contexte impose de nouveaux défis aux dirigeants des nations, aux milieux académiques mais aussi aux individus qui font l'expérience d'une scolarité plus longue sous la promesse que leur réussite scolaire débouchera sur leur réussite sociale. La massification fait en sorte que cette promesse de l'égalité de chances concerne les groupes sociaux qui, autrefois, abandonnaient précocement le système scolaire. Cependant, la recherche met en évidence que cette promesse demeure sans effet dans la plupart des pays puisque l'origine sociale est toujours fortement liée aux résultats scolaires (Dubet, 2004 ; Duru-Bellat, 2002 ; 2006 ; 2009 ; Gil Villa, 1997). Ce constat doit pourtant être relativisé, car l'ampleur de l'impact du milieu social sur les performances (telles qu'elles sont mesurées dans l'enquête Pisa, par exemple) varie d'un pays à l'autre. Il y aurait donc certains systèmes éducatifs plus reproducteurs des inégalités sociales que d'autres (Dubet, Duru-Bellat et Vérétout, 2010 ; OCDE, 2004 ; 2007 ; 2010b).

Comment les individus peuvent-ils articuler les pressions hétérogènes, voire contradictoires émanant de systèmes éducatifs à la fois massifiés et inégalitaires ?

Les systèmes éducatifs français et chilien s'avèrent être deux « cas » favorables à l'étude de cette problématique. Tout d'abord parce qu'ils scolarisent plus de 75% de jeunes jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire (18 ans au Chili, 16 ans en France) tout en présentant des inégalités sociales prononcées (Casassus, 2003 ; García-Huidobro, 2007; Merle, 2002, OCDE, 2010a). Si en moyenne dans les pays de l'OCDE le milieu social du jeune explique 14,4% de la variance des compétences en sciences, ce pourcentage s'élève à 21,2% en France et à 23,3% au Chili (OCDE, 2007 ; 2010b). De cette manière il est probable que les expériences des élèves révèlent cette tension structurelle des systèmes éducatifs caractérisés par une « massification sans démocratisation » (Merle, 2002 ; 2009).

Par ailleurs, ces deux systèmes sont très distincts, voire contrastés en termes de conditions économiques, de sociétés auxquelles ils appartiennent et de résultats scolaires (OCDE, 2007 ; 2010a ; 2010b). Cependant, ces éléments ne suffissent pas à expliquer les expériences des élèves car même si toutes les conditions « objectives » sont favorables aux élèves Français, ils expriment une plus faible confiance en eux, envers les enseignants et envers l'école que leurs pairs Chiliens. Ainsi, les constats empiriques mettent en exergue l'existence de rapports complexes entre les individus et les systèmes éducatifs (Dubet et al., 2010). La compréhension de la nature de ces rapports est justement un des sujets nécessaires à développer à l'heure actuelle et à laquelle ce travail espère partiellement contribuer.

ANTÉCÉDENTS THÉORIQUES ET EMPIRIQUES

Les inégalités devant l'enseignement ont constitué la problématique centrale de la sociologie de l'éducation. Dès lors que les premiers travaux critiques se sont développés durant les années soixante et soixante-dix, ce sujet a attiré l'attention des chercheurs qui l'abordaient généralement sous l'angle du paradigme distributif (Baudelot, et Establet, 1971 ; Bernstein, 1975 ; Boudon, 1973 ; Bourdieu et Passeron, 1970 ; Coleman et al., 1966). Il s'agissait donc de déterminer l'influence des inégalités en amont de l'école sur les parcours scolaires et l'impact des résultats scolaires sur les inégalités en aval. Bien que cette « loi » soit toujours applicable à l'heure actuelle, les développements de la recherche aussi bien que les changements sociaux plus vastes, obligent à élargir la notion d'inégalité et à inclure des nouvelles approches méthodologiques (Lynch, 2000; Sadovnik, 2007).

Tout d'abord, dans le domaine de la recherche en sociologie, il est possible de distinguer deux mouvements ayant favorisé l'inclusion d'autres variables à l'étude des inégalités. Premièrement, on observe un intérêt croissant, notamment dans la sociologie du *curriculum*, pour les facteurs qui, à l'intérieur de l'école, jouent un rôle sur les inégalités (Forquin, 1997). Les chercheurs ont ainsi insisté sur le fait que le système scolaire lui-même engendre des hiérarchies sociales mais aussi scolaires (Perrenoud, 1984). Ces inégalités ne relèvent pas seulement des différences de classes sociales puisqu'elles concernent également d'autres groupes défavorisés, notamment les femmes et les minorités ethniques (Lynch, 2000). Par conséquent, les inégalités deviennent diverses et internes à l'école. Ce dernier trait est, en effet, cohérent avec la massification de l'éducation car dès lors que toute une génération accède à un certain niveau du système éducatif, les inégalités ne peuvent plus être conçues en termes d'inclusion ou d'exclusion du système éducatif. En fait, le seuil de la réussite se déplace aux niveaux supérieurs du système et les différences entre types de formation ou d'établissement se renforcent comme le résultat d'une inégalité de plus en plus scolaire. La réussite scolaire n'est plus la fin de la scolarité secondaire ; l'échec n'est plus uniquement l'abandon du système sans diplômes (Isambert-Jamati, 1992 ; Pierrehumbert, 1992).

Le deuxième événement contribuant à la ré-conceptualisation des inégalités est la renaissance de l'intérêt pour les autres fonctions de l'école. Certes, la distribution sociale est une finalité centrale des systèmes éducatifs mais elle n'est pas unique. Durkheim déjà au début du XX siècle attribuait à l'école un rôle essentiel dans la formation d'attitudes sociales et normatives relevant de l'éducation morale (Durkheim, 1963). Certains auteurs suggèrent que l'on a assisté à un renouvellement de l'étude de la cohésion sociale comme résultat des mutations sociales, qui depuis les dernières décennies du XX^{e} siècle, semblent menacer les liens sociaux (Green, Janmaat, et Han, 2011). Ce même processus a concerné l'éducation et les perspectives sociologiques ont commencé à incorporer de plus en plus les attitudes et les expériences des acteurs dans leurs recherches (Duru-Bellat, Mons et Bydanova, 2008). Il est possible de distinguer deux familles très distinctes dans ce mouvement. Premièrement, les travaux autour des notions de capital social et de capital humain qui, malgré leur forte empreinte économiste, ont contribué à l'incorporation de variables autres que les variables économiques pour l'étude des inégalités à l'école. Ces travaux plutôt optimistes sur le rôle de l'école, font appel au besoin de la formation de compétences académiques, mais aussi d'attitudes favorables à la cohésion sociale et au bien-être des individus (Baye et Mainguet, 2006 ; Coleman, 2011 ; Mirowsky, J. et Ross, 2003).

La deuxième famille de travaux sociologiques traite cette problématique d'une manière plus critique. Les auteurs s'intéressent aux expériences subjectives des élèves et aux attitudes sociales avec pour but la mise en exergue les effets négatifs de la méritocratie scolaire, de l'incapacité de l'école à exercer ses fonctions de socialisation et de formation des sujets. Ce faisant, ces auteurs mettent en évidence les contradictions des systèmes éducatifs de masses dans des sociétés inégales. Les inégalités scolaires ne seraient pas « injustes » uniquement parce qu'elles offrent des positions sociales inégales, mais

aussi parce qu'elles produisent des individus inégalement satisfaits et inégalement capables de devenir acteurs de leur propre vie (Crahay, 2007 ; Desvignes et Meuret, 2009 ; Dubet, 1991 ; Dubet et Martuccelli, 1996 ; Merle, 2005).

En ce qui concerne les changements des sociétés, divers auteurs ont mis en évidence des transformations profondes dans les sociétés contemporaines entraînant, entre autres : l'affaiblissement de l'ordre social autour de l'opposition de classes, l'accentuation de l'individualisation, la mondialisation et l'ouverture des échanges entre individus et groupes et la consolidation d'une norme de responsabilité personnelle (Beck, 1986; Ehrenberg, 1998 ; Martuccelli, 2010 ; Touraine, 1992).

Ces mutations sociales ont contribué à créer un scénario historico-social particulier où les catégories traditionnellement employées pour appréhender la réalité sociale ne suffissent plus. La séparation des rôles sexuels, l'unité des institutions et des mouvements sociaux sont remis en question et les sociologues sont de plus en plus enclins à utiliser l'expérience individuelle comme point d'entrée à l'analyse des sociétés. Cela n'implique pas l'abandon de l'idée de structure sociale mais simplement un changement de perspective pour la traiter (Martuccelli, 2010).

Dans le champ de l'éducation cette tendance est également observable. Par exemple, lorsque l'opposition de classes ne suffit plus à expliquer la structure sociale, la compréhension des inégalités à l'école ne peut pas provenir d'une vision binaire des parcours scolaires suivant les classes sociales. Ces réalités constituent aujourd'hui les deux pôles d'une hiérarchie sociale et scolaire plus complexe. Par ailleurs, les incertitudes caractérisant les sociétés contemporaines s'introduisent également à l'école rendant insuffisante la conception « objective » des inégalités, par exemple, en termes d'accès à un niveau d'études donné, de chances d'obtention d'un diplôme ou d'acquisitions d'un niveau spécifique de « compétences ». Ceci, parce que ces indicateurs de réussite et d'échec scolaire sont d'autant plus flous et versatiles que les contingences économiques, sociales et politiques actuelles deviennent hétérogènes, incontrôlables, voire imprévisibles. Le chômage de longue durée ainsi que la crise économique de 2008 constituent de bons exemples de l'incapacité de l'école à déterminer complètement les positions sociales. Par conséquent, les inégalités scolaires ne suffissent plus à expliquer les inégalités sociales et l'obtention d'un diplôme donné n'est pas une définition valable de la réussite lorsqu'il ne garantit pas l'insertion au marché du travail (Beck, 1986 ; Duru-Bellat, 2006).

La sociologie de l'expérience et de l'individu constituent des cadres théoriques pertinents à l'étude des inégalités car ils intègrent les visions « classiques » de la sociologie tout en incorporant des notions nouvelles capables de rendre compte des situations qui viennent d'être décrites, notamment le concept d'expérience scolaire et d'épreuve. D'après Dubet et Martuccelli (1996), l'expérience scolaire est :
"La manière dont les acteurs, individuels ou collectifs, combinent les diverses logiques de l'action qui structurent le monde scolaire. Cette expérience possède une double nature. D'une part, elle est un travail des individus qui construisent une identité, une cohérence et un sens, dans un ensemble social qui n'en possède pas *a priori* (…) Mais d'autre part, les logiques de l'action qui se combinent dans l'expérience n'appartiennent pas aux individus ; elles correspondent aux éléments du système scolaire et sont imposées comme des épreuves qu'ils ne choisissent pas » (p. 62).
Ces épreuves sont « des défis historiques, socialement produits, inégalement distribués, que les individus sont contraints d'affronter » (Martuccelli, 2006, p. 12). Les individus vivent ces épreuves sous la forme d'accidents ou d'événements vitaux mais elles découlent des conditions macro-sociales et sont donc standardisées et singulières simultanément. Elles vont varier d'une société à l'autre, par conséquent, les expériences scolaires résultant de systèmes éducatifs distincts vont probablement différer.

En considération de ces approches, cette recherche s'intéresse à l'expérience subjective des inégalités à l'école, c'est-à-dire au travail que l'acteur réalise afin d'interpréter et d'affronter les *épreuves* hétérogènes provenant du système scolaire. Cela suppose au moins trois dimensions. Premièrement, les épreuves et les logiques d'action que les acteurs utilisent pour les interpréter, les évaluer et les affronter. Ensuite, l'activité d'articulation de logiques donnant lieu à l'expérience subjective (travail de l'acteur). Enfin, les rapports entre les logiques d'action et les mécanismes du système éducatif dont elles dérivent.

L'hypothèse de ce travail suggère que les rapports entre l'action et le système éducatif vont varier d'un système scolaire à l'autre car certaines caractéristiques des systèmes éducatifs peuvent agir soit en favorisant, soit en entravant le travail de l'acteur. Les travaux empiriques disponibles permettent d'anticiper que, entre autres facteurs, la structure du système scolaire, le modèle culturel mobilisé et le lien entre l'école et la société peuvent jouer un rôle renforçant ou compensant les effets des inégalités sur les subjectivités (Crahay, 2007 ; Desvignes et Meuret, 2009 ; Mons, 2007 ; Dubet et al., 2010 ; Osborn et al., 2003).

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche vise à répondre à une question double : quels types d'expérience d'inégalité se fabriquent au sein des systèmes éducatifs et quels éléments participent à leur construction ?

L'objectif général consiste en la comparaison de deux systèmes éducatifs –chilien et français– afin de décrire les expériences qui s'y produisent et d'identifier les éléments jouant un rôle dans ce processus. Pour parvenir à ce but la méthodologie de recherche privilégiée est qualitative et comparative.

L'approche qualitative est utile puisqu'elle autorise une perspective inductive qui va de l'acteur au système éducatif et social. Ceci constitue une condition de l'étude de l'expérience car il faut écouter les arguments des acteurs pour comprendre comment « ils construisent une "réalité", en fonction d'une "réalité" déjà là » (Dubet, 1991, p. 29).

La méthode comparative répond à l'intérêt d'identifier les aspects des systèmes éducatifs participant à la construction des expériences des acteurs. Les rapports entre l'expérience de l'acteur et les conditions systémiques se structurent dans un contexte social spécifique (Dubet, 1991), il est donc probable que les individus appartenant à des systèmes éducatifs distincts expriment des expériences différentes. Dans ce sens, une comparaison permet un regard décentré favorisant l'inclusion de nouvelles variables ou la reformulation des éléments déjà définis (Vigour, 2005). Comme le souligne Kelly (2000, cité par Potts, 2010) : « comprendre d'autres cultures et d'autres sociétés implique la remise en question de concepts qui normalement restent incontestés » (p. 78).

Le choix des systèmes éducatifs chilien et français comme unités de comparaison répond à la possibilité d'étudier un phénomène observable dans deux contextes contrastés. La persistance des inégalités à l'école est observable en France et au Chili alors qu'il s'agit de systèmes très différents. Les manières dont cette condition systémique « se décline » au niveau des individus constituent un sujet original dans la sociologie, donc la possibilité d'explorer ce phénomène dans des contextes différents contribue sans doute à l'élargissement des connaissances. En outre, la comparaison de cas différents offre la possibilité de trouver « une convergence dans la divergence » (Wing-On, 2010, p. 193) et donc de parvenir à des résultats *a priori* inattendus.

L'intégration d'une méthodologie qualitative et comparative se matérialise dans une étude du type « comparaison de deux cas » (Vigour, 2005) aux « multi-niveaux » (Manzon, 2010). C'est-à-dire, en prenant l'expérience subjective comme unité basique de comparaison, la démarche consiste à décrire l'expérience au niveau de l'individu pour ensuite établir des comparaisons *intra*-nationales donnant lieu à des rapports « type » entre les logiques d'action et les conditions du système éducatif. Enfin, la juxtaposition des cas observés dans chaque pays permettra de mettre en exergue les similitudes et les différences *inter*-nationales et de les interpréter.

La technique d'enquête est l'entretien semi-directif. L'échantillon contemple 72 élèves en fin de cursus secondaire supérieur scolarisés dans quatre types d'établissements différents au sein de chaque pays. Le choix des établissements a répondu aux critères socio-économiques, aux résultats scolaires et au mode d'administration (public/privé). A l'intérieur des établissements les élèves ont été choisis suivant un critère de diversité et d'équilibre des positions scolaires, du sexe et des filières.

RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

La recherche présentée ici est en cours de réalisation, elle n'est donc pas en mesure de déboucher sur des résultats. C'est pourquoi, dans cette section seront exposées les appréciations générales émanant d'une première lecture des données récoltées jusqu'à présent (1). Un exercice de juxtaposition des cas sera réalisé à partir d'une des épreuves décelées dans les récits des acteurs des deux systèmes éducatifs, à savoir : la réussite scolaire. Cette notion sera traitée d'après les définitions qu'en donnent les acteurs, lesquelles s'organisent autour des logiques d'action. Suivant la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994), les acteurs se situent dans trois logiques de l'action, à savoir : la logique d'intégration (de socialisation, d'intériorisation du social), la logique stratégique (choix rationnel de l'individu) et la logique de subjectivation (construction sociale du sujet dans une distance vis-à-vis des autres logiques).

1. L'épreuve de la réussite scolaire au Chili

Le cas des élèves d'un établissement favorisé

Dans un établissement socialement avantagé, les élèves Chiliens semblent parvenir à articuler les trois logiques afin de donner un sens à la réussite scolaire. Pour eux la réussite est une notion intégrale dépassant le seul critère des résultats scolaires. Cette représentation se condense dans un idéal du « bon élève » auquel les élèves adhèrent volontiers :
« Le bon élève n'est pas seulement un mec qui a des bonnes notes, mais quelqu'un qui l'est dans un sens plus large, qui contribue à l'ambiance de la classe, qui aide ceux qui ont des difficultés et qui exprime les valeurs inculquées par l'établissement, par exemple : la responsabilité, la générosité, la solidarité ».

D'une manière très synthétique, il semble possible d'affronter l'épreuve de la réussite tout en ayant un sens pour les élèves. La principale difficulté concerne l'idéal de perfection auquel les jeunes aspirent. Lorsque l'élève n'y arrive pas il doit faire des concessions en risquant d'assumer toute la responsabilité de ses erreurs éventuelles (Martuccelli, 2004). La plupart des élèves ne parviennent pas à être « bons partout » cependant si les notes sont insuffisantes, ils possèdent le groupe religieux, le centre d'élèves, les associations bénévoles, bref, tout un ensemble de sources d'identification faisant partie de la vie scolaire et rendant plus constructive l'expérience de l'élève (Osborn et al., 2003).

Le cas des élèves d'un lycée professionnel défavorisé

Ce contexte peut être décrit comme une accumulation d'obstacles au travail d'acteur de donner un sens et d'affronter l'épreuve de la réussite scolaire. L'établissement se présente comme un contexte ayant une faible régulation, sans mobiliser des valeurs ni d'autres activités propices à l'intégration. Les jeunes affirment que les élèves ne s'intéressent pas aux études et qu'ils vont au lycée uniquement pour s'y amuser. Ils produisent des bagarres, parlent en cours, consomment de la drogue à l'intérieur de l'établissement. L'échec scolaire est défini en termes de problèmes sociaux : une grossesse non désirée, la consommation de drogues ou la délinquance, sont des exemples de causes et de conséquences de l'échec. Il est difficile de trouver des éléments favorisant la réussite. Les élèves évoquent pourtant le soutien de la part de professeurs et les bonnes relations avec leurs camarades. La vision de l'établissement comme étant un « refuge » face aux problèmes de l'entourage ainsi que la possibilité d'obtenir le diplôme du secondaire constituent les principales sources de motivation pour assister au lycée. Les élèves sont à l'aise dans leur lycée : « J'aime être au lycée, je n'aime pas rentrer chez-moi » « J'aime beaucoup le lycée, j'aimerais que le lycée ne finisse jamais ». Cependant, ceci ne veut pas dire qu'ils valorisent la réussite scolaire.

Malgré les contraintes de l'entourage, la réussite est toujours expliquée comme résultat de l'effort personnel. On assiste ainsi à une difficulté à articuler les logiques d'action du fait que les élèves sont dans un contexte les exhortant à sentir que la réussite dépend d'eux tout en leur imposant une pluralité de contraintes. Ils vivent l'expérience constante de *distance à soi* : « je ne suis pas assez mûr pour mon âge », « c'est moi la raison car je ne comprends pas », « ici, je ne me trouve plus intelligent ».

2. L'épreuve de la réussite scolaire en France

Le cas des élèves d'un établissement favorisé

Dans cet établissement, il est difficile de décrire l'expérience sans faire allusion au niveau scolaire des élèves car les manières d'affronter l'exigence de réussite sont opposées entre un élève se situant parmi les derniers et un élève « premier » de sa classe. Cependant, la plupart des élèves accordent une valeur à la réussite scolaire. Certains élèves mentionnent l'importance des connaissances, de la culture générale et d'un type de raisonnement. Parfois ils parlent aussi de « la réussite ensemble » pour dire que le travail avec les autres est important, mais, en général une approche stratégique –en termes de résultats ou de diplômes– prévaut sur les autres éléments de la socialisation scolaire. L'ambiance de l'établissement est favorable à la réussite parce qu'il est « encadré », parce que les professeurs sont « à l'écoute » et le niveau scolaire est excellent. Enfin, les élèves évoquent l'épanouissement personnel comme une condition et un résultat de la réussite. La critique est presque toujours présente, principalement envers les professeurs ou la quantité de travail à exercer. Ainsi, la réussite implique toujours un certain renoncement :
« Vraiment c'est lourd. D'autant plus qu'il faut retravailler le soir. Et qu'après le soir on n'a même pas le temps de faire des loisirs parce qu'on a beaucoup de travail (…) de manière générale, normalement, on n'est pas censé avoir de temps ».

Les élèves en difficultés expriment une expérience radicalement différente. Ils ne parviennent pas à intégrer les logiques du système éprouvant ce que Dubet (1994) désigne comme la destruction de la personnalité. C'est le cas d'un élève en filière scientifique qui avait eu un parcours sans difficultés jusqu'à présent mais qui cette année n'arrive pas à comprendre les matières : « ça m'intéresse, j'aime beaucoup mais le problème c'est que j'y arrive pas et vu que j'ai pas des bonnes notes, ça me démoralise en fait, ça me… ça me donne plus trop envie de continuer ». Un autre élève en situation d'échec tente de donner un sens à son expérience par le biais de la critique :
« C'est pas le fait de travailler trop. C'est le fait de vraiment… t'es rien à l'école si tu veux. T'es pas considéré comme vraiment quelqu'un de… t'es un numéro avec des notes et ton potentiel est pas forcément exploité… voilà, il y a plein de facteurs qui font que c'est fatigant. C'est surtout hyper répétitif. Ça tu peux le mettre. Tu soulignes. C'est très répétitif. Tout le temps, la routine. C'est une roue en fait. Ça c'est, pour les gens comme moi, c'est vraiment très très dur à supporter ».

Le cas des élèves d'un lycée professionnel défavorisé

Dans le lycée professionnel l'expérience par rapport à la réussite se caractérise par un contexte défavorable, un intérêt stratégique pour avoir « au moins le Bac » et une série de contraintes du système éducatif poussant l'élève à s'identifier davantage avec l'échec que la réussite.

Le lycée n'offre pas toujours les possibilités de réussir. Les matières de spécialité, perçues souvent comme très importantes, ne fournissent pas toujours une préparation adéquate à l'exercice d'un métier, notamment à cause de l'existence de professeurs qui n'ont jamais travaillé dans le milieu de l'entreprise. Les changements de professeurs ainsi que leurs absences sont fréquents. Pourtant, malgré tout le lycée est souvent perçu comme étant plus accueillant que le collège.

Pour les élèves ayant des bonnes notes, le lycée peut devenir un obstacle à la réussite. Leurs camarades perturbent les cours et le niveau des matières est tellement bas qu'ils préfèrent rester chez eux pour apprendre de manière autonome. Ils assistent uniquement aux cours les plus « intéressants », notamment les cours de spécialité :
« Le truc qui m'a le plus choqué quand je suis arrivé en première année en B.E.P c'est qu'on apprenait ce que c'était un chiffre, un nombre, une dizaine et une centaine quoi (…) On fait ça en cours de CP, CM1 ! Et on nous fait faire ça. C'est à partir de ce moment-là que j'ai commencé à plus venir en cours parce que je me suis dit à quoi ça sert, je perd mon temps ».

Les élèves en difficulté remettent parfois en question le système scolaire dans son ensemble, en refusant d'intérioriser les normes scolaires : *« En fait, le système c'est, soit tu es formaté, tu es un bon élève et tu vas réussir ; soit tu es pas formaté et à ce moment-là ça se passe super mal pour toi. Moi, j'ai pas été formaté »*. Pour ces élèves le lycée et la filière sont des contraintes qu'ils doivent assumer comme résultant de leur échec précédent :

« Après en cinquième, quand j'ai commencé à constater que je commençais à être en échec scolaire, là aussi j'ai commencé à avoir peur et je ne voulais plus aller en cours, j'ai commencé à perdre confiance, et après, j'ai totalement perdu confiance en moi, en moi et au système éducatif ».

Enfin, la possibilité d'avoir un emploi semble le principal moyen pour donner un sens à l'expérience car le travail est aujourd'hui un bien rare et les jeunes sentent qu'ils ont plus de chances d'y accéder de par leur formation.

DISCUSSION

Une même épreuve, une déclinaison différente ?

Les cas présentés constituent une description juxtaposée d'expériences, ils sont donc propices à une analyse comparative multiple suivant les distinctes combinaisons possibles. Cependant, une telle démarche dépasse les buts de ce travail et surtout, elle manquerait de rigueur étant donné que le matériel comporte des appréciations préliminaires et non pas des résultats. C'est pourquoi cette dernière section plus qu'une analyse comparative est une identification des similitudes et des différences correspondant à des pistes d'analyse pour les étapes ultérieures de cette recherche.

Premièrement, il a été possible d'identifier les différences *intra*-nationales correspondant à la manière dont l'épreuve de la réussite scolaire se décline au sein de chaque pays. Ces différences sont elles-mêmes distinctes suivant le système éducatif.

Les établissements chiliens présentent deux réalités contrastées où à un extrême, les élèves du lycée favorisé exhibent une articulation des logiques d'action à l'égard de la réussite scolaire. Ici *tout est favorable* à l'accomplissement de la réussite que l'établissement lui-même mobilise et qui pour les élèves, a un sens.

A contrario, dans l'établissement défavorisé la tension entre les différents aspects de la réussite scolaire rend pratiquement impossible le fait de donner un sens à l'expérience. Les contraintes et les problèmes sociaux s'accumulent et les élèves sont exhortés à faire en sorte que leur réussite soit le résultat de leur propre action. De cette manière *« presque tout »* semble défavorable à la réussite.

Ces différences démontrent qu'au Chili la forte ségrégation scolaire (García-Huidobro, 2007) n'implique pas seulement une inégalité des résultats scolaires, mais aussi une inégalité d'expériences. Bien qu'il s'agisse de deux cas extrêmes, les différences sont trop évidentes pour les négliger.

En France, des différences entre les établissements sont également observables, car les élèves du milieu avantagé ont, en général, plus d'opportunités de donner un sens à l'expérience que les élèves du lycée professionnel. Dans celui-ci même les « bons élèves » ne parviennent pas à voir le lycée comme un endroit favorable à leur réussite. La plupart des élèves doivent croire qu'ils peuvent réussir malgré un parcours scolaire leur démontrant combien ils sont incapables.

Dans les lycées français, les différences résultant du milieu social s'accompagnent des différences à l'égard des résultats scolaires et parfois celles-ci semblent encore plus prononcées. Dans le lycée avantagé, les élèves étant les « premiers » et les « derniers » de leur classe vivent des expériences contrastées, à tel point que le « dernier » de sa classe exprime une expérience plus proche de celle d'un élève du lycée professionnel qu'à celle de leurs camarades. Dans cette situation l'échec et la réussite sont relatifs aux autres plus qu'une condition absolue déterminée par les différences culturelles entre classes (Dubet et Martuccelli, 1996).

En comparant les expériences des élèves au Chili et en France, les différences semblent considérables. Premièrement, la déclinaison de l'épreuve elle-même est distincte. Alors qu'au Chili les expériences sont très marquées socialement, en France elles sont liées au milieu social pourtant –en empruntant la formule de Martuccelli– « elles sont hétérogènes à places identiques » (2006, p. 12). Dans un lycée favorisé français, les élèves peuvent vivre l'épreuve de l'échec comme un élève du milieu défavorisé, tandis qu'au Chili cette situation semble improbable, voire impossible. En fait, tout semble montrer qu'en France la superposition de la hiérarchie scolaire et sociale engendre une configuration nouvelle en termes d'expérience. Au Chili, même si les expériences varient entre élèves du même milieu social, les inégalités sociales vont prévaloir sur la hiérarchie scolaire.

Qualitativement, les expériences diffèrent par rapport à la prégnance de la logique stratégique. En France la réussite scolaire est liée davantage aux aspects proprement scolaires, les diplômes, les notes, la filière. D'ailleurs, les élèves sont plus enclins à s'identifier à une position scolaire. Ils disent ouvertement « je suis le dernier ou le premier de ma classe », alors qu'au Chili les élèves ont tendance à se situer « au milieu » et à parler de leur vie scolaire de manière plus ample : les relations avec les autres, les problèmes personnels, la participation au sein de l'établissement, etc.

Les obstacles pour donner un sens à la réussite dans le milieu défavorisé sont plus scolaires en France qu'en Chili. Les élèves du lycée français éprouvent la réussite comme un ensemble de contraintes découlant du système éducatif au motif de l'absence de choix de lycée, de filière, de métier, etc. Ils ne font pas un lien direct entre ces contraintes et leur position sociale. Au Chili les contraintes provenant de la société plus que du système éducatif affectent leur expérience de la réussite. Les obstacles sont plutôt socio-économiques sans que les élèves fassent une relation directe avec la réussite au lycée, en revanche, pour l'avenir, ils savent que ces barrières seront difficiles à franchir. C'est peut-être parce que les élèves Français attribuent plus leurs difficultés au système scolaire lui-même qu'ils sont plus enclins à exprimer une critique ouverte à l'école et un sentiment, apparemment plus profond d'injustice et d'humiliation par rapport au système scolaire (Desvignes, S. et Meuret, 2009 ; Merle, 2005).

Dans le milieu favorisé, deux autres différences ressortent. Premièrement, l'existence d'une conception plus intégrale (spirituelle, sociale, académique, etc.) de la réussite au Chili et davantage scolaire en France. Ensuite, les élèves Français démontrent une plus grande difficulté à allier le travail scolaire et les activités extrascolaires.

Comment peut-on interpréter ces différences ? L'hypothèse principale de cette recherche défend un rôle du système éducatif lui-même qui, certes, est inséparable de la société où il se situe, mais peut offrir plus ou moins de possibilités au travail de donner un sens à l'expérience. Il existe trois hypothèses pouvant être avancées à ce niveau de la recherche.

Premièrement, la structure des systèmes scolaires peut être plus ou moins intégrée par rapport au moment de l'orientation, de l'existence de filières, de l'ampleur du redoublement, etc. (Crahay, 2007 ; Mons, 2007). De cette manière, une structure comportant une forte hiérarchie de filières ou pratiquant le redoublement serait plus « productrice » d'échec scolaire et donc moins favorable aux expériences des élèves (Crahay, 2007). Le système français en est un bon exemple. En revanche, au Chili le redoublement est élevé, principalement dans le milieu défavorisé, toutefois les filières existantes ne sont pas hiérarchisées. La hiérarchie chilienne se produit par type de financement constituant un « escalier » entre les établissements privés, particuliers-subventionnés et publiques (García-Huidobro, 2007). Ainsi, la prégnance de la sélection scolaire pourrait expliquer pourquoi en France la réussite est plus déterminante qu'au Chili.

Les rapports entre l'école et la société constituent un deuxième aspect pouvant expliquer les différences entre pays. On évoque ainsi la thèse de l'emprise des diplômes pour expliquer comment les effets de la réussite scolaire en aval de l'école pourraient affecter les expériences pendant la scolarité (Dubet et al., 2010). Au Chili les élèves attribuent à la réussite scolaire un rôle moins déterminant sur la réussite sociale parce qu'ils perçoivent d'autres facteurs pouvant intervenir. L'effet de dominance décrit par Boudon (1973) est d'ailleurs présent dans le discours des jeunes. Au lycée favorisé les élèves font allusion au réseau de contacts pouvant les aider à atteindre leur projet professionnel. Au lycée désavantagé, en revanche, les élèves perçoivent cet aspect comme un obstacle. De plus, ils ne manquent pas d'exemples de personnes proches exerçant des activités illégales ou informelles ce qui remet en question la puissance de la réussite scolaire. En France, l'importance des concours et le lien que les élèves font entre les filières et les métiers fait que ceux n'ayant pas pu

choisir la filière, ont le sentiment que leur destin est déjà tracé. La crainte du chômage atténue ce lien école-emploi concernant les études longues, mais la pression pour avoir le baccalauréat se renforce. Réels ou non, ces rapports école-emploi circulent dans les représentations des lycéens et affectent leur expérience au présent.

Ces deux aspects ne servent pas à expliquer pourquoi les élèves Chiliens manifestent une image plus intégrale de la réussite tandis que les lycéens Français ont tendance à se concentrer sur le domaine scolaire. Les travaux portant sur le modèle culturel à la base des systèmes scolaires apportent certaines pistes (Desvignes, S. et Meuret, 2009 ; Dubet, 2002 ; Dubet et al., 2010 ; Osborn et al., 2003). Par exemple, le modèle français crée une scission entre l'élève et les autres dimensions de sa vie, favorise le rationalisme ainsi qu'une relation hiérarchique entre le professeur et l'élève, la culture juvénile reste hors des murs d'une école à caractère *sacré* (Osborn, et al, 2003 ; Dubet, 2002). Au Chili les observations révèlent un modèle culturel très différent : les élèves sont vus comme des personnes intégrales, leur vie entière est à l'intérieur du lycée et les relations avec les professeurs sont très proches.

Enfin, en ce qui concerne les similitudes, il faut soulever le caractère généralisé de l'explication de la réussite comme résultat des différences interindividuelles. Dans les deux pays et de manière transversale aux milieux sociaux, la réussite découle de la « motivation » et de l' « effort personnel ». Ce recours à des explications méritocratiques reflète la force de cette croyance malgré les maintes infirmations dans la propre expérience (Duru-Bellat, 2009). La plupart des élèves ont déjà fait l'expérience du décalage entre le travail et les résultats et le reste a connu quelqu'un dans cette situation. Cependant, ils adhérent à cette norme probablement parce qu'ils ont de « bonnes raisons » d'y croire. En fait, cela leur permet de se rapprocher de l'image d'un sujet libre, elle aussi généralisée dans les quatre cas étudiés.

Ce point commun est d'autant plus important que les différences entre les expériences au sein des deux systèmes sont prononcées. On peut supposer qu'il découle de la montée de l'individualisation comme un processus global dans les sociétés contemporaines. D'après Ehrenberg (1998) :
Le modèle disciplinaire de gestion des conduites, les règles d'autorité et de conformité aux interdits qui assignaient aux classes sociales comme aux deux sexes un destin ont cédé devant des normes qui incitent chacun à l'initiative individuelle en l'enjoignant à devenir lui-même. Conséquence de cette nouvelle normativité, la responsabilité entière de nos vies se loge non seulement en chacun de nous, mais également dans l'entre-nous collectif » (p. 10)

Dans le système scolaire cette norme plus vaste se superpose aux définitions méritocratiques de la réussite qui ont aussi une portée transnationale. Elles sont très mobilisées par les organismes internationaux, les évaluations standardisées et les politiques gouvernementales au sein de chaque pays (Gil Villa, 1997 ; Laval, 2004). Bien entendu, les jeunes ne sont pas de simples récepteurs d'un discours imposé de l'extérieur parce que, comme cela a été dit, les lycéens croient à ces idées parce qu'ils leur accordent un sens et une valeur. De cette manière, les élèves participent à la construction de cette représentation de la réussite. Ceci dit, l'adhésion n'empêche pas que dans un contexte où les conditions à la méritocratie ne sont pas favorables, cette représentation se retourne contre les acteurs au motif de sa contradiction avec les faits ou avec les autres principes disponibles pour donner un sens à la propre action (Dubet, 2004 ; Duru-Bellat, 2009).

RÉFÉRENCES

Baudelot, C. et Establet, R, *L'école capitaliste en France*, Paris : Seuil, 1971.
Baye, A. et Mainguet, C., « Capital social et résultats sociaux de l'éducation », *in* M. Jaquemain et J. Houard (Eds.) *Capital social et dynamique régionale*, Bruxelles : De Boeck, 2006.
Beck, U., *La société du risque.* Paris : Champs essais, 1986.
Bernstein, B., *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris: Éditions de Minuit, 1975.
Boudon, R., *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris : Armand Colin, 1973.
Bourdieu, P. et Passeron, J-C., *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement,* Paris: Éditions de Minuit, 1970.
Casassus, J., *La Escuela y la (des) igualdad*, Santiago: LOM Ediciones, 2003.
Coleman, J., « Social Capital in the Creation of Human Capital », *in* A.R., Sadovnik (Ed.). *Sociology of Education. A Critical Reader* (2ª Ed.), New York: Routledge, 2011.
Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L., *Equality of Educational Opportunity*, Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare. Office of Education, 1966.
Crahay, M., *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3e éd.), Bruxelles : De Boeck & Larcier, 2007.
Desvignes, S. et Meuret, D., « Les sentiments de justice des élèves en France et pourquoi », *in* Duru-Bellat, M. et Meuret, D. (Eds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Bruxelles : De Boeck, 2009.
Dubet, F., *Les lycéens*, Paris: Seuil, 1991.
Dubet, F., *Le déclin de l'institution,* Paris : Seuil, 2002.
Dubet, F., *Sociologie de l'expérience,* Paris : Seuil, 1994.
Dubet, F. *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris : Seuil, 2004.
Dubet, F., Duru-Bellat, M. et Vérétout, A., *Les sociétés et leur école*, Paris : Seuil, 2010.
Dubet, F. et Martuccelli, D., *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire,* Paris : Seuil, 1996.
Durkheim, E., *L'éducation morale,* Paris : PUF, 1963.
Duru-Bellat, M., *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris : PUF, 2002.
Duru-Bellat, M., *L'inflation Scolaire. Les désillusions de la méritocratie,* Paris : Seuil, 2006.
Duru-Bellat, M., *Le mérite contre la justice*, Paris : Presses de SciencesPo, 2009.
Duru-Bellat, M., Mons, N. et Bydanova, E., Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie*, 164, 2008.
Ehrenberg, A., *La fatigue d'être soi. Dépression et société,* Paris : Odile Jacob, 1998.
Forquin, J-C., *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles : De Boeck Université, 1997.
García-Huidobro, E., Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, 40, 2007.
Gil Villa, F., *Teoría sociológica de la educación*, Salamanca: Amarú, 1997.
Green, A., Janmaat, J. G. et Han, C., Social Cohesion: Converging and Diverging Trends. *National Institute Economic Review*, 215, 2011.
Isambert-Jamati, V., « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français », *in* B. Pierrehumbert (Ed). *L'échec à l'école : échec de l'école ?*, Paris : Delachaux et Niestlé, 1992.
Laval, C., *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris : La Découverte, 2004.
Lynch, K., « Research and Theory on Equality and Education », *in* M. T. Hallinan (Ed.). *Handbook of the sociology of Education*, New York: Kluwer Academic, 2000.
Manzon, M. « Comparer des lieux ». *In* M. Bray, B. Adamson et M. Mason (Eds.), *Recherche comparative en éducation*, Bruxelles: De Boeck, 2010.
Martuccelli, D., Figures de la domination, *Revue Française de Sociologie*, 45, 2004.
Martuccelli, D., *Forgé par l'épreuve,* Paris : Armand Colin, 2006.
Martuccelli, D., *La société singulariste*, Paris : Armand Colin, 2010.
Mons, N., *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?*, Paris : PUF, 2007.
Merle, P., *La démocratisation de l'enseignement,* Paris : La Découverte & Syros, 2002.
Merle, P., *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Paris : PUF, 2005.
Merle, P., « La démocratisation de l'enseignement : entre égalisation et illusions », *in* M. Duru-Bellat et A. Van Zanten (Eds.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris : PUF, 2009.
Meyer, J., Ramírez, F., Rubinson, R. et Boli-Bennett, J. « The World Educational Revolution, 1950-1970 ». *Sociology of Education, 50*, 1977.
Mirowsky, J. et Ross, C., *Education, Social Status and Health*, New York: Aldine de Gruyter, 2003.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques, OCDE, *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers Résultats de PISA 2003,* Paris : OCDE, 2004.
Organisation de Coopération et de Développement Économiques, OCDE, *PISA, 2006. Les compétences en sciences en atout pour réussir*, Paris : OCDE, 2007.
Organisation de Coopération et de Développement Économiques, OCDE, Education at a Glance 2010. OECD Indicators, 2010a. Obtenu le 15 février 2011 du site :
http://www.oecd.org/dataoecd/45/39/45926093.pdf
Organisation de Coopération et de Développement Économiques, OCDE. *Résultats du PISA 2009 : Synthèse*, 2010b, Obtenu le 13 décembre 2010 du site :
http://www.oecd.org/dataoecd/33/5/46624382.pdf
Osborn, M., Broadfoot, P., McNess, E., Planel, C., Ravn, B. & Triggs, P., *A world of difference? Comparing learners across Europe*, Londres: Open University Press, 2003.
Perrenoud, P., *La fabrication de l'excellence scolaire,* Genève : Droz, 1984.
Pierrehumbert, B., « Introduction : Égalité et différences à l'école ». *in* B. Pierrehumbert (Ed). *L'échec à l'école : échec de l'école ?*, Paris : Delachaux et Niestlé, 1992.
Potts, P., « La place de l'expérience dans la recherche en éducation comparée », *in* M. Bray, B. Adamson et M. Mason (Eds.), *Recherche comparative en éducation.* Bruxelles: De Boeck, 2010.
Sadovnik, A. R., « Theory and research in the sociology of education », *in* A.R., Sadovnik (Ed.). *Sociology of Education. A Critical Reader* (2ª Ed.), New York: Routledge, 2007.
Touraine, A., *Critique de la Modernité*, Paris : Fayard, 1992.
Vigour, C., *La comparaison dans les sciences sociales*, Paris : La Découverte, 2005.
Wing-On, L., « Comparer les valeurs ». *In* M. Bray, B. Adamson et M. Mason (Eds.), *Recherche comparative en education*, Bruxelles: De Boeck, 2010.

NOTES

(1) Jusqu'à présent, la totalité des entretiens au Chili ont été effectués (36 élèves et 20 enseignants) et la moitié en France (18 élèves et 10 professeurs). De cet ensemble d'entretiens environ un tiers a été analysé. Les appréciations exposées ici découlent néanmoins d'une vision générale de l'ensemble des entretiens car la passation et une grande partie de la retranscription ont été faites par la même personne.

Regards croisés sur l'école à La Réunion : typologies d'opinion, clairvoyance et malentendus

Samuel FONTAINE
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
samuel.fontaine@univ-reunion.fr
Université de La Réunion
15 Avenue René Cassin BP 7151
97715 Saint-Denis Messag Cedex 9

Henri RALAMBONDRAINY
LIM-IREMIA, EA 2525, (Laboratoire d'informatique et de mathématiques)
Tél : 0692 260118
Université de La Réunion
15 Avenue René Cassin BP 7151
97715 Saint-Denis Messag Cedex 9

Introduction

Cette communication rend compte de l'analyse multifactorielle des données portant sur l'opinion des parents et des enseignants à propos de l'école à La Réunion (opinion propre), ainsi que sur l'opinion que les uns attribuent aux autres (opinion imputée). Ces travaux prolongent l'étude portant sur la représentation sociale de l'école à l'île de la Réunion (Fontaine, 2007 ; Fontaine & Hamon, 2009 ; Fontaine & Hamon, 2010). Notre objectif est de mettre à jour la part de clairvoyance et celle de la confusion, à travers les malentendus existants dans la perception réciproque de l'opinion de l'autre, au niveau des sous-groupes de sujets différenciés selon les caractéristiques sociologiques. (Fontaine et Hamon, supra).

Les travaux princeps (Fontaine, op. cit ; Fontaine et Hamon, op.cit) s'appuyant sur le cadre théorique des représentations sociales (Moscovici, 1961, 1986, 1989), et plus précisément sur l'approche structurale du noyau central (Abric, 1976, 1987, 1994a), montrent que les parents et les enseignants partagent des valeurs centrales communes articulées autour des apprentissages et de l'éducation. Par ailleurs, une convergence d'opinion concernant notamment l'enseignement du créole, le bilinguisme, la discrimination et l'inégalité des chances à l'école, chez les parents et les enseignants, est relevée. Cependant, les regards croisés (la perception réciproque) mettent en évidence que la perception que les uns ont de l'opinion des autres est floue. Cette première analyse, qui est un traitement global des résultats, ne prend pas en compte les variables indépendantes rattachées au niveau de diplôme, aux catégories socioprofessionnelles et aux pratiques linguistiques des sujets. Il s'agit, dans le cadre de cette recherche, de « dépasser » les a priori et les malentendus observés au niveau des deux groupes, et de mettre à jour les différences entre les sous-groupes discriminés par ces variables sociologiques.

Nous projetons ainsi de repérer la position des sous-groupes par rapport à des éléments contre-normatifs, appartenant à des *zones normativement sensibles présentes dans une représentation* (Flament, Guimelli et Abric, 2006), et qui n'ont pas été spontanément exprimés en raison des normes sociales du groupe.

Hypothèses

Les travaux de Fontaine (2007) ont montré que la représentation sociale des parents (groupe « PAR ») et celle des enseignants (groupe « ENS ») ont le même noyau central, des périphéries différentes, une convergence d'opinions, ainsi que l'existence d'a priori de part et d'autre (perception floue de l'opinion). La pratique de l'objet et la distance du groupe à l'objet (Abric, 2001), étant différentes chez les enseignants et les parents, on s'attend à mettre en évidence des divergences d'opinion entre des sous-groupes de sujets différenciés selon des variables sociologiques (diplôme, profession et pratiques linguistiques).

H1 : On s'attend à mettre en évidence des typologies d'opinion différentes chez les parents et chez les enseignants.
H2 : On s'attend à montrer l'existence d'implications entre les profils sociologiques et les types d'opinion.

Méthode

La population est composée de deux groupes de sujets qui sont tous parents d'élèves (scolarisés en CE2 de l'école primaire) et originaires de La Réunion. Ils sont différenciés selon le statut d'enseignant (école primaire) et se répartissent en deux groupes : le groupe « PAR » de parents (N=122) et le groupe « ENS » d'enseignants (N=62). Les sujets sont également différenciés selon la qualification (diplômé *vs* non diplômé / niveau de diplôme), l'activité professionnelle (activité *vs* sans activité) et la langue parlée avec l'enfant (créole *vs* français). (Tableau 1)

	Activité Professionnelle	Diplôme	Diplôme > ou = Niveau BAC	Français avec enfant*	Créole avec enfant*
Parents PAR	50%	52%	23%	44%	50%
Enseignants ENS	100%	100%	100%	73%	18%

Tableau 1: Caractéristiques sociologiques des sujets. * Sujets parlant français (vs créole) avec leur enfant.

Nous proposons une approche méthodologique systématisée, basée sur la transparence (Flament & Rouquette, 2003). Cette procédure est une application « réciproque » de la technique de substitution (Guimelli & Deschamps, 2000).

Dans notre étude, la substitution est réciproque et concerne deux groupes en interaction par rapport au même objet. Chaque groupe est invité à conjecturer ce que pense l'autre. Il s'agit de « *mettre en évidence la réalité et les effets représentationnels des communications entre les groupes* » (Flament & Rouquette, Ibid, p.157).

Le recueil des données est réalisé à l'aide de deux questionnaires, sous forme d'échelle d'opinions, composés exactement des mêmes items (avec six degrés d'accord, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord », côtés de 1 à 6 points). Le premier questionnaire « Q4 » relève l'opinion des sujets (opinion propre), et le second «Q5 » l'opinion que les sujets attribuent à l'autre (opinion imputée).

Les items de l'échelle d'opinions (tableau 2), reprennent des éléments évoqués par les parents dans les entretiens exploratoires, qui constituent les bases constitutives du questionnaire complet (Fontaine & Hamon, supra, p.86). Les 15 items de l'échelle des questionnaires 4 (Q4) et 5 (Q5) renvoient à des problématiques sensibles ayant trait notamment à l'identité, à l'inégalité des chances, à la discrimination, à l'enseignement du créole et à la capacité d'écoute de l'école.

Les thèmes de l'inégalité et de la discrimination sont susceptibles de fournir des précisions sur la position des parents et des enseignants quant à la dimension contre-normative. En effet, ces items (tableau 2) ont une connotation « négative » car ils interrogent les sujets sur l'existence de l'inégalité sociale et pédagogique (items 5 et 14) mais également sur la présence de la discrimination (item 2) à l'école. Les items relatifs à la facilité de rencontre des enseignants (item 3) et à la capacité d'écoute de l'école (item 12) revêtent également un caractère contre-normatif.

Numéro item	Item
1	Mobilité Se former en métropole ou à l'étranger est un atout
2	Discrimination A l'école il y a de la violence verbale et de la discrimination de la part de certains enseignants
3	Rencontre enseignant En général, c'est facile de rencontrer les enseignants
4	Apprentissages extrascolaires On apprend aussi en dehors de l'école
5	Inégalité Tous les enfants n'ont pas les mêmes chances de réussite à l'école, selon leur niveau social
6	Rôle parents Les parents ont un rôle important à jouer dans la scolarité de leur enfant
7	Bilinguisme Il est nécessaire pour les enfants réunionnais de parler Créole et Français
8	Loisirs Faire des activités de loisirs en dehors de l'école est important pour l'épanouissement de l'enfant
9	Identité L'école doit davantage prendre en compte l'identité culturelle de l'enfant réunionnais, notamment la langue créole.
10	Violence collège La violence au collège et au lycée fait peur
11	Petite école Aller à la « petite école » (cours particuliers) aide beaucoup l'enfant dans sa scolarité
12	École écoute L'école est à l'écoute des parents
13	Enseignement créole Le Créole doit être enseigné à l'école
14	Méthodes A l'école, il y a des enseignants et des méthodes qui font mieux apprendre que d'autres
15	Français Pour réussir à l'école, il est nécessaire de savoir parler Français

Tableau 2 : Présentation des items avec le numéro, le nom et la définition.

Ces items peuvent nous informer sur les « *relations entretenues entre ce qui est désiré en l'objet et ce que celui-ci est en réalité* » (Lheureux, Rateau et Guimelli, 2008, p.42). Les éléments contre-normatifs renvoient aux zones normativement sensibles présentes dans une représentation et qui ne sont pas complètement exprimées au travers des questionnaires classiques précédents (Flament et al, supra, p.15).

La consigne du questionnaire « Q5 », qui recueille la perception de l'opinion de l'autre, diffère en fonction du statut de parent ou d'enseignant du sujet. Ainsi, nous demandons aux parents de répondre dans le questionnaire « Q5 » comme le feraient les enseignants et réciproquement. La comparaison de l'opinion propre et de l'opinion imputée par l'autre permet de mettre à jour la part de clairvoyance et celle de la confusion, avec les convergences et les divergences éventuelles (Flament & Rouquette, op.cit).

Classification et typologies d'opinion

Une étude préliminaire des données nous a permis d'étudier la répartition des fréquences, de repérer et de regrouper les réponses à faible effectif. Par ailleurs, elle nous a conduits à ne pas tenir compte de l'item non discriminant « violence collège », pour lequel un accord massif des parents et des enseignants a été relevé.

L'analyse multifactorielle des données fait suite au premier traitement des données portant sur la comparaison des moyennes (Fontaine & Hamon, supra). Les variables dépendantes ou actives sont les 15 items (tableau 2) et les variables indépendantes sont les caractéristiques catégorielles des sujets : la profession (*CSP*), le niveau de diplôme ou d'études (*diplôme*), les pratiques sociolinguistiques, à savoir la langue parlée avec les enfants *vs* conjoint/famille (*langues*). Les données traitées et analysées renvoient aux réponses des parents (Q4PAR et Q5PAR) et à celles des enseignants (Q4ENS et Q5ENS).

Dans cette étude, nous avons utilisé l'Analyse Factorielle des Correspondances Multiples (AFCM) (Lebart, Morineau et Piron, 1995). Elle donne, en effet, des représentations graphiques optimales des individus et des variables. Les facteurs, qui en sont issus, sont des variables non corrélées, qui résument au mieux l'information contenue dans les données. Pour obtenir une classification des individus, les données sont soumises à une AFCM, puis sur un nombre réduit de facteurs, une classification ascendante hiérarchique (Celeux, Diday, Govaert, Lechevallier et Ralambondrainy, 1989) organise les données sous

forme d'une hiérarchie, à partir de laquelle une partition est extraite, par coupure de l'arbre hiérarchique. La partition est enfin consolidée par un algorithme de type « Nuées Dynamiques » (Idem). L'intérêt de cette stratégie est de permettre à l'utilisateur de s'affranchir du choix du nombre de classes qui est déterminé automatiquement par une coupure optimale de l'arbre hiérarchique.

La classification des données des parents (Q4PAR et Q5PAR) et des enseignants (Q4ENS et Q5ENS) donne respectivement deux partitions optimales de 7 et 4 classes. Deux sujets d'une même classe se ressemblent le plus possible et deux sujets de classes distinctes différent le plus possible.

Nous proposons de définir différents marqueurs correspondant aux traits caractéristiques déterminés par les variables et les opinions (accord *vs* désaccord). Le tableau 3 présente ces marqueurs avec leur définition (opinion du sujet). Les pôles « négatifs » (en italique dans le tableau) des marqueurs renvoient à l'opinion opposée.

Plus précisément, les sujets « péda-inégalitaires » pensent que l'école est inégalitaire au niveau des méthodes d'apprentissage. Les « socio-inégalitaires » se cristallisent sur l'existence de l'inégalité sociale et les « discri-inégalitaires » sur celle de la discrimination de la part des enseignants. Les « identitaires » pensent que l'identité culturelle doit être davantage prise en compte à l'école. Les « non-identitaires » ont une opinion opposée à celle des identitaires. La position « pro » *vs* « anti » détermine l'opinion favorable *vs* défavorable concernant les variables suivantes : « Enseignement du créole- Français- Bilinguisme- Ecole écoute- Rencontre enseignant- Mobilité- Loisirs- Rôle parents ». Pour « Apprentissages extrascolaires » et « Petite école » (cours particuliers), nous proposons respectivement proApp et proCP. (Tableau 3).

Marqueurs	Opinions du sujet	Variables
DiscriEgalitaire *DiscriInégalitaire*	Il n'y a pas de discrimination… à l'école	Discrimination
SocioEgalitaire *SocioInégalitaire*	Il n'y a pas d'inégalité sociale à l'école	Inégalité
PédaEgalitaire *PédaInégalitaire*	Il n'y a pas d'inégalité pédagogique à l'école	Méthodes
Identitaire *NonIdentitaire*	L'école doit prendre en compte l'identité de l'enfant réunionnais	Identité
ProRencontre *AntiRencontre*	Il est facile de rencontrer les enseignants	Rencontre enseignant
ProEcoute *AntiEcoute*	L'école est à l'écoute des parents	École écoute
ProMobilité *AntiMobilité*	La mobilité est un atout	Mobilité
Pro-loisirs *AntiLoisirs*	Les loisirs sont importants	Loisirs
ProApp AntiApp	On apprend aussi en dehors de l'école	Apprentissages extrascolaires
ProCP *AntiCP*	Les cours particuliers aident beaucoup	Petite école
ProCréole *AntiCréole*	Le créole doit être enseigné à l'école	Enseignement Créole
ProFrançais *Anti-français*	Savoir parler français est nécessaire pour réussir à l'école	Français
ProBilingue *AntiBilingue*	Il est nécessaire de savoir parler créole et français	Bilinguisme
ProFamille *AntiFamille*	Les parents ont un rôle important à jouer dans la scolarité de leur enfant	Rôle parents

Tableau 3 : Liste des marqueurs (en gras) avec l'opinion et la variable correspondantes. *En italique les marqueurs « opposés » qui renvoient à la négation de l'opinion correspondante.*

Nous définissons 3 axes, qui regroupent les variables présentant un caractère contre-normatif et/ou sensible, ainsi que les marqueurs correspondants (tableau 4). Chaque axe présente deux pôles opposés rattachés à l'approbation ou à la désapprobation, déterminées par les modalités d'accord (4,5,6) ou de désaccord (1,2,3). L'axe *inégalitaire* renvoie aux variables contre-normatives (« discrimination », « inégalité » et « méthodes »). L'axe *identitaire* se superpose à la variable « identité ». En enfin, nous avons l'axe *relationnel*, relatif à la relation famille-école, avec les items « rencontre enseignant » et « école écoute », qui comporte également un caractère contre-normatif. (Tableau 4)

Axes	Variables	Marqueurs	Modalités
Inégalitaire	Discrimation Inégalité Méthodes	DiscriInégalitaire, SocioInégalitaire, PédaInagalitaire	4,5,6
		DiscriEgalitaire, SocioEgalitaire, PédaEgalitaire	1,2,3
Identitaire	Identité	Identitaire	4,5,6
		NonIdentitaire	1,2,3
Relationnel	Rencontre Écoute	ProRencontre, ProEcoute	4,5,6
		AntiRencontre, AntiEcoute	1,2,3

Tableau 4 : Définition des axes avec les variables actives correspondantes et les marqueurs.
Modalités (degrés de l'échelle : 1=pas du tout d'accord ; 2= pas d'accord ; 3= plutôt pas d'accord ; 4 = plutôt d'accord ; 5 = d'accord et 6 = tout à fait d'accord).

Résultats

Les tableaux 5 et 6 présentent les typologies d'opinion propre des parents et des enseignants. Nous relevons que les sujets ayant l'opinion la plus contre-normative, caractérisée par l'axe « inégalitaire », se centrent chez les parents dans le type 4 « PédaInégalitaire-ProRencontre » et dans le type 3 « PédaInégalitaire-DiscriInégalitaire » pour les enseignants. (Tableaux 5 et 6).

N° Types Q4PAR	Typologie Dénomination des types (Marqueurs principaux)	Autres Caractéristiques (Marqueurs secondaires)	Effectif	
1	ProBilingue-ProApp	AntiEcoute	24	19.67%
2	NonIdentitaire-AntiCréole	/	15	12.29%
3	Identitaire-ProEcoute	/	19	15.57%
4	PédaInégalitaire-ProRencontre	ProMobilité-SocioInégalitaire	16	13.11%
5	AntiCréole-SocioInégalitaire	NonIdentitaire-ProFrançais	16	13.11%
6	AntiCréole-ProRencontre	ProMobilité-PédaInégalitaire-ProEcoute	17	13.93%
7	Identitaire-ProLoisirs	ProCP-ProBilingue-ProCréole	15	12.29%

Tableau 5 : Typologie de l'opinion propre des parents à partir de la partition optimale de 7 classes (Q4PAR).

N° Types Q4ENS	Typologie Dénomination des types (Marqueurs principaux)	Autres caractéristiques (Marqueurs secondaires)	Effectif	
1	AntiCréole-ProCP	/	22	35.48%
2	DiscriEgalitaire- AntiCréole	NonIdentitaire	15	24.19%
3	PédaInégalitaire- DiscriInégalitaire	AntiCP, Identitaire	6	9.67%
4	ProRencontre-ProMobilité	/	19	30.64%

Tableau 6: Typologie de l'opinion propre des enseignants à partir de la partition optimale de 4 classes (Q4ENS).

Par ailleurs, chez les parents, nous relevons que le type 6 « AntiCréole-ProRencontre », mobilise les deux composantes de l'axe relationnel (pro-rencontre et pro-écoute, tableau 5), et constitue, à ce titre, le seul type relationnel (non représenté chez les enseignants).

Les résultats montrent également que les enseignants cristallisent l'inégalité sur les méthodes et sur la discrimination (type 3 : PédaInégalitaire-DiscriInégalitaire), alors que les parents le font sur les méthodes et l'inégalité sociale (types 4 et 5 : PédaInégalitaire-ProRencontre, AntiCréole-SocioInégalitaire).

Ces résultats montrent d'une part, que la typologie d'opinion des parents et celle des enseignants, ont des marqueurs communs et d'autres non (« anti et pro-écoute », « pro-app », « pro-créole » et « pro-français », présents uniquement chez les parents et « discri-inégalitaire/égalitaire » propre à la typologie enseignante), et d'autre part, que des divergences d'opinion existent, entre les types de chaque groupe. Ces divergences, qui n'apparaissent pas au niveau des moyennes globales, sont relevées au niveau des axes prédéfinis, agrégeant notamment les items contre-normatifs. Ainsi, les typologies présentent des différences au niveau du nombre de types (la typologie de l'opinion des enseignants est plus « compacte », et comporte moins de marqueurs (11 contre 25 pour celle des parents), de la caractérisation de ces types et des divergences inter-groupes et *intra-axes*. L'hypothèse H1, portant sur la différenciation des typologies de l'opinion propre, serait ainsi validée.

Implications entre profils sociologiques et types d'opinion concernant l'opinion propre

Les probabilités conditionnelles permettent de déterminer des règles d'implication statistique, entre les déterminants « profession », « niveaux d'études ou de diplôme », « langues » et les types.
Les résultats montrent qu'un parent de profession intermédiaire a 2 fois plus de chance d'avoir une opinion « anti-créole, non-identitaire, socio-inégalitaire » du type 5 qu'une opinion des autres types. De plus, ce même parent a presque 2 fois plus de chance d'appartenir au sous-groupe « non-identitaire, anti-créole » (type 2) qu'aux autres sous-groupes. Autrement dit, le parent de profession intermédiaire, a 2 fois plus de chance d'être non-identitaire.

Par ailleurs, les parents « sans activité » se répartissent uniformément dans les 7 types. Ainsi, le fait de ne pas avoir une activité professionnelle ne détermine pas l'appartenance à un type donné. Autrement dit, la variable « sans activité » n'est pas discriminante au niveau de la typologie .

Concernant les profils de niveaux d'études et de diplôme, nous avons constitué 3 catégories (Bac+, Lycée/BEP-CAP et Brevet/Collège), compte tenu du faible nombre de sujets (<5) ayant un niveau > Bac+3 ou < collège. Si un parent a un niveau de diplôme BAC+, il a 2 fois plus de chance d'avoir une opinion « anti-créole, socio-inégalitaire, non-identitaire » de type 5. En définitive, les parents les plus diplômés et ayant une profession intermédiaire ont 2 fois plus de chance d'être « anticréole, socio-inégalitaire, non-identitaire et pro-français ». Ce sous-groupe de parents est, d'un point de vue socioculturel et socioéconomique, le plus proche du groupe des enseignants (CSP et diplôme identiques). (Tableau 7)

Profils		Implication	Types ou caractéristiques	Marqueurs
CSP	Sans-activités	→	Types uniformément répartis	/
	Professions intermédiaires	>>*	NonIdentitaire	/
CSP + Diplôme	Professions intermédiaires et BAC+	>>	5	AntiCréole-SocioInégalitaire NonIdentitaire-ProFrançais

Tableau 7 : Schémas d'implication profils/types (Q4PAR). * 2 fois plus de chance d'avoir une opinion

S'agissant de l'opinion propre des enseignants, les probabilités conditionnelles montrent qu'un enseignant parlant créole avec son enfant, n'a aucune chance d'avoir une opinion « discri-égalitaire et anticréole » de type 2.

Ces résultats vont dans le sens d'une validation de l'hypothèse H2 portant sur l'implication entre des profils sociologiques et des types d'opinion (propre).

L'opinion imputée aux enseignants (Q5PAR)

Le tableau 8 suivant présente la typologie de l'opinion que les parents imputent aux enseignants.

N° Types Q5PAR	Typologie Dénomination des types (Marqueurs principaux)	Autres Caractéristiques (Marqueurs secondaires)	Effectif %	
1	NonIdentitaire-ProFrançais	ProEcoute	28	22.95%
2	AntiBilingue-NonIdentitaire	PédaInégalitaire	11	9.01%
3	NonIdentitaire-ProEcoute	AntiBilingue-AntiExt- AntiCréole DiscriEgalitaire	8	6.55%
4	DiscriInégalitaire- ProApp	Identitaire-ProCP-PédaInégalitaire	15	12.29%
5	DiscriEgalitaire-Identitaire	Probilingue-ProRencontre-ProEcoute	28	22.95%
6	ProBilingue-ProCP	Identitaire	16	13.11%
7	PédaInégalitaire-ProEcoute	ProRencontre-Anticréole-ProMobilité	16	13.11%

Tableau 8 : Typologie de l'opinion imputée aux enseignants par les parents

Cette typologie montre logiquement une école plus à l'écoute attribuée aux enseignants. Dans cette opinion imputée, la « part » d'anti-écoute », présente dans l'opinion propre des parents (Q4PAR), disparaît. Par ailleurs, l'axe identitaire, présent dans 6 types constitue un axe structurant de l'opinion imputée aux enseignants. Relevons également la présence de la dimension discriminante dans l'axe inégalitaire (types 3, 4 et 5), alors qu'elle est absente dans l'opinion propre des parents.

L'opinion imputée aux parents (Q5ENS)

Classes Q5ENS N°	Typologie (Marqueurs principaux)	Autres caractéristiques (Marqueurs secondaires)	Effectif	
1	DiscriInégalitaire-ProLoisirs		22	35.48%
2	ProMobilité-ProApp	ProRencontre-Profamille-ProCP	20	32.35%
3	SocioInégalitaire-ProCP	ProMobilité	12	19.35%
4	AntiRencontre-AntiEcoute	AntiMobilité-Anticréole AntiLoisirs, Antifamille, AntiCP, Nonidentitaire-DiscriEgalitaire	8	12.90%

Tableau 9: Typologie de l'opinion imputée aux parents par les enseignants

La typologie de l'opinion imputée aux parents montre que les items relatifs aux apprentissages extrascolaires, aux loisirs et à la mobilité, caractérisent et discriminent les types (tableau 9). Un au moins de ces éléments est présent dans chaque type. Notons par ailleurs, l'apparition du marqueur secondaire « famille » qui renvoie au rôle des parents à l'école, absent dans les autres typologies. L'opinion inégalitaire se répartit dans les classes 1 et 3 (DiscriInégalitaire et SocioInégalitaire).

Les résultats de Q5PAR et de Q5ENS valideraient l'hypothèse H1 relative à l'observation des typologies d'opinion imputée, différentes chez les parents et les enseignants. En effet, comme pour l'opinion propre (Q4), les typologies comprennent un nombre différent de classes, des marqueurs communs et d'autres distincts (tableaux 8 et 9).

Implications entre profils et types pour l'opinion imputée aux enseignants (Q5PAR)

Les implications entre profils et types montrent que les parents ayant un niveau « BEP-CAP/Lycée » ont 2 fois plus de chance d'imputer une opinion de type 3 (NonIdentitaire-ProEcoute). Ceux qui ont un niveau inférieur (Brevet/collège) n'ont aucune chance d'attribuer une opinion de type « AntiBilingue-NonIdentitaire » (Q5PAR : 2). Par ailleurs, les « Bac+ », ont une probabilité 2 fois supérieure d'imputer une opinion « Antibilingue-NonIdentitaire » que celles des autres types.

Les résultats relatifs aux pratiques sociolinguistiques montrent que le fait de parler créole avec le conjoint/famille n'est pas discriminant (répartition uniforme de l'opinion dans tous les types). En revanche, le fait de parler français implique une probabilité nulle d'imputer aux enseignants une opinion de type 2 ou 4.

Le fait de parler créole avec son enfant n'est pas très discriminant. Nous relevons également que les sujets parlant créole avec leur enfant se retrouvent le plus dans les types 1 (NonIdentitaire) et 5 (Identitaire). Ils se répartissent équitablement entre ces 2 types différenciés notamment par l'axe identitaire. Ce résultat renforce le caractère non discriminant de la pratique du créole avec l'enfant.

Un parent de la catégorie « employés » a presque 3 fois plus de chance d'imputer une opinion de type 2 aux enseignants (2 fois plus pour le type 4) et aucune chance d'imputer une opinion de type 3. En croisant les variables « profession » et « diplôme », nous notons que les parents les plus diplômés et ayant une profession intermédiaire (catégorie proche de celle des enseignants) ont 2 fois plus de chance d'imputer aux enseignants une opinion de type 2.

Ce sous-groupe de parents, ayant une profession intermédiaire et un niveau BAC+, a 2 fois plus de chance d'avoir, une opinion de type « NonIdentitaire-SocioInégalitaire » (Q4PAR : 5), et d'imputer aux enseignants une opinion de type « AntiBilingue- NonIdentitaire » (Q5PAR : 2). Par ailleurs, les ouvriers ont 3 fois plus de chance d'imputer une opinion de type 6.

Implications entre profils et types pour l'opinion imputée aux parents (Q5ENS)

Les rapports des probabilités montrent que la variable « français langue parlée avec enfant », n'est pas discriminante. Par contre, s'agissant du créole parlé avec l'enfant, les résultats soulignent qu'un enseignant parlant créole avec son enfant n'a aucune chance (probabilité nulle) d'avoir une opinion non-relationnelle de type 4 (AntiRencontre-AntiEcoute). Les pratiques linguistiques (français ou créole) avec le conjoint/la famille et l'enfant ne sont pas discriminantes. Ce résultat est à rapprocher du caractère non discriminant de ces pratiques concernant l'opinion des enseignants (Q4ENS).

Ces résultats vont dans le sens d'une validation de l'hypothèse H2 portant sur l'implication entre des profils sociologiques et des types d'opinion (imputée).

Comparaison de l'opinion propre et de l'opinion imputée par l'autre

Dans cette approche comparative (Q4PAR/Q5ENS et Q4ENS/Q5PAR), il s'agit de voir comment l'opinion des parents est perçue par les enseignants et réciproquement. Dans l'étude princeps (Fontaine, 2007 ; Fontaine & Hamon, 2009), des malentendus sont mis en évidence de part et d'autre, en comparant les moyennes globales obtenues aux items relevant de l'opinion propre (Q4) et de l'opinion imputée (Q5). Tout en se référant à ces résultats concernant les deux groupes (PAR et ENS), voyons comment se décline la perception croisée de l'opinion, au niveau des sous-groupes différenciés sociologiquement, et des typologies. Ainsi, nous nous intéressons aux sous-groupes ou classes afin de cibler plus précisément les malentendus et la part de clairvoyance.

Q4PAR/Q5ENS

	Q4PAR					
	Axe inégalitaire		Axe identitaire		Axe relationnel	
	m= 4,25 σ=0,97		m=3,70 σ=1,52		m= 4,23 σ =1,07	
Q5ENS Classes	m	t	m	t	m	t
1	5,00	0,77	4,00	0,20	3,05	-1,10
2	4,30	*0,05*	3,45	*-0,16*	4,23	*0,00*
3	5,31	1,09	4,92	0,80	3,83	-0,37
4	2,54	-1,77	1,25	-1,61	1,50	-2,55

Tableau 10 : Comparaison des moyennes par axe des classes de Q5ENS (opinion imputée) avec la moyenne par axe pour l'opinion propre des parents (Q4PAR). Différence significative avec l'écart le plus élevé (t en gras), différence non significative avec l'écart le plus faible (t en italique)

Le tableau 10 regroupe les moyennes par axes de Q4 (opinions propres) considérées comme des valeurs de référence ou moyennes « théoriques », par rapport auxquelles sont comparées les moyennes par axes de Q5 (opinions imputées), moyennes attendues. Pour chaque axe, on mesure les écarts par l'indice statistique t suivant, dérivé de celui de Student : [t= (moyenne axe de Q5- moyenne axe Q4)/écart-type axe Q4].

Une valeur du t inférieure à 1 en valeur absolue, indique une différence non significative avec la moyenne de référence car inférieure à un écart-type. En revanche, une valeur supérieure à 1 signe une différence significative, donc un malentendu. Un écart positif exprime une majoration du degré d'accord et un écart négatif une minoration du degré d'accord. (Tableau 10).

Le sous-groupe 4 (Q5ENS) est celui qui a la perception la plus floue de l'opinion parentale selon les trois axes. L'opinion bascule de l'accord avec 4.25 au désaccord (2.54) (tableau 10), (« inégalitaire » à « égalitaire »). De la même manière, le sous-groupe 4 (Q5ENS) a la perception la plus floue concernant l'axe relationnel avec les moyennes relevées de 4.23 et 1.50. Ce sous-groupe 4 (12.90% des enseignants) qui se caractérise par une désapprobation massive (« anti-tout », tableau 9), impute aux parents un degré d'accord minoré par rapport à leur propre opinion, située à la limite de l'approbation, à propos d'axe identitaire (3.70 → 1.25). (Tableau 10).

Le sous-groupe 4 cumule le maximum d'écart par rapport à la moyenne de l'opinion propre des parents, tandis que le sous-groupe 2 cumule le plus de différences non significatives (tableau 10). En termes de clairvoyance, c'est ce dernier sous-groupe des enseignants qui a la perception la plus clairvoyante de l'opinion parentale.

Les résultats des probabilités conditionnelles ne permettent pas d'avoir des indices forts sur les profils sociolinguistiques des enseignants (tableau 1). Cependant, sachant qu'un enseignant parlant créole avec son enfant n'a aucune chance d'être du type 4 (perception la plus floue), nous pouvons avancer que ce même enseignant, a une plus grande probabilité d'avoir une perception transparente de l'opinion parentale concernant les trois axes. En définitive, un enseignant, parlant créole avec son enfant, aurait une perception transparente (la moins floue) de l'opinion parentale concernant la relation avec l'école, les inégalités, l'identité.

Q4ENS/Q5PAR

	Q4ENS					
	Axe inégalitaire		Axe identitaire		Axe relationnel	
	m= 4,30 σ= 0,84		m=4,40 σ=1,40		m= 4,10 σ=1,02	
Q5PAR Classes	m	t	m	t	m	t
1	3,83	-0,55	3,14	-0,90	4,95	0,82
2	4,18	*-0,14*	3,45	-0,68	5,36	1,23
3	2,96	-1,59	1,38	-2,17	5,63	1,48
4	3,93	-0,43	4,80	0,28	4,90	0,78
5	3,00	-1,54	4,11	-0,21	5,48	1,34
6	4,42	*0,14*	5,31	0,65	4,53	0,42
7	3,94	-0,43	4,13	*-0,20*	4,25	*0,14*

Tableau 11 : Comparaison des moyennes par axe des classes de Q5PAR (opinion imputée) avec la moyenne par axe pour l'opinion propre des enseignants (Q4ENS). Différence significative avec l'écart le plus élevé (t en gras), différence non significative avec l'écart le plus faible (t en italique)

Les parents du sous-groupe 3 a la perception la plus floue de l'opinion enseignante (valeurs du t les plus élevées en gras dans le tableau 11). Celle-ci est d'une part minorée pour les axes inégalitaire (4,30→ 2,96), identitaire (4,40→1,38) et d'autre part majorée pour l'axe relationnel (4,10→ 5,63). La minoration fait basculer l'approbation dans la désapprobation.

Concernant la clairvoyance, les sous-groupes 2 et 6 se rapprochent le plus de l'opinion des enseignants à propos des inégalités, avec respectivement (4,30/4,18 et 4,30/4,42). Sur les axes identitaire (4,40/4,13), relationnel (4,10/4,25) le sous-groupe 7 occupe la position la plus transparente (tableau 10).

Les résultats des probabilités conditionnelles permettent de faire les implications entre des variables indépendantes et les sous-groupes 2, 3 et 6, synthétisées par le tableau 12. Ainsi, un parent de niveau V (BEP/CAP/Lycée) a 2 fois plus de chance d'avoir la perception la plus floue de l'opinion des enseignants à propos des 3 axes (type 3). Par ailleurs, les ouvriers ont 3 fois plus de chance d'avoir la lecture la plus juste de l'opinion enseignante, à propos des inégalités, que les autres catégories socioprofessionnelles. De plus, les parents de professions intermédiaires et les employés ont 2 fois plus de chance d'être plus clairvoyants dans la perception de l'opinion des enseignants concernant les inégalités. Il en est de même pour les parents ayant un niveau BAC+.

Profils parents		Implication	Types	Perception/axes
Diplôme	BEP/CAP/LYCEE	>>	3	Malentendus 3 axes
	BAC+	>>	2	Clairvoyance axe inégalitaire
CSP*	Ouvriers	>>>	6	
	Employés	>>	2	
	Professions intermédiaires	>>	2	
CSP + Diplôme	Professions intermédiaires et BAC+	>>	2	

Tableau 12 : Schémas d'implication profils/types (clairvoyance et malentendus, perception parentale de l'opinion des enseignants). >> (2 fois plus de chance d'imputer ; >>> (3 fois). *Catégorie socioprofessionnelle

La comparaison des résultats de Q4 et de Q5, soulignant des différences significatives entre l'opinion propre et l'opinion imputée, validerait l'hypothèse H1 (*des différences significatives entre les typologies d'opinion propre et celles de l'opinion imputée, chez les parents et les enseignants*). Par ailleurs, les implications entre les profils sociologiques et les types mis en évidence, vont dans le sens d'une validation de l'hypothèse H2 *(l'existence d'implications entre les profils sociologiques et les types d'opinion).*

Discussion

Les résultats de cette étude permettent de repérer des sous-groupes pour lesquels la perception de l'opinion de l'autre à propos des items contre-normatifs et/ou sensibles (les inégalités, la relation famille/école, l'identité) est marquée, soit par de la clairvoyance, soit par des malentendus (tableaux 13 et 14).

Axes*	Types Q5ENS Clairvoyance	Types Q5ENS Malentendus
Inégalitaire (4,25)	2 (4,30)	4 (2,54)
Identitaire (3,70)	2 (3,45)	4 (1,25)
Relationnel (4,23)	2 (4,23)	4 (1,50)

Tableau 13 : Récapitulatif de la part de clairvoyance et de malentendus selon les axes de la perception de l'opinion des parents par les enseignants. Type cumulant le plus de différences significatives (malentendus) à droite et celui qui n'en a pas (clairvoyance) à gauche. Moyennes entre parenthèses. * Moyenne de Q4PAR.

Axes*	Types Q5PAR Clairvoyance	Types Q5PAR Malentendus
Inégalitaire (4,30)	2 (4,18) ; 6 (4,42)	3 (2,96)
Identitaire (4,40)	7 (4,13)	3 (1,38)
Relationnel (4,10)	7 (4,25)	3 (5,63)

Tableau 14 : Récapitulatif de la part de clairvoyance et de malentendus selon les axes de la perception de l'opinion des enseignants par les parents. Type cumulant le plus de différences significatives (malentendus) à droite et ceux qui n'en ont pas (clairvoyance) à gauche. En gras les 2 types présents sur le maximum d'axes. Moyennes entre parenthèses. * Moyennes de Q4.ENS.

Au-delà de ce positionnement dans la clairvoyance ou la confusion, il s'agit de voir les liens ou implications entre les profils sociologiques et les sous-groupes repérés. Nous relevons, à ce titre que les sous-groupes 2 et 4 se distinguent des autres dans la comparaison de l'opinion propre des parents et de celle qui leur est imputée par les enseignants (Q4PAR/Q5ENS, tableau 13). Le type 4 est celui qui présente le plus de malentendus. S'agissant des enseignants ayant tous la même profession et le même niveau de diplôme, seule la variable indépendante rattachée à la pratique linguistique (tableau 1), permet de les différencier. Néanmoins, un enseignant parlant créole avec son enfant, n'ayant aucune chance d'imputer une opinion de type 4 aux parents, n'aurait pas, par conséquent, la perception la plus floue de l'opinion parentale sur les 3 axes. Les parents sont plus nombreux à parler le créole avec leur enfant. Un enseignant ayant la même pratique se situe dans une plus grande proximité culturelle avec les parents. L'usage de la langue maternelle expliquerait ainsi ce résultat.

Un parent de niveau V (BEP/CAP/Lycée) a 2 fois plus de chance d'avoir la perception la plus floue de l'opinion des enseignants à propos des 3 axes (type 3, tableaux 12 et 14). Ce parent minore le degré d'accord des enseignants (accord → désaccord) à propos de l'existence des inégalités scolaires, de la prise en compte de l'identité créole à l'école. Cette minoration doublée d'un renversement d'opinion constitue un malentendu qui est susceptible d'avoir une incidence négative sur la qualité du dialogue parents-enseignants.

Ces parents pensent que l'école n'est pas inégalitaire du point de vue enseignant (2,96), alors qu'elle est vécue comme inégalitaire en réalité par les enseignants (4,30). Les parents pensent que les enseignants sont contre la prise en compte de l'identité (1,38), alors qu'en réalité ils sont plutôt d'accord (4,40). (Tableau 14).

Sachant que ces malentendus sont significativement plus présents chez les parents ayant un niveau V (CAP/BEP) ou un niveau Lycée (et pas les non diplômés), des actions pourraient être menées afin d'améliorer le dialogue parents-enseignants en ciblant plus particulièrement cette catégorie de parents. Ce ne sont pas les parents qui théoriquement n'ont pas réussi à l'école (les « sans-diplôme » : 1 parent sur 2, tableau 1) qui ont la vision la plus floue de l'opinion des enseignants.

En croisant les variables « profession » et « diplôme », nous notons que les parents les plus diplômés et ayant une profession intermédiaire (catégorie proche de celle des enseignants) ont également une perception plus clairvoyante de l'opinion des enseignants. Ce sous-groupe, le plus proche d'un point de vue socioculturel et socioéconomique du groupe des enseignants, a une lecture juste de la réalité inégalitaire du système scolaire vécue par les enseignants. Rappelons que ce sous-groupe de parents a 2 fois plus de chance d'avoir une opinion propre de type 5 « AntiCréole-SocioInégalitaire-NonIdentitaire-ProFrançais ».

En définitive, l'essentiel n'est pas de faire des prédictions d'opinions, mais d'établir des liens, entre des profils sociologiques et la part de clairvoyance ou de malentendus. Ces liens peuvent trouver une application pratique dans la relation famille-école et le dialogue parents-enseignants. Par exemple, savoir qu'un parent ayant un niveau V (CAP/BEP/Lycée) a 2 fois de chance d'avoir une perception floue de l'opinion des enseignants peut contribuer à mieux définir des actions visant à améliorer le dialogue parents-enseignants.

Plus généralement, les résultats des typologies d'opinion et des schémas d'implications peuvent permettre de cibler des actions, de choisir des thèmes de débat destinés à des rencontres parents-enseignants, afin d'améliorer l'accès des familles aux clés de compréhension du système scolaire.

D'un point de vue méthodologique, les classifications aident à « visualiser » les sous-groupes à propos des questions sensibles comme les inégalités, la capacité d'écoute, la prise en compte de l'identité culturelle et les langues. Les typologies de l'opinion propre et de l'opinion imputée obtenues constituent, en quelque sorte, une grille de lecture plus fine de l'opinion et de la perception de cette opinion, qui filtre au niveau des sous-groupes, ce que l'analyse globale des résultats des groupes ne permet pas de faire. Cette hétérogénéité au sein d'une représentation sociale, renvoie dans l'approche structurale du noyau central, « *aux éléments périphériques sur lesquels peuvent se manifester des positions particulières* » (Buschini & Doise, 2008, p.21). Le système périphérique permet, comme le précise Abric (1994a. p.28), « *des modulations personnelles vis-à-vis d'un noyau central commun, générant des représentations sociales individualisées…et l'acceptation dans le système de représentation d'une certaine hétérogénéité de contenu et de comportement.* »

Ces divergences d'opinion et les malentendus mis à jour à l'aide de l'AFCM ne sont pas en contradiction avec le consensus relevé autour des valeurs centrales. En effet, il est possible de faire coexister « *une base commune et consensuelle à la population et des différences par lesquelles des groupes particuliers vont se spécifier au sein de cette population* » (Buschini & Doise, op.cit, p.20). Ainsi, les sous-groupes identifiés par les classifications, se caractérisent de façon différenciée, notamment au niveau des axes identitaire, inégalitaire, relationnel. Des sous-groupes de parents repérés par des profils particuliers, rattachés à la profession et/ou au diplôme, se singularisent en prenant une position spécifique dans la perception de l'opinion de l'autre.

Conclusion

Notre analyse aura permis, en dépassant la convergence d'opinion et le partage de valeurs communes (Fontaine, 2007) d'affiner la perception de l'opinion à propos de l'école dans la comparaison de l'opinion propre et de l'opinion imputée (Fontaine & Hamon, 2009). En affinant l'opinion et en distribuant cette opinion en fonction des sous-groupes, les typologies permettent de voir des divergences qui n'apparaissent pas au niveau des deux groupes dans l'approche globale des moyennes. De plus, des malentendus et la clairvoyance sont mis à jour au niveau de la perception de l'opinion, au travers des schémas impliquant des profils et des types d'opinion.

La typologie d'opinion cible les points de cristallisation des sous-groupes en présence, concernant des questions sensibles et des éléments contre-normatifs. Elle vise la connaissance d'une opinion nuancée, afin de mieux appréhender la représentation sociale, au-delà des valeurs centrales, et à travers la diversité de la périphérie et du vécu des sujets (Moliner, 1996).

Dans la pratique, les résultats obtenus, apportant des précisions sur l'opinion et la perception de cette opinion, sont susceptibles de nourrir les échanges entre les parents et les enseignants qui sont des acteurs majeurs de l'éducation des enfants.

En effet, ces résultats concernant l'opinion des sujets, contribuent à une meilleure appréhension de la représentation sociale de l'école à La Réunion. Ils participent à une meilleure connaissance mutuelle des parents et des enseignants ainsi qu'au développement de la relation famille-école. Les droits des parents (Code l'éducation, 2006) définissent le cadre dans lequel il est possible d'initier des rencontres entre les enseignants et les parents. L'objectif est de faire en sorte que les parents et les enseignants puissent échanger sur leurs pratiques éducatives, sur des points de convergence et sur les malentendus possibles. L'essentiel est que les uns et autres prennent conscience qu'ils partagent des valeurs centrales communes et qu'ils puissent s'ajuster à leurs attentes respectives.

La clairvoyance et les malentendus relevés dans notre étude habillent « *en termes concrets* » la représentation et permettent de dire « *le présent et le vécu des sujets* » (Abric, 1994b, p.25). Notre étude propose une piste qui complète celles qui sont préconisées par le rapport de l'IGEN (Rôle et place des parents à l'école, 2006) visant à développer le lien famille-école, qui passe notamment par le dialogue parents-enseignants. Les malentendus pouvant être à l'origine des difficultés de dialogue qui existent entre les familles et l'école, gagneraient à être levés pour une meilleure collaboration entre les familles et l'école. Plus généralement, les regards croisés sur l'opinion et la méthode d'analyse des classifications constituent des outils de recherche pertinents dans le domaine de l'éducation. Cette méthodologie permet de mieux comprendre les interactions entre différents acteurs de la dynamique éducative.

En termes de perspective, nous nous proposons de prolonger cette étude par une investigation portant sur la zone muette ou éléments masqués de la représentation sociale de l'école (Abric, 2001 ; Abric 2003a ; Guimelli & Deschamps, 2000 ; Flament et al, 2006), en utilisant un questionnaire de transparence et la technique de substitution (Flament & Rouquette, 2003 ; Guimelli & Deschamps, op.cit). La zone muette est « *la face cachée et non avouable de la représentation…La partie non légitime de la représentation.* » (Abric, 2003b, p 75). Il s'agit de rechercher les cognitions qui « *tout en étant disponibles, ne seraient pas exprimées par les sujets dans des conditions normales de production* » Guimelli & Deschamps (op.cit, p.53). Cette prochaine étude ne s'intéresse qu'à l'opinion propre des sujets à propos de questions sensibles concernant l'école et aux éléments contre-normatifs susceptibles de composer la zone muette.

Références bibliographiques

Abric, J.C., 1976. Jeux, conflits et représentations sociales. Thèse d'état. Université de Provence. Aix-en-Provence.

Abric, J.C., 1987. Coopération, compétition et représentations sociales. Del Val, Cousset.

Abric, J.C., 1994a. Pratiques sociales, représentations sociales. Dans Abric, J.C., (Ed.). Pratiques sociales et représentations, PUF, Paris.

Abric, J.C., 1994b. Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans Abric, J.C., (Ed.). Pratiques sociales et représentations, PUF, Paris.

Abric, J.C., 2001. L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. Psychologie et société, 4-2., 81-103.
Abric, J.C., 2003a. La recherche du noyau central et la zone muette des représentations sociales. Dans Abric, J.C. (Ed.), Méthodes d'études des représentations sociales Editions Erès, Ramonville.
Abric, J.C., 2003b. L'approche structurale des représentations sociales. Dans Moscovici, S., Buschini, F., (Eds.), Méthodes des sciences humaines, Paris, PUF.
Buschini F., Doise, W., 2008. Ancrages et rencontres dans la propagation d'une théorie. Dans Madiot, B., Lage, E., Arruda, A., (Eds.). Une approche engagée en psychologie sociale : l'œuvre de Denise Jodelet. Eres, Ramonville.
Celeux G., Diday E., Govaert G., Lechevallier Y., Ralambondrainy H. (1989). Classification automatique des données. Dunod, Paris.
Code de l'Education, 2006, La place et le rôle des parents, Bulletin officiel [B.O.] n° 31 du 31 août 2006, C. n° 2006-137 du 25-8-2006, RLR : 191-1, Ministère de l'Education Nationale, Paris.
Flament, C., Guimelli C., Abric, J.C., 2006. Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale, Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. 69, 1/06. 15-32.
Flament, C., Rouquette, M.L., 2003. Anatomie des idées ordinaires. Armand Colin, Paris.
Fontaine, S., 2007. Représentation sociale de l'école, parents et enseignants à la Réunion. Thèse de doctorat en psychologie sociale, Université de La Réunion, Saint-Denis.
Fontaine, S., Hamon J-F., 2009. L'école à La Réunion : regards croisés des parents et des enseignants. Psychologie et éducation, 2009-2, 71-91.
Fontaine, S., Hamon J-F., 2010. La représentation sociale de l'école des parents et de enseignants à La Réunion. Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. 85, 1/2010, 69-110.
Guimelli C., Deschamps, J.C., 2000. Effets de contexte sur des productions verbales. Le cas des représentations sociales des gitans. Cahiers internationaux de psychologie. 44- 48, 3-4/00. 44-54.
IGEN (L'Inspection Générale de L'Education Nationale), 2006. La place et le rôle des parents dans l'école. MEN, Paris.
Lebart, L., Morineau, A. et Piron, M., 1995. Statistique exploratoire multidimensionnelle. Dunod, Paris.
Lheureux, F., Rateau, P. et Guimelli, C., 2008. Hiérarchie structurale, conditionnalité et normativité des représentations sociales, Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 77, 1/08, 41-55.
Moliner, P., 1996. Images et représentations sociales. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
Moscovici, S., 1961. La psychanalyse, son image, son public. PUF, Paris.
Moscovici, S., 1986. L'ère des représentations sociales. Doise, W., Palmonari, A. (Eds.), L'étude des représentations sociales, Delachaux et Niestlé, Paris.
Moscovici, S., 1989. Des représentations collectives aux représentations sociales. DansJodelet, D. (Ed.), Les représentations sociales, PUF, Paris.

Étude du travail enseignant et approche psychosociale : enjeux d'une recherche en réseau

Clarilza Prado de SOUSA
Fundação Carlos Chagas
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
csousa@fcc.org.br

Lúcia Pintor Santiso VILLAS BÔAS
Fundação Carlos Chagas, Universidade Metodista de São Paulo
luciaboas@gmail.com
(05511) 37.23.30.99
Rua Quitanduba, 363 – São Paulo –SP – Brasil - 05516-030

Introduction

L'objectif du texte présent est de discuter de l'articulation entre l'approche psychosociale de la théorie des représentations sociales et le champ de l'éducation, articulation qui remonte à la publication en France, notamment, il y a plus de 30 ans, de l'ouvrage *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*, de M. Gilly (1980).
Cet auteur soulignait, déjà dans les années 1980, le concept de représentation sociale comme étant potentiellement pertinent pour la compréhension du champ éducationnel dans la mesure où il permettait de focaliser l'ensemble des significations sociales présentes dans le processus éducatif sans réduire le champ éducationnel à celui des représentations sociales et vice-versa.
Examinant tant les spécificités de l'approche psychosociale que celles de la recherche en éducation, les études développées sous l'égide du Centre International d'Études en Représentations Sociales et Subjectivité – Éducation (CIERS-ed) du Département de Recherches Educationnelles de la Fondation Carlos Chagas (São Paulo, Brésil) ont montré que la théorie des représentations sociales permet non seulement de démêler les complexes entrelacs symboliques des phénomènes éducatifs (Jodelet, 2007), mais surtout, de s'opposer aux deux tendances polarisatrices qui, en général, dominèrent la compréhension du contexte éducationnel brésilien, principalement lorsque sont analysées les études réalisées au cours de la seconde moitié du XXe siècle.
Une des ces tendances, qui prédomina autour des années 1950 et 1960, se caractérisait par une explication du phénomène éducationnel fortement marquée par le primat d'une approche psychologique focalisée exclusivement sur l'individu de manière à déconsidérer l'ensemble des relations qui constituent le sujet, ce qui aboutit à légitimer les inégalités sociales et à sublimer l'idéologie du don et celle de l'idéal méritocratique et dont le plus grand héritage se traduit, actuellement, par des politiques publiques qui proposent le développement de plans de carrière enseignante basés sur des caractéristiques et capacités uniquement personnelles, dans une tendance de valorisation du sujet isolé.
Dans les années 1970, des critiques à cette tendance suscitèrent une certaine méfiance par rapport à l'approche psychologique et les discussions autour de l'éducation furent alors progressivement basées sur une perspective fondamentalement sociologique dans laquelle étaient pratiquement ignorées les études de psychologie. Cette perspective produit encore des échos dans l'actualité comme l'indique la récente étude de Gatti et Barretto (2009) qui, en analysant les contenus des cours de formation de professeurs des universités brésiliennes en Pédagogie et en *Licenciaturas*[20], montre l'existence de difficultés à articuler les contributions de la psychologie avec celles de la sociologie dans le domaine de l'Éducation.
Ces tendances, qui privilégiaient tantôt l'aspect psychologique, tantôt l'aspect sociologique, menèrent à des interprétations exclusives et dichotomiques. Contrairement à ces interprétations, les études du CIERS-ed défendent le fait que la compréhension de la complexité du phénomène éducationnel passe, justement, par la transversalité entre le psychologique et le social.
C'est en ce sens que la perspective psychosociale, en approfondissant et réécrivant des topiques tels que l'influence sociale et les processus intergroupes, présente dans le domaine de l'Éducation une possibilité d'étude des relations sociales dans le contexte de l'école tout en permettant la compréhension du sujet en tant que constructeur de significations et de la réalité sociale (Vala, 2000). C'est dans ce contexte que le réseau de chercheurs associés au CIERS-ed ont réfléchi à la thématique du travail enseignant comme étant une construction psychosociale, de manière à contribuer, essentiellement dans le contexte brésilien, aux politiques publiques dans le domaine de la formation des professeurs et à l'amélioration de l'activité enseignante dans l'éducation « basique ».

Le Centre International d'Études en Représentations Sociales et Subjectivité – Éducation (CIERS-ed) et le programme de recherche « Représentations sociales d'élèves en Pédagogie et 'Licenciatura' sur le travail enseignant »

Créé en 2006 avec le soutien de la Fondation Maison des Sciences de l'Homme (FMSH, France), le CIERS-ed réalise des recherches scientifiques dans le domaine de l'éducation par le biais de l'étude de la théorie des représentations sociales en articulation avec d'autres références théorico-méthodologiques de manière à analyser les processus éducationnels.
Il bénéficie aujourd'hui d'un réseau de chercheurs qui rassemble 34 groupes de recherche de 28 institutions d'enseignement supérieur[21] impliquant, directement, plus de 100 chercheurs de différents domaines et formations du Brésil, d'Argentine, de Grèce et du Portugal, dans le développement du programme de recherche « *Représentations Sociales d'élèves en Pédagogie et en 'Licenciatura' sur le travail enseignant* » dont l'objectif est d'analyser, au travers d'approches multi-référencées, les représentations sociales d'environ 3000 universitaires des cours d'Éducation (Pédagogie et *Licenciatura*) sur le travail enseignant, cherchant à identifier leurs éléments constitutifs et à comprendre leur dynamique d'organisation.
L'étude se caractérise comme une recherche longitudinale, dès lors qu'elle accompagne la formation de l'étudiant dans l'institution d'enseignement supérieur durant 4 ans, prévoyant en outre une année d'accompagnement après sa formation. La recherche présente des instruments de collecte et d'analyse de données structurées autour d'une partie commune et d'une partie spécifique de recherche. Cette structure a non seulement garanti une plus grande unité d'analyse, mais a également rendu possible le fait que chaque groupe de recherche élabore des études spécifiques de manière à élargir le scope du programme.
Les procédés de la partie commune du programme de recherche engagent quatre étapes, qui sont :

[20] Au Brésil, la *Licenciatura* est un grade de l'enseignement supérieur qui habilite son titulaire à être professeur de l'enseignement « basique » (ensemble du cycle scolaire jusqu'à l'âge de 18 ans).
[21] **Brésil**: Centro Universitário Serra dos Órgãos – UNIFESO, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, Universidade de São Paulo – USP, Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Universidade Estácio de Sá - UNESA, Centro Universitário Moura Lacerda – CUML, Universidade Estadual da Bahia – UNEB, Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Universidade Estadual Paulista/Presidente Prudente – UNESP, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Universidade Federal de Viçosa – UFV, Universidade Federal do Pará – UFPA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, Universidade Paulista – UNIP, Universidade de Uberaba – UNIUBE, Centro Universitário Fieo – UNIFIEO, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Universidade Católica de Brasília – UCB. **Argentine**: Universidad de Belgrano – UB; **Portugal:** Universidade de Aveiro – UA. **Grèce :** Université de Macédoine de L´Ouest – Grèce.

Première étape : Caractérisation académique des universitaires participant à la recherche et analyse de leur vision des topiques fondamentaux du travail enseignant, tels que : image du futur élève, facteurs relatifs aux difficultés d'apprentissage et à leur dépassement, modèles de formation des professeurs, image de la profession et vision d'autrui.
Seconde étape : Exploitation en profondeur des résultats de la première étape à partir des entretiens réalisés avec un échantillon d'universitaires.
Troisième étape : Analyse du parcours des universitaires durant le cours de formation.
Quatrième étape : Analyse des thèmes spécifiques travaillés par chaque groupe de recherche et articulation avec les analyses des données de la partie commune.

Il s'agit d'un parcours de recherche qui se développe et s'approfondit à mesure que de nouveaux éléments sont présentés et définis. En utilisant donc divers cadres théoriques et en ayant recours à des approches multi-référencées, bien qu'articulées selon une perspective psychosociale, les analyses effectuées ont contribué à la compréhension des processus entourant le travail enseignant, en démêlant les nébuleuses toiles de significations qui s'entrelacent dans le quotidien scolaire et qui orientent l'action éducative.
Initialement, environ 3000 étudiants en Pédagogie et en *Licenciatura* d'institutions publiques et privées du Brésil, d'Argentine et du Portugal participent à cette recherche.
Le profil de ces étudiants confirma les innombrables études portant sur le processus de féminisation de la profession enseignante, car on nota une forte présence des femmes dans les cours étudiés (91% en Argentine, 80% au Brésil et 76% au Portugal). Concernant l'âge, les plus jeunes, situés entre 17 et 19 ans, sont les étudiants des universités portugaises, alors que la moyenne des autres pays varie entre 20 et 24 ans.
Dans l'ensemble des discussions réalisées à ce jour (troisième étape) sur le travail enseignant, trois axes thématiques se détachent, à savoir, synthétiquement : *Représentations, identité et parcours* ; *Professionnalisation et savoirs enseignants*, et *Politiques éducationnelles et formation des professeurs*.

Représentations, identité et parcours

Basé essentiellement sur les travaux de Claude Dubar, cet axe a pour objectif de comprendre comment se construit le processus identitaire du « être professeur » par le biais de l'analyse d'actes d'attribution et d'appartenance. En ce sens, l'analyse du processus de constitution de l'identité professionnelle enseignante dans une perspective psychosociale permet de comprendre la formation qui est dispensée dans les cours d'éducation de manière à prévoir les corrections nécessaires en vue de son exercice futur. En outre, si elle est abordée et développée dans les cours de formation, cela permettra au futur professeur d'analyser tant les attributions identitaires exigées par la société, ou par des mesures suggérées par des politiques publiques, que celles revendiquées pour lui-même en fonction de ses expériences de manière à construire des propositions identitaires plus conscientes.

Professionnalisation et savoirs enseignants

Les discussions réalisées selon cet axe d'analyse s'imposent, surtout, en référence aux travaux de Maurice Tardif, observant, évidemment, à la fois la nécessité d'une formation de qualité, appliquée sur un contenu basique, et à la fois l'importance de la prise de conscience d'une vision historique, sociale et politique qui permette une plus grande clarté du rôle institutionnel exercé par l'enseignant.
Pour Tardif, les savoirs enseignants doivent être compris comme un savoir pluriel, une espèce d'« amalgame, plus ou moins cohérent, de savoirs originaires de la formation professionnelle et de savoirs disciplinaires, de savoirs curriculaires et de savoirs d'expériences. » (2002 :36).
Ces savoirs, tous fondamentaux pour l'exercice de l'enseignement doivent, cependant, être articulés par le professeur dans l'exercice de sa pratique professionnelle en un contexte déterminé, pour un groupe spécifique d'élèves, et non de manière généraliste.
Ainsi, considérant qu'il n'y a pas un savoir plus important que l'autre, un savoir qui puisse rendre plus efficient le processus éducationnel en salle de classe que l'autre, nos travaux se sont justement concentrés sur l'articulation de ces savoirs qui, selon nous, assurerait l'efficacité de l'enseignement. La recherche développée en ce sens vise précisément à analyser de quelle manière développer ce processus, ses limites et possibilités.

Politiques éducationnelles et formation des professeurs

Sont rassemblées dans cet axe les études basées, essentiellement, sur l'œuvre de Juan Carlos Tedesco, qui soulignent la nécessité d'une analyse plus large de la formation de la professionnalité enseignante en prenant en compte l'articulation subjective de la formation du professeur.
Dans le contexte brésilien, des politiques éducationnelles de formation des professeurs ont mis en exergue le développement d'un ensemble donné de savoirs, variable selon le pouvoir d'influence de groupes académiques déterminés. Ainsi, par exemple, dans un contexte où il y a une meilleure organisation de groupes associés aux savoirs disciplinaires, les politiques de formation tendront à mettre en avant et à développer la formation des professeurs de manière plus centrée sur ces savoirs. Tedesco (2008), néanmoins, a souligné l'importance d'une politique de subjectivité qui permette de réagir aux politiques du moment, de déconstruction de l'école et de fragmentation culturelle et sociale. En ces termes, cet axe vise à analyser les possibilités de formation des professeurs de manière à ce qu'ils affrontent les conflits sociaux et qu'ils ne se contentent pas seulement de les reproduire dans le contexte éducatif.
Ces trois axes, ajoutés à la tentative d'articulation de la perspective psychosociale au champ de l'éducation, plus précisément à celui de la formation des professeurs, créèrent quelques défis qui doivent être affrontés dans l'étape actuelle du programme de recherche développé par le CIERS-ed et que nous allons décrire à présent.

Défis sur le plan théorique : la question de la subjectivité dans l'analyse des représentations sociales sur le travail enseignant

L'analyse de ces trois axes de travail se structure autour de la compréhension de la question de la subjectivité et de la possibilité de la développer comme politique éducative. En d'autres termes, l'accès à cette subjectivité passe selon nous par l'étude des processus de négociation identitaire et de représentation qui permet d'articuler et de construire l'amalgame des savoirs de l'enseignement.
L'accès à la subjectivité, selon les études de représentations sociales développées par Moscovici (1978) et Jodelet (2008) peut être analysé comme un processus de construction individuelle et collective qui permet aux sujets d'interagir en société en se positionnant face à elle selon leurs valeurs et croyances. Les niveaux d'analyse des représentations sociales proposés par Doise (1986) nous fournissent les conditions pour comprendre ce processus de subjectivation à partir de l'interaction sociale. Il faut souligner que la division de ces niveaux est effectuée à des fins didactiques, c'est-à-dire pour faciliter la réalisation d'articulations analytiques. Comme Doise lui-même l'a déjà observé concernant la notion de représentations sociales : « on ne peut éliminer les références aux multiples processus individuels, inter-individuels, inter-groupes et idéologiques qui, fréquemment, entrent en résonance les uns avec les autres et dont les dynamiques d'ensemble conduisent à ces réalités vivantes qui sont, en dernière instance, les représentations sociales. » (1986 : 83).
L'auteur définit donc quatre niveaux : 1) intra-individuel, où sont analysés les mécanismes par lesquels les individus organisent leur expérience ; 2) inter-individuel et situationnel, dans lequel s'étudie la dynamique des relations établies à un moment donné par des individus déterminés dans une situation spécifique ; 3) positionnel, où sont considérés les différences de positions que les acteurs sociaux occupent dans le tissu social et comment de telles positions modulent les niveaux intra-individuel et inter-individuel ; et 4) culturel et idéologique, dans lequel sont introduites des explications concernant l'idéologie, les systèmes de croyances et de représentations, les valeurs et les normes que la société développe pour valider et maintenir l'ordre social établi.
Doise (1986) observe, essentiellement par rapport au contexte français, que les analyses attachées aux niveaux intra et inter-individuel ont eu plus de résonance. Les recherches du CIERS-ed ont indiqué que les études brésiliennes sur la formation et sur le travail enseignant ont connu une trajectoire distincte, tendant à la discussion du niveau « culturel et idéologique » (donc, du champ représentationnel), alors que les niveaux intra-individuel et inter-individuel, qui caractérisent également la subjectivité, ont été moins analysés. D'où l'effort du CIERS-ed d'analyser la question de la subjectivité à travers la prise en compte des niveaux proposés par Doise tout en retenant les orientations de Jodelet à ce sujet, c'est-à-dire la question du lien entre subjectivité et représentation sur le plan de la production de connaissances et de significations, les effets sur les contenus représentationnels imputables aux formes de subjectivation liées aux cadres sociaux et historiques et le rôle des représentations dans la constitution des subjectivités et de leur affirmation identitaire.
Il est important de souligner que la question de la subjectivité apparaît comme un aspect complexe au sein de la théorie des représentations sociales et des sciences humaines de manière générale. Ses différents usages et constructions conceptuelles présentent les plus diverses définitions, réduites parfois à une séparation absolue entre l'individuel et le collectif, parfois à une distinction entre les aspects objectifs (dits rationnels) et les subjectifs (supposés irrationnels),

entre un monde supposément interne et un autre externe. Malgré la polysémie de ces usages, il est possible de souligner un aspect commun de compréhension : il s'agit d'un espace relationnel entre l'individu et le social présent dans tous les phénomènes sociaux.
Sans entrer dans les méandres d'une histoire conceptuelle de la subjectivité, il est nécessaire d'admettre qu'il constitue un thème central des recherches autour de l'éducation et, actuellement, sur ce qui touche à la perspective psychosociale de la théorie des représentations sociales, ce thème réapparaît comme un retour à la question du sujet (Jodelet, 2008).
Si, d'un côté, Moscovici (1978) a déjà abordé la question de la constitution du sujet social comme un aspect primordial d'analyse de la perspective psychosociale, la majeure partie des recherches effectuées postérieurement se sont plus tournées vers la question de l'objet représentationnel que véritablement vers les protagonistes des représentations sociales, ce qui a engendré quelques-unes des critiques à la théorie, même si cela ne signifie évidemment pas que la théorie des représentations sociales néglige l'individu, ou bien déconsidère l'importance de la subjectivité dans la constitution de celles-ci.
Non obstant l'importance de ces études, cette espèce de vide théorique peut être attribué, selon Jodelet, à deux raisons principales :
Dans la psychologie sociale, la définition de leur objet amena les chercheurs à se concentrer sur les phénomènes d'interaction et de communication, plaçant l'étude des représentations sociales dans un espace intermédiaire des relations sociales, avec le risque de perdre de vue la dimension subjective de leur production. Selon moi, d'autres raisons intervinrent de manière encore plus cruciale : ce qui a trait au destin de la notion de « sujet » dans le champ des sciences sociales et dans la philosophie sociale, particulièrement au cours de la seconde moitié du vingtième siècle. (2008 : 33-34).
La reprise de ce débat, dans le cadre psychosocial, est, toujours suivant Jodelet (2008), important, justement pour récupérer l'idée de sujet et, par conséquent, de la subjectivité sociale, en observant à propos de la dynamique psychique que les phénomènes d'interaction, de par leur importance, soumettent la production de la pensée et la freinent, dans la mesure où « le sujet est toujours considéré un sujet social de par ses relations avec les autres, son appartenance sociale et son intégration au sein d'un réseau de communications (interpersonnelles, institutionnelles, ou de masse). » (Jodelet, 2007 :16).
Cela corrobore l'affirmation de Moscovici (2003), à savoir que les représentations sont sociales quand elles présentent les caractéristiques suivantes : a) elles se constituèrent comme un fait psychologique, c'est-à-dire qu'elles possèdent un aspect impersonnel dans la mesure où elles appartiennent à tous ; b) elles sont la représentation d'autres, appartenant à d'autres personnes ou à d'autres groupes ; c) elles sont une représentation personnelle, perçue affectivement comme appartenant à l'ego. Evidemment, ce regard sur les aspects subjectifs des représentations sociales implique la construction théorique non pas d'un sujet transcendantal, mais bien de sujets humains connaissants (Marková, 2006) parce que la subjectivité est toujours une construction située historiquement qui est en relation avec des modèles normatifs et identitaires construits à chaque époque.
Les représentations sociales sont donc une production de la subjectivité sociale qui, même si elle facilite la communication entre les individus, renforce la connaissance de sens commun en résistant aux changements, surtout à ceux qui présentent de nouvelles significations. En ce sens, la compréhension de la pensée du professeur dans une perspective psychosociale met en évidence les articulations des savoirs que celui-ci construit dans la pratique, indiquant comment elles structurent les connaissances de la science de l'éducation avec les connaissances de sens commun sur l'éducation de manière à mettre en évidence la manière selon laquelle ces connaissances se produisent et orientent l'enseignement.
Ainsi, développer une recherche sur comment pensent les professeurs ou comment ceux-ci construisent leur pensée sur l'éducation exigera d'étudier comment ils mêlent la connaissance de sens commun avec la connaissance scientifique. Mettre en lumière ce processus revient à construire des possibilités d'action dans la formation initiale et continue des professeurs, faisant prendre conscience à l'étudiant, au cours de son parcours de formation, de la façon dont il est en train de construire sa vision du travail enseignant.

Défis sur le plan analytique : la cristallisation des représentations hégémoniques sur le travail enseignant

Les analyses effectuées jusqu'à présent dans le cadre du Programme de Recherche en développement au CIERS-ed (Sousa, Pardal, Villas Bôas, 2009) ont montré que le champ représentationnel du travail enseignant se présenta avec plus de facilité, se caractérisant également par l'existence de représentations hégémoniques identifiées par Moscovici (1988) comme celles étant partagées par tous les membres d'un groupe fortement structuré. Même si l'idée de « groupes fortement structurés » mérite réflexion, on nomme ici les représentations hégémoniques partagées par les étudiants des cours d'Éducation, Pédagogie et *Licenciaturas*, indépendamment du pays et des caractéristiques variables du profil, telles que la catégorie socio-économique, le sexe, la couleur auto-attribuée, la durée d'étude etc.
En ce sens, les contenus représentationnels caractérisés comme hégémoniques se réfèrent, succinctement, à trois dimensions d'analyse :

Dimension de vocation

La question de la vocation fut débattue avec exhaustivité par Tedesco et Fanfani (2004), surtout sur ce qui a trait à ses aspects historiques. Elle apparaît, dans le discours des futurs professeurs, tantôt comme un attribut du professeur, c'est-à-dire une espèce de compétence professionnelle, tantôt liée à des attributs personnels tels que « savoir y faire avec les enfants », « être impliqué, dédié, affectueux et plein d'abnégation », ce qui révèle la tension toujours d'actualité entre mission et professionnalisation.

Dimension de genre

La question du genre s'articule à l'idée de vocation dans la mesure où la profession enseignante semble être une vocation féminine par nature, ce qui renvoie à un autre contenu hégémonique, la question de l'association entre les pratiques d'attention, appelées également pratiques de « maternage », et les pratiques enseignantes à partir des idées d'implication, de respect des règles, d'affect etc. montrant que la condition féminine fait partie intégrante de la dimension identitaire enseignante.

Dimension affective

L'affectivité est liée, surtout, au sentiment d'angoisse associé aux difficultés inhérentes à la profession, dont le succès dépend de l'autre, c'est-à-dire, de l'apprentissage de l'élève, indiquant en outre le manque de perspective dans le travail, qui apparaît plus accentué chez les étudiants portugais. Néanmoins, la dimension affective apparaît également comme une compétence devant être développée dans la pratique du travail enseignant.
Ces considérations effectuées, on peut affirmer que, malgré les différents contextes analysés dans le programme de recherche développé par le CIERS-ed (Brésil, Argentine et Portugal), le travail enseignant se comprend au travers d'éléments universalisés qui ne proviennent pas spécifiquement de la formation académique, mais bien d'éléments plus généraux de la culture dans la mesure où, par l'analyse des données des étudiants ayant complété leur formation, il a été observé que ces contenus ne se modifièrent ni en fonction du temps du cursus ni en fonction des contenus du cursus (Menin et al, 2009).
La compréhension de la pensée du professeur, avec l'aide des représentations sociales, met en lumière les articulations des savoirs que celui-ci construit dans sa pratique concrète, indiquant comment elles structurent les connaissances de la science de l'éducation avec les connaissances de sens commun sur l'éducation de manière à mettre en évidence de quelle façon ces connaissances se produisent et orientent l'enseignement. C'est un processus de médiation, de relation qui, cependant, n'est pas un reflet de la réalité extérieure, mais une construction mentale du sujet qui s'élabore à partir de son activité symbolique, dans le contexte du système social plus large et qui va orienter la production de sa formation pour l'action éducative (Sousa, Tavares, Villas Bôas, 2009).
La question que nous nous posons face à de telles représentations hégémoniques n'est pas précisément celle de leur existence, qui est d'une certaine manière déjà attendue dans un milieu de grande régulation sociale comme l'éducation, mais celle motivée par la nécessité de comprendre les raisons qui ont amené ce profond enracinement culturel (Wagner, 2003) et les conséquences politiques et sociales qui la soutiennent.

Considérations finales

Bien qu'encore incomplets, les résultats du programme de recherche développé par le CIERS-ed permettent de montrer que l'approche psychosociale, focalisée sur le champ de l'éducation, offre la possibilité d'analyser les tensions construites dans l'articulation entre la connaissance scientifique spécifique à l'aire éducationnelle et la connaissance du sens commun qui traversent les représentations sociales sur le travail du professeur sans négliger ni le contexte dans lequel se développe l'action enseignante ni le sujet de cette action.

En ce sens, développer une recherche sur comment pensent les futurs professeurs ou comment ceux-ci sont en train de construire leur pensée sur l'éducation, exige d'étudier comment ces systèmes de connaissances (sens commun et scientifique) s'entrelacent sans que cela signifie établir une opposition entre eux. Démêler ce processus consiste à élaborer des possibilités d'agir sur la formation initiale et continue des professeurs, en faisant prendre conscience à l'étudiant pendant son parcours de formation de la manière dont il est en train de construire sa vision du travail enseignant. Rendre accessible ce processus, avec l'aide des représentations sociales, c'est renouveler des perspectives d'éduquer le futur professeur, mettant en évidence que les processus de formation enseignante doivent nécessairement prendre en considération le sens commun de ces professeurs pour permettre la transformation qui oriente la construction d'un sens commun éclairé (Santos, 1989), sans négliger cependant le contexte de leur production.

Analyser l'historicité de ces représentations (Villas Bôas, 2010) aidera également à identifier les processus de transformation, essentielle dans le domaine de l'éducation dans la mesure où son existence porte une contradiction avec le processus éducationnel qui exige particularisation, personnalisation des relations au quotidien professeur-élève, professeur-professeur, pour que l'action éducative soit effective. Ainsi, les relations du professeur avec ses élèves ne sont pas uniforme, constante et statique ; pourquoi sont-elles alors traitées par les universitaires des cours d'éducation comme telles ? Les abstractions, les petites constructions de sens commun des professeurs sur les relations avec les élèves sont des constructions théoriques qui évacuent complètement un sujet concret, qui occultent la subjectivité derrière le voile de vieilles théories pédagogiques.

Le question que nous posons est pourquoi, dans les recherches sur l'éducation, le sujet-professeur s'efface-t-il dans l'hégémonique de telle manière que disparaît sa subjectivité, les relations individuelles, inter-individuelles et même celles inter-groupes ?

En considérant que les représentations sociales rendent possible la formation de tous les systèmes de savoir et expriment des mondes subjectifs, inter-subjectifs et objectifs (Jovchelovitch, 2008), affronter cette question nous semble fondamental pour la compréhension des représentations sociales sur le travail enseignant. Ceci est notre défi.

Références bibliographiques

DOISE, Willem. Les représentions sociales: définition d´un concept. In: DOISE, Willem.; PALMONARI, Augusto. (Dir.) *L´étude des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1986. p. 81-94.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GILLY, M. *Maîtres-élèves*: rôles institutionnels et représentations. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

JODELET, Denise. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, Luís et al. (Orgs.) *Educação e trabalho*: representações, competências e trajectórias. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. p. 11-26.

_____ . El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cutura y representaciones sociales*. Ano 3, n. 5, septiembre, 2008. p. 32-63.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Psicologia Social).

MARKOVÁ, Ivana. *Dialogicidade e representações sociais*: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (Psicologia Social).

MENIN, Maria Suzana de Stefano et al. Representações sobre o trabalho do professor: comparações entre Pedagogia e Licenciaturas, primeiro e último ano de formação. In: SOUSA, Clarilza Prado de; PARDAL, Luís António; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso (Orgs.). *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009. p. 209 - 221.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. (Psyche).

_____ . Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 1988, p. 211-250.

_____ . *Representações sociais*: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. (Psicologia Social).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989**.**

SOUSA, Clarilza Prado de; PARDAL, Luís António; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso (Orgs.). *Representações sociais sobre o trabalho docente*: um estudo longitudinal sobre a constituição da profissionalidade docente de estudantes de educação. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.

_____ ; TAVARES, Marialva Rossi; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Apresentação do estudo: representações sociais sobre o trabalho docente. In: SOUSA, Clarilza Prado de; PARDAL, Luís António; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso (Orgs.). *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009. p. 15-30.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: vozes, 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. ?Son pobles las políticas de subjetividad? In: FANFANI, Emílio Tenti. (Comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008. p 53 a 64.

_____.; FANFANI, Emílio Tenti. *Maestros en América Latina*: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago de Chile: Preal, San Marino, 2004.

VALA, Jorge. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta. (Coord.). *Psicologia Social*. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 457 -502.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. *Brasil*: Idéia de diversidade e representações sociais. São Paulo: Annablume, 2010.

WAGNER, Wolfgang. História, memória e senso comum em representações sociais e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonia S. P.; JESUÍNO, Jorge Correia (Org.). Representações sociais: teoria e prática. 2. ed. rev. e ampl. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. p.15-28.

ÉCOLES PUBLIQUES DES VILLAGES AU BRÉSIL : DIFFICULTÉS ET POTENTIALITÉS

Patrícia Correia de Paula MARCOCCIA
Bénéficiaire d'Aide Financière de CAPES - Brésil
Université Tuiuti du Paraná – PPGED – Master et Doctorat en Education
pa_tyleo@hotmail.com
Rua Doutor Danilo Gomes, 759, sobrado 8E, CEP 81670-250
Curitiba – PR - Brésil
Tél : 00.55.41.30.39.81.95

Regina Bonat PIANOVSKI
Bénéficiaire d'Aide Financière de CAPES - Brésil
Université Tuiuti du Paraná – PPGED – Master et Doctorat en Education
reginabonat@yahoo.com.br
Travessa Rafael Greca, 85, ap. 13, CEP 80620-150
Curitiba – PR - Brésil
Tél : 00.55.41.302.43.18.27

Maria Antônia de SOUZA
Bénéficiaire d'Aide Financière de CNPq - Brésil
Université Tuiuti du Paraná – PPGED – Master et Doctorat en Education
maria.antonia@pq.cnpq.br
Rua Dona Alice Tibiriçá 652, ap. 503, CEP 80730-320
Curitiba – PR - Brésil
Tél : 00.55.41.35.21.79.42 ou 00.55.41.96.44.97.42

Résumé

Cette communication problématise la réalité des écoles publiques de la campagne au Brésil à partir des luttes et des demandes des mouvements sociaux de la campagne qui gagnent de plus en plus d'espace et de visibilité dans l'agenda politique du pays. Ce travail présente aussi des discussions sur les politiques et les pratiques pédagogiques des écoles de la campagne, leur rapport avec le Mouvement de l'Éducation de la Campagne et son interface avec l'Éducation Spéciale. Il s'agit d'un travail réalisé dans le Paraná (région du sud du Brésil) à travers la recherche in situ, en s'utilisant des techniques d'observation, en faisant des entretiens et en analysant des documents. Cette étude a permis la confrontation entre ce qui figure dans la législation des écoles publiques de la campagne et leur réalité. Des rapports faits par des directeurs et des enseignants dans les écoles de la campagne décrivent les situations y vécues. Les concepts fondamentaux qui dirigent ce travail sont : l'éducation de la campagne dont la conception s'oppose à la vision traditionnelle d'éducation rurale, qui préconise une éducation créée par l'initiative gouvernementale, pensée à partir des références des villes plus urbanisées (SOUZA, 2010) ; l'école de la campagne qui comprend les intérêts et le développement socioculturel des différents groupes sociaux qui vivent à la campagne (ARROYO ; CALDART ; MOLINA, 2008) ; l'école publique entendue comme catégorie historique pour la compréhension de la formation scolaire de la classe ouvrière de la campagne et de la ville. Par l'étude réalisée au Paraná, il a été possible de constater les difficultés et les potentialités de l'école publique de la campagne, à savoir : la grande rotativité des enseignants et leur formation insuffisante concernant les discussions sur l'éducation à la campagne et son interface avec l'éducation spéciale ; le travail avec la diversité culturelle ; les conditions précaires des installations ; le manque de matériaux pédagogiques qui révèle le manque d'intérêt des organisations publiques. La plupart de ces écoles s'organisent par des classes multi-niveaux, c'est-à-dire, des classes qui regroupent plusieurs cycles dans le même espace ; normalement, les enseignants cumulent plusieurs fonctions, comme conduire l'enseignement et réaliser des activités concernant la gestion de l'école, ce sont les *uni-enseignants*. Ces mêmes difficultés sont présentes dans plusieurs régions du Brésil. L'insertion de l'éducation de la campagne dans la législation éducationnelle brésilienne est déjà un progrès pour l'histoire de l'éducation au Brésil, pourtant, il faut rendre les principes et les normes scolaires présents dans les établissements. Les études sur les écoles multi-niveaux confirment qu'elles sont toujours réinventées, selon les mots d'ARROYO (2010), et non plus ignorées comme dans le passé. La formation continue d'enseignants est fortement encouragée et la création de programmes gouvernementaux éducationnels pour les bénéficiaires de cette reforme se fait de plus en plus présente.

INTRODUCTION

La pratique éducationnelle brésilienne fait face depuis au moins 12 ans à des défis que les mouvements sociaux ont lancés concernant l'accès et la permanence des campagnards à l'école. Il s'agit aussi de défis par rapport à la construction de politiques publiques qui puissent mettre en valeur les différentes identités et cultures. De la même manière, les mouvements des travailleurs ont discuté, lors des débats sur la politique éducationnelle, le côté non scolaire de l'éducation. Cela veut dire qu'il existe un mouvement éducatif présent dans la pratique collective des travailleurs. Cet aspect éducatif n'est pas toujours présent à l'école et il est parfois ignoré par cette institution. Pendant les dernières années, un mouvement national a réalisé des débats, des propositions et des interférences dans les instances gouvernementales, en demandant la formation continue pour les enseignants, des matériaux pédagogiques, l'amélioration de l'infrastructure des écoles, des programmes de financement de l'Éducation Basique jusqu'à l'Éducation Supérieure destinées aux campagnards, etc.

Ce travail problématise la réalité des écoles publiques de la campagne brésilienne, nommées aussi écoles de village, à partir des luttes et des demandes des mouvements sociaux de la campagne qui gagnent de plus en plus d'espace et de visibilité dans l'agenda politique du pays. Nous y présentons aussi des discussions sur les politiques et les pratiques pédagogiques des écoles de la campagne, leur rapport avec le Mouvement de l'Éducation de la Campagne et son interface avec l'Éducation Spéciale.

Il s'agit d'un travail réalisé dans le Paraná, une région du sud du Brésil, à travers la recherche in situ, en s'utilisant des techniques d'observation, en faisant des entretiens et en analysant des documents. Cette étude a permis la confrontation entre ce qui figure dans la législation des écoles publiques de la campagne et leur réalité. Des rapports faits par des directeurs et des enseignants dans les écoles de la campagne décrivent les situations y vécues.

Les concepts principaux discutés ici sont : l'éducation à la campagne comme pratique construite dans les mouvements sociaux des travailleurs de la campagne ; l'école de la campagne comme lieu d'apprentissage qui comprend les intérêts et le développement socioculturel des différents groupes sociaux qui vivent à la campagne (ARROYO ; CALDART ; MOLINA, 2008) ; l'école publique comme catégorie historique qui permet la compréhension de la formation scolaire des différents segments sociaux.

L'ÉCOLE DE VILLAGE

Dans le Paraná, malgré l'expressivité des expériences de l'éducation à la campagne et les initiatives gouvernementales, la réalité scolaire est marquée par des influences idéologiques aussi bien de l'éducation rurale que de l'éducation à la campagne. Il y a des projets d'éducation rurale qui cherchent une formation articulée aux besoins de la communauté locale, comme dans les Maisons Familiales Rurales. Il y a aussi des projets de formation de jeunes entrepreneurs ruraux, comme dans le Centre de Développement du Jeune Rural – CEDEJOR. À côté du paradigme de l'éducation rurale, il y a également des cahiers, des

dépliants et des projets qui arrivent dans les écoles, comme le projet « Agrinho, » provenant des politiques du Service National d'Apprentissage Rural – SENAR – qui n'a pas de rapport avec le projet de campagne et de société basés sur les besoins des campagnards. L'intention des projets du SENAR est d'emporter la connaissance aux campagnards ; mettre en relief les thèmes qui intègrent les Paramètres Curriculaires Nationaux, comme l'environnement, la santé, la citoyenneté, parmi d'autres. Rien n'est mentionné à propos de la participation effective de la population dans la définition des politiques publiques pour la campagne et pour l'école de la campagne.

Dans le domaine de l'éducation, il y a des matériaux didactiques, des expériences de formation continue, des séminaires, des symposiums, des cours de graduation, parmi d'autres. On effective aussi des partenariats entre le gouvernement, les organisations et les entités de la société civile organisée. SOUZA et CAPOBIANCO (2008) ont démontré les actions des mouvements sociaux et du gouvernement du Paraná, ils ont révélé l'ampliation du nombre d'événements éducationnels développés avec les enseignants qui travaillent dans les écoles de la campagne et ils ont parlé des événements organisés par le gouvernement avec les mouvements sociaux de la campagne.

Il est important de dire qu'en 2010 on a institué le Comité Régional de l'Éducation de la Campagne du Paraná et les Directives Curriculaires de l'Éducation de la Campagne dont le texte avait été divulgué en 2006 comme produit de la politique gouvernementale. On y remarque l'intention de consolider une politique publique de l'éducation de la campagne de la région du Paraná, en garantissant ainsi sa manutention au-delà des décisions gouvernementales et des conjonctures politiques.

Il est donc évident que dans cette région, l'idéologie de l'éducation rurale contraste avec l'éducation de la campagne. Et l'organisation du travail pédagogique, comment se configure-t-elle dans cette réalité de tension idéologique ? Il y a des écoles qui reçoivent des projets tels que « Agrinho » et développent les travaux y indiqués dans les matériaux pédagogiques. Il y en a d'autres qui refusent frontalement le projet. Il semble qu'il faudrait une plus grande problématisation, auprès des professeurs, à propos des contenus scolaires et des projets qui arrivent dans les écoles. Il y a encore peu de moments où les enseignants travaillent collectivement dans la construction du planning pédagogique. Les inquiétudes à propos de ce qu'il faut faire avec le matériel qui arrive dans les écoles pourraient être discutées par le collectif des enseignants, comme cela se passe dans certaines écoles, avec les professionnels qui étudient l'éducation de la campagne de la région. Des projets entre les secrétariats municipaux et les universités pourraient aider à intensifier le débat sur l'éducation à la campagne et à transformer la pratique pédagogique. Les localités qui ont une plus grande organisation politique de la part des campagnards ont la tendance à avoir une pratique pédagogique tournée vers les inquiétudes de la vie de tous les jours et vers l'approfondissement des connaissances, ayant pour but une société plus égalitaire et plus participative.

Tandis que l'éducation rurale se caractérise par des pratiques éducatives isolées et marquées par l'idéologie du Brésil urbain, l'éducation de la campagne se fait en fonction de la force de la société civile organisée au niveau national et régional et des expériences collectives à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

L'accumulation de matériaux pédagogiques produits dans le contexte du Programme National de l'Éducation dans la Réforme Agraire et les matériaux élaborés par le Secteur de l'Éducation du Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre donne plus de sustentation au projet politique-pédagogique d'une école de campagne.

Dans la région du Paraná, l'Association d'Études, Orientation et Assistance Rurale –ASSESOAR – cumule aussi des expériences qui problématisent l'éducation des campagnards. Il y a un ensemble d'expériences dans la région, alliées à des activités d'extension des universités régionales qui révèlent la force de l'éducation de la campagne dans le Paraná. Bref, l'éducation de la campagne est le fruit de plusieurs débats dans la société civile organisée, dans les instances gouvernementales et à l'académie, notamment pendant la dernière décennie.

La réalité des écoles localisées à la campagne est très hétérogène. Cette hétérogénéité est marquée par plusieurs facteurs, parmi lesquels on pourrait en mentionner au moins trois : 1) la localisation de l'école sur des terres de la réforme agraire, organisées par le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre (MST), et sur des terres de communautés Quilombolas, Faxinalenses, Riverains, Petite Production, Îles, parmi d'autres ; 2) l'accès différencié des enseignants à la formation continue et aux débats curriculaires entrepris par le Secrétariat Régional de l'Éducation, en tenant compte que ce n'est pas tous les enseignants qui participent au processus de formation continue, soit parce qu'elle est faite par des représentants des écoles, soit parce qu'il s'agit d'enseignants intérimaires qui y restent peu de temps ; 3) la formation des professionnels de l'éducation qui est assez précaire, étant donné que les institutions de l'Éducation Supérieure travaillent peu avec la réalité rurale et agricole brésilienne, particulièrement en ce qui concerne les cours qui forment des enseignants.

Il faut noter que les caractéristiques de l'école à la campagne sont centrées sur trois aspects, à savoir : 1) elle est identifiée à la société civile organisée et aux luttes sociales à la campagne ; 2) elle est associée à l'organisation du travail pédagogique qui met en valeur le travail, l'identité et la culture des campagnards ; 3) sa gestion démocratique se fait avec une grande participation de la communauté. On remarque une logique dans l'organisation du travail pédagogique qui met en valeur les caractéristiques campagnardes du Brésil, en opposition à une logique qui analyse ce territoire comme s'il était urbain.

L'école rurale se caractérise par trois aspects : 1) la distance entre les contenus scolaires et la pratique sociale ; 2) la prédominance de matériaux didactiques qui valorisent l'espace urbain et qui ignorent l'espace rural ; 3) l'organisation du travail pédagogique marquée par l'accomplissement de tâches et de propositions officielles.

On peut remarquer une grande différence en ce qui concerne le traitement des gens. À l'école de la campagne, la personne est essentielle lors de la définition du projet politico-pédagogique et lors de l'organisation du travail pédagogique. À l'école rurale, la préoccupation pédagogique est tournée vers l'accomplissement de tâches routinières imposées par le système éducationnel, sans que l'on se demande « qui est le sujet qui est à l'école ? » et « quelles sont les caractéristiques du mode de vie local ? », parmi plusieurs questions.

Bref, il y a deux réalités politico-pédagogiques présentes à la campagne brésilienne. Les écoles localisées sur les terres et dans les campings organisés par le Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre ont la tendance à avoir une pratique éducative pleine d'inquiétudes et de propositions collectives. Les écoles qui se trouvent dans les communautés rurales n'ayant pas d'organisation politique effective tendent à donner suite à l'enseignement de façon urbaine. Il ne s'agit pas d'ignorer ce qui est enseigné dans les écoles urbaines, mais il faut, comme on l'a mentionné au début de ce texte, apporter à l'école la pratique campagnarde. Il faudrait que les cours universitaires qui forment des enseignants donnent l'opportunité aux étudiants de faire des stages dans les écoles situées à la campagne. Par exemple, dans le Paraná il y a environ deux mil écoles municipales et régionales. On se demande : « Combien d'étudiants universitaires qui participent aux cours qui forment des enseignants font-ils des stages dans ces écoles ? » Il y a des empêchements bureaucratiques ou d'autres encore appartenant à l'organisation du travail pédagogique à l'université, comme si la campagne brésilienne n'existait pas.

ACCEÈS DES ENSEIGNANTS À LA FORMATION CONTINUE

L'accès des enseignants aux processus de formation d'éducation continue est assez inégalitaire. Les enseignants liés au Secrétariat Régional de l'Éducation ont plus d'opportunités de participer aux événements organisés par la Coordination de l'Éducation de la Campagne, dans le contexte du Département de la Diversité et par les Noyaux Régionaux d'Enseignement, tandis que les professeurs liés aux Secrétariats Municipaux de l'Éducation participent aux rares initiatives entreprises par les municipalités.

Le débat sur l'Éducation à la Campagne est encore naissant dans les municipalités de la Région du Paraná, et la plupart des écoles sont liées aux secrétariats municipaux, c'est-à-dire, 1.332 écoles, selon les données fournies par la Coordination de l'Éducation de la Campagne. Il semble qu'il s'agit d'un défi urgent concernant les gestionnaires municipaux.

Par rapport aux Noyaux Régionaux liés à l'État, il y en a 31 qui possèdent des écoles régionales situées à la campagne. Tous les noyaux s'engagent dans des événements organisés par le Secrétariat Régional de l'Éducation. Des enseignants et des gestionnaires participent aux séminaires, aux symposiums, à la formation continue et aussi aux noyaux de recherche existants dans les localités. MENDES (2009), dans sa dissertation de Master, fait un portrait de l'éducation à la campagne du Paraná, en démontrant qu'une bonne partie des professionnels méconnaît encore les Directives de l'Éducation de la Campagne, publiées en 2006 par le Secrétariat Régional de l'Éducation.

Il y a des initiatives de formation continue destinées aux enseignants qui travaillent sur les terres et dans les campings de la réforme agraire. Il y a peu de temps, il y a eu la formation continue destinée aux enseignants des écoles des îles et aux enseignants qui travaillent sur les terres rémanentes de quilombos. Ce sont des initiatives des dernières deux années dans la région du Paraná, à l'exception des écoles situées sur les terres de la réforme agraire qui, par l'influence du MST, réalisaient déjà la formation continue dans ses localités.

On remarque que la formation continue est intensifiée par la politique du gouvernement régional, tandis que les politiques municipales ne démontrent pas en général donner de l'attention à l'éducation des campagnards. On pourrait dire qu'il faudrait la capacitation technique des gestionnaires municipaux, de façon à expliciter les faces de la scolarisation rurale de la région, les demandes des mouvements sociaux et les fronts qui peuvent être potentialisés à fin de mettre les campagnards en valeur dans l'agenda politique.

Dans le Paraná, on peut constater trois fronts de formation des professionnels de l'éducation qui travaillent dans les écoles de la campagne : 1) la formation initiale directement liée aux enseignants qui travaillent dans les écoles de la campagne, comme le cours développé par l'Université de l'Ouest de la Région du Paraná (Unioeste) depuis 2004 et le cours de formation en Éducation de la Campagne, développé par l'Université du Centre de la Région du Paraná (Unicentro) depuis 2009, 2) la formation continue – spécialisation *lato sensu* – pour les enseignants qui travaillent dans les écoles de la campagne ; 3) la formation continue sous forme de cours de capacitation, symposiums et séminaires destinés à tous les enseignants régionaux.

La formation initiale se rapporte au cours de Pédagogie et au cours de Formation d'Enseignants en Éducation de la Campagne. Le cours de Pédagogie de la Campagne a été développé au début de cette décennie, à l'Unioeste. Il a été développé selon la conception de l'Éducation en Alternance et, actuellement, quelques personnes qui ont réalisé ce cours travaillent dans des écoles de la campagne, d'autres sont à la coordination ou à la gestion scolaire et d'autres encore continuent à faire leurs études et développent une recherche de Master. Le cours de Formation d'Enseignants en Éducation de la Campagne est nouveau dans le pays et il a commencé en 2009 à l'Unicentro. Ce sont des cours de formation initiale directement liés au débat sur l'Éducation de la Campagne dans le pays et ils sont destinés aux enseignants qui travaillent dans les écoles de campagne ou à ceux qui s'intéressent à y travailler. On y trouve aussi des professionnels qui réalisent des recherches sur les mouvements sociaux de la campagne et sur l'Éducation de la Campagne.

La formation continue a plusieurs fronts dans la Région. À l'Unioeste, il y a eu un cours de formation continue pour les enseignants du nord-ouest du Paraná. À l'Université Fédérale du Paraná (UFPR) il y a eu lieu un cours de spécialisation en Éducation de la Campagne, et il a été conclu en 2008. L'Université Fédérale du Littoral offre un cours de spécialisation en Éducation de la Campagne à Distance, lié à l'Université Ouverte du Brésil. Lors des deux premiers cours, on a produit des publications collectives qui révèlent des faces des écoles situées à la campagne, des aspects pédagogiques et des dimensions conceptuelles qui permettent de comprendre la diversité d'expériences et de gens de la campagne brésilienne.

Ainsi, nous avons décrit les principaux fronts de formation initiale et continue tournée vers l'Éducation de la Campagne. Toutefois, pendant les dernières années, les universités ont commencé à s'intéresser à ce sujet dans les cours de Pédagogie. À l'Université Tuiuti du Paraná (UTP), en 2007, on a créé la matière Éducation de la Campagne comme Topique Spécial du cours de Pédagogie et du Programme de Master et Doctorat en Éducation. Des cours en Éducation à Distance ont commencé à inclure l'Éducation de la Campagne dans l'agenda de colloques et conférences. Peu à peu les cours de Pédagogie discutent plus souvent le thème de la Diversité en salle de classe ainsi que le thème concernant les campagnards et leurs luttes. Il s'agit encore d'expériences ponctuelles qui peu à peu contribuent au débat de la réalité brésilienne – rurale et campagnarde – dans les salles de classe. Il est vrai qu'il y a encore un long parcours à faire, mais les premiers pas sont de plus en plus visibles et solides.

INTERFACE DE L'ÉDUCATION DE LA CAMPAGNE AVEC L'ÉDUCATION SPÉCIALE : UNE CONSTRUCTION DU PRÉSENT

L'interface entre l'éducation de la campagne et l'éducation spéciale a surgi dans l'agenda national en 2008. À partir de cette date, on a publié le document « Directives Complémentaires de l'Éducation de la Campagne », et on a aussi homologué le document nommé Politique Nationale de l'Éducation Spéciale sous la Perspective de l'Éducation Inclusive. En plus de ces documents, ce thème a aussi été abordé à la sphère publique, par la Conférence Nationale de l'Éducation (CONAE), et il est inclus dans le Projet de Loi du Plan National de l'Éducation pour la décennie 2011-2020.

Les *Directives Complémentaires de l'Éducation de la Campagne* font référence, à l'article V, aux élèves de l'Éducation Spéciale qui vivent à la campagne, à savoir :

> Les systèmes d'enseignement adopteront des mesures pour que les enfants et les jeunes ayant des besoins spéciaux, objet de la modalité de l'Éducation Spéciale, résidant à la campagne, aient aussi l'accès à l'Éducation Basique, préférablement dans des écoles communes du réseau d'enseignement régulier (BRASIL, 2008b : 1).

La Politique *Nationale de l'Éducation Spéciale sous la Perspective de l'Éducation Inclusive* (BRASIL, 2008a) contemple des aspects généraux pour l'éducation scolaire des élèves de l'Éducation Spéciale. Elle aborde le besoin de lancer un regard sur ce domaine de l'éducation de façon particularisée selon les différentes communautés ou groupes sociaux :

> L'interface de l'éducation spéciale dans l'éducation indigène, campagnarde ou quilombola doit assurer que les ressources, les services et le travail éducationnel spécialisé soient présents dans les projets pédagogiques construits ayant pour base les différences socioculturelles de ces groupes (BRASIL, 2008a : 17).

Le Projet de Loi du Plan National de l'Éducation pour la décennie 2011-2020, à la stratégie 4.2, assure « implanter des salles de ressources multifonctionnelles et stimuler la formation continue des enseignants visant le travail éducationnel spécialisé complémentaire, dans les écoles urbaines et rurales » (BRASIL, 2010).

L'interface présentée dans ces documents est fruit de la mobilisation des campagnards pour le droit à l'éducation. Les quelques demandes insérées dans ces législations expriment que l'éducation spéciale sous la perspective d'inclusion à la campagne brésilienne a certaines particularités, puisqu'elle est insérée et tournée vers le propre contexte historique. D'où le besoin de considérer le lieu où ces élèves vivent et les processus éducationnels pensés avec leur participation, en prenant en considération les cultures locales et les rapports sociaux et économiques présents dans les différentes communautés situées à la campagne.

Cependant, dans la réalité journalière, on voit très peu le développement de ces politiques, l'implémentation de ces directives et les actions pour garantir ce droit.

En ayant pour but la compréhension de comment s'établit le travail éducationnel spécialisé dans les écoles de la campagne du Paraná, nous présenterons des données empiriques de cette recherche.

L'obtention de données a été réalisée par des entretiens avec des directeurs et des enseignants des écoles régionales et municipales de la campagne de la région du Paraná. Lors de la production de données, on a constaté l'existence de 58 élèves appartenant à la catégorie Éducation Spéciale, à savoir : sept élèves ayant la basse vision, deux ayant des conduites typiques, trois ayant le déficit d'attention, deux avec handicap auditif, cinq avec handicap physique, trente et un avec handicap mental et huit sourds, tous inscrits dans les écoles publiques de la campagne. Ayant pour base les données mentionnées, nous pouvons nous poser des questions sur l'inexistence ou invisibilité des autres élèves de l'Éducation Spéciale – les aveugles, les sourds-aveugles, les handicapés multiples, les autistes, ce qui ont le Syndrome d'Asperger, le Syndrome de Rett, de hautes habilités (les surdoués) et le trouble désintégratif de l'enfance.

Des données du dernier Recensement Scolaire (BRASIL, 2010) démontrent que le nombre total d'inscriptions, dans le monde rural de l'éduction, à l'école, au collège et au lycée correspond à 6.255.668, l'équivalent à 14,73%. De ce total, 63.744 correspondent à des inscriptions de l'éducation spéciale du monde rural, l'équivalent à 1,01% des élèves de l'éducation spéciale qui sont inscrits dans des écoles spéciales, classes spéciales et écoles régulières de la campagne brésilienne. Le Recensement de 2010 révèle que 15,65% de la population habite dans les zones rurales ; les résultats du Recensement 2000 démontrent que 14,5% de la population brésilienne a un handicap ou incapacité (NERI, 2003). Ces données révèlent l'absence de l'État dans la garantie du droit du publique de l'éducation spéciale à l'éducation.

La plupart des professionnels interviewés ont affirmé ne pas savoir comment s'occuper de ces élèves, ils se sont justifiés en disant n'avoir eu aucune formation continue et que les institutions où ils travaillent n'offrent pas de service éducationnel spécialisé pour ne pas avoir de ressources physiques, matérielles et pédagogiques.

Quant à l'infrastructure, à l'accès matériel et pédagogique pour travailler avec les élèves handicapés dans les écoles régionales situées à la campagne du Paraná, les entretiens révèlent que les écoles ne disposent pas d'adaptation physique, matérielle ni pédagogique pour recevoir ce publique. En plus, les éducateurs soulignent d'autres facteurs qui aggravent le problème de l'accès et de la permanence de ces élèves dans les écoles publiques de la campagne, comme l'accès difficile aux écoles à cause des routes précaires et l'utilisation du transport scolaire pour une distance trop longue et sans adaptation adéquate aux différents handicaps.

L'absence de ces ressources révèle l'abîme qui existe entre les documents officiaux et la vie quotidienne. La contradiction est explicite, parce ce les droits qui protègent les personnes handicapées existent, mais ils ne sont pas effectifs ; ces besoins spéciaux sont souvent ignorés et ces difficultés sont vues par la société comme un fait naturel.

Garantir ce travail à la campagne est un facteur significatif, étant donné que les écoles se trouvent dans les villages, et non pas où ces élèves habitent, ce qui implique l'utilisation du transport scolaire pour de longes distances.

LES CLASSES MULTI-NIVEAUX : ENTRE LIMITATIONS ET POTENTIALITÉS

Les classes multi-niveaux existent au Brésil depuis l'expulsion des Jésuites. Liées ou non à l'État, elles étaient formées par des enseignants ambulants, qui expliquaient les premières lettres de l'alphabet. Malgré sa dévalorisation et le fait d'être considérées comme résidu de l'éducation urbaine, les classes multi-niveaux ont résisté et existent encore au Brésil au XXI^{ème} siècle, en se concentrant dans les zones rurales. « En 2009, même si les données n'étaient pas encore consolidées, le Recensement Scolaire indiquait l'existence de 49.305 écoles exclusivement multi-niveaux dans le pays [Brésil], avec un contingent expressif de 1.214.800 élèves y inscrits ». (ARROYO, 2010 : 18)
Ces classes multi-niveaux se caractérisent pour présenter dans le même groupe, des enfants de cycles, âges et niveaux d'apprentissage différents, mais toute cette diversité peut devenir un obstacle à la conduite de l'enseignement.
Pendant longtemps, les classes multi-niveaux étaient considérées comme synonyme d'éducation rurale, mais on y utilisait le modèle urbain d'éducation, sans tenir compte du contexte et des particularités des habitants de la campagne. L'enseignant de nos jours a également sa formation tournée vers les centres urbains, ce qui ne lui garantit pas les moyens nécessaires à la réalisation d'un travail d'enseignement multi-niveaux.
Pendant la recherche, on a observé que les écoles doivent faire face à plusieurs types de difficulté, comme la précarité de la structure, des matériaux et des équipements, fruit du désintérêt du pouvoir publique, ainsi comme la surcharge de fonctions attribuées aux enseignants. La plupart d'entre eux sont nommés *uni-enseignants*, c'est-à-dire, un seul enseignant exerce plusieurs postes à l'école, et il se sent seul, parce qu'il n'y a personne avec qui échanger des expériences, ni en ce qui concerne les élèves, ni par rapport aux contenus et à la pratique pédagogique. En plus de toutes ces questions soulignées, il y a aussi la difficulté des impositions des Secrétariats de l'Éducation, concernant les niveaux et leurs contenus spécifiques, qui doivent être respectés et obéis, même dans ce contexte de diversité.
La Résolution nº2 du Ministère de l'Éducation, lors de l'établissement des directives complémentaires, des normes et des principes pour le développement des politiques publiques visant le travail de l'Éducation Basique de la campagne, souligne à l'article 10 :

§ 2º Les écoles multi-niveaux, pour atteindre les critères de qualité définis au niveau national, ont besoin d'enseignants ayant formation pédagogique initiale et continue, d'installations physiques et d'équipements adéquats, de matériaux didactiques appropriés et de supervision pédagogique permanente. (BRASIL, 2008b)

Selon le témoignage d'une enseignante d'une des écoles multi-niveaux qui ont participé à la recherche, en plus des conditions précaires de travail, cernant le matériel didactique, la supervision pédagogique et le support administratif, la plus grande difficulté est de l'organisation des contenus, parce qu'il faut élaborer plusieurs plannings pour chaque groupe, c'est-à-dire, un planning pour chaque niveau.

En fait, la réalité de la plupart des écoles multi-niveaux révèle de grands défis pour que soient respectés les préceptes constitutionnels et les étapes légales opérationnelles annoncées dans les législations spécifiques, qui définissent les paramètres de qualité d'enseignement publique conquis par les luttes des mouvements sociaux populaires de la campagne. Dans la région du Pará, les études réalisées par GEPERUAZ à propos de l'Éducation de la Campagne et sur les écoles multi-niveaux révèlent le cadre dramatique dans lequel se trouve ces écoles, ce qui exige une intervention urgente et significative dans les conditions objectives et subjectives de l'existence des ces écoles de campagne. (BARROS et al.. 2010 : 28)

Les données collectées par le groupe d'études GEPERUAZ, dans le Pará, en plus de renforcer les situations observées dans le contexte des écoles du Paraná, soulignent la question du curriculum qui part d'une vision homogénéisatrice, en survalorisant une conception mercadologique et urbanocentrique, et tout en dévalorisant la culture et le savoir de l'homme de la campagne. (BARROS et. al., 2010 : 28).
En contrepartie, quelques chercheurs et étudieux de l'éducation de la campagne cherchent construire un nouveau discours, une nouvelle vision des classes multi-niveaux ; selon Arroyo (2010 : 10), elles « sont réinventées et non plus ignorées, ni méprisées comme les écoles d'autrefois ».

Une première leçon : les écoles multi-niveaux méritent d'autres regards. Il y a la prédominance d'imaginaires extrêmement négatifs à être déconstruits : l'école multi-niveaux pensée dans la préhistoire de notre système scolaire ; l'école vue comme loin du paradigme curriculaire moderne, urbain, sérié ; l'école vue comme loin des critères de qualité par les résultats des évaluations, par la baisse qualification des professeurs, par le manque de conditions matérielles et didactiques, par la complexité de l'enseignement dans les classes multi-niveaux, par le retard de la formation scolaire des campagnards en comparaison avec les gens des villes. (ARROYO, 2010 : 10)

L'importance de ce discours devient évidente à cause du grand nombre d'écoles multi-niveaux existantes actuellement au Brésil et aussi dû au grand nombre de personnes qui vivent à la campagne. Selon HAGE (2010 :4), « les écoles multi-niveaux, malgré toutes les infirmités explicitées, assument la responsabilité quant à l'initiation scolaire de la plupart des gens de la campagne ».
Pour ARROYO (2010 : 12) l'organisation en années scolaires des contenus a eu par conséquence une vision segmentée du savoir, parce qu'elle déconsidère la richesse et la complexité inhérentes à sa production. L'auteur affirme qu'il faut surmonter les jugements réductionnistes concernant les écoles multi-niveaux, parce qu'ils empêchent les interventions les plus profondes.

Toute organisation linéaire, séquentielle, en années scolaires des processus d'apprentissage, de formation et de développement humain, de socialisation, tend à être homogénéisatrice et, par conséquent, ségrégative, injuste. L'organisation en années scolaires cumule chaque année des millions de ségrégués, des redoublements pour ne pas avoir suivi le supposé processus linéaire, en années, de l'enseignement des connaissances et des processus de l'apprentissage. Cela se passe parce que telle organisation homogénéise les processus mentaux et de formation si divers et complexes. (ARROYO, 2010 : 12)

En analysant cette réalité, on s'aperçoit qu'il y a un potentiel à être développé par le changement de la pratique pédagogique des enseignants. Par l'entretien réalisé avec une enseignante, on remarque un côté positif dans cette forme d'organisation, parce qu'on vérifie l'interaction entre les élèves qui s'entraident.
Dans un contexte où il y a plusieurs enfants réunis avec des caractéristiques si diverses, on remarque le fleurissement de valeurs sociales, le développement de sociabilités si importantes pour la formation des citoyens ; et ce discours est présent à l'éducation de la campagne. En plus, dans la théorie de VYGOTSKY (2007), nous pouvons chercher des éléments théoriques pour justifier la présence de potentialités dans les classes multi-niveaux. En discutant le développement cognitif, l'auteur souligne que la convivialité entre les enfants de différents âges et de différents savoirs rend possible un échange entre eux ainsi que le développement d'apprentissages, en créant ce qu'il nomme zone proximale de développement.

C'est la distance entre le niveau de développement réel, que l'ont détermine par la solution indépendante de problèmes, et le niveau de développement potentiel, déterminé par la solution de problèmes sous l'orientation d'un adulte ou en collaboration avec des collègues capables. (VYGOTSKY, 2007 : 97)

De cette manière, par la zone proximale de développement, il est possible de « délinéer l'avenir immédiat de l'enfant et son état dynamique de développement » (VYGOTSKY, 2007 : 98), et aussi favoriser l'accès à ce qui a déjà été atteint par le développement et à ce qui est en processus de maturation.
Ainsi, on peut penser que les classes multi-niveaux représentent un espace de construction d'apprentissages, à travers l'interaction. Ces apprentissages doivent être favorisés, en tenant compte des connaissances préalables des personnes concernées, bien comme leur répertoire culturel.
C'est dans cette perspective qu'il faut réfléchir à propos d'un changement de la pratique pédagogique de l'enseignant dans les classes multi-niveaux, en profitant et en développant le potentiel que ce contexte favorise.

CONSIDÉRATIONS FINALES

Dans l'étude développée dans la région du Paraná, on a pu constater les limitations et les potentialités de l'école publique de la campagne.
Parmi les plus grandes difficultés, on remarque : la grande rotativité d'enseignants, leur formation déficitaire concernant les discussions à propos de l'éducation de la campagne, son interface avec l'éducation spéciale, la diversité culturelle ; les conditions précaires des installations et le manque de matériaux pédagogiques, qui révèlent le désintérêt des pouvoirs publics avec ces écoles.
La plupart des écoles rurales possèdent des classes multi-niveaux, constituées par des élèves de différents cycles et niveaux dans un même espace et normalement on y trouve les *uni-enseignants*, c'est-à-dire, un seul enseignant conduit l'enseignement et réalise les activités de gestion de l'école. Ces difficultés sont présentes dans les écoles de la campagne brésilienne, selon un document du Ministère de l'Éducation. (BRASIL, 2008a).
L'insertion de l'éducation de la campagne dans la législation éducationnelle est un progrès pour l'histoire de l'éducation brésilienne ; toutefois il faut rendre effectifs les principes et les normes éducationnelles dans ces écoles.
Quant aux potentialités, les études sur les écoles multi-niveaux démontrent qu'elles passent par un processus de réinvention, opposé à la politique de l'éducation rurale, dont le but était d'exclure ces écoles. La quête de nouvelles perspectives éducatives, discours défendu par le Mouvement de l'Éducation de la Campagne, ouvre un espace pour la construction d'une pratique pédagogique caractérisée par un discours politique qui priorise une éducation de qualité pour les gens qui habitent à la campagne, aussi bien que la construction de leur citoyenneté.

BIBLIOGRAPHIE

ARROYO, M. G. ; CALDART, R. S. ; MOLINA, M. C. Por uma educação do campo. 3ème éd. Petrópolis : Vozes, 2008.
ARROYO, M. Escola: terra de direito. In: ROCHA, M. I. A. ; HAGE, S. M. (Orgs.) Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte : Autêntica, 2010. p. 09-14.
BARROS, O. F. et al. Retratos de realidade das escolas do campo : multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In : ROCHA, M. I. A. ; HAGE, S. M. (Orgs.) Escola de direito : reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte : Autêntica, 2010. p. 25-33.
BRASIL. Ministère de l'Éducation. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponible au : <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf.>. Accès : le 22 mars 2009.
_____. Ministère de l'Éducation. Résolution nº 2 du 28 avril 2008. Regulamenta a Lei nº 9.131/ 1995, dispõe sobre as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 avril 2008b. Disponible au : <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Accès : le 09 avril 2011.
_____. Ministère de l'Éducation. Institut National d'Études et Recherches Éducationnelles Anísio Teixeira (INEP). Brasília : MEC, 2010. Disponible au : <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Accès : le 28 fév. 2010.
_____. Conseil National d'Éducation (CNE). Projet de Loi nº 8.035, du 20 décembre 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, le 15 déc. 2010. Disponible au : <http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=490116>. Accès le : 23 fév. 2011.
CONFÉRENCE NATIONALE D'ÉDUCATION, CONAE-2010. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação : O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento referência, MEC, Rio de Janeiro, 1er sem. 2009.
HAGE, S. M. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. Disponible au : <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT13-2031_Int.pdf> Accès le : 20 août 2010.
IBGE. Institut Brésilien de Géographie et Statistique. Recensement démographique de 2010. Brasília : IBGE, 2010. Disponible au : <www.ibge.gov.br/censo2010>. Accès le : 23 fév. 2011.
MENDES, M. M. A escola do campo e seu significado: o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná. 155f. Dissertation (Master en Éducation). Université Fédérale du Paraná. Curitiba, 2009.
NERI, M. Retratos da deficiência no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.
SOUZA, M. A. de ; CAPOBIANCO, M. R. Movimentos sociais e governos na definição de políticas da educação do campo. In: Lúcia Cortes da Costa. (Org.). Estado e democracia: pluralidade de questões. Ponta Grossa: Editrice UEPG, 2008. p. 219-246.
SOUZA, M. A. de. Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Editrice UFPR, 2010.
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

La recherche en éducation et l'école primaire, école de base : état des lieux de deux décennies (1990-2010) d'activités au Cameroun

Pierre Marie Njiale
Faculté des Arts, Lettres et sciences Humaines
Université de Yaoundé I
Njiale@Yahoo.fr
BP 464 Yaoundé
Cameroun
(237) 70 670518, 22 60 74 08

Résumé

Cette communication traite du bilan de deux décennies de recherche en éducation portant sur l'école primaire, école de base. La période retenue pour les investigations coïncide avec le processus de mise en œuvre des politiques en matière d'éducation pour tous(EPT). L'approche documentaire qui a été celle de l'étude a consisté à recenser et à interroger les banques de données, les revues scientifiques, les ouvrages et travaux de recherche académiques. Ce bilan est fait à travers l'analyse des articles, mémoires, thèses et résultats de recherche. L'analyse des données collectées met en évidence que la recherche en éducation, notamment celle qui a trait à l'école primaire, est une activité relativement peu abondante et essentiellement pratiquée par quelques universitaires dans le cadre restrictif de leurs laboratoires. Il s'agit d'un secteur du savoir qui mérite d'être soutenu et formalisé.

Mots clés : recherche en éducation, école primaire, bilan de la recherche, politique de la recherche

1-Introduction

Dans la période qui suit l'accession à l'indépendance des pays africains, l'idée tenace qui traverse les cercles du pouvoir est celle de faire de l'éducation l'un des piliers du développement social et économique des nations. Un tel optatif reposait sur l'idée que, pour les dirigeants de l'époque, le développement d'un pays tient dans une large mesure à la qualité de son système éducatif. Tout étant à construire ou à reconstruire, l'institution scolaire, de facto, était appelée à jouer un rôle déterminant. C'est dans ce contexte que depuis le milieu des années 60, l'expansion de la scolarisation en Afrique a été extrêmement rapide et remarquable par son ampleur et sa portée (Geronimi, 1973)).

La structure actuelle de l'éducation au Cameroun a vu le jour à la suite de la réunification en 1961 du Cameroun Oriental et Occidental. Depuis lors, deux réseaux éducatifs, l'un anglophone, l'autre francophone, coexistent. L'enseignement ne s'étant pas uniformisé, chaque réseau fonctionne avec ses spécificités et particularités pédagogiques ou institutionnelles héritées du modèle éducatif colonial dont il tire ses origines.

Entre 1970 et 1985, la demande de l'enseignement primaire au Cameroun a augmenté de façon significative. Consécutivement à la sévère crise socio-économique qu'a connue le pays, le même niveau de formation a dû faire face au tournant de la décennie 90 à de nombreuses entraves d'ordre structurel, fonctionnel et pédagogique ayant entraîné une détérioration de la qualité et de l'efficacité de l'éducation.

La problématique de l'éducation de base au Cameroun s'articule autour des déperditions scolaires, de l'insuffisance des moyens financiers et des structures d'accueil. En effet, les états généraux de l'éducation organisés à Yaoundé en 1995 ont particulièrement indexé le dysfonctionnement du système éducatif en identifiant, entre autres, les inégalités d'accès et de participation à l'éducation primaire entre les filles et les garçons ou les disparités en matière d'éducation entre les zones rurales et urbaines.

En écho à cette situation, loin d'être l'apanage du Cameroun en Afrique, la conférence mondiale sur l'éducation tenue à Jomtien (Thaïlande) en 1990 a relevé l'urgence à accomplir la scolarisation primaire pour tous à l'horizon de l'an 2000.

Une autre conférence mondiale de l'éducation, cette fois organisée à Dakar (2000), a souligné la nécessité d'achever l'éducation universelle d'ici à 2015. Il convient de relever que sous l'impulsion des Organisations Internationales (Banque Mondiale, UNICEF,…..) et en conformité avec les recommandations de Jomtien et de Dakar, la constitution de la République de 1996 et révisée en 2008 a décrété l'école primaire obligatoire et gratuite.

Dans la perspective des reformes, le gouvernement, par une politique volontariste a inscrit l'éducation de base, dans le cadre du plan décennal 2005, au rang des secteurs prioritaires, préconisant la décentralisation de la gouvernance scolaire et la mobilisation conséquente des ressources nécessaires pour relever le défis de l'éducation pour tous.

Partant des missions de l'éducation au Cameroun, l'école primaire est considérée comme le niveau fondamental où l'enfant apprend à lire, à écrire et à compter. Véritable école d'initiation, l'école de base poursuit par ailleurs l'acquisition, par les enfants, de savoir-faire, savoir être par une éducation intégrale et adaptée. Elle entend contribuer au renforcement de l'unité et de la cohésion nationale par l'initiation des élèves aux deux langues nationales (Njiale, 2006).

Les auteurs s'accordent pour reconnaître la capacité de l'éducation de base à transformer l'enfant. Selon Gauthier (2006 :17),

« L'école primaire se présente, partout dans le monde, comme le fondement sur lequel se bâtissent les systèmes éducatifs. Partout, on y retrouve le même enracinement dans l'histoire et la culture. ».

On peut constater que « l'éducation de base constitue toujours une amorce de développement individuel et collectif ».

Il va de soi que l'importance de l'éducation de base, tout naturellement, confère à la recherche éducationnelle une signification singulière pour sa compréhension et son amélioration. Etant donné que l'école doit répondre à de nouvelles exigences de formation l'apport de la recherche y trouve sa place. Partant de là, la question qui se pose est la suivante:

Comment la recherche en éducation au Cameroun s'est-elle employée pour contribuer à la réflexion sur l'accomplissement de la scolarisation universelle ? De façon spécifique, quel est l'état de la recherche éducative sur l'école primaire ?

Pour répondre à cette question les propos qui suivent se déclinent à travers le prisme de trois principaux aspects : dans un premier temps, nous présenterons la problématique et la méthodologie adoptées ; puis, nous exposerons les voies et les résultats de la recherche en éducation sur l'école primaire ; enfin, nous décrirons brièvement l'environnement de la recherche en éducation, ses défis et ses enjeux.

2- Problématique de la recherche en éducation et méthodologie

Dans le domaine de la recherche en général, il est établi que l'Afrique accuse un retard significatif. On évalue à moins de 1% les contributions de l'Afrique à la recherche scientifique mondiale. En dehors de l'Afrique du Sud, la plupart des pays africains sont à un stade de développement rudimentaire de la recherche scientifique. L'insuffisance de la production constitue pour les universités africaines un handicap majeur dont les effets néfastes pour le développement humain et économique sont inestimables.

Des études en éducation conduites en Europe et en Amérique du Nord soulignent l'envergure de l'impact de la recherche sur les réalités scolaires. Au Cameroun, on dispose de très peu de publications sur le bilan de la recherche en éducation. La seule étude disponible et qui s'inscrit dans cette veine est celle menée par Tsafack (1994)). Ainsi, les résultats de la pratique de la recherche en éducation restent ici mal ou peu connus. Plus précisément, il n'y a pas actuellement d'étude qui fait le bilan de la recherche en éducation sur l'école primaire. Ce manquement justifie fort bien la nécessité d'intensifier les travaux qui scrutent l'environnement de la recherche en éducation.

Par recherche en éducation, l'UNESCO (1985) entend l'ensemble des
« activités menées par des organismes de recherche, départements et facultés des universités, des unités de recherche des organismes gouvernementaux et d'autres organisations, de même que par des chercheurs individuels, en vue de rassembler et d'analyser les connaissances et informations pertinentes et systématiques relatives à l'éducation. La recherche en éducation ne doit pas être réduite à la seule recherche pédagogique, mais doit inclure tous les types de recherche sur l'éducation : philosophique, psychologique, sociale anthropologiques et technique. »
Partant de la définition de la recherche en éducation qui précède le but de nos investigations était de présenter un corpus faisant le bilan de la recherche en éducation et ayant pour préoccupation l'école primaire. Dans le sillage de la question principale posée, cette recherche s'est essentiellement préoccupée de répondre aux questions suivantes : quelles sont les voies de la recherche en éducation ? Où fait-on de la recherche en éducation et quels sont les supports de publication ? De même, quels sont les thèmes et résultats principaux de la recherche en éducation et quelle est la place réservée à l'école primaire ?

Ce travail, dans son orientation, s'insère dans le cadre d'une recherche exploratoire et documentaire. Notre démarche a consisté à recenser les études relatives à l'école primaire au Cameroun pour la période 1990-2010 et ce à partir des sources suivantes : la banque de données ERIC spécialisée en sciences de l'éducation ; les supports de publications (revues) nationaux et internationaux ; les répertoires de mémoires et thèses des universités camerounaises ; les rapports et publications des organisations internationales (Banque Mondiale, UNICEF, UNESCO, PNUD..).

A partir de l'ensemble des documents, rapports, article, mémoire, thèse, retenus, il s'est agit: de recenser les thèmes de recherche sur l'école primaire ; de comptabiliser le nombre de mémoires, thèses, articles consacré à l'éducation et à l'école primaire ; d'identifier les types et domaines de recherche en distinguant les études nationales et internationales

3- Voies et résultats de la recherche en éducation sur l'école primaire

La lecture des données rassemblées permet de relever qu'au cours des deux dernières décennies, un nombre important d'études a été consacré à l'éducation au Cameroun. Pour apprécier ces études, dans leurs différentes formes ainsi que les institutions qui en sont les auteurs, nous avons distingué deux niveaux : nationale et internationale.

Au niveau national

Depuis les années 1990, l'Etat s'est engagé dans une reforme scolaire visant à assurer une école primaire gratuite et obligatoire. Il est regrettable de relever que l'effort de scolarisation universel ne s'est pas doublé dès le départ d'un souci d'y apporter une contribution de recherche éducative. Si l'une des recommandations des états généraux stipule « la revalorisation de la recherche et de la documentation », cette période coïncide avec la fermeture de l'Institut de la recherche en sciences humaines et sociales (1991) et la réorganisation du Centre national de l'éducation (CNE) censé appuyer, en matière de recherche, le système éducatif.

Au Cameroun, la recherche en éducation est essentiellement menée par les enseignants chercheurs des universités, les étudiants pour des besoins académiques, les chercheurs du CNE et les organisations non gouvernementales (ONG). Les supports de publication sont ceux des universités, du CNE et des groupes de recherche (Rocare, Terroirs). Les tableaux 1, 2, 3 et 4 donnent une allure de l'état de la recherche nationale en éducation. Les travaux couvrent les thèmes tels que : la décentralisation, les déperditions scolaires ou les TIC à l'école primaire (tableau 3). Les recherches menées concernent plusieurs domaines des sciences sociales et humaines (tableau 5).

Il n'existe pas, depuis 1991, de véritable politique de recherche en éducation. Dans les universités, les enseignants chercheurs publient à titre personnel des articles et des études. Les étudiants participent à la recherche éducationnelle à des fins académiques. Ces derniers produisent pour près de 80% les recherches nationales sur l'éducation. L'école primaire ne semble pas être un thème privilégié des recherches nationales en éducation. On ne saurait affirmer que la recherche éducationnelle nationale a connu un développent remarquable ces 20 dernières années.

Tableau 1 : Recherche en éducation
Répartition des travaux de thèses par université (1990-2010)

Université	Nombre de PHD en éducation	Nombre de PHD sur l'école primaire
Université de Yaoundé	10	3
Université de Buea	6	2
Université de Dschang	0	0
Université de N'Gaoundéré	0	0
Université de Douala	0	0
Université de Maroua	0	0
Total	16	5

Tableau 2 : recherche sur l'éducation
Répartition des travaux selon les revues

Revues	Nombre d'articles en éducation	Nombre d'articles sur l'école primaire
Revue internationale des sciences humaines et sociales (CNE)	12	2
Annales de la faculté des Lettres (université de Douala)	8	0
Annales de la faculté des Arts, lettres et Sciences humaines (université de Yaoundé 1)	10	2
Revue camerounaise de sociologie	7	1
Annales de la faculté des lettres (université de N'Gaoundéré)	5	0
Terroirs (revue)	6	1
N'Gaoundéré Anthropos	3	1
Total	51	7

Tableau 3 : Thèmes ou sujets de recherche sur l'école primaire

Thèmes ou sujets	Nombre d'études
Déperdition scolaire (abandon, redouble, même échec)	2
TIC à l'école primaire	12
Qualité /efficience de l'école primaire	6
Méthode pédagogique	3
Formation des enseignants	4
L'administration scolaire	2

La décentralisation	3
L'école gratuite et obligatoire	4
L'EPT	3
Total	39

Tableau 4 : Recherche en éducation
Répartition des mémoires sur l'école primaire

Université	Nombre de mémoires (Dipen, Maîtrise)
Université de Yaoundé (faculté et ENS)	25
Université de Buea	10
Université de Dschang	0
Université de N'Gaoundéré	0
Université de Douala	1
Université de Maroua	5
Total	41

Tableau 5 Recherche en éducation sur l'école primaire selon les disciplines

Disciplines	Nombre d'étude
Français	2
Géographie	3
Philosophie	5
Histoire	2
Anglais	1
Sociologie	2
Linguistique	1
Science	65
Total	71

Au niveau international

Depuis les années 95, des efforts remarquables de recherche en éducation primaire ont été le fait des organisations internationales et des chercheurs étrangers (Suchaux, 2001).

A la suite des programmes d'appui à l'ajustement structurel (PAS) et de pays pauvres très endettés (PPTE), des études approfondies du système primaire camerounais ont été menées indépendamment par la Banque Mondiale, l'UNESCO, l'UNICEF, l'USAID.

Depuis les indépendances, l'UNESCO s'est intéressée de près au domaine de l'éducation au Cameroun et continuellement est devenue l'un des soutiens de la recherche qui y est consacrée.

4- L'environnement de la recherche en éducation

La lecture du contexte permet de souligner que la recherche en sciences humaines et sociales, voire en éducation traverse une zone de turbulence et connaît de nombreuses entraves.

Ici, La recherche en éducation manque de relief et d'organisation ; on ne publie qu'un très petit nombre de travaux consacrés à ce domaine et plus spécifiquement à l'école primaire. La recherche universitaire ne bénéficie pas d'un appui institutionnel et financier. A l'heure actuelle, la recherche en éducation manque de personnel et de visibilité en termes de supports de publication. La question de financement de la recherche en éducation se pose avec l'idée de disponibilité budgétaire suffisante pour une amélioration significative d'un appui à la qualité et à la pertinence de la formation primaire.

De fait, aucune donnée avérée ne permet de croire à l'existence d'un programme gouvernemental de recherche en éducation.

Le pilotage des systèmes éducatifs nécessite la disponibilité des données pertinentes. A ce sujet, les décideurs semblent ne pas être demandeurs de travaux de recherche en éducation.

5- Défis et enjeux de la recherche en éducation

L'EPT constitue un défi à relever et à cet effet, l'Etat se doit de réinventer de nouvelles stratégies qui bénéficient de l'apport en appui de la recherche en éducation.

Le Cameroun accuse un énorme retard dans le domaine de la recherche en éducation. Les politiques en la matière demeurent sans orientations précises. Le taux de publication sur l'éducation reste très faible et la problématique de sa quantité que de sa qualité constitue un défi à surmonter. En outre, le manque de financement lié aux problèmes de divers ordres comme le manque de documentation est source de démotivation. Au total, les défis qui interpellent la recherche camerounaise en éducation sont immenses. Dans ce contexte, il en découle de nombreux enjeux et priorités. Ces enjeux sont ordre scientifique, pédagogique et politique. Avec le développement de la recherche en éducation on pourrait assister à une nouvelle émergence de l'école primaire qui fortement à besoin d'une réforme profonde.

Conclusion

De ce rapide survol de l'état de la recherche en éducation, il apparaît que la situation se caractérise par l'absence d'un cadre institutionnel qui organise les activités. La nécessité d'une politique de recherche s'avère urgente. Il est indispensable que le législateur s'applique à définir, en termes d'objectifs, d'actions et de moyens, les finalités de la recherche. Du fait de l'impact que la recherche en éducation a sur les conditions de la scolarisation, il conviendrait de lui donner la place qu'elle mérite. Clôturons cette analyse avec Marmoz (1994 :5) pour constater que

« *La recherche africaine en éducation est pauvre ; pauvre de moyens financiers indépendants, pauvre de chercheurs disponibles, pauvre aussi de souffle, comme éteint par les préceptes occidentaux.* »

Références

GAUTHIER, L.(2006). L'école primaire en question. *Revue internationale d'éducation*. Sèvres no41, avril 2006, p 17-23.
GERONIMI, C.M.E (1973).L'avenir de l'éduction en Afrique. *Revue française de l'éducation.* n022, p 42-48.
MARMOZ, L. (1994). Pour la recherche africaine. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. Revue internationales*, 2/1924, p 5-8.
MINEDUC, (1995). Etats généraux de l'éducation. Rapport général. Yaoundé : Mineduc.
MINGAT, J. (1993). L'école primaire en Afrique. Paris L'harmattan.
NJIALE, P.M (2006).Crise de l'école, crise de la société. Le cas du cameroun. *Revue internationale de pédagogie* CIEP. Sèvres, no41. p 43-65.
SUCHAUT, B (2001). La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone. Contexte, constat et facteurs d'efficacité .IREDU-CNRS
TSAFACK, G.(1994). La situation de la recherche en éducation au Cameroun. *Les sciences de l'éducation pour l'aire nouvelle revue internationale*. 2/1994-p41-62.
UNESCO (1985). Enquête internationale sur les politiques de recherche et leurs articulations avec les mécanismes de prise de décision en éducation. Paris : UNESCO.

L'ORIGINE SOCIALE DES ÉTUDIANTS GRECS

Athanassiadis Élie
Maître de conférences
Université d' Égée
Dimocratias 1, 85100 Rodos
Grèce
athanasiadis@rhodes.aegean.gr
00-30-6974916636

Trantas Petros
Chercheur à l'Institut Pédagogique
Mesogeion 403, 15342 Agia Peraskevi
Grèce
ptrantas@tiscali.it
00-30-6942405352

Tsakirakis Jean
Maître Assistant
Ecole Supérieure d'Enseignement Pédagogique et Technologique
N. Hiraklio Attikis, 141 21
Grèce
itsakir@otenet.gr
00-302102896757

Introduction

Les étudiants d'université composent une partie considérable de la société grecque. Comme l'enseignement secondaire qui aboutit à un titre comme le baccalauréat est de plus en plus généralisé, les études universitaires sont devenues, pour un nombre croissant des jeunes, un pas pour l'obtention d'une qualification au seuil de la vie active.
Les étudiants grecs sont aujourd'hui plus nombreux que jamais. En 2008 il y a eu 42175 inscrits pour la première fois à l'université, dont 392 à l'ASPETE (Ecole Supérieure d'Enseignement Pédagogique et Technologique). Le système grec d'admission aux universités prévoit un concours écrit, après la fin des études secondaires, pour un nombre précis de réussis, admis pour chaque département universitaire. L'ensemble des départements est divisé en quelques filières, au sein desquelles les sujets d'examens du concours sont les mêmes. Les candidats doivent choisir d'abord une filière et ensuite noter l'ordre de leur préférence pour les départements. L'admission se base sur les notes obtenues et sur l'ordre de préférence noté, de façon que souvent les candidats se trouvent dans un département qui n'aurait pas été choisi en premier lieu.
Le rôle de l'origine sociale sur le domaine d'études est examiné depuis les années 1960. Les études de Baudelot-Establer, Bourdieu-Passeron, Boudon sont devenues classiques. Notre but consiste à examiner le même sujet au sein de la société grecque contemporaine, une société en crise économique et sociale.
L'orientation et l'admission des candidats sont influencées par le prestige social d'une discipline mais aussi par la perspective d'une entrée, le plus tôt possible, dans la vie active. Dans notre travail nous avons l'intention d'examiner le lien entre l'origine sociale des nouveaux-inscrits, détectée par la profession et le niveau d'instruction des parents, et le lieu de leurs études. Pour ce faire, nous avons employé des méthodes d'analyse statistique multidimensionnelle afin de chercher et de faire surgir les critères de différenciation du rapport origine sociale-études suivies et de proposer une classification des étudiants sous le même rapport.

Les données de la recherche et la méthode suivie

Nos données se sont basées sur les statistiques de l'enseignement de l'office statistique grec pour l'année 2008/2009. Ces statistiques se réfèrent au lieu d'études des étudiants nouveaux-inscrits, au métier et au niveau d'instruction de leurs parents.
À l' heure actuelle les universités grecques sont les suivantes: Université d'Athènes, Université d'Égée, Université de Thessalie, Université de Thessalonique, Université de Thrace, Université Ionienne, Université de Ioannina, Université de Crète, Université de Patras, Université Panteion, Université du Pirée, Université de Macédoine, Université d' Agronomie, École des Beaux-Arts d' Athènes, Université Charocopeion, Université de Péloponnèse, Université de Macédoine Occidentale, Université de Grèce Continentale, Université Technique d'Athènes, Université Technique de Crète. Aux écoles et aux départements des universités nous avons ajouté le potentiel de l'Ecole Supérieure d'Enseignement Pédagogique et Technologique (ASPETE) pour avoir une vue d'ensemble du problème examiné.
Les catégories professionnelles, selon l'office statistique sont: législateurs-magistrats, scientifiques-artistes, technologues, employés de bureau, travaillant dans le tertiaire-vendeurs, agriculteurs, ouvriers qualifiés, ouvriers industriels, ouvriers non qualifiés-manuels, militaires, non actifs (rentiers-femmes au foyer), chômeurs, tandis que les catégories du niveau d'instruction, selon le diplôme obtenu sont les suivantes: post-universitaire (masters et doctorats), universitaire, I.U.T., lycée, collège, primaire, n'ayant pas terminé l' école primaire, illettré.
Les parents des étudiants sont en premier lieu soit des scientifiques-artistes, soit des employés de bureau. Ensuite, ceux qui travaillent dans le tertiaire ou comme vendeurs. Les pères sont aussi, en grande partie, des ouvriers qualifiés ou des technologues, tandis que 30% environ des mères sont des femmes au foyer (tableau 1).

Tableau 1. Le métier des parents des étudiants

Métier	Père		Mère	
	N	%	N	%
Législateur-magistrat	1 282	3,04	580	1,37
Scientifique-artiste	10 702	25,37	10 405	24,67
Technologue	3 807	9,03	1 176	2,79
Employé de bureau	7 812	18,52	8 741	20,73
Travail dans le tertiaire-vendeur	4 723	11,20	4 507	10,69
Agriculteur	2 163	5,13	831	1,97
Ouvrier qualifié	5 307	12,58	665	1,58
Ouvrier industriel	2 024	4,80	182	0,43
Ouvrier non qualifié-manuel	950	2,25	1 032	2,45
Militaire	1 555	3,69	143	0,34
Non actif (rentier-femme au foyer)	135	0,32	12 315	29,20
Chômeur	198	0,47	523	1,24

Inconnu	1 517	3,60	1 077	2,55
TOTAL	42 175	100,00	42 175	100,00

Quant au niveau d'instruction, les diplômés de lycée viennent en tête, suivis des diplômés d'université. Les diplômés d'I.U.T., de collège et de primaire s'élèvent à peu près à 10%. Le reste appartient pratiquement à des parents qui possèdent des titres universitaires de 3ème cycle: les pères y sont presque deux fois plus nombreux que les mères (tableau 2).

Tableau 2. Le niveau d'instruction des parents des étudiants

Niveau d'instruction	Père		Mère	
	N	%	N	%
Master, D.E.A., Doctorat	2 810	6,66	1 671	3,96
Diplôme d'Université	12 620	29,92	11 872	28,15
I.U.T.	4 282	10,15	4 213	9,99
Lycée	14 060	33,34	17 040	40,40
Collège	4 158	9,86	3 497	8,29
Primaire	3 967	9,40	3 624	8,59
N'a pas fini le primaire	253	0,60	222	0,53
Illettré	25	0,06	36	0,09
TOTAL	42 175	100,00	42 175	100,00

Afin d'examiner la corrélation entre le lieu d'études (écoles ou départements universitaires) et le profil social des parents des nouveaux étudiants nous avons construit un tableau de contingence ayant comme lignes le lieu d'études et comme colonnes le métier et le niveau d'instruction des pères et des mères. Ce tableau fut par la suite analysé à l'aide de deux méthodes d'Analyse des Données, l'Analyse des Correspondances Simples (ACS) et la Classification Ascendante Hiérarchique (CAH). Ces deux méthodes, largement utilisées dans ce genre d'études, permettent d'abord d'établir les critères de différentiation des sujets en question (à l'aide des axes factoriels et de leur interprétation) et proposer ensuite une classification en même temps des écoles et départements universitaires que du profil social des parents (à l'aide d'un dendrogramme et du contenu des classes). Dans notre travail nous avons utilisé le logiciel SPAD (version 4.5).

Les résultats

L'Analyse des Correspondances Simples (ACS)

L'ACS donne la possibilité d'étudier les axes factoriels, présentés par ordre d'importance selon le taux d'information ou d'inertie qui contiennent, afin de formuler les associations les plus intéressantes entre l'origine sociale et le lieu d'études des étudiants. Nous allons nous limiter à la présentation des deux premiers axes car, à eux seuls, ils cumulent le 63,5% de l'inertie totale.
L'axe factoriel 1 représente le 54,53% de l'inertie totale. Il exprime la distinction sociale principale parmi les étudiants, entre niveau d'études des parents qui atteint le 3ème cycle et scolarité qui ne dépasse pas le lycée. Dans le premier cas on trouve des étudiants des écoles de médecine et d'ingénieurs et dans le deuxième cas des étudiants des écoles qui mènent à l'enseignement, comme c'est le cas d'ASPETE.
Dans le tableau 3 on trouve l'opposition des caractéristiques qui forment le profil de l'axe principal avec la contribution de chaque caractéristique.

Tableau 3. Les caractéristiques du premier axe

Côté positif de l'axe	%	Côté négatif de l'axe	%
Père scientifique-artiste	14.2	Père diplômé de primaire	6.2
Mère scientifique-artiste	10.8	Mère diplômée de primaire	6.2
Père diplômé d'université	10.9	Mère femme au foyer	4.3
Mère diplômée d'université	10.9	Père diplômé de collège	3.8
Père diplômé 3ème cycle	5.9	Mère diplômée de collège	3.7
Mère diplômée 3 ème cycle	3.7	Mère diplômée de lycée	3.3
		Père ouvrier qualifié	3.3
		Père agriculteur	2.8
		Père diplômé de lycée	2.1
Côté positif de l'axe	%	Côté négatif de l'axe	%
École polytechnique, Thessalonique	6.8	École des lettres, Ioannina	5.2
École polytechnique, Patras	5.1	École des sciences sociales, Crète	2.4
Ingénieurs d'Informatique, Athènes	3.0	École des sciences, Thessalonique	2.3
École de médecine, Thessalonique	2.9	École des sciences sociales, Égée	2.2
École de médecine, Athènes	2.6	École théologique, Athènes	1.9
École de médecine, Patras	2.4	École des sciences, Égée	1.4
Ingénieurs civils, Athènes	2.0	Littérature grecque, Thrace	1.4
Architectes, Athènes	2.0	Histoire & ethnologie, Thrace	1.3
École de droit, Thrace	1.8	École des sciences humaines, Péloponnèse	1.2
École des sciences, Athènes	1.7	ASPETE	1.3
École polytechnique, Thessalie	1.6	École des sciences humaines, Thessalie	1.3
École de médecine, Ioannina	1.2	École des sciences humaines, Patras	1.1
Ingénieurs chimistes, Athènes	1.1		1.1
Ingénieurs métallurgistes, Athènes	1.0		

L'axe factoriel 2 possède le 8,96% de l'inertie totale. Ici, l'opposition des caractéristiques entre statuts sociaux des parents et lieux d'études est différente. D'un côté se trouvent des parents qui travaillent surtout comme agriculteurs, à l'armée ou sont des chômeurs et dans l'autre côté des parents qui sont surtout des employés de bureau et des technologues. Dans le premier cas les études sont menées dans la périphérie et dans le deuxième dans l'agglomération de la capitale de Grèce.

La Classification Ascendante Hiérarchique
En se basant sur l'ACS nous avons procédé à une classification des lieux d'études pour voir comment le profil social des parents est associé à chaque classe. La CAH nous a emmené à quatre classes qui sont liées par le dendrogramme ci-dessous.

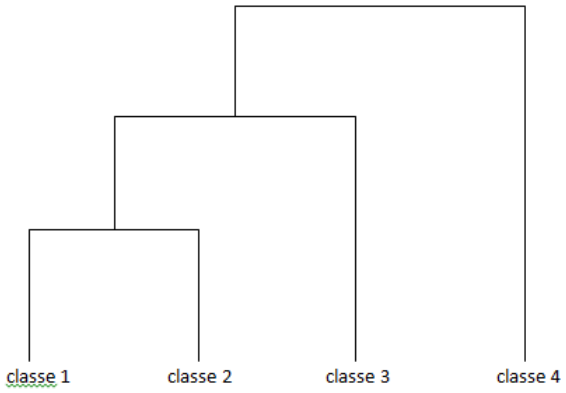


Figure 1. Le dendrogramme de la classification

Les classes sont présentées par leur potentiel d'étudiants, le profil des parents et les études suivies.

Classe 1 : 16 316 étudiants (38,69% du total)
Parents travaillant dans le tertiaire-vendeurs ou employés de bureau, mères ouvrières non qualifiées. Parents diplômés de lycée ou d'I.U.T.
Écoles des lettres, écoles des sciences, départements d'informatique, écoles d'agriculture, écoles de droit, départements d'éducation physique, départements de comptabilité, de statistique, de management, de gestion, d'économie, départements des beaux-arts, départements de communication.

Classe 2 : 6 032 étudiants (14,32% du total)
Parents employés de bureau, pères législateurs/magistrats, parents scientifiques/artistes . Parents diplômés d'université ou diplômés de 3ème Cycle, mères diplômées d'I.U.T.
Écoles des sciences, départements de management et de gestion, écoles de droit, départements d'informatique, départements de communication, départements de l'université technique de Crète.

Classe 3 : 6 582 étudiants (15,61% du total)
Parents scientifiques/artistes, diplômés d'université ou diplômés de 3 ème Cycle.
Écoles de médicine, départements de dentistes, universités techniques et écoles polytechniques, départements d'architecture, départements des beaux-arts.

Classe 4 : 16 316 étudiants (31,38% du total)
Mères femmes au foyer, parents agriculteurs ou ouvriers qualifiés ou ouvriers industriels, ou travaillant dans le tertiaire/vendeurs, ou ouvriers non qualifiés, pères militaires ou chômeurs. Parents diplômés de primaire ou de collège ou de lycée ou n'ayant pas terminé le primaire.
Écoles pédagogiques/normales, ASPETE, écoles des lettres, départements d'éducation physique.

Les deux premières classes se distinguent entre elles par le profil des parents. Dans la troisième classe on trouve un statut social des parents qui va de pair avec des études bien cotées. Le profil des parents dans la quatrième classe est plus "populaire" et s'associe à des études qui mènent surtout dans l'enseignement.
On remarque que la classification a vérifié les résultats principaux de l'analyse des correspondances. Le plan factoriel des deux premiers axes où sont projetés les centres des classes montre la proximité relative des classes 1 et 4 et des classes 2 et 3 (fig.2).

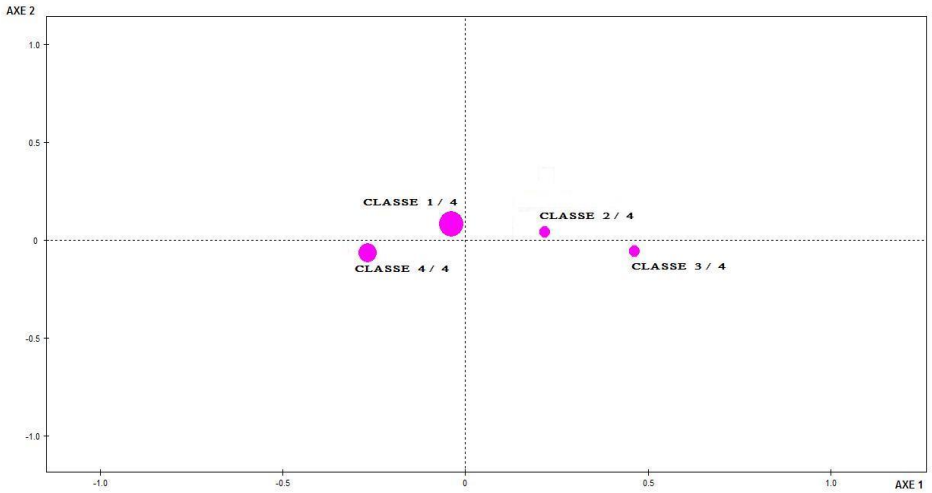


Figure 2. Le plan 1x2 des classes

Discussion

Notre travail a montré qu'il existe bien une corrélation entre l'origine sociale des étudiants grecs et leurs études. On ne sait pas si dans la réalité actuelle, trois ans après la publication de ces données, la situation reste toujours la même. Le choix des candidats, dans l'avenir proche, ne dépendra pas des mêmes facteurs. Il apparaît plus difficile aujourd'hui de fréquenter une université loin du domicile de la famille de l'étudiant. Le chômage qui est de plus en plus menaçant doit influencer davantage le choix et les décisions des jeunes. Les difficultés économiques des parents, dues à une crise sans précédent, va sans doute toucher certains aspects de la reproduction sociale qui jusqu'à présent ne semblait pas changer.

Il est intéressant de mener cette recherche au bout de quelques ans pour voir ce qui persiste dans ce qu'on connaît et ce qui va éventuellement changer.

Bibliographie

Baudelot C., Benolier R., Cukrowicz H., Establet R., *Les Étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, Maspero, 1982.
Baudelot C., Establet R., *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.
Baudelot C., Establet R., *Le niveau monte*, Paris, Seuil, 1989.
Baudelot C., Establet R., *Allez les filles!*, Paris, Seuil, 1992.
Benzécri J.-P. et al., *L'analyse des données*, *T.1: La taxinomie*, *T.2: L' analyse des correspondances,* Paris, Dunod, 1973.
Boudon R., *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, PUF, 1973.
Bourdieu P., *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979.
Bourdieu P., Passeron J.-C., *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.
Bourdieu P., Passeron J.-C., *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.
Meimaris M., L'enseignement supérieur en Grèce; origine socioprofessionnelle des étudiants, in J.-P. Benzécri et al., *Pratique de l'Analyse des Données*, 311-315, Paris, Dunod, 1980.
http://www.statistics.gr/portal/ESYE/PAGE-themes

LA CONGREGATION DES SOEURS DE SAINT JOSEPH DE CHAMBERRY ET LE PREMIER RESEAU SCOLAIRE FEMININ CATHOLIQUE DANS LE PAYS: 1907 – 1970

Heloísa Helena Daldin Pereira
Universidade Tuiuti do Paraná
BRASIL

Ariclê Vechia
UFP et UTP
BRASIL

Adriano Antônio Faria
Universidade Tuiuti do Paraná
BRASIL

RESUME

L'histoire de l'éducation au Brésil est étroitement liée à des institutions religieuses qui, jusqu'à l'avènement de la République et la laïcisation de l'enseignement, est resté en avance sur l'éducation. Dans les dernières décennies du XIXe et début du XXe siècle, ont été établis dans les congrégations religieuses du Brésil consacrée à l'éducation des jeunes non scolarisés, à la fois mâle et femelle. L'Eglise, avec la famille, de tradition catholique et de l'éducation formé le trépied sur lequel est appuyé l'idéologie dominante. L'expansion du système scolaire catholique au Brésil entre 1859 et 1959, a été rendue possible par l'alliance entre l'Eglise et de l'oligarchie, avec la complicité de l'Etat. L'objectif de cette étude est d'étudier la performance de la congrégation française de Saint-Joseph de Chambéry, pionnier système féminin école catholique dans le pays, en les plaçant dans le développement social, économique et politique, en particulier la ville de Curitiba, au sud du Brésil et de ses influences sur la jeune femme d'élite et les interrelations des singularités dans les grandes questions de l'éducation nationale, au-delà de la compréhension de leur propre culture et la société de l'époque. Dans la première décennie du XXe siècle, Curitiba a été l'objet de transformations économiques que l'urbanisation nécessaire et l'ordre social, ce qui est devenu une préoccupation de l'Église et les autorités civiles. Dans ce contexte, venir à la ville les Sœurs de Saint Joseph de la fondation de Chambéry en 1907, l'Ordre de Notre-Dame de Lourdes, Cajurú. Le but éducatif de l'école catholique dirigé par des Sœurs des femmes de Saint-Joseph a été guidé par les principes du catholicisme, dont l'objectif est dirigé vers la figure de la mère et la famille. Par conséquent, le but était de former une femme, instruits, polis et Christian conviction que devrait afficher ces valeurs à leur groupe social, remplissant donc pas seulement un projet catholique pour la formation individuelle, mais une grande éducation et morale de la société tout entière. Ainsi, le rôle de l'éducation des femmes dans la hiérarchie catholique a favorisé une redéfinition des pratiques éducatives destinées aux femmes et le modèle pédagogique mis en place heureux que les oligarques alliés avec le soutien offrande religieuse économique pour l'installation et l'entretien des écoles catholiques consolidés de cette manière, chaque fois sur la participation de l'Eglise dans le processus éducatif brésilien. En établissant des liens entre l'Eglise catholique conservatrice, monarchiste, anti-libérale, le segment anti-féministe et la modernisation, les libéraux et les républicains à noter que ces oligarques n'avait vraiment pas l'intention de moderniser, mais l'augmentation de la productivité ou de réalignements dans la politique, il n'a donc pas voir accueillir favorablement les idées nouvelles de liberté, d'égalité et professionnels des femmes. Ainsi, le projet éducatif des Sœurs de Saint Joseph avec ses idées de la société, la connaissance utile de la féminité à la terre dans ultramontano catholicisme ne fait pas obstacle à la vision du monde de l'oligarchie elle-même et Curitiba au Brésil, afin de protéger leurs filles de contact avec la modernité.

Mots-clés: l'éducation catholique. Congrégations religieuses. L'éducation des filles

L'histoire de l'éducation brésilienne est intimement liée aux institutions religieuses qui se sont maintenues jusqu'à l'avènement de la Rèpublique et la sécularisation de l'enseignement. L' église, conjointement avec le famille brésilienne, traditionnellement catholique, formaient le trepied sur lequel se soutenait l'idéologie dominante. Cependant, jusqu'aux desrnières décades du XXe siècle l'éducation féminine n'avait pas été la préoccupation centrale de la société. Avec la propagation des idéaux modernistes au Brésil, ce tableau souffrirait des altérations radicales. Ce nouveau contexte a commencé a exiger de la femme, des connaissances qui allaient au-delà de sa préparation pour diriger une maison ou gouverner ses esclaves, on exigeait le domaine sur la lecture,et l'écriture et, surtout, la finesse socio-culturelle des femmes. (MANOEL, 1996, p. 22). La femme qi avait, jusqu'alors peu d'accès à l'éducation et, en conséquence, aux espaces publiques, trove, en ce moment-là les portes ouvertes par l'éducation et la religion à travers l'accès à l'école. Il était nécessaire, pourtant, trouver des écoles qui puissent élever les jeunes-filles, c'est ainsi qu' à la fin du XIXe siécle et aux prémières décades du XXe, les congrégations religieuseus, dédiées à l'éducation scolaire de la jeunesse , soit masculine soit féminine, viennent s'installer au Brésil. Néanmoins, la même modernité qui exigeait un éducation différencée de ces filles apportait en elle-même des innombrables dangers qui causaient des soucis à l'oligarchie brésilienne et, surtout à l'Eglise Catholique .

L'engagement par l'éducation féminine a commencé vers 1850, quand quelques évêques, en particulier D. Antonio Joaquim de Melo, èvêque à São Paulo, ont introduit des reformes dans le catholicisme brésilien, conformérment à la politique "ultramontaine"(MANOEL,1996, p.45). D'après cet auteur le projet éducationnel ultramontain de l'évêque de S.Paulo avait pour but deux couches sociales: la religieuse, avec la formation de prêtres pour disséminer aux fidèles les réformes ultramontaines et la familiale, en élevant des filles de telle façon à ce qu'elles puissent éduquer leurs enfants et toute la société selon les préceptes et la doctrine du catholicisme conservateur.." l'église développait, donc , une stratégie qu'on peut nommer " théorie des cercles concentriques "de la mère chrétienne aux enfants chrétiens : des familles chrétiennes à la societé chrétienne "(MANOEL,1996, p.49). L'ultramontanisme, mouvement de caractère révolutionnaire s'est concrétisé au Brésil avec la création de séminaires pour la formation du clergé et la création de collèges por l'éducation de la jeunesse tant masculine que féminine . L'expansion du réseau scolaire catholique au Brésil, entre 1859 et 1959, n'est devenu possible que par l'alliance entre l'Eglise et l'oligarchie , avec la complaisance de l'Etat. Le catholicisme conservateur, monarchiste, antilibéral, antiféministe et les segments promodernistes, libéraux et républicains n'ont pas voulu, en réalité, la modernisation, mais si l'augmentation de la preductivité ou des réordinations dans le circuit politique; ils ne voyaient pas de bons yeuxles nouvelles idées de liberté, d'égalité et celles qui concernaient le professionnalisme féminin. Sous cette logique il a produit une politique de refus à la théorie du progrès, évidemment, puisque les idées modernes étaient l'arme utilisée par ses ennemis. En conséquence, l'actuation des hierarchies catholiques dans le procès de scolarisation féminine a apporté une nouvelle signification dans les pratiques éducatives dirigées aux femmes , et le modèle pédagogique établi, a plus aux oligarchies qui se sont alliées aux religieux en offrant leur appui économique pour l'installation et manutention de espaces scolaires catholiques, comme manière de rendre chaque fois plus solide la participation de l'église au processus éducationnel brésilien. Le lien des intérêts entre l'Eglise et l'ologarchie pour combattre ces idées a collaboré pour qu'en 1851, des capucins et des soeurs françaises dela ville de Chamberrydans la Savoie, apportentpour São Paulo l'ensemble doctrinaire ultramontain. C'est aux soeurs françaises qui sont venues pour São Paulo et à celles de Moûntiers qui sont arrivées au sud du pays , la tâche de compenser le manque d'écoles et d'amoindrir la nécessité urgente de l'oligarchie, c'est à dire, d'offrir une éducation conservatrice à leurs filles . Ces collèges confessionnels catholiques sont venus pour jouer le rôle d'institutions scolaires qui se dédiaient à l'éducation de filles et de jeunes -filles en leur offrant, à part l'éducation traditionnelle française, des disciplines stratégiquement sélectionnées à fin de former des femmes chrétiennes capables d'exercer le rôle de mère, et d'épouse dans la société. Cette étude S'inscrit dans la perspective de l'Histoire Culturelle, et son objectif est

celui de faire des recherches sur l'actuation de la congrégation française des Soeurs de S.Jose de Chamberry / Moûntiers dans le contexte social, économique et politique, en particulier dans la ville de Curitiba, au sud du Brésil et son influence dans la formation de la jeune élite féminine et le rapport entre leurs singulatités en ce qui concerne les questions majeures de l'éducation nationale, et encore du jugement de la culture elle-même et de la société de l'époque.

Vers la fin du XIXe siècle et le commencement du XXe Curitiba se donnait des airs de ville urbanisée avec des avancements au centre et en banlieu, ce qui a fait que " l' ordre sociale devienne une préoccupation tant pour les autorités civiles que pour l'Eglise"(PIZANI, 2005, p.116). La ville reçoit alors, les soeurs de la Congrégation de Saint Joseph, venues de Moûntiers, em France. Qui ont fondé, em 1907, le Collège Notre Dame de Lourdes , connu comme Le Cajurú. Son objectif était de pourvoir aux besoins de l'élite du Paraná, surtout celle du secteur de production d'herbes : celui venait d'atteindre un status économique qui exigeait, parmi d'autres choses, une éducation raffinée pour les filles. Les Soeurs de Saint Joseph ont pris la direction du Collège jusqu'à l'an de 1999 quand il a été incorporé par l'Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus. La Congrégation des Soeurs de Saint Joseph est arrivée au Brésil à l'origine du projet missionnaire qui comprenait aussi l'arrvée d'autres ordres. Mais ces soeurs venaient surtout pour éduquer les filles des familles de l'élite brésilienne. Son origine française et le soin spécial avec l'éducation raffinée constituaient le touchede l'étude distingué, puisqu'elles "apportaient le modèle européen français, plein de finesse, synonyme de *status* , désiré par l'élite brésilienne. Le Collège Cajurú venait, donc, assurer une éducation morale et religieuse à ses filles" (PILLA,1999, p.55). Cette même congrégation, pionnière dans la formule du internat avait comme dessein concernant l'éducation féminine , maintenir les filles , le plus de temps possible sous ses soins, en assurant, de cette façon, ,un contrôle plus effectif sur leur formation religieuse basée sur " un fondement religieux, pour la reconstruction d'une société d'après les critères et propositions de l'église conservatrice : une société catholique, paisible, hierarchisée, antimoderne, antilibérale, antiféministe". (MANOEL, 1996, p.52)

La proposition éducationnelle des collèges catholiques féminins, dirigés par cette congrégation em Europe et en Amérique du Sud était orientée par les principles, du catholicisme dont l'objectif est dirigé vers la figure de la mère et de la famille. La finalité était, donc, former une femme bien élevée, polie et chrétienne, résolue, capable de transmettre ces valeurs à son groupe social, mettant en oeuvre , donc, pas seulement un projet catholique de formation individuelle, mais aussi de grands propos éducatifs et de morale pour toute la société. Le projet éducationnel des Soeurs de Saint Joseph avec ses idées de société, de savoir valeureux, de condition féminine fondée sur le catholicisme ultramontain, ne s'opposait pas à la vision de monde de la propre oligarchie *curitibana* et brésilienne mais, au contraire, il proposait "protéger ses filles du contact avec la modernité, en se montrant, ainsi, plus qu'un collège, une école de raffinement pour les filles de l'élite locale" (PILLA, 1999, p.23). Les plans d'enseignement et les contenus du curriculum du Collège Cajurú, se charactérisaient par une éducation raffinée " chargée de valeurs religieux, de sensibilités, d'images et de gestes soigneusement construits, qui dessinaient les contours de la civilité avec la quelle la jeune-fille devrait assumer sa fonction sociale d'épouse et mère " (CAMACHO, 2005, p.54). Dans ce sens, ce collège est venu pour jouer un rôle très important comme institution scolaire dédiée à la formation des jeunes femmes ; cette éducation s'est maitenue jusqu'à la décade de 1970 avec l'extinction du Magistère au niveau de 2ème degré , a partir de la Loi 5692/1971.

L'ídée catholique de formation de filles et jeune-filles et les mécanismes de persuasion

Les Soeurs de Saint Joseph se faisaient connaître par la société *paranaense* par moyen du Prospecto (1946), informatif sous forme de livret qui divulgait des notes sur le Collège Cajurú en attirant des futures candidates avec l'une de ses meilleures charactéristiques, le local et la majestueuse construction de son bâtiment :

Collège Notre Dame de Lourdes fondé en an de 1907, dirigé par les Soeurs de Saint Joseph. Il fonctionne dans un bâtiment construit dans les meilleures conditions hygiéniques et pédagogiques, dans une vaste et charmante propriété, dans le faubourg , salutaire et agréable du Cajurú. Pour la recréation l'Etablissement dispose d'une aire très étendue, avec des cours arborisées, des allées ombragées, des terrains de Volley et Basket Ball , tennis , etc. Le système éducatif employé par les Soeurs de Saint Joseph est entièrement basé sur les principes de la Foi Catholique, dela raison et de l'amour . En sauvegardant le principe de l'autorité et de la discipline, indispensable à l'ordre dans le Collège et pour le progrès des élèves, on cherche de rendre la vie à l'INTERNAT la plus agréable possible, comme si c'était un prolongement de leur vie en famille . L'objectif visé par les Professeurs n'est pas celui de châtier et de reprimer , mais celui de stimuler et améliorer l'élève par la persuasion et l'appel aux bons sentimente et à la dignité même de l'élève.(Prospecto,1946).

L'internat était la stratégie la plus efficace pour l'executiion du projet éducationnel ultramontain. Les murs épais et la hauteur des murs extérieurs du collège avaient une double fonction : " ne permettre , ni la sortie des élèves , ni l'entrée du monde extérieur, soit sous la forme de gens, soit par des lectures interdites ou de la correspondance, celle-ci entièrement censurée." (MANOEL,1996, p.51). La discipline et la morale chrétienne étaient d'importants éléments dans la vie dans le collège Des normes, des conduites, des codes et des sentiments, doués d'esprit religieux,étaient déjà explicités dans le Prospecto avant même de l'inscription, pour que les familles puissent octroyer aux Soeurs le pouvoir éducatif de leurs filles, inclus les châtiments et répréhentions selon les normes établies.:

Les châtiments admis em cas de transgression au règlement interne della maison sont: répréhension privée ou publique : perte des ponts qui donnent le droit à l'inscription du nom dans le tableau d'honneur, perte du distictif de bom comportement ; privatiion de la sortie mensuelle et banissement, em cas d'insubordination.Les élèves ne pourront recevoirque des visiteurs sauf ceux autorisés par leurs Parents. Voilà l'horaire: le dimanche, de 10 à 11 heures et de 13 à 15 heures et lejeudi. De 15à 17 heures. Hors cet horaire les élèvs ne pourront pas recevoir des visiteurs, sauf si les parents habitent à l'intérieur. Avec la permission des Parents, les internes pourront sortir la veille du premier dimanche de chaque mois, à 15 heures. Elles seront de retour au Collège, lundi à 8 heures. On prie aux Messieurs les Parents la faveur de ne pas solliciter la sortie de leurs filles em jours de classe et encore celle de les envoyer au Collège avec la maxime régularité. Des sorties extraordinaires ne seront accordées que dans les jours de naissance(anniversaires) des Messieurs ou des propres élèves . Il est permis aux élèves écrire à la famille tous les dimanches. Les élèves ne peuvent pas répondre au téléphone. L'établissement n'a pas de responsabilité par la perte d'objets précieux. C'est, donc interdit aux élèves d'apporter des bijoux, ainsi comme des parfums et de la poudre.

Les Soeurs de Saint Joseph ont apporté dans son bagage une vaste collection de livres et périodiques français et, une fois installées au Brésil elles ont maintenu une échange d'abonnements de revues et l'importatiion de livres. Les titres varies, préservés, en sa majorité dans la Salle de Mémoire du Collège, des livres de langue étrangère du français, langue officielle du Collège au espéranto et au grec; des biographies de saints ; des oeuvres classiques d'auteurs brésiliens et étrangers ; des livres de poèmes, des contes et des romans; des atlas de géographie et un grand nombre de périodiques français sur la peinture, le dessin , les broderies et l'art en général , nous montrentla qualité et le raffinementde matériel dont elles se servaient et qui étaient disponibles pour la formation intégrale des élèves. Pourtant, des revues et des livres arrivés de déhors étaient rigidément contrôlés: Il est aussi interdite l'entrée dans le Collège de revues ou livres, sans l'autorisation préalable de Mme la Directrice. *Il est interdit aux élèves d'apporter du matériel déséducatif ou désarticulé des aires d'étude, tels que des revues , des romans , des livres et d'autres*.(Regimento Interno,1966).

La présence de Dieu et la spiritualité présente dans les objets pédagogiques rendent évident le projet ultramontain et démontrent l'íntention et la préoccupation qui caractérisent les pratiques pédagogiques des Soeurs de Saint Joseph avec la morale chrétienne, la discipline , le patriotisme, le travail et surtout l'esprit religieux , comme des valeurs nécessaires à la formation des jeunes-filles.

Etre une école qui éduque vraiment les élèves pour qu'elles puissent développer avec efficace le bien-être terrestre , en les préparant pour le sevice d'expansion du royaume de Dieu, à fin qu'ells deviennent le levain de la communauté humaine par l'exercice d'une vie exemplaire et apostolique; Etre une école qui done aux élèves la possibilité d'un formation et de perfectionnement de la personalité dans une vision spiritualiste de l'homme, en poussant le développement harmonieux de tout le potentiel de l'être humain , em se basant sur les normes évangéliques qui superposent les valeurs humains, soit, les veleurs divins; Etre une école que , dans la perspective d'intégration fondamentale, inculque les élèves dela valeur de la vision de l'univers, de l'homme et de la vie dans la dimension implicite de son sens réel et la signification de l'existence humaine dans une vision humeniste; Etre une école qui mène l'étudiant à assumer le sens de responsabilité civique, sociale er morale, em rendant la jeune-fille un membre actif de la famille, de la communauté ,de la nation et de la profession.

Les références à la formation féminine renfermait le domaine de la langue officielle du collège, le français, l'enseignement de la politesse, l'art de vivre en société, des travaux manuels, des activités domestiques, parmi d'autres attributions féminines, d'après ce qu'on peut observer dans les plans d'études y analysés (1934/1953/1966). On peut remarquer l'intention d'inculquer les élèves des préceptes moraux et spirituels de la doctrine catholique qui surgissent depuis l'analyse des disciplines jusqu'à l'abonnement de revues et l'indication de livres et de filmes en avertissant pour le modèle de jeune femme que l'on voulait former. Dans l'ensemble doctrinaire on voit clairement l'importance donnée à quelques disciplines, tels que l' Education Religieuse, civique et Morale , les Arts Appliquées, la Musique et l'Orphéon. (REGIMENTO INTERNO, 1962). Classes de Piano, Violon, Mandoline; Fleurs Artificielles; Broderie; Leçons de Couture; Cours de Dactylographie et de Sténographie étaient tous offerts à part l'inscription mais leur choix ètait stimulée aux parents par les Soeurs. Ces disciplines aidaient à accomplir les objectifs de la proposition d'éducation de cette Institution:. La structure pédagogique du projet assurait aux familles et à la société, le type de formation attendue.

L'action des soeurs etait appuyé par l'eglise Catholique qui, selon l'Encíclica de Pio XII, prêchait "un renforcement des études religieuses, l'interdiction de lectures et de publications qui puissent divulguer le modernisme, et aussi la surveillance rigoureuse des diocèses et des fidèles."(TRINDADE, 2005, p.490) En conséquence, un autre mécanisme utilisé pour imposer les préceptes catholiques dans la formation des filles et des jeunes femmes c'était rendre obligatoire la lecture de périodiques catholiques abonnés par les Soeurs, tels que la revue mensuelle Primavera em flor (Printemps en Fleur): le périodoque *gaucho* édité par le Collège Père Anchieta , l'ECO ; la revue Família Cristã (Famille Chrétienne) édité par Pia Sociedade Filhas de São Paulo; et le périodique même du collège Le Cajurú, dont les élèves produisaient , elles-mêmes les articles. La discussion de l'importance d'avoir du contrôle sur les élèves et diriger leurs esprits en ce qui concernait les heures libres, les lectures et les divertissements était toujours matière des réunions pédagogiques :

"par Mme la Directrice ont été apportés des sujets de discussion à propos de : (...) 2)question de moralisation de la jeunesse: il a été demandé aux Professeurs qu'ils faissent attention aux élèves et les apporte des valeurs morales hors -collège., soit en conseillant de bonnes lectures et des divertissements sains, soit essyant d'une manière quelconque de les éloigner des dangers auxquels notre ville est soumise. 3) question de religion: en toutes les classes il doit avoir une empreinte de religion, plus de spiritualité, comme témoin de notre catholicisme. (...) Il faudrait que nous les fassions une fois par l'autre , prendre conscience des heures qu'elles perdent en futilité.s. Nous , qqui svons plus d'expérience qu'elles n'ayons pas de crainte de leur montrer un bon livre qui puisse remplacer l' un mauvais ou inutile" (Ata de Reuniões Pedagógicas, 1953)

Dans l'analyse de ces périodiques surgissent, d'une forme plus ou moins fréquente et comme point commun , de petits poèmes , des pensèes d'auteurs classiques, des mots croisés et des saillies. Les revues O Eco, Primavera em Flor et Família Cristã ouvraient des espaces pour des annonces,dans la plupart ceux de commerce spécialisé em articles féminins ou électro-domestiques et des utilités por la maison. Une fois que les activités domestiques étaient vues comme la formule pour un bom mariage, les revuesdédiaient un grande partie à enseigner à cuire, coudre, décorerla maison et soigner le mari et les fils. Plusieurs pages de ces périodiques étaient réservées à la publicatiion de textes avec des avertissements répétés sur la dignité de la femme qui ne devrait jamais permettre aux jeunes-hommes certaines libertés puisque cela contriburait pour son dénigrement,; Cela était en défense de l'importance de la préservation de la virginité avant le mariage. La femme devrait avoir des rapports amoureux avec une attitude de moderation ne prenant jamais l'initiative de rapprochement. Le mariage était conçu comme le seul horizon pour la femme. Le périodique O Cajujú, hermétique et évidément plus conservateur, semble s'omettre dans ce type de sujet.Cependant la principale convergeance entre eux c'est certainement, l'objectif de former le public lecteur féminin par moyen de discours normatifs et contraignants à propos du modèle chrétien de femme , épouse et mère, regénératrice de la société et de l'humanité.

Considérations finales

Par l'analyse des sou, on peut conclure que ,en préservant l'évolution des faits lês transformations par lesquelles a passé la société brésilienne, en particulier celle de Curitiba,la proposition d'éducation des Soeurs de Saint Joseph c'est maintenue pratiquement inaltérée pendant presque sept décades em rendant évident le propos de tenir les élèves du Collège Cajuru éloignées des diversités et transformations que le monde a souffert,surtout dans la décade de 1960, période marque´par des projets culturaux et idéoligiques altrnatifs qui sont bouleversé le moralisme rigide de la société des années 50. Protégés par les hauts murs du collège, par les familles et suggestionnées par les lectures prescrites, les normes disciplinaires et les modèles féminins renforcés et disséminés dont le but était celui de les maintenir en marge et sous l'objectif des mécanismes de d'inculcation utilisé par ces moyens, les élèves restaient à la merci de réaffirmatios du besoin de se constituer comme femmes d´finies a partir des rôles féminins traditionnels de mèr, maîtresses de maison et épouse avec les caractéristiques considérées convenantes telles que ,la pureté, la douceur, le résignation et l'instinct maternel, producteurs de la forme d'agir et de penser, d'être su monde et de se rapporter avec lui . Les périodiques constituaient une source fondamentale pour la compréhnsion de son utilisation comme moyen stratégique de la persuasion idéologique du catholicisme conservateur avec un fort pouvoir restrictif sur leurs lectrices.Comme on peut observer dans des textes variés, la mentalité catholique en vigueur à l'époque, interposait une série de valeurs de léducation morale et religieuse des modèles d'idéologies culturelles élitistes, avec la reproduction des attitudes de raffinemeint dans les moeurs de la société et pás on intermède l'inclusion des prin-cipes catholiques dans plusieurs familles. L' univers féminin présenté dans les lectrices était peuplé par des modèles différencés. Et, pourtant, prévalait, en tous les périodiques vehiculés dans le collège ,la figure de la mère et de la maitraîsse de maison, circonscrites au mariage, à l'amour et à la moralité, en contribuant, ainsi à la construction de l'identité des jeunes élèves. L'image féminine présentée, remet à sa fragilité, sa soumission et sa dépendence par rapport à l´homme qu'y est montré comme protecteur, pourvoyeur, ce qui répondait aux spectetives de comportement que la société attendait des jeunes à l'époque. On conclut, donc que le facteur qui a mem l'élite du Paraná, en partuculier celle de Curitiba, à inscrire ses filles au Collège Cajurú a été exactement cette perspective de les soumettre à la formation spécifique pour le foyer, la préparation pour le mariage et por la vie em société, en acceptant, donc, les prescriptions sur les façons d'agir et de penser du projet social religieux établi pour la femme de l'époque et offert par les Sours de Saint Joseph. La bibligraphie recommandée et autorisée par ces religieuses abordait des thèmes variés et révélait la position explicite de l'Eglise en tant qu'institution universelle, et ses principes catholiques démontrés par un comportement rigide et moraliste, quand il s'agissait de problèmes concernant la famille, l'amour et le mariage . Avoir un contrôle sur les lectures des élèves en prescrivant ces périodiques, sous l'argument de les maintenir protégés moralement et éloignées des malefices que certaines lectures pourraient possibiliter, c'était insister sur son ton moralisateur et normatif et nous assurer que cette institution scolaire ne consistait pas en un espace de liberté où les jeunes femmes puissent s'exprimer devant les changements, les nouvelles demandes, les nouveaux affrontements, et les contradictions dans le contexte historique de ces décades en faisant prévaloir les valeurs de l'éducation traditionnelle dictée par la form de suggestion idéalogique utilisée par l'Eglise Catholique qui visait à créer une société qui respecte les valeurs traditionnels du Chrétianisme et à préparer les filles et les jeunes-filles por la connaissance de leurs devoirs à l'égard de Dieu , de l'Eglise , de la Patrie et des charmes de la vie em société. Il faut que l'on mette em relief que l'emphase des recommenations et des prescriptions dans l'orientation catholique présentes en toutes les pages de ces périodiques addressés à la formation de la jeune femme , se montrait écartée du contexte historique, éloigné de la réalité et de la compréhension de l'influence socio-politique et culturelle des événements qui ont lieu pendant plus de la moitié du XXème siècle.

Références

CAMACHO, Susana Brunet. *Cadernos de Segredos: marcas da educação católica na escrita íntima.* Dissertação de Mestrado em Educação. UERJ. 2005.

COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES. Livro de Atas. Arquivo do Colégio. Curitiba.1959

_____. Prospecto. Livreto de Informações. Arquivo do Colégio. 1946

_____. Regimento Interno. Arquivo do Colégio. 1962

MANOEL, Ivan.A. *Igreja e Educação Feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo*. São Paulo: UNESP, 1996

PILLA, Maria Cecília Barreto Amorim. *Escola de virtudes - sociabilidades no Colégio Cajurú - 1907-1942.* Dissertação de Mestrado em História. UFPR. Curitiba, 1999

PIZANI, Maria Angelica Pinto Nunes. *Cuidar na atuação das Irmãs de São José de Moutiers na Santa Casa de Misericórdia de Curitiba (1896-1937).* Tese de Doutorado em História. UFPR. Curitiba. 2005
TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. *A educação moral das mulheres segundo os preceitos católicos, no início do século XX* . SBPH, Rio de Janiero, Anais da XXV Reunião: 2005

LA FÉMINISATION DE L'ENSEIGNEMENT : UN PROCESSUS DE DÉFIS ÀU TRAVERS DE L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION BRÉSILIENNE

Hilda Maria Heller de Mattos
PUCPR
hildaheller@gmail.com.br
hheller@positivo.com.br
Rua : Dona Alice Tibiriça, 455, ap. 703
Tel : 41. 3524 0031

Kátia Beltrami
ISE SION
k.beltrami@hotmail.com
Rua : Dona Alice Tibiriça, 455, ap. 703
Tel : 41. 3524 0031

Maria Gabriela Zgôda Cordeiro Afonso
PUCPR
gabiafonso@hotmail.com
Rua : Paula Gomes, 610, ap. 603 Curitiba, Pr. Brasil
Tel : 41. 96817904
41.33080611

Résumé

Le travail présent est un rapport de la recherche qualitative du type d'étude de cas réalisé dans un CMEI – Centre Municipal de l'Éducation de la Petite Enfance situé dans la ville de Curitiba dans l'État du Paraná (Brésil). Le focus central de ce travail a été fait sur les perspectives des études de l'enfance et de l'histoire de la formation de professeurs dans le domaine de l'école maternelle au Brésil, surtout en ce qui concerne le genre. L'école maternelle est le niveau d'enseignement correspondant à la première étape de l'éducation de base, on dit les travaux dans des crèches et des écoles d'enfants âgés de zéro à six ans. Cette éducation formelle et institutionnalisée dont on fait référence, a soutien légal au Brésil depuis 1996, par la LDB/9,349/96 - Loi de Lignes Directrices et Bases de l'Éducation. Le référentiel théorique de ce travail est basé chez Ariès (1981), Rousseau (2004), Costa (1989), Oliveira (2002), Kramer (1999), entre autres. Le raisonnement théorique sur la catégorie de genre est soutenue dans la construction de ce concept depuis l'Illustration avec Rousseau, Mary Wolltenacraft en Europe et Nísia Floresta au Brésil, en passant par trois moments importants du féminisme, par la pensée de Beauvoir jusqu'à ce qu'il constitue actuellement comme une question au-delà du féminisme. Pour cette étude on a compté sur la collaboration de vingt-cinq professeures de maternelle. Les instruments de recherche utilisés ont été l'observation d'un rencontre nommé « réfléchi » car il a soulevé des hypothèses pour la recherche future qui a été utilisé dans le rapport en analysant la thématique et la dynamique de sujets impliqués sur l'histoire de leur propre formation et les influences reçus pour le choix de la profession, d'une interview semi-structurée qui a permis identifier comment on constitue le processus de féminisation dans la formation des professionnels qui travaillent dans l'enseignement à l'école maternelle, déterminer le profil de recherchés, ainsi qu'identifier ce que les sujets comprennent sur le genre. L'application des instruments sur les professeures s'est passé dans des moments différents pendant l'année de 2010, étant que les instruments ont été précédemment calibrés à partir d'une étude pilote, dans lequel on a pu observer leur fidélité.

Mots-clés : Enseignement, Professeure, Maternelle, Genre, Féminisation.

INTRODUCTION

Il nous incite grandement savoir pourquoi la maternelle est surtout caractérisée pour avoir des femmes dans l'enseignement et, dans l'angle opposée, comme le processus de féminisation dans l'enseignement est arrivé principalement dans ce domaine de l'éducation. De cette façon, cet article a par but présenter la recherche réalisée avec des professeures d'une école de Maternelle dans la ville de Curitiba-Paraná-Brésil, ainsi que, la recherches par les fondements historiques qui ont entraîné l'enseignement au processus de féminisation, un court panorama de la situation actuelle au Brésil, en utilisant des donnés obtenus dans le Ministère de l'Éducation et de la Culture – INEP et une analyse des réponses obtenues dans les interviews avec les professeures.

La féminisation de l'enseignement est l'objet de recherche des historiens de l'éducation et des sociologues occidentaux, afin de comprendre ce qui s'est passé dans l'école quand les femmes ont progressivement pris cet espace en constituant, presque dans le total, le cadre de professeurs des institutions d'enseignement, spécialement celles de maternelle et les premières années de l'école primaire, comme Faria Filho *et alii* (2005, p.53) a dit.

> Depuis le début du XXè siècle, les femmes deviennent la majorité dans la profession de l'enseignement, pendant que les hommes occupent les postes supérieurs dans hiérarchie bureaucratique. Aujourd'hui on voit la présence à chaque fois plus petite des hommes dans cette scène. La déconsidération croissante de la profession d'enseignant, surtout comme conséquence des salaires bas, explique dans certaines recherches, en grande partie, le processus augmentatif d'évasion de professeurs et de professeures, qui atteint considérablement les professeurs du sexe masculin.

L'histoire mondiale, plus spécifiquement dans les pays occidentaux, a comme point de repère de la féminisation de l'enseignement la deuxième partie du XIXè siècle. On doit cette référence principalement à l'avance du capitalisme, qui a généré la création des grandes industries et avec elle la naissance de hiérarchie des professions, qui étaient catégorisées selon les exigences du marché de travail, c'est à dire, les professions plus importantes pour les industries étaient mises dans le sommet du classement et celles qui n'avaient pas d'influence directe dans l'évolution et le progrès de fabrique occupaient les positions plus basses.

Donc, la Maternelle avec la crèche était un lieu pour les fils de travailleurs des fabrique, et c'est justement dans ce contexte que l'enseignement et la carrière de professeur de l'éducation de base souffrent des secousses progressives, ce qui aboutit dans la déconsidération de la profession.

Cette réflexion veut analyser le processus de féminisation de l'enseignement à partir de l'histoire sociale brésilienne et sa responsabilité dans la construction de l'identité professionnel de la femme-professeur, une fois que l'association entre la Maternelle et le travail féminin est considérée naturel dans les contextes et les segments sociaux les plus fréquents.

2 LES ASPECTS HISTORIQUES

L'histoire de l'éducation occidental, à partir de l'Illustration, a comme point de repère la création de l'institution nommée l'école, d'abord sans espace et des professeurs constitués, pour qu'après elle ait des configurations qu'on voit dans la scène actuelle : des bâtiments, des années sériées, des curriculums, des évaluations et des professeurs, depuis la deuxième moitié du XIXè siècle.

La question de la formation des professeurs est un sujet qui accompagne tout le processus éducationnel au Brésil. Dans les différentes phases de l'histoire de notre pays, la formation a acquis des caractéristiques de l'époque.

En débutant l'histoire de l'éducation au Brésil et en montrant la formation et le rôle des professeurs à l'époque, la parole de Romanowski (2006, p.32) est providentielle et révèle la présence masculine dans les salles de classe:

> Au Brésil, après l'expulsion de la Compagnie de Jesus en 1740, les reformes adoptés par le Marquis de Pombal ont assumé le début de la création des écoles publiques. On a créé les “classes royales”, qui consistait à des classes indépendantes données par un professeur qui avait la connaissance d'une matière, un sujet. Ces professeurs étaient des religieux ou des intellectuels.

Au Brésil du XIXè siècle, les besoins économiques, politiques et sociaux ont débuté un processus de croissance et d'intense urbanisation dans des plusieurs régions brésiliennes depuis l’installation de la Cours Portugaise à Rio de Janeiro, bien que l'ouverture de ports par le prince régent D. João VI en 1808. Ces mesures et ces révolutions ont été des facteurs importants pour l'intensification de la vie urbaine brésilienne.
Selon Gomes (2007, p.107)

> Le 28 janvier, juste une semaine après son débarquement à Salvador (…), D. João est allé au sénat de la Chambre pour signer son plus fameux acte sur le territoire brésilien : La charte royale d'ouverture des ports au commerce de toutes de nations amies. Depuis cette date, c'était autorisée l'importation 'de tous et n'importe quels genres, tissus et marchandises transportés en bateaux étrangers des potences qui conservent la paix et l'harmonie avec la Couronne Royal'.

Cette manœuvre faite par la couronne portugaise en territoire brésilien a permis que le pays entre définitivement dans le processus de croissance économique et urbaine.

En 1835, à Rio de Janeiro, la première école normale a été créée avec la finalité de préparer et de former des maîtres. La durée de ce cours était de deux ans et le niveau d'enseignement était secondaire. Dans les écoles normales, la formation des professeurs qui pratiquaient la fonction de maître se faisait selon la matière. Ils étaient nommés '*catedrático*', mot issu du latin *catedra* qui signifie chaise (la chaise d'un professeur et le poste qui lui correspond).

Selon Fernando de Azevedo (In Aranha, 1989, p.195) :

> En 1846 la première école normale de São Paulo est créée, destinée seulement aux hommes, et avec un seul professeur, Manuel José Chaves, professeur titulaire d'une chaire de philosophie et moral dans le cours joint à la Faculté de Droit ; cette école fonctionnait dans une salle du canon, contiguë à la Siège Cathédrale, et elle a été supprimée en 1867, en formant environ 40 professeurs en 20 ans (deux, en moyenne, par an).

Ultérieurement, l'enseignement est devenu une profession pratiquée par de professeurs des deux sexes. Toutefois, il convient mentionner qu'il y avait une différence entre les matières offertes aux futurs professeurs. Pendant que les jeunes professeures développaient les habilités manuelles et esthétiques, aux professeurs on destinait les matières de mathématiques et géométrie. Plus tard, d'autres matières comme la Psychologie, la Garde d'Enfants et l’Hygiène Scolaire ont augmenté les domaines de connaissance des professeures, et, par conséquence, le curriculum des écoles. Cet événement révèle la préoccupation des institutions normales, responsables par la formation des professeures, avec le développement des enfants.

Louro (in Priore, 1997, p.457), sur ce sujet il clarifie : " Ces domaines ont gagné du prestige dans les dernières décennies, en démontrant le développement normal des enfants, comme les formes les plus adéquates et plus modernes de s'en occuper".

L'exercice de l'enseignement a fait des nouveaux chemins, les professeurs abandonnaient progressivement les salles de classe. Cet événement a été nommée "féminisation de l'enseignement", il est arrivé du au processus d'urbanisation et d'industrialisation qui garantissait aux hommes de nouvelles possibilités dans le marché de travail. En outre, Louro (in Priore, 1997, p.450) justifie en disant que la nouvelle demande de professeures en salle de classe a eu lieu à cause des caractéristiques féminines, pour cela il y a l'argument suivant :

> […] les femmes avaient, "par nature", un inclination pour le soin des enfants, puisque elles étaient les premières et "naturelles éducatrices", donc rien n'est plus adéquat que leur confier l'éducation scolaire de petits. Si le destin primordial de la femme était la maternité, il serait assez de penser que l'enseignement représentait, d'une certaine façon, "l'extension de la maternité", chaque élève vu comme un fils "spirituel". (in Priore, 1997, p.457)

Cet argument, de la maternité naturelle et, par conséquence, de l’affinité naturelle de la femme avec l'éducation des petits, était déjà fondé chez Rousseau (2004, p.7-8), quand il a affirmé dans l’œuvre *Émile* que

> La première éducation est la plus importante et elle incombe incontestablement aux femmes. Si l'auteur de la nature avait désiré qu'elle soit incombé aux hommes, il leur avait donné du lait pour nourrir les enfants. Ainsi, parlez toujours de préférence aux femmes dans vos traités sur l'éducation, car en plus d'être en conditions de s'en occuper plus proche que les hommes et d'influer toujours plus, la réussite leur intéresse beaucoup plus, puisque la plus grande partie de veuves se trouvent à la merci des enfants et ils les font donc sentir vivement, dans le bien et dans le mal, l'effet de la façon de comment ils ont été élevés.

Le temps est passé et la présence féminine en salle de classe, surtout dans la maternelle, est significativement plus grande que la masculine. D'une certaine façon, ça veut dire que l'enseignement dans la maternelle présente une connotation maternelle.

En parcourant cette histoire à travers de l'enquête des chemins de l'enseignement de base au Brésil, dans la période entre le siècle XIX e XX, on trouve que les femmes "[…] à la veille de la République, constituaient la majorité des élèves des écoles normales." (Catani, Bueno, Souza et Souza, 1997, p.26)

Cette possibilité a eu lieu, car socialement elle était vue comme l'unique profession qui conciliait les fonctions domestiques de la femme avec le travail hors le foyer. Ce panorama indiquait que le travail de la femme hors le foyer était vu comme un prolongement de son rôle de mère dans le marché de travail, on incorpore dans l'école, l'idéologie de la domesticité et la soumission féminines (Catani, Bueno, Souza et Souza, 1997, p.26).

Les études de Demartini et Antunes (1993) démontrent qu'il y a une coïncidence entre la féminisation et la chute de niveau de qualité d'enseignement, car presque toujours la féminisation est associée à la dévaluation économique et social. Bruschini et Amado (1998) complètent

> Quelque chose de l'esprit qui déterminait, au début du siècle, qu'on enseignait des travaux de ligne et d'aiguille aux femmes à la place de la géométrie, et on payait moins à qui ne connaissait pas la géométrie, a persisté, en déterminant et en légitimant la perte progressive, par l'enseignement, de l'autonomie de l'action et de la connaissance.

Donc, il est possible de combiner deux facteurs : des politiques de formation de professeurs et le mépris par le féminin caché sous les salaires bas, en résultant dans une croyance que "L'école normale primaire et secondaire, et même parfois, par extension, les cours de Pédagogie ont fini par être opposés, de cette façon, à la formation intellectuel" (Catani, Bueno, Souza et Souza, 1997, p.27).

Les femmes, éduquées pour la soumission, ne s'appropriaient pas de la connaissance en soi et elles avaient une perception de sa propre formation comme limitée. Et, comme Catani, Bueno, Souza et Souza (1997, p.28) ont expliqué :

> Pour que la scolarisation se soit démocratisée il fallait que le professeur coûtait peu : l'homme, qui cherchait avoir reconnu l'investissement dans l'éducation, a la conscience de son prix et il se voit ayant le droit à l'autonomie – il cherche des espaces qui n'ont pas encore été dévalué par le féminin.

Ainsi, on a exulté à travers les discours patriarcaux, au long des siècles XIX et XX, les caractéristiques dites féminines comme l'asexualité, l'altruisme, l'abnégation, la bonté, la modestie, l'esprit de sacrifice, pour justifier une profession secondaire, mineur, essentiellement pratique et pas intellectuel.

En plus, il n'est pas sans raison que les écoles maternelles et primaires, les cours d'Enseignement et de Pédagogie ont un cadre de professeurs et d'élèves presque exclusivement composé par des femmes.

LE PANORAMA ACTUEL AU BRESIL

Les donnés référents aux professeurs du Brésil peuvent être recherchés dans le site du Ministère de l'Éducation, spécialement dans l'INEP – Institut National d'Études et des Recherches Éducationnelles Anísio Teixeira. Les tableaux 1,2 et 3 référents au recensement 2009, le dernier dont on a des registres, élaborées par l'INEP indiquent la question du genre dans l'École Maternelle et démontrent clairement les aspects relatifs à la féminisation de l'enseignement.

Creche

Número de Professores na Creche por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2009

Unidade da Federação	Professores na Creche		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	127.657	2.682	124.975
Norte	4.408	132	4.276
Rondônia	553	12	541
Acre	224	7	217
Amazonas	837	41	796
Roraima	156	11	145
Pará	1.600	38	1.562
Amapá	160	5	155
Tocantins	878	18	860
Nordeste	24.078	441	23.637
Maranhão	2.336	58	2.278
Piauí	1.372	32	1.340
Ceará	5.851	87	5.764
R. G. do Norte	2.584	60	2.524
Paraíba	1.549	20	1.529
Pernambuco	3.670	62	3.608
Alagoas	920	11	909
Sergipe	407	6	401
Bahia	5.389	105	5.284
Sudeste	64.577	1.379	63.198
Minas Gerais	12.152	250	11.902
Espírito Santo	3.956	81	3.875
Rio de Janeiro	8.055	224	7.831
São Paulo	40.414	824	39.590
Sul	26.764	499	26.265
Paraná	8.538	149	8.389
Santa Catarina	9.624	234	9.390
R. G. do Sul	8.602	116	8.486
Centro-Oeste	7.830	231	7.599
M. G. do Sul	1.840	52	1.788
Mato Grosso	1.530	52	1.478
Goiás	3.171	59	3.112
Distrito Federal	1.289	68	1.221

1 – Tableaux du Nombre de Professeurs par Sexe, dans l'École Maternelle – Général. Source : MEC/Inep/Deed.

Pré-Escola

Número de Professores na Pré-Escola por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2009

Unidade da Federação	Professores na Pré-Escola		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	258.225	10.054	248.171
Norte	20.776	1.422	19.354
Rondônia	1.450	61	1.389
Acre	1.048	84	964
Amazonas	4.123	341	3.782
Roraima	851	107	744
Pará	10.560	616	9.944
Amapá	1.042	143	899
Tocantins	1.702	70	1.632
Nordeste	82.713	2.934	79.779
Maranhão	13.721	692	13.029
Piauí	5.955	317	5.638
Ceará	13.624	320	13.304
R. G. do Norte	4.870	183	4.687
Paraíba	4.887	115	4.772
Pernambuco	12.670	276	12.394
Alagoas	3.729	91	3.638
Sergipe	3.485	92	3.393
Bahia	19.772	848	18.924
Sudeste	104.120	3.253	100.867
Minas Gerais	25.331	783	24.548
Espírito Santo	5.652	205	5.447
Rio de Janeiro	19.442	814	18.628
São Paulo	53.695	1.451	52.244
Sul	34.561	1.554	33.007
Paraná	11.259	328	10.931
Santa Catarina	11.278	804	10.474
R. G. do Sul	12.024	422	11.602
Centro-Oeste	16.055	891	15.164
M. G. do Sul	3.455	309	3.146
Mato Grosso	3.654	249	3.405
Goiás	5.924	198	5.726
Distrito Federal	3.022	135	2.887

2 – Tableaux du Nombre de Professeurs par Sexe, dans l'École Maternelle – Général. Source : MEC/Inep/Deed.

PROFESSEUR

École Maternelle

4.1 – Le Nombre de Professeurs dans l'École Maternelle par sexe, selon la Région Géographique et l'Unité de la Fédération, en 2009

Unité de la Fédération	Professeurs dans l'École Maternelle		
	Total	Sexe	
		Masculin	Féminin
Brésil	258.225	10.054	248.171
Nord	20.776	1.422	19.354
Rondônia	1.450	61	1.389
Acre	1.048	84	964
Amazonas	4.123	341	3.782
Roraima	851	107	744
Pará	10.560	616	9.944
Amapá	1.042	143	899
Tocantins	1.702	70	1.632
Nord-Est	82.713	2.934	79.779
Maranhão	13.721	692	13.029
Piauí	5.955	317	5.638
Ceará	13.624	320	13.304
R. G. do Norte	4.870	183	4.687
Paraíba	4.887	115	4.772
Pernambuco	12.670	276	12.394
Alagoas	3.729	91	3.638
Sergipe	3.485	92	3.393
Bahia	19.772	848	18.924
Sud-Est	104.120	3.253	100.867
Minas Gerais	25.331	783	24.548
Espírito Santo	5.652	205	5.447
Rio de Janeiro	19.442	814	18.628
São Paulo	53.695	1.451	52.244
Sud	34.561	1.554	33.007
Paraná	11.259	328	10.931
Santa Catarina	11.278	804	10.474
R. G. do Sul	12.024	422	11.602
Centre-Ouest	16.055	891	15.164
M. G. do Sul	3.455	309	3.146

Mato Grosso	3.654	249	3.405
Goiás	5.924	198	5.726
Distrito Federal	3.022	135	2.887

3 - Tableaux du Nombre de Professeurs par Sexe, dans l'École Maternelle – Général
Source : MEC/Inep/Deed.

En analysant les tableaux, on s'aperçoit que du Nord au Sud du pays, le nombre de femmes dans l'enseignement à la maternelle, soit dans les crèches ou dans les écoles maternelles, est beaucoup supérieur à celui d' hommes. Dans la maternelle, la proportion est de 31,7 femmes pour chaque homme qui travaille dans la salle de classe et dans les crèches cette proportion augmente pour 46,5 femmes pour chaque homme.

Les hommes représentent une moyenne de 20% du nombre de professeurs dans tout le Brésil, étant que des états du Sud, le Paraná est celui qui a le plus petit nombre d'hommes dans les salles de classe de maternelle, pendant que le Rio Grande do Sul a le plus petit nombre d'hommes dans les crèches.

Il est intéressant observer que les régions Nord et Nord-Est concentrent le plus grand nombre d'hommes dans l'enseignement dans l'école Maternelle, ce qui ne se passe pas dans les crèches.

De cette façon, on peut affirmer que l'ambiance de la Maternelle au Brésil est essentiellement féminin et féminisant parce qu'il est constitué d'un cadre de professeurs formé presque exclusivement par des femmes. Toutefois, il y a un danger imminent dans ce processus de féminisation de l'enseignement qui se constitue dans une analyse seule du féminin et des femmes en laissant de côté l'étude sur comment les hommes construisent les relations avec la connaissance, avec l'école, avec la lecture et la profession (Faria Filho et alii,2005, p.54)

Ainsi, l'utilisation de la catégorie genre pour l'analyse et l'étude de la formation de professeurs, en spécial dans l'École Maternelle, est encore insuffisant et il a besoin d'un incrément pour on dépasse le niveau de la féminisation de l'enseignement pour l'analyse de l'importance du genre pour la compréhension des relations qui s'établissent dans les écoles, ainsi que les acteurs y concernés et les processus de professionnalisation des professeurs.

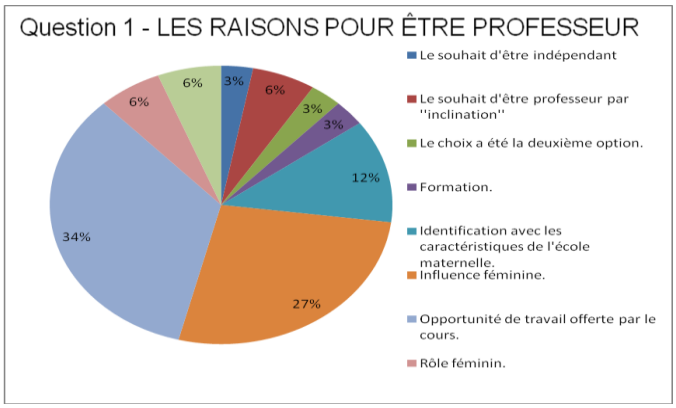
4 La méthodologie et les résultats

La recherche réalisée pour cet article est qualitative des études de cas. Les résultats présentés sont le fruit d'une interview semi-structurée qui consiste dans un des instruments fondamentaux pour la collecte de donnés. Elle est, en réalité, une technique de travail largement utilisée dans les sciences sociales. Comme Lüdke et André ont dit, " Le grand avantage de l'interview sur les autres techniques est permettre de capturer de façon immédiate et courante l´information souhaitée, pratiquement avec n'importe quel type d'informateur et sur des plusieurs sujets." (1986, p.34) L'interview a été faite avec vingt-cinq professeures d'une école Maternelle du réseau publique d'éducation, dans un quartier de classe moyenne dans la ville de Curitiba, dans l'état du Paraná, au Sud du Brésil.

Parmi les plusieurs questions, on a choisi la question 1. Quelle est la raison de votre choix par l'enseignement ? Ayant l'objectif d'identifier les raisons par lesquelles les femmes sont entrées dans la profession d'enseignant en plus grande fréquence en devenant la majorité dans les écoles maternelles en particulier. L'autre question choisie a été la 5. Quelles caractéristiques vous apercevez en vous-même qui correspondent à École Maternelle ? Ayant l'objectif d'analyser les caractéristiques qui correspondent au "féminin" imposées par la société occidentale, en les associant à la fonction de professeure. On se réfère toujours aux professeures au féminin parce que dans ce groupe analysé, ainsi que dans l'école recherchée, il n'y avait aucun homme employé, ni comme professeur, ni dans des autres fonctions.

De cette façon, on passe à la présentation des résultats et de son analyse. Quand les professeures ont été demandées sur la raison de leur option par l'enseignement, parmi les plusieurs catégories abordées, deux de celles en particulier ont attiré l'attention par la fréquence du choix : l'influence féminine ayant 27% des groupes et 34% des interviewées admettent être attirées par l'opportunité de travail offerte par le concours publique.

Dans le graphique ci-dessous on expose les catégories abordées. Il est important observer que de cette façon, des catégories comme "Le souhait d'être professeure, ou, avoir l'inclination pour tel" ayant 6% et "le rôle féminin" ayant 6% pourraient être regroupées à la catégorie "l'influence féminine". Si on sommait ces catégories, 39% des interviewées auraient choisi la profession de professeure par l'influence féminine.



Ayant un petit pourcentage, mais aussi important, on vérifie que 6% des interviewées ont été obligées par le père à être professeure, en démontrant que la soumission féminine, en ce qui concerne à avoir une profession "féminine", existe encore, que cela n'ait pas de conflits avec le modèle imposé par la société patriarcal occidental aux femmes d'être épouse et mère.

Cette analyse nous conduit à la pensée de Beauvoir (2009, p.377)

> […] les femmes, quand leur est confiée une fille, elles cherchent un zèle dans lequel l'arrogance se mélange à la rancune, en les transformant en une femme similaire à soi-même. Et même une mère généreuse, qui souhaite sincèrement le bien de l'enfant, pensera en général que c'est plu prudent la faire une "vraie femme", parce que c'est ainsi que la société l'accueillera plus facilement. Elles donnent à l'enfant comme des amies d'autres filles, rendent-la à des professeures, la fille vit parmi des matrones comme au temps de gynécée, on lui choisit des livres et des jeux qui puissent l'initier dans son destin, on lui inspire de trésors de sagesse féminine, on lui propose des vertus féminines, on lui apprend à cuisiner, à coudre, à s'occuper de la maison

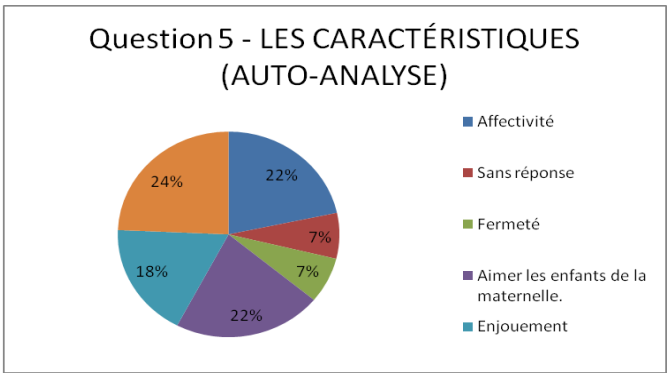
au même temps que de sa toilette, de l'art de séduire, de la pudeur.

Les interviewées de cette enquête révèlent dans leur discours les traits de cette influence féminine qui, selon Beauvoir, sont d'abord de responsabilité de la mère et après, de responsabilité d'une professeure.

> Professeure 1 Je voudrais avoir fait le cours de vétérinaire, je voudrais avoir fait d'autres choses... Mais ma mère disait : "fait attention, être professeur est une bonne option pour la femme, après ton mariage tu pourras travailler seulement une partie de la journée", et j'ai fini par choisir la profession de professeur, aussi parce qu'à l'époque, où j'étudiais, il y avait un cours au lycée de techniques agricoles, c'était ce que je voulais faire parce que mon intention était étudier vétérinaire après, mais ils ont supprimé ce cours et il n'y en avait plus. Donc, j'ai fait mon lycée dans l'école normale.
>
> Professeure 2 Je l'ai toujours aimé, j'ai pratiquement grandi dans une école, ma mère travaillait dans une école, mais elle était cuisinière de la cantine, elle n'était pas professeur. J'ai toujours vécu dans ce milieu, j'allais plus tôt à l'école avec elle, donc je lui aidait, j'organisais les choses... Comme elle travaillait à la cuisine j'organisais toujours les choses et j'étais toujours avec elle. Donc, j'ai grandi dans cette ambiance, j'ai toujours aimé...
>
> Professeure 3 J'ai toujours aimé. J'ai joué à la petite école. Ma soeur m´encourageait pour être enseignante, cela m'a donné une bonne base.
>
> Professeure 5 Ma mère était déjà professeure, et j'ai toujours aimé les enfants... alors je suis allée à l'école normale parce que j'aimais ça, j'ai toujours aimé.
>
> Professeure 6 L'image d'une femme très belle et tout ce qui représentait une pédagogue ou une coordinatrice d'école où j'étudiais quand j'étais petite.
>
> Professeure 7 Ah, depuis petite j'écrivais sur les portes de ma maison, je crois que moi... j'admirais, admire beaucoup ma professeure de la première année de l'école primaire, elle était japonaise et c'est une personne qui m'a beaucoup marquée.

En analysant le pourcentage de la catégorie "première opportunité de travail" ayant 34%, on pourrait la regrouper à la catégorie "souhait d'être indépendant" 6%, vu qu'on cherche un travail seulement parce qu'on souhaite une certaine indépendance et l'envie d'être auto-durable. La professeure 9 dit cette hypothèse : "Je voulais être indépendante. Alors j'ai dit, c'est mieux essayer la profession de professeur. J'aimais les enfants, j'aimais beaucoup lire et j'ai trouvé que c'était une bonne option". On conclut que 40% des interviewées sont professeures parce qu'il a été la première opportunité d'emploi qui a apparu pour rendre possible leurs indépendances.

Dans l'autre question analysée pour cet article, la question 5, concernant aux caractéristiques que la professeure voit en soi-même et qui correspondent aux besoins de l'éducation à l'école maternelle, selon le graphique ci-dessous, il a figuré comme une auto-analyse où elles ont recueilli dans elles-mêmes les caractéristiques pertinentes pour être professeures à l'école maternelle.



Les données obtenues ont révélé que deux caractéristiques sont les plus marquantes : l'affectivité ayant 24% des réponses et la tranquillité et la patience ayant 27% de réponses, l'enjouement ayant 20%, aimer les enfants de la maternelle ayant 13%, la fermeté comme caractéristique importante ayant 8% et 8% n'ont pas répondu.

Puisque l'interview semi-structurée est un outil de caractéristique qualitative, c'était aux enquêteurs de noter dans les attitudes et les discours de interviewées, les professeures quelques détails des paroles suivantes :

> Professeure 3 "L'affectivité, je trouve que c'est tout dans l'éducation à l'École Maternelle."
>
> Professeure 4 "...être très maternnel, être très affectueuse avec eux et je trouve que dans l'École Maternelle celui-là est primaire, être primaire ne marche pas. Il faut avoir un lien affectif très grand avec l'enfant pour qu'il se sente sûr."
>
> Professeure 5 "… je suis très romantique, j'ai eu une enfance très saine, l'adolescence a été bien compliquée pour ne pas vouloir grandir et tout cela, pour avoir tous ceux conflits. Mais l'enfance a été très saine, vraiment, donc j'ai beaucoup de bons souvenirs, alors je rachète toujours ma mémoire qui est très bonne, je rachète ça beaucoup, et j'ai ça très fort... c'est le romantisme, mas je ne m'enfuis pas de la réalité, mais quand il est convenable, quand il est sain le faire, je la rachète toujours."
>
> Professeure 9 " De la patience, de la sympathie, être aimable, c'est la deuxième mère."

Les caractéristiques comme l'affectivité, le romantisme, la patience, l'amabilité et la maternité, vont nous mener directement à l'argument de Rousseau (2004) qui décrit l'idéal de l'éducation de la femme dans le personnage de Sophie quand il dit :

> Sophie est de bonne naissance et a une bonté naturelle ; elle a un coeur très sensible et cette extrême sensibilité parfois lui fournit une activité imaginative difficile de modérer. (ROUSSEAU, 2004, P.576)

> De la bonne constitution de mères, dépend d'abord la bonne constitution des enfants ; du soin des femmes dépend la première éducation des hommes ; (ROUSSEAU, 2004, P.527)

> La première éducation est la plus importante et elle incombe incontestablement aux femmes. Si l'auteur de la nature avait désiré qu'elle soit incombé aux hommes, il leur avait donné du lait pour nourrir les enfants.(ROUSSEAU, 2004, p.7)

Donc, les interviewées de cette recherche ont révélé que sa représentation professionnel est soutenue par l'idéal romantique de l'éducation, fondé sur Rousseau, qui louange les caractéristiques "féminines" comme les idéaux pour l'éducation à la Maternelle.

5 Considérations finales

Le petit échantillon du contexte analysé, dans une école maternelle de classe moyenne, à Curitiba-Paraná, au Sud du Brésil, nous a révélé dans une certaine mesure, que les idéaux romantiques, la soumission féminine et les rôles attribués à la femme dans la société occidentale depuis le XIX siècle, malgré le progrès, le développement et la transformation sociale, sont encore valorisés et sont introjectés dans les professeures dont on a interviewé.

Au long de ce processus de recherche, il est devenue possible recueillir ce qu'on étude sur le genre par rapport à l'École Maternelle, noter les fondés du processus de féminisation de la profession de professeur dans le groupe étudié en plongeant dans l'école publique, faite de gens comme nous, dont les sujets de la recherche sont des protagonistes de la formation d'autres sujets, et donc, sont les appartenants d'un pouvoir et d'une responsabilité très grandes dans la transformation de la société.

En ce qui concerne l'éducation à l'École Maternelle, les conceptions de l'enfant et l'enfance et de la formation des professionnels pour ce segment d'enseignement, nous sommes encore arrêtés, pour ainsi dire au XVIIIè siècle illuminée, où l'innocence et la faiblesse donnés à l'enfant y restent, mais à cette idée on ajoute une plus grande inquiétude par rapport aux soins physiques. Il a apparu dans le champ discursif les inquiétudes par rapport son futur et l'enfant, qui commence à occuper une place centrale dans la famille, parce qu'il fallait former des citoyens à travers l'éducation. Le paradigme du soin, qui , sans considérer l'importance d'éduquer, de construire de la connaissance, maintient un modèle éducationnel reproductif, ayant la figure féminine comme protagoniste de cette action, pour croire à l'idéal rousseauiste où à la femme incombe le rôle d'éduquer l´homme pour être fort (virilité socialement valorisée) avec des caractéristiques romantiques : l'affectivité, la domesticité, la sensibilité, le maternage.

On conclut, donc, qu'étudier le processus de féminisation de la profession de professeur, surtout dans l'École Maternelle, c'est analyser de quel façon les relations et la production du pouvoir s'établissent parmi les sujets, à travers de leurs discours et leurs pratiques et ainsi révéler l'émergence de cette catégorie d'analyse, en sachant que cette production historique est susceptible d´être transformé par la formation de professeurs. Après tout, c'est pour cet objectif que les recherches convergent dans l'éducation : pour la transformation et pour le changement.

6 Les Références Bibliographiques

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. L'Histoire de l'Éducation. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989.

BEAUVOIR,Simone de. Le Deuxième Sexe; tradução de Sérgio Milliet. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 2v.

BRUSCHINI, Cristina, AMADO, Tina. Des Études sur la Femme et l'Éducation : quelques questions sur la profession de professeur. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, Cortez/ Fundação Carlos Chagas, n.64, fev.1998, p.4-13.

CATANI , BUENO, SOUZA E SOUZA. La Profession de Professeur, la Mémoire et le Genre : des Études sur la Formation. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. La Recherche et la Pratique Professionnel : des outils de recherche. Curitiba: IBPEX, 2006.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana Gonçalves. Le Travail de l'Historien. In : Revue Brésilienne d'Histoire. v.23, n.45, 2003.

FAUSTO, Boris; HOLANDA, Sérgio Buarque de; GOMES, Angela Maria de Castro; PIERUCCI, Antônio Flávio. L'Histoire Général de la Civilisation Brésilienne.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 3 v.

LOURO, Guacira Lopes. Le Genre, la Sexualité et l'Éducation : une perspective post-structuraliste. 10 Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. La Recherche en Éducation : Des Abordages Qualitatives . São Paulo: EPU, 1986.

PRIORE, Mary Del. L'Historie des Femmes au Brésil. 2 ed. São Paulo: Contexto,1997.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Émile ou l'Éducation. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SITE –INEP -http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp – consulté le 20/12/2010

SITE- MEC -http://www.mec.gov.br/ consulté le 19/11/2010

Le mouvement associatif étudiant comme école de formation

Thierry Lichet
Docteur en Sociologie
Université Lyon II
Adresse mail : Thierry.lichet@free.fr
Tel : 09.50.46.16.12 // 06.76.75.56.83
Adresse : 2, avenue de l'Europe - 69250 Neuville sur Saône.

Introduction :

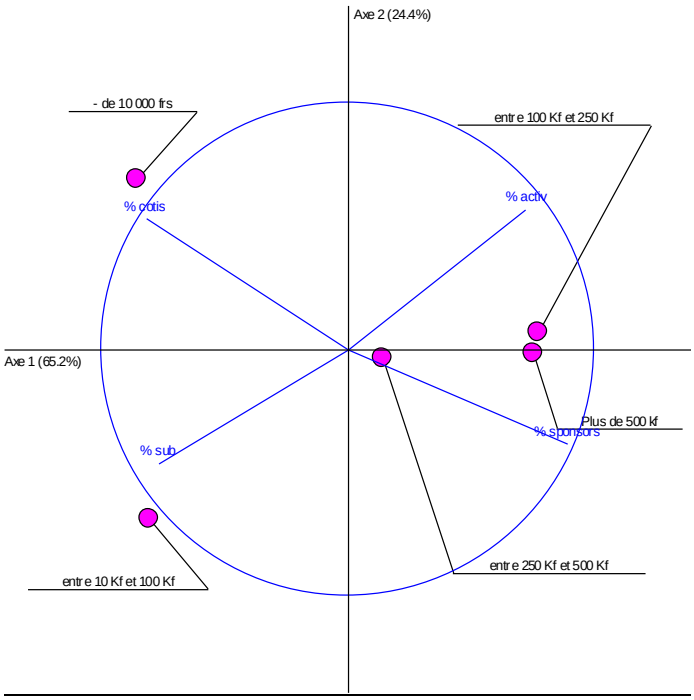
Le monde associatif étudiant constitue un microcosme au sein du tiers-secteur. Peu connu, il dispose pourtant de capacités transformatives importantes. Parmi ses qualités, le monde associatif étudiant développe des capacités pédagogiques fortes, fondées sur une confrontation continue entre projet et mise en œuvre. Par sa faculté à imposer certaines représentations, le mouvement associatif étudiant dispose d'un rôle d'école de formation sur le quotidien, et d'un rôle d'école de transformation pour demain.

Cette communication porte sur les organisations associatives créées et gérées par des étudiants existant au sein des différents systèmes de l'Enseignement Supérieur. Elle s'appuie sur deux enquêtes quantitatives, l'une réalisées en 1995 sur les I.U.T. (Instituts Universitaires de Technologie) de Lyon, la 2nde en 1996-97 au sein du réseau F.A.G.E. (Fédération des Associations Générales des Etudiants).

I) Une école de formation au développement local.

Depuis leur naissance à la fin du XIXeme siècle ([22]), les associations étudiantes s'impliquent dans la vie économique locale, devenant au fil du temps des acteurs de plus en plus présents dans cette dernière. En 1995, , les dépenses de l'ensemble du secteur associatif étudiant au niveau national représentait environ 1 milliard de francs/an ([23]). Or, plus de 75 % des structures gèrent un budget annuel de moins de 100 Kf (soit 15 000 € environ - enquête FAGE). Ces petites structures locales investissent ainsi chaque année environ 0,70 milliards de francs (environ 0.1 M€) dans l'économie de proximité. L'exemple des associations étudiantes des I.U.T. de Lyon montrait que le poids financier de ces seules organisations dans le tissu économique local pouvait en 1997 être estimé à environ 1 500 000 frs (environ 225 000 €) (Lichet, 1997). Les contrats étant la plupart du temps conclus avec des sociétés locales, l'inscription du milieu associatif dans le développement économique local est donc importante.
L'essentiel des actions réalisées met en oeuvre l'économie locale au travers de projets sociaux, culturels, ... Le rythme des actions menées, leur nombre et leur intensité qui ne cessent de croître au fil des ans du fait de l'accroissement du nombre d'associations étudiantes et du nombre des projets portés, contribue à accroître l'impact du mouvement associatif étudiant dans le développement local.
Au travers d'expériences bénévoles de ce type, les étudiants vont apprendre à être acteur du monde économique, dans le cadre d'une relation organisation/marché. Ils dépassent de fait la relation individu/marché, pour acquérir alors les éléments constitutifs de la relation sujet/marché, et acquièrent de fait une conscientisation nouvelle de leurs potentialités d'action économique.

Graphique n°1 : l'origine des ressources financières des associations étudiantes selon leur budget.



En outre, au sein d'une structure associative, l'étudiant apprend peu à peu à connaître les règles et le fonctionnement économiques, par les responsabilités croissantes en termes de gestion qu'il va pouvoir prendre en charge au fur et à mesure de son implication militante. En effet, les associations étudiantes naissent, à l'instar des autres organisations de ce type sur le monde social, sous impulsion réciprocitaire, dans le champ du don et du contre-don entre les

([22]) C'est entre 1877 et 1884 qu'apparaissent en France les premières « sociétés des étudiants », nom primitif que prennent les Associations Générales Etudiantes (A.G.E.). Ces associations se donnent pour objectif de regrouper les étudiants d'une même ville. Elles se présentent plutôt comme des clubs de bon ton, agrémentés d'un patriotisme certain, et d'un républicanisme bon teint.
([23]) Soit 0,15 M€, selon le journal de la FAGE « Décisions Etudiantes » n°6, mars 1995.

adhérents et leurs structures. Puis, en fonction de leurs histoires et de leurs objectifs, ces organisations s'émancipent, avec la volonté de venir évoluer sur le marché de l'économie marchande et celui de la redistribution ([24]).

Les associations étudiantes interagissent avec ainsi leur environnement économique de façon différentielle selon la taille et le type de l'organisation (cf. graphique n°1). De ces variations, naissent des apprentissages différents, successifs et complémentaires pour les bénévoles.

Trois modèles d'organisations et de fonctionnements économiques :

1) Les associations disposant en 1997 de moins de 10 000 frs de budget annuel (environ 1 500 €). Ce groupe représente plus de la moitié des associations étudiantes (54.2 %, enquête FAGE). Comme le montre l'ACP précédente

(cf. graphique n°1), l'essentiel des ressources provient des cotisations. Une dépendance significative (case bleue sur le tableau ci-dessus) peut en outre être observée sur ce croisement. Les activités sont essentiellement tournées vers l'information aux lycéens et la mise en place d'activités culturelles : exposition, théâtre, concert, ... Elles ressortent des champs du développement culturel local et du développement du lien social de proximité, et participent donc à leur affirmation dans le développement local. Pour cette strate de structures, et dans la réalisation d'actions sans grand besoin de financements, le rapport à l'économique est quelque peu distancié.

Les apprentissages acquis par les bénévoles ressortent des connaissances de base de la gestion d'une association (organisation d'événement, ...). Les formations suivies par les bénévoles étudiants font ressortir par effet miroir certaines des connaissances nouvelles acquises (cf. graphique n°2) :

Graphique n°2 : quelles formations avez-vous suivi ?

formations / **budget**	comptabilité	animation d'une équipe	recherche de partenaires	organisation d'évènements	PAO et impression	fonctionnement de l'université	**TOTAL**
- de 10 000 frs	7,4% (26)	8,5% (30)	16,1% (57)	36,3% (128)	14,2% (50)	17,6% (62)	**100% (353)**
entre 10 Kf et 100 Kf	16,4% (90)	14,8% (81)	21,1% (116)	27,0% (148)	9,8% (54)	10,9% (60)	**100% (549)**
plus de 100 Kf	20,9% (75)	12,3% (44)	22,0% (79)	23,1% (83)	10,0% (36)	11,7% (42)	**100% (359)**
TOTAL	**15,1% (191)**	**12,3% (155)**	**20,0% (252)**	**28,5% (359)**	**11,1% (140)**	**13,0% (164)**	**100% (1261)**

Enquête FAGE. Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (10 au maximum). La dépendance est très significative. chi2 = 56,69, ddl = 10, 1-p = >99,99%. Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Le chi2 est calculé sur le tableau des citations (effectifs marginaux égaux à la somme des effectifs lignes/colonnes)..Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 1261 citations.

Les bénévoles acquièrent avant tout au travers de ces expériences des pratiques relationnelles, de lien social, ainsi que les premières bases pratiques d'organisation d'activités(cf. graphique n°2, dépendance significative). Les bénévoles apprennent dans le même temps les principes de fonctionnement de leur environnement institutionnel de proximité. Les apprentissages acquis le sont pour l'essentiel via le bouche à oreille, ou l'apprentissage "sur le tas" (confrontation avec une problématique inconnue – enquête FAGE).

2) Les associations disposant d'un budget compris entre 10 000 frs et 100 Kf (entre 1 500 € et 15 000 €). Ce sous-groupe représente 30 % des associations étudiantes (enquête FAGE). Leur nombre d'adhérents est inférieur à 200 pour 75.8 % d'entre elles, compris entre 0 et 100 pour 50 % d'entre elles (enquête FAGE). Disposant d'un nombre d'adhérents de près de quatre fois supérieur à celui des structures de la strate n°1, l'impact de celles-ci sur leur environnement de proximité se fera plus marqué.

Comme le montre le tableau des moyennes sur le graphique n°1, la part la plus significative de leurs ressources provient des subventions (environ ¼ des ressources). La part des cotisations diminue fortement, processus qui s'accentue pour les associations disposant d'un budget encore supérieur. La proportion des recettes privées se développe, notamment celle du sponsoring. Un relatif équilibre économique s'opère sur cette strate d'associations, qui conjugue de façon prportionnée ressources privées et publiques.
Ces associations évoluent essentiellement sur le secteur de l'économie marchande, par la vente et l'organisation de prestations au niveau local. Elles organisent pour la plupart d'entre elles de petits événements culturels (le plus généralement des soirées), pour un budget annuel ne dépassant pas 50 000 frs (environ 8 000 €). Elles complètent cette activité par la vente de vêtements (Tee-shirts, écharpes, ...), la gestion d'annales et parfois de photocopies. En règle générale, les activités culturelles locales représentent de 40 % à 70 % du chiffre d'affaires, les ventes d'articles environ 10 %, de même que les ventes d'annales, de journaux étudiants. Les autres ventes (nourritures, boissons, …) représentera de 10% à 25% maximum de leur chiffre d'affaires.
Certaines structures organisent des opérations de plus grande ampleur, nécessitant un budget plus conséquent : voyages à l'étranger, forum entreprises, ou semaines de ski, ... Le budget moyen de ces opérations avoisine alors les 100 000 frs (environ 15 000 €). Ces projets requièrent un travail conséquent d'organisation, de planification et de gestion humaine et économique. Ils sont généralement développés sur une année, et menés conjointement aux autres activités de l'association.

Les actions réalisées vont là encore impacter directement le développement culturel et le lien social local. L'aire d'influence plus large de ces organisations, leur nombre plus important d'adhérents, l'importante périodicité des actions réalisées en font cependant des acteurs clés du développement culturel et social de proximité sur le milieu étudiant.

Sur cette strate, les bénévoles vont acquérir des connaissances et compétences techniques plus affirmées, sur un nombre de champs de connaissance plus conséquent (cf. graphique n°2). Les premiers budgets se font jour, même s'ils ne sont encore bien souvent que de forme parcellaire. Des réunions de bureau apparaissent elles aussi, formalisant et institutionnalisant dans les esprits les premières formes de travail commun au sein d'une même organisation. Des savoirs techniques en lien avec l'économique sont acquis et mobilisés (bases de comptabilité, recherche de partenaires, création de dossiers de sponsoring, de demandes de subventions, ...). Les techniques rédactionnelles et communicationnelles sont elles aussi utilisées, et donc apprises. Cette évolution est la conséquence des liens qui se tissent entre organisation et environnement institutionnel extérieur : entreprises, institutions, ...

Les apprentissages se font encore pour l'essentiel "sur le tas" (fort lien de dépendance entre ce type de formation et cette strate d'organisation), complétés par quelques conseil des profs ou la participation à des sessions de formation (organisées par d'autres associations ou des institutions) (cf. graphique n°3).

D'une manière générale, ces associations travaillent en terme économique sur une population locale stable, aux besoins assez clairement identifiables, le plus souvent circonscrite à l'Université, le département de formation, ou l'école. Puisqu'il n'y a, sauf rares exceptions, qu'une seule association par filière de formation, la concurrence n'existe pas. Il peut quelquefois se produire une concurrence fortuite entre deux associations de deux filières différentes pour des

([24]) Il existe, pour reprendre Polanyi, trois grands secteurs de l'économie : l'économie marchande, qui assure la distribution de biens et services sur un marché concurrentiel ; l'économie non marchande, qui est régie par le principe de la redistribution, dans le cadre de revenu de transfert ; l'économie non monétaire, qui regroupe les actions de réciprocité et l'administration domestique. L'objectif principal n'est pas la rentabilisation d'un capital, mais plutôt des pratiques coopératives à partir d'engagements volontaires. Particularisme lié au milieu d'origine, les associations étudiantes ne peuvent prétendre à disposer de sympathisants donateurs pour financer leurs activités (Polanyi, 1944).

événements économiques qui se dérouleraient le même jour. Toutefois, les fédérations locales tentent de plus en plus d'organiser une planification des événements associatifs (soirées, concerts, ...) afin de pallier à ces difficultés. L'environnement local est donc simple et prévisible pour les associations, socio-économiquement stable.
Les apprentissages qui découlent de cette expérience doivent donc se comprendre comme l'acquisition de bases solides pouvant être réutilisées dans d'autres contextes sans grande turbulence (stage professionnel, voire premiers mois dans un premier emploi). Cette expérience sera la plus visible sur le monde social, de part ses incidences concrètes et le nombre d'individus dépositaires de ces savoirs.

Graphique n°3 : quels modes de formation votre association propose-t-elle aux nouveaux arrivants ?

formation	Nb. cit.	Fréq.
aucune formation	86	16,5%
formation par les anciens sur le ta	331	63,4%
séminaire de formation	41	7,9%
conseils de profs ou professionne	64	12,3%
TOTAL CIT.	**522**	**100%**

Enquête F.A.G.E. La différence avec la répartition de référence est très significative. chi2 = 1456,08, ddl = 4, 1-p = >99,99%. Le chi2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité. Le tableau est construit sur 459 observations. Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de citations. Ce tableau est construit sur la strate de population 'budg entre 10 et 100 kf' contenant 459 observations et définie par le filtrage suivant : budget = {entre 10 Kf et 50 Kf} ou budget = {entre 50 Kf et 100 Kf}

3) Les associations dont le budget est supérieur à 100 000 frs (environ 15 000 €), avec comme modèle archétypal les organisations dépassant les 500 kf de budget annuel (environ 75 000 €). Ces organisations représentent un peu plus de 15 % du nombre de structures associatives étudiantes. On remarque une moindre part des recettes de cotisations, et une participation plus importante de recettes liées au secteur marchand dans le financement des structures (sponsoring + activités : de 40% à plus de 50% des recettes). Le pourcentage des subventions dans le budget général diminue par rapport au groupe précédent, pour rester un peu inférieur à 25 %. Dans une majorité des cas, il s'agit de fédérations locales ou d'associations de filières anciennement implantées (antérieures à 1985 dans 68,8 % des cas pour les structures dont le budget dépasse 500 kf, soit environ 80 000 €). Le nombre d'adhérents dépasse 100 dans plus de 75 % des cas, est supérieur à 500 dans 52,8 % des cas pour celles excédant 500 Kf (Lichet, 2010).
Par rapport aux groupes précédents, le fonctionnement économique des organisations de cette strate s'avère plus complexe, et le champ des actions économiques menées, plus élargi. Evoluant sur une aire de proximité sur laquelle sont aussi présentes d'autres associations étudiantes, l'environnement y est nettement concurrentiel. En outre, leurs projets d'animation du territoire local se retrouvent en concurrence avec ceux des autres acteurs du secteur associatif. Enfin, se plaçant sur le secteur marchand par la vente de prestations, les fédérations vivent sur ce créneau aussi un environnement économique local concurrentiel.
Les actions économiques des fédérations et de ces importantes associations se situent tout d'abord dans le registre de la production de biens et services en direction des associations fédérées. Certaines d'entre elles se lancent dans la réalisation de centrales d'achats. L'aire d'influence locale des fédérations leur permet, comme l'A.V.E. de Valence (Association Valentinoise des Etudiants), de négocier des tarifs pour l'ensemble de leurs associations fédérées avec une large partie des interlocuteurs économiques de ces dernières : boites de nuit, imprimeurs, concepteurs de Tee-shirts, … Dans ces cas, l'impact financier est réel pour l'ensemble des acteurs présents (associations, fédération, interlocuteurs marchands), qui sortent tous gagnants du processus.

La réalisation de projets de dimension conséquente sera leur deuxième pôle d'activités. Ces projets ont vocation à avoir une aire de rayonnement large, pouvant parfois s'étendre jusqu'au niveau national. Le Challenge de Valence, week-end de défilés et de compétitions sportives entre les étudiants de la ville, en est un des exemples. L'A.G.I.L. (Association Générale des IUT de Lyon) de Lyon réalisait pour sa part chaque année un tournoi sportif entre tous les IUT de Lyon, tandis que la F.E.D.I.U.T. (Fédération des Etudiants et Diplômés d'IUT) organisait une journée régionale annuelle de formation pour tous les nouveaux élus étudiants des B.D.E. d'IUT (Bureaux des Elèves) de la région Rhône-Alpes. La Fédération des Etudiants Lyonnais organisait jusqu'à ces dernières années la « Nuit des bac-winners », importante soirée étudiante se déroulant le soir des résultats du baccalauréat.

Toutes ces manifestations ont comme objectif de créer un événement communicationnel à destination des étudiants et des différents interlocuteurs institutionnels de la structure. Au-delà du développement culturel et social de proximité que génèrent ces actions, l'impact médiatique qu'elles se donnent pour objectif de construire sur la base de ces derniers renforce ces dynamiques. Elles conduisent à des apprentissages nouveaux pour les bénévoles, ressortant notamment de la communication institutionnelle.

L'importante autonomie dont jouissent les fédérations laisse du reste deviner l'émergence d'un mouvement culturel, tel que le définit Touraine : « ce qui définit le mieux le but des mouvements culturels actuels est l'idée d'enpowerment, d'autonomie, qui réclame pour les individus et les groupes le pouvoir d'agir sur leur environnement, de devenir acteurs de leur histoire personnelle et collective » (Touraine, 1997, p 423). La participation du mouvement associatif étudiant aux transformations des modes d'engagement des individus dans le monde social local se fait fortement visible, l'apparition de telles dynamiques sur la société n'étant pas encore à l'œuvre selon Touraine. En proposant un nouveau modèle d'engagement, le mouvement associatif étudiant vient remettre en cause les modalités antérieures en même temps qu'il institutionnalise progressivement le changement et participe activement au développement local.

Sur cette strate d'observation, les apprentissages principaux acquis par les bénévoles ressortent de la technicité plus avérée. Comme le montre ainsi le graphique n°2, il existe un fort lien de dépendance entre ces organisations et la formation privilégiée par les bénévoles : la comptabilité. Les outils et méthodes utilisés par le monde du travail sont ici mobilisés, pour gérer des organisations pleinement actrices du monde économique local. 60% des associations dont le budget dépasse 500 Kfs sont en outre employeurs, conduisant de fait les bénévoles à acquérir des compétences et savoirs en matière de gestion des ressources humaines.

Les apprentissages acquis par les bénévoles étudiants en terme de développement local ne se limitent pas à la gestion financière d'une organisation et à la mobilisation des ressources exogènes. Elles permettent en effet l'acquisition de compétences relationnelles pour les organisateurs. Celles-ci s'observent notamment par le taux élevé d'étudiants qui gardent contact entre eux, même cinq années après la fin de leurs études (79,3% de la population totale) (cf. graphique n°4).

Graphique n°4 : avez-vous conservé des contacts avec vos anciens collègues de promotions ?

Relation promo Activité Associative	Oui	Non	TOTAL
Oui	79,3 %	20,7 %	100 %
Non	64,9 %	35,1 %	100 %
TOTAL	67,3 %	32,4 %	100 %

Source : Grignon, Gruel & Bensoussan, 1996.

L'organisation régulière de manifestations culturelles ou sportives locales a aussi des incidences importantes sur les champs du développement social. Ces actions, par la logique de la participation volontaire sous "incitation charismatique" (passages en amphis des organisateurs, motivation des étudiants dans les groupes de Travaux Dirigés, relationnel, ...) jouent à plein la fonction sous-jacente de participation aux réductions des exclusions, et comme facteurs d'intégration des étudiants au sein d'un groupe.

Ce double process s'appuie sur la logique de réseaux, de contacts interpersonnels, de relations, ainsi que d'échanges, de dons et de contre-dons. Les réseaux ainsi créés permettent la transmission de savoir, tout autant que d'informations (Peckeur, 2000). Ils naissent de la proximité culturelle et géographique qu'ont les différents interlocuteurs entre eux. Dans le cas des associations étudiantes, cette proximité est très importante, nous pouvons presque parler de concentration spatiale, de densité des relations. Cette densité du réseau associatif joue alors pleinement son rôle comme facteur du développement local des structures et de formation des bénévoles étudiants.

Si les associations étudiantes entretiennent avec l'endogène et l'exogène un rapport différentiel selon la taille des structures, leur développement devient, au niveau local, moteur dans l'action associative et dans le développement local.
Or, le secteur sans but lucratif est un secteur économique en expansion depuis plus de vingt ans, avec un taux annuel de croissance en terme d'emploi souvent supérieur au reste du secteur privé ([25]). En 2005, le Conseil National de la Vie Associative estimait à 1,4 million le nombre d'E.T.P. (Equivalent Temps Plein) de ce secteur, soit 6.5% de l'emploi total et 2.9% du P.I.B. (Produit Intérieur Brut) (C.N.V.A, 2007). Il s'agit donc d'une expérience professionnelle de toute première importance qu'il est permis aux étudiants d'acquérir par ce biais au cours de leur scolarité.

Economie solidaire, développement local, ces deux notions sont en outre souvent liées. En effet, "*le développement local est l'expression de la solidarité locale créatrice de nouvelles relations sociales et manifeste la volonté des habitants d'une micro-région de valoriser les richesses locales, ce qui est créateur de développement économique*" (Guigou, 1984). Cette conception, ramenée sur le terrain de la vie locale des étudiants et des associations dans le système étudié, développe et exprime l'importance que prend l'expérience associative délivrée aux étudiants, comme première expérience professionnelle de développement local.

Ces apprentissages non scolaires sont du reste de plus en plus reconnus par les acteurs économiques, en tant qu'expérience pré-professionnelle efficiente. En adoptant partiellement les codes et pratiques du monde économique, en les réadaptant aussi, le monde associatif étudiant génère ainsi des valeurs nouvelles qui, par le biais des insertions professionnelles ultérieures des individus mais aussi de l'exemplarité des actions réalisées et des parcours, s'imposent peu à peu comme modalité efficiente de la formation pratique des individus.
En effet, comme le montre le graphique n°5, les potentialités professionnelles du militant sont importantes pour l'entreprise.

Graphique n°5 : l'impact de l'investissement associatif étudiant sur l'insertion professionnelle

Fonction 1ère embauche / Activité associative	Artisan et chef d'entreprise	Cadre Supérieur	Contremaître et instituteur	Employé	Technicien	Autres	TOTAL
Oui	9,1 %	19,0 %	7,3 %	10,0 %	45,5 %	9,1 %	100 %
Non	4,6 %	15,7 %	7,0 %	18,6 %	51,8 %	2,3 %	100 %

Source : Lichet, 1997.

Les entreprises vont ainsi plus facilement recruter les anciens militants pour des postes à responsabilité, dès la première embauche : cadres supérieurs et contremaîtres (26,3 % contre 22,7 % pour le groupe témoin). Ces derniers vont être mieux payés, et connaître des possibilités de promotions internes plus importantes et plus rapides. L'imaginaire positif retiré de cette expérience agit ainsi comme facteur de conviction envers des interlocuteurs professionnels, conduisant alors confier plus rapidement des responsabilités d'encadrement aux anciens bénévoles.
Par ailleurs, les anciens militants ont plus grande propension à devenir artisan ou chef d'entreprise, donc générateur d'emplois et d'activités, dès la sortie de leurs études (9,1 % contre 4,6 %). Ainsi, au-delà du développement de l'activité économique locale, l'associatif étudiant est lui-même créateur d'innovation économique. Le secteur associatif étudiant n'impacte donc pas seulement le développement local en cours, mais aussi plus largement l'économie locale future.
Cette plus grande responsabilisation professionnelle des bénévoles associatifs étudiants se donne aussi à voir par la stabilité professionnelle ces derniers concernant leur premier emploi. Comme le montre en effet le tableau ci-dessous (cf. graphique n°6), la population militante a davantage propension à rester dans sa première entreprise d'embauche que le reste de la population étudiante. Cette dynamique est le signe d'une plus grande constance et efficience professionnelle des anciens bénévoles associatifs étudiants.
Cette reconnaissance par le monde de l'entreprise de l'action associative étudiante place résolument celle-ci comme facteur de développement des individus. Elle confirme les associations étudiantes dans leur rôle d'école de formation, et comme première expérience professionnelle. Le secteur associatif étudiant est ainsi fortement acteur dans la construction d'un individu plus responsable professionnellement.

([25]) En 1996 par exemple, les travaux d'Edith Archambault ont montré que le la croissance de l'emploi sur le secteur associatif était en moyenne de 4 %/ an, quand l'emploi total restait stagnant avec une croissance de 0,2% l'an. Il générait en outre environ 217 Milliards de francs de chiffre d'affaires par an, soit entre 3 et 4% de l'économie globale de la France. Ces travaux n'ont été réactualisés à ce jour que de manière parcellaire, et constituent encore au niveau institutionnel, par leur relative exhaustivité, une base de référence. (Archambault,1997).

Graphique n°6 : le devenir professionnel des bénévoles associatifs étudiants

Actuellement / Activité associative	Toujours dans cette entreprise	Dans une autre entreprise	Vous avez repris des études	En train d'effectuer votre service	Vous êtes en recherche d'emploi	TOTAL
Oui	68,4 %	21,1 %	1,1 %	8,3 %	1,1 %	100 %
Non	57,2 %	24,5 %	2,2 %	7 %	9,1 %	100 %

Source : Lichet, 1997.

Cette responsabilisation professionnelle des bénévoles passés par l'expérience associative étudiante ressort du reste fortement de l'ensemble des discours des « anciens ». L'expérience associative étudiante va ainsi être le moment d'un apprentissage fort quel que soit le parcours associatif suivi. Les différents journaux associatifs étudiants (Décisions Etudiantes - journal de la FAGE, Factuel - journal d'Anima-Fac, Acteurs Etudiants - journal de Promotion des Défense des Etudiants, ...) se font régulièrement l'écho de trajectoires d'anciens bénévoles, et de la richesse des apports de cette expérience dans leurs activités professionnelles (Lichet, 2010). Elles retraduisent le haut niveau de responsabilisation, notamment professionnelle, dont l'expérience associative peut être la source. L'impact de l'expérience associative dans le développement local et global se fait aussi par ce biais fortement visible.

Comme nous avons donc pu le voir au cours des pages qui précèdent, l'expérience acquise au sein des réseaux associatifs étudiants impacte davantage les individus que la diffusion des savoirs constitués. Au travers des expériences acquises par les bénévoles associatifs étudiants se forme un nouvel imaginaire sur le rapport au travail de l'individu, ayant notamment comme composantes des compétences plus marquées en matière de capacité d'innovation, capacité de négociation et de pratiques relationnelles, capacité de management. Ce nouvel imaginaire impacte à la fois les individus bénévoles, mais aussi le développement local dans son ensemble. Par effet de boucle, il se nourrit, se développe et se renforce, conduisant à son imposition progressive comme nouvelle constante sociale. L'instituant devient alors peu à peu institué.

II) <u>Une école de formation à la citoyenneté</u>

L'apprentissage de la citoyenneté, de la relation groupe/individu ressort avant tout de l'ordre expérientiel et pratique, à l'initiative et au choix des individus. L'observation de l'implication des associations étudiantes dans la *res publica*, permet de mettre partiellement en évidence la réalité de cette formation aux différentes strates de la participation citoyenne.

Depuis les débuts de la représentation politique étudiante, les structures d'engagements collectives imaginées par les étudiants viennent se créer dans les espaces publics interstitiels de l'Enseignement Supérieur laissés en friche par l'institution. Elles prennent la forme de structures variées, du club de danse à la fédération d'associations locales.
Forme particulière d'expérience collective, l'agir associatif est porteur de sens et d'apprentissages citoyens pour les individus. Durkheim a en effet montré qu'une société ne peut vivre et se développer qu'avec une présence effective de groupes intermédiaires, au premier rang desquelles se trouvent les associations (Durkheim, 1930). Une telle assertion n'est en rien à cette heure dépassée. D'abord parce que, plus d'un siècle plus tard, de telles idées auront été repensées, affinées. Ainsi, pour Caillé notamment, « *le sort de la démocratie ne se joue pas seulement au niveau de la politique instituée, au niveau de ce que l'on pourrait appeler "les espaces publics secondaires". Elle se joue aussi et peut être d'abord au sein de ces espaces publics primaires que constituent les associations* » (Caillé *in* Bloch Lainé, 1999, p 144). Bien que le pointage soit ici plus précis, plus centré sur les associations et l'organisation interne des structures, le lien qui réunit forme de société et formes d'engagements collectifs se trouve aujourd'hui clairement admis. L'expérience acquise par les bénévoles associatifs étudiants participe donc d'une formation pratique parfois institutionnelle (cas des élus étudiants notamment) à la citoyenneté.
Au cours de ces 50 dernières années, l'agir collectif étudiant s'est transformé : la participation politique des étudiants est ainsi passée d'une pratique contestataire et politisée à une approche plus pragmatique, intégrant tant la dimension gestionnaire que la dimension revendicative. Dans les imaginaires sociaux actuels, le monde associatif étudiant s'affirme comme structure de représentation politique, au détriment des syndicats et partis. Le monde associatif étudiant s'impose alors comme acteur formateur des individus et d'une nouvelle forme de citoyenneté.

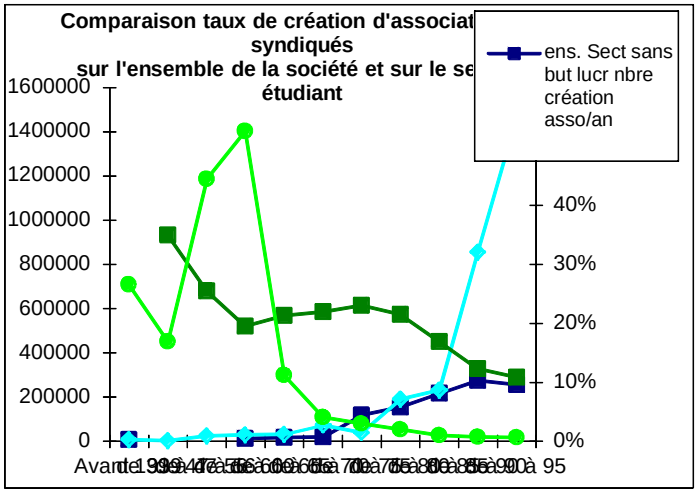
Ainsi, dès 1954 et les premiers moments de la guerre d'Algérie, l'U.N.E.F. (Union Nationale des Etudiants de France) propose la reconnaissance « de la pleine représentativité des associations d'étudiants d'Outre-mer », préambule institutionnel manifeste à l'échelle étudiante d'une reconnaissance entre Etats (De La Fournière, Borella, 1957, p 147) ([26]). Cette prise de position est très en avance sur son temps, notamment en regard du positionnement des autres organisations du monde social, syndicats, partis politiques de l'époque. En effet, ces différentes organisations, bien que se positionnant peu à peu contre la guerre, en restent essentiellement à une analyse fondée sur la fracture manifeste entre utopie de solidarité entre les individus et réalités de la guerre ([27]).

Poursuivant sur sa lancée, l'U.N.E.F. s'ancre au cours des années suivantes dans une dénonciation de plus en plus marquée de la colonisation, des exactions et des faits de torture, qui sont désormais connus. En 1959, l'U.N.E.F. passe à une pression offensive sur le gouvernement. Elle vote une motion pour une reconnaissance institutionnelle de l'objection de conscience, se faisant là encore moteur d'évolutions ultérieures ([28]). Le mouvement associatif étudiant impulse alors des évolutions qui impacteront par la suite les formes de l'engagement des individus dans le collectif. Il œuvre alors pleinement à la construction d'un nouvel imaginaire social de citoyenneté et sur le rapport individu/institution.
Au début des années 60, l'U.N.E.F. est devenue une force pour l'opinion, le gouvernement, les étudiants, et l'égale des grandes centrales syndicales ouvrières. « *Organisation hégémonique* » (Maupéou-Abboud, 1974, p 16), elle se permet même de faire le médiateur entre celles-ci ([29]). Elle proclame le 6 juin 1960 la

([26]) La périodicisation de l'histoire de l'UNEF est sujet de nombreux débats et controverses, pas toutes dénuées d'intérêts stratégiques liés en partie aux obédiences historiques de leurs auteurs. Michel de la Fournière, Jean-Yves Sabot, Jean-Paul Bachy pour ne citer qu'eux, ont proposé différentes perspectives, toutes disposant d'arguments solides mais divergents. Nous partirons pour notre part sur une périodicisation en quatre temps qui reprend celle de Bachy (Bachy, 1973) : une première période allant de la construction des A.G.E. (fin XIX^{ème}) à la fin de la première guerre mondiale, période folklorique. Une seconde période couvrant toute l'entre-deux-guerres, que nous qualifierons période corporatiste. Une troisième période, qui part de 1946 jusqu'à la fin de la guerre d'Algérie, qui sera une période syndicale. Enfin, notre dernière période part de 1963 et se termine en 1971 avec la mort de l'U.N.E.F., période politisée.
(27) Comme le montre par exemple Laure Pitti dans son travail de thèse sur l'implication de la C.G.T. (Confédération Générale du Travail) dans l'opposition à la guerre d'Algérie, cette organisation reste très ancrée dans les discours, qui sont le plus souvent peu suivi d'actions réelles sur le terrain. Par affinité idéologique, les ouvriers, et dans une moindre mesure les instances de l'organisation, ne souhaitent pas s'opposer trop ouvertement au gouvernement socialiste alors au pouvoir. C.G.T. comme P.C.F. (Parti Communiste Français) se positionneront au final davantage pour la paix et moins en faveur de l'indépendance du peuple algérien. Ce relatif non-engagement nourrira en sourdine l'expansion d'une distanciation entre ouvriers et O.S. syndiqués algériens, et organisations politiques et ouvriers syndiqués français, permettant au F.L.N. de progresser dans la population ouvrière algérienne résidant en France.
([28]) La traduction de l'objection de conscience dans le droit français ressortira ensuite de l'action de Louis Lecoin, militant libertaire pacifiste, qui en 1962 entame une grève de la faim à l'age de 74 ans pour en obtenir la promulgation. Plusieurs intellectuels ainsi que le Canard Enchaîné s'impliqueront dans sa démarche, afin de la faire aboutir. Militant à la C.G.T., il n'obtint pourtant pas le soutien de cette organisation, pas plus que d'aucun autre syndicat ou parti politique.
([29]) Ainsi, fin janvier 1960, l'U.N.E.F. invite les trois principales centrales syndicales et la F.E.N. dans les locaux de la M.N.E.F. Une grève nationale du travail en découlera, le 1er février 1960. Dans le même sens, le 27 Octobre 1960, l'U.N.E.F. organise à la Mutualité à Paris un immense meeting auquel

nécessité du dialogue et de l'autodétermination. Seule la F.E.N. (Fédération de l'Education Nationale), en ayant notamment soutenu la création de l'U.S.T.A. (Union Syndicale des Travailleurs Algériens) en 1957, travaille sur une ligne relativement parallèle. L'ensemble des autres organisations du monde social, syndicats comme partis, campe sur des positions moins engagées.
Cette prise de position forte sert d'électrochoc dans la conscience française. Développant un positionnement politique volontairement avant-gardiste, l'U.N.E.F. s'implique plus avant dans le processus de contestation sociale. Ainsi, « *la politique de « front syndical » se concrétisa […] dans un rapprochement (sur l'initiative de l'U.N.E.F.) avec les syndicats de travailleurs et d'étudiants algériens (U.G.T.A. et U.G.E.M.A.), auquel se rallièrent les syndicats français, rapprochement qui aboutit aux déclarations du 21 février 1961 : les signataires étaient d'accord pour réclamer des négociations directes […] sur le cessez-le feu et les conditions […] de l'autodétermination […]* » (Maupéou-Abboud, 1974). Le mouvement associatif étudiant constitue alors le principal initiateur des transformations sociales et forme les imaginaires sociaux à de nouvelles postures citoyennes ([30]).
Dans le même temps, les engagements étudiants qui émergent à cette époque tendent à prendre des formes plus instantanées, plus orientées sur la réalisation immédiate. La coordination, l'auto-organisation, modalités d'action collective développées par les groupuscules d'extrême-gauche à partir des années 70, proposent un engagement plus immédiat, personnel, sans attache. Dans le cas de manifestations, elles répondent au besoin sociétal émergeant d'une affirmation nouvelle de l'individu. Leur caractère explicitement a-politique exprime la volonté d'indépendance des étudiants à l'égard de tout partisanisme, tout réseau idéologico-politique hérité, ce qui en explique leur succès. En situation plus calme et quotidienne, ce refus se retraduit notamment par un accroissement des pratiques associatives (cf. graphique n°7).
Les évolutions des formes de l'engagement citoyen étudiant entre 1939 et 1995, telles que présentées sur le graphique ci-dessous, montrent le caractère préfiguratif de ce dernier. Les courbes vertes claires et bleues claires montrent ainsi que l'engagement étudiant passe au cours de cette période d'une forme de participation syndicale à une forme de participation associative. Le basculement s'opère au cours des années 60-65, et l'engagement associatif étudiant « supplante » définitivement l'engagement syndical au cours de la période 75-80 ([31]).
Le graphique n°7 met en évidence que ce processus, loin de se restreindre au seul monde étudiant, se diffuse sur l'ensemble de la société. Le syndicalisme ouvrier décline entre 1939 et 1956, et s'il se redynamise quelque peu jusqu'au cours de la période 70-75, il chute à nouveau de manière continue depuis. Dans le même temps, le secteur associatif, peu existant, prend son essor au cours des années 70-75, processus continu depuis. Les évolutions du monde associatif étudiant en matière de citoyenneté préfigurent avec une dizaine d'années d'avance environ les évolutions des modes d'engagement citoyens des individus dans le monde social. Le secteur associatif étudiant génère ainsi des transformations dans les formes d'engagements collectifs, qui se répercutent et s'institutionnalisent ensuite sur le monde social.

Graphique n°7: évolution comparée du nombre d'étudiants, du nombre de création d'associations et du nombre de syndiqués,sur la population totale et le monde étudiant.



Sources : enquête FAGE ; Archambault, 1997.

Note sur le graphique :

Les courbes bleues et vertes foncées (symboles carrés) caractérisent l'ensemble de la société, les courbes bleues et vertes claires (symboles ronds) le secteur étudiant. Le graphique est à double échelle : les courbes de créations d'associations sont à lire à partir de l'échelle de gauche, celle des pourcentages de syndiqués avec l'échelle de droite. Cependant, plus que les valeurs, c'est ici l'évolution de la forme des courbes, et la comparaison de celles-ci qui priment. A ce titre, pour des commodités de lecture, le nombre des créations d'associations étudiantes par an, issu de notre enquête, aura été multiplié par 20000 afin de partir sur une situation numérique identique pour 1939. Un tel artifice nous permet de rendre la comparaison plus aisée entre situation du secteur associatif *étudiant et évolution de l'ensemble du secteur sans but lucratif, en même temps que d'analyser les évolutions comparées.*
Les étudiants, comme d'une manière plus large l'ensemble des individus, souhaitent désormais être acteurs de la vie sociale, et s'inscrivent dans cette dynamique nouvelle. Ils désirent voir naître par elle plus de réalisations, et moins de « grands soirs ». La transformation du sujet se traduit ainsi sur le champ du collectif par une extension du nombre de structures associatives locales, dans lesquelles chaque individu se donne les ouvertures pour être l'acteur de sa propre vie. L'individualisme nouveau qui émerge trouve comme retranscription une expansion du nombre de structures associatives étudiantes indépendantes. L'implication actuelle des associations étudiantes dans la res publica, permet de mettre partiellement en évidence la réalité de la formation citoyenne acquise par les bénévoles étudiants. Elle s'observe notamment par la participation des organisations, et donc des bénévoles qui les composent, aux différentes formes de la participation citoyenne (cf. graphique n°8).

---

participent les grandes centrales syndicales excepté la C.G.T., en faveur de la paix négociée et pour l'autodétermination. « *Malgré la défection de la C.G.T., c'est devant plus de 10 000 personnes que Pierre Gaudez, président de l'U.N.E.F., prend la parole au nom des 4 organisations participantes (U.N.E.F., F.E.N., C.F.T.C., F.O.), alors que dehors se massaient des milliers d'étudiants qui n'avaient pas pu trouver de place dans la salle, ainsi que de nombreux militants de l'U.E.C. dont le parti communiste avait interdit la présence et qui manifestaient contre cette interdiction* ». FISCHER Didier, 2000, p 236.
([30]) Ainsi Waldeck-Rochet s'insurge-t-il dans *l'Humanité* contre cette organisation « *qui vise à faire [du] parti une force d'appoint et à placer ainsi si possible la classe ouvrière à la remorque de la bourgeoisie dite de gauche ». L'U.N.E.F. commet alors « un crime de lèse-majesté, celui de voler au PC son trésor, … son rôle d'avant garde* ». MONCHABLON Alain, 1983, p 117.
([31]) Nous comparons ici des pourcentages d'adhésions et des nombres de créations de structures. Si nous ne pouvons donc affirmer mathématiquement par ce graphique la domination numérique du secteur associatif étudiant (impossibilité de trouver un dénominateur commun à ces deux facettes du tiers secteur), la forme des courbes nous renseigne très explicitement sur les processus sociaux à l'œuvre.

Graphique n°8 : participation des associations étudiantes à la *res publica*.

	jamais	rarement	de temps en temps voire toujours	TOTAL
Prise de position sur problématique ens sup	30,5%	24,3%	45,2%	**100%**
participation à actions revendicatives hors champ en	60,8%	17,9%	21,2%	**100%**
Participation à des débats de société	52,1%	19,7%	28,2%	**100%**
Ensemble	**48,2%**	**20,6%**	**31,2%**	**100%**

Enquête FAGE.

Comme le montre le tableau ci-dessus, les associations étudiantes sortent depuis le début des années 90 du seul champ de l'animation des campus et de l'assistanciel, pour se faire désormais aussi acteur de la revendication sociale (ensemble : 51.8%, soit plus de la moitié). Elles participent pour près des ¾ d'entre elles à des débats ou actions relatifs au champ universitaire, et pour près de la moitié, à des débats de société. Si elles affichent une préférence pour les problématiques spécifiquement liées à l'Enseignement Supérieur, elles n'en mènent pas moins des réflexions et parfois des actions sur l'ensemble de la sphère sociale. Ces pratiques conduisent à un apprentissage progressif des règles du débat citoyen par les bénévoles, complétant fort utilement, *via* une pratique instituante, les savoirs hérités.
Cet apprentissage peut aussi se faire par la voie contestataire. Nonna Mayer a notamment montré dans son étude sur la post-matérialité des populations que les jeunes étaient plus enclins à défendre leurs idées de manière protestataire (Mayer & Perrineau, 1992). Cette expression politique doit être comprise comme un prolongement de formes politiques plus conventionnelles, non comme une remise en cause du système.
Or, cette même étude montre qu'il existe un lien entre caractère protestataire des jeunes et participation à l'action associative. Ce caractère protestataire n'est donc pas à entrevoir dans une dimension de négation de participation citoyenne, mais bien plutôt dans le sens d'une demande de participation non comblée. Cette posture n'est pas une forme d'opposition à la vie politique pacifiée, et ne constitue en rien une forme de désintégration du système établi. En effet, Muxel montre par ailleurs que plus les jeunes participent à des actions protestataires (manifestations, ...), plus ils participent ensuite à la vie politique, aux élections. L'action protestataire constitue donc souvent pour les jeunes le moyen d'entrer en politique (Muxel, 2001). Leur intégration politique se concrétise ensuite par le développement d'actions associatives. Dès lors, l'action associative permet à l'individu de construire un nouvel imaginaire social moins sclérosant, ouvrant à une participation citoyenne plus étoffée.
Le conflit avec l'institution, en tant que vecteur d'impulsion à la création associative connaît depuis ces vingt dernières années un fort développement. Il n'est qu'à se remémorer les instants médiatiques donnant à voir, qui une manifestation des étudiants de Sport, d'IUT., ou contre le C.P.E., … Ces instants contestataires étudiants ont régulièrement émaillés notre environnement informationnel, portant bien haut les couleurs de la fronde estudiantine. Par ces confrontations instituant/institué, cette lutte contre l'Institution et son monopole à dire le droit et le bien, les étudiants bénévoles associatifs acquièrent des compétences, savoirs citoyens, cette fois encore au travers d'expériences hors du champ des savoirs institués.
Enfin, ces dernières années, émergent du milieu étudiant des projets novateurs, qui impactent l'ensemble du monde social. Les étudiants de l'université de Paris 13 / Villetaneuse ont ainsi créé en 1995 l'association « Déclic, agitateur de solidarité », afin de sensibiliser et d'orienter le grand public vers des actions de solidarité. Cette association relaie les campagnes thématiques solidaires de type commerce équitable, défense des paysans du monde contre les O.G.M., … Elle propose surtout des pistes et des relais pour toute personne souhaitant s'impliquer dans une action de solidarité. Dépassant le cadre de l'Université, elle offre ses services à l'ensemble de la société civile, participant de fait à une transformation des imaginaires sociaux. Le mouvement associatif étudiant participe alors à la construction d'un nouveau corpus de pensée, conduisant à la formation à une conscientisation politique nouvelle des individus.
Les réalisations menées par l'association « Ingénieurs sans Frontières » (I.S.F.) s'inscrivent dans cette même dynamique. Créée en 1982, cette organisation regroupe des associations étudiantes d'écoles d'ingénieurs qui s'investissent dans le domaine de la solidarité internationale. I.S.F. devient alors organisation co-fondatrice de Max Havelaar France en 1992, avec A.V.S.F. (Agronomes et Vétérinaires Sans Frontières) et le C.C.F.D. (Comité Catholique Contre la Faim et pour le Développement), ainsi que de la Plate-forme Française pour le Commerce Equitable (P.F.C.E.). Ces deux structures sont les principales O.N.G. de référence sur le commerce équitable en France. Les associations étudiantes ne répercutent donc pas uniquement les problématiques sociétales à l'œuvre, elles participent aussi de leur résolution et inventent de nouveaux outils pour tenter d'y répondre. Acteurs instituants, elles participent à la création d'un nouvel institué, d'un nouvel imaginaire social, et d'une nouvelle citoyenneté.

Conclusions :

Le sujet de la société capitaliste-informationnelle exprime une attente forte de diversification dans les origines des connaissances et savoirs qu'il souhaite acquérir. Parmi les solutions potentielles, l'agir associatif étudiant dispose de vraies capacités, de part ses impacts formateurs dans un champ élargi de domaines.

Acteur du développement local, le monde associatif étudiant joue ainsi un rôle significatif dans la formation des bénévoles en matière de développement économique, culturel et de structuration du lien social. Il permet de plus à ces derniers d'acquérir au travers des projets réalisés des compétences et savoirs pratiques fortement plébiscités par le monde professionnel.

Acteur politique, le mouvement associatif étudiant permet en outre à ses bénévoles d'acquérir par cette expérience de lien social une culture politique et une pratique de la participation citoyenne.

Enfin, le monde associatif étudiant est, dans un certain nombre de cas, expériences et/ou projets, précurseur du monde social, agissant un peu comme un laboratoire, un incubateur des nouvelles citoyennetés. Les projets, idées, manières d'agir collectif transitent alors du monde associatif étudiant vers les autres formes des organisations du monde social, les ONG, syndicats, partis politiques. Cette transitivité s'opère à la fois par l'exemplarité des projets, par effet de diffusion, ou par le passage des bénévoles d'un univers à un autre. Elle conduit néanmoins à poser le mouvement associatif étudiant comme élément fortement acteur dans la construction de l'imaginaire citoyen, par sa capacité à construire de nouvelles postures, et donc de fait à former les sujets de demain.

Ressources bibliographiques

ARCHAMBAULT Edith	*Le secteur sans but lucratif*	Paris, Editions Economica	1997
BACHY Jean-Paul et Claudine	*Les étudiants et la politique*	Paris, Armand colin	1973
BLOCH LAINE François	*Faire société*	Paris, Editions Syros	1999
Conseil National de la Vie Associative	*Bilan de la vie associative : 2004-2007*	Paris, La Documentation Française	2007
DE LA FOURNIERE Michel & BORELLA François	*Le syndicalisme étudiant*	Paris, Editions du Seuil	1957
DURKHEIM Emile	*De la division du travail social*	Paris, Presses Universitaires de France	5eme Ed. 1998 [1930]

FISCHER Didier	*L'histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*	Paris, Flammarion	2000
GRIGNON Claude, GRUEL Louis & BENSOUSSAN Bernard	*Les conditions de vie des étudiants - Cahier de l'O.V.E.*	Paris, La documentation française	1996
GUIGOU Jean-Louis	*Le développement local : espoirs et freins*	Revue Correspondance Municipale, n°246, mars 1984	1984
LICHET Thierry	*Du mouvement associatif comme acteur de développement local*	Angers, Mémoire de D.E.S.S. de S.A.D.L., sous la direction de BERTIN Georges, Université Catholique d'Angers.	1997
LICHET Thierry	*Mouvement associatif étudiant et transformation des formes d'engagements collectifs*	Lyon, Thèse pour l'obtention du grade de Docteur, sous la direction de HOSS Dietrich, Université Lyon II	2010
MAYER Nonna & PERRINEAU Pascal	*Les comportements politiques*	Paris, Armand Colin	1992
MAUPEOU ABBOUD Nicole	*Ouverture du Ghetto étudiant*	Paris, Editions Anthropos	1974
MONCHABLON Alain	*Histoire de l'UNEF*	Paris, Presses Universitaires de France, Coll. Les chemins de l'Histoire	1983
MUXEL Anne	*L'expérience politique des jeunes*	Paris, Presses de Sciences Po	2001
PECKEUR Bernard	*Le développement local*	Paris, Syros, 2eme édition	2000
PITTI Laure	*Ouvriers algériens à Renault Billancourt de la guerre d'Algérie aux grèves d'O.S. des années 70. Contribution à l'histoire sociale et politique des ouvriers étrangers en France*	PAris, Thèse pour l'obtention du grade de Docteur, sous la direction de GALLISSOT René, Université Paris VIII	2002
POLANYI Karl	*The Great Transformation (1944)* Traduction française : *La Grande transformation : aux origines politiques et économiques de notre temps*, trad. Catherine Malamoud et Maurice Angeno	Paris, Gallimard	1983
SABOT Jean-Yves	*Le syndicalisme étudiant et la guerre d'Algérie*	Paris, l'Harmattan	1995
TOURAINE Alain	*Pourrons-nous vivre ensemble ?*	Paris, Editions Fayard	1997

Le rapport entre le capital culturel et la consommation culturelle des étudiants universitaires

Ahtziri Molina Roldán
Docteur par l'Université de York
Coordinatrice du Programme de Recherche en Arts - Université de Veracruz.

Miguel Ángel Casillas Alvarado
Docteur par l'École de Hautes Études de Paris
Professeur de l'Université de Veracruz.

Aldo Colorado Carvajal
Maître en Sociologie
Institute de Recherche en Éducation – Université de Veracruz.

Juan Carlos Ortega Guerrero
Maître en Intelligence Artificielle
Coordinateur de la Maîtrise en Recherche Éducative – Université de Veracruz

Introduction

Au cours de l'histoire les espaces universitaires ont été les dépositaires de la connaissance humaine et les responsables de sa diffusion et de sa production. C'est chez les étudiants où ces institutions ont la source principale de la production et la reproduction de cette connaissance. Selon le rôle spécifique socialement conféré aux institutions d'enseignement supérieur, ces espaces ont développé des pratiques symboliques qui génèrent la distinction dans leurs sociétés. Ils génèrent les pratiques qui font la différence entre les étudiants par leurs capitaux culturels spécifiques.

Les étudiants se trouvent parmi les principaux destinataires du travail qui a été généré dans les universités. La formation de jeunes professionnels a impliqué le développement de deux chemins parallèles qui sont,la formation professionnelle dans une zone de spécialisation et la coexistence et l'approche avec les matières et les activités qui complètent leur formation universitaire et humaine.

Cette étude réfléchit sur le rapport qui existe entre les activités de consommation culturelle et le capital culturel qu'ont les étudiants de l'Université de Veracruz. L'analyse se génère à partir de l'information quantitative compilée en automne 2008 (Molina et Casillas Coord[32]). Pour l'analyse se construit la notion de *capital culturel universitaire*, qui a comme soutien deux éléments : le capital culturel et la consommation culturelle.

La plupart de temps, l'Université de Veracruz s'occupe d'une population originaire du même état, et celui-ci porte un des niveaux de développement humain les plus bas du pays. Pour cette population, l'Université représente un espace pour la mobilité sociale. A partir de la concession de grades académiques, mais à partir aussi de pratiques sociales et une offre des activités culturelles.

L'Université produit une offre culturelle correspondant à cet imaginaire qui génère une distinction et elle s'approche des canons sociaux hégémoniques, qui reproduisent certains schémas sociaux. Cependant, ces modèles de pratiques n'intéressent pas toujours les étudiants et elles n'atteignent pas le but de générer les professionnels avec des formations intégrales.

L'hypothèse de base, c'est que les pratiques de consommation culturelle sont associées aux différentes dotations du capital culturel et par conséquent aux conditions et aux styles de vie de groupes sociaux et non à l'espace de socialisation auquel s'intègre les étudiants : l'université.

L'Université de Veracruz

L'Université de Veracruz, c'est la plus grande maison d'études de Veracruz, autant par ses réussites académiques que par son étendue. L'Université de Veracruz est cataloguée par l'Association Nationale d'Universités et d'Institutions d'Éducation Supérieure (ANUIES) comme une Institution d'Éducation Supérieure orientée sur la transmission, la génération et l'application de la connaissance, qui offre des programmes au niveau de technicien supérieur, de la licence, de la maîtrise et du doctorat. L'institution compte six zones académiques et celles-ci ont 69 formations dans les différentes modalités, scolarisée, ouverte et à distance.

Cette institution a environ 55000 d'étudiants inscrits en licence (Numeralia, 2010)[33] qui se forment dans les cinq campus propres ; en plus, des quatre de l'Université Interculturelle. Avec cela, l'Université a une présence dans les principaux centres urbains de l'état et dans les zones ayant une importante présence indigène et de paysans.

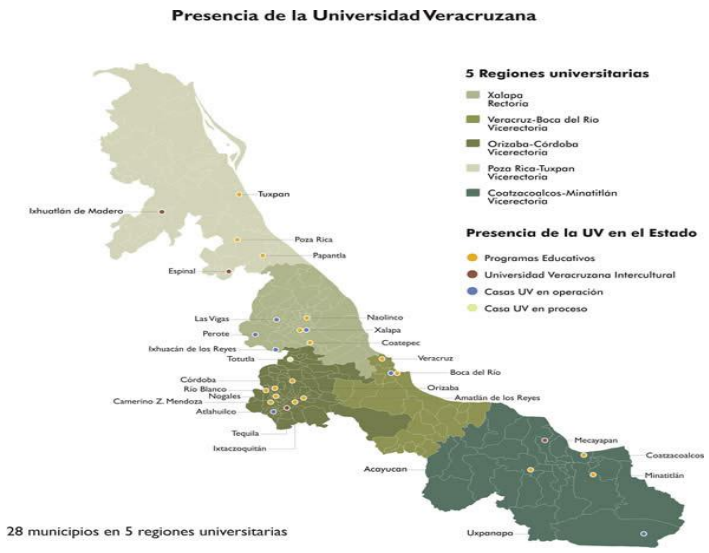


Tableau 1. Zones de l'Université de Veracruz

[32] Ce document est en cours de révision pour publication.
[33] [33] http://www.uv.mx/numeralia2011/presencia/index.html

En 1998, l'Université de Veracruz a institué le Modèle Éducatif Intégral et Flexible (le MEIF), il a comme des objectifs : « favoriser les étudiants de différentes carrières qui offre l'Université de Veracruz, une formation intégrale : interculturelle, humaine, sociale et professionnelle ». Tout le précédent avec l'objectif de développer les habilités, les compétences, les attitudes et les valeurs nécessaires pour l'appropriation et le développement des valeurs humaines, sociales et culturelles : ainsi comme une pensée logique, critique et créative, et finalement l'établissement de relations interpersonnelles, de groupe et l'exercice optimal dans l'auto formation permanente (Nouveau Modèle Éducatif pour l'Université de Veracruz, 1999). On essaie de former des êtres humains analytiques, sensibles et avec une disposition pour comprendre et même pour entrer dans les différents champs de la connaissance, au-delà de ceux où ils ont été formés.

Il faut dire que l'Université de Veracruz répond largement à son contexte social, car elle satisfait la plupart de la population originaire du même état, qui montre un de niveaux du développement humain les plus bas du pays puisqu'il occupe le rang 29 parmi les 32 états du Mexique. L'Université de Veracruz est présente dans les cinq régions de l'État de Veracruz. Étant donné que la position stratégique de cet état en raison de ses ports, ceux-ci ont été un point d'entrée au monde occidental, dans ce territoire, il s'est développé, une grande quantité des cultures et de manières de vie qui abreuvent autant les influences externes que les différentes cultures autochtones.

La géographie particulière de l'État de Veracruz, qui couvre une vaste partie du littoral du Golf de Mexique, 71 820 km2 (*aregional.com*, 2009), qui sont divisées en six zones géographico-culturelles qui comprennent la côte, les plateaux et les jungles, avec leurs respectives expressions culturelles.

La population estimée en 2005 est de 7, 110 214 d'habitants qui vivent dans 212 municipalités. 60,7% de la population habitaient dans les zones urbaines. Il faut remarquer que l'État de Veracruz enregistre un taux de développement humain (IDH) de 0,7573, et qu'il est classé comme une entité ayant un développement humain moyen qui le situe au 29ème rang dans le pays, le même que celui enregistré dès l'année 2000, selon les données du PNUD (2006-2007)

Ces niveaux de développement se reflètent dans la qualité éducative. Veracruz est une entité avec d'énormes retards, parce qu'il y a un très grand nombre d'analphabètes. Le retard scolaire est très répandu parmi la population et la proportion des étudiants universitaires est une de plus basses au niveau national. La distribution de la population qui se dissémine en milliers de petites communautés rurales rend très difficile l'offre de services éducatifs, dans le cadre d'un état très étendu et avec une géographie difficile. La situation éducative est liée au degré de développement de l'état : Veracruz est une des entités avec le plus de pauvreté et de marginalisation dans le pays. Des milliers d'enfants font des études à l'école primaire dans les Cours Communautaires du Conseil National de Développement Éducatif (CONAFE), il y a aussi le système de *telesecundarias* (le collège mais les cours sont télévisés) plus répandu et nombreux et un grand nombre de *telebachillerato* (le lycée mais les cours sont télévisés)[34] .De ce *circuit d'éducation précaire*, ainsi appelé par le professeur Olac Fuentes, vient un très grand nombre de nos étudiants universitaires, qui sont les porteurs de dispositions culturelles qu'ils ont pu construire au long de son expérience scolaire dans ces contextes éducatifs.

Le cadre analytique

L'objectif primordial de cette communication est d'élucider si la consommation culturelle qu'ont les universitaires est la plus souhaitée pour l'Université de Veracruz à partir de ce qu'on a établi dans le Modèle Éducatif Intégral et Flexible (le MEIF).

Si on prend l'âge, le contexte social et l'activité choisie, les étudiants présentent un double profil : être jeunes et étudiants. Pour Rojek la jeunesse :

« est classée par les obligations et les responsabilités sociales légères, des finances limitées et une dépendance familiale généralisée. Une période d'expérimentation dans les zones de la formation, l'identité et l'acquisition de statut comme d'individus, où des modèles s'absorbent à suivre et les stimulations de groupes d'amis et les médias différents des valeurs familiales et communautaires qui, jusqu'à ce moment-là, avaient été prédominantes. C'est une étape dominée par l'individualisation et le développement des identités sexuelles ». (2005 :126)[35]

À cause de leur âge, la plupart des étudiants partagent avec leur génération des intérêts, des conflits, des découvertes et des expériences propres à leur situation psychobiologique et sociale. Parmi les aspects principaux qui se partagent dans cet âge, la consommation culturelle développée par eux est très importante, puisqu'à partir de cette consommation, les sujets expérimentent et construisent leur identité.

Étant donné que le passage par l'université demande une série de pratiques, de cartes d'identités et de conditions formelles, nous croyons que tout cela n'est pas généralisé pour tous les jeunes, nous considérons que chaque étudiant a et génère un capital culturel spécifique pour passer par les institutions d'enseignement supérieur. Par conséquent, on construit la notion de : « capital culturel universitaire ». Cette idée est soutenue par deux éléments, le capital culturel et la consommation culturelle de ce qu'on a identifié comme universitaire.

Pour la réalisation de cette recherche, on a appliqué un questionnaire à un échantillon d'étudiants de la promotion 2006 à propos des usages qu'ils font dans leur temps (1087 d'étudiants, qui représente le 10% de la génération de cette année). On a compris sept thèmes de consommation culturelle et l'usage du temps libre : la pratique et l'assistance aux activités artistiques, l'utilisation des technologies, les activités sportives, de participation sociale, les formatives et les récréatives et les fériés. Certains sujets ont une étroite relation avec la vie universitaire : la pratique ou l'apprentissage d'une activité artistique, l'assistance aux événements culturels, la pratique d'un sport, la réalisation d'activités formatives, de participation sociale, telle que l'utilisation de la technologie pour un mieux développement d'activités académiques ; en revanche, d'autres sont inhérentes à toute la jeunesse, comme la participation à des événements fériés, la visite aux centres commerciaux, ou la réalisation de voyages avec des amis, parmi d'autres.

On considère comme objet de consommation culturelle les éléments symboliques qui se déplacent dans les différentes sociétés, comme l'accueil de biens culturels avec une spéciale emphase aux médias et le comportement des publics devant l'offre existante. Selon García Canclini (2006), l'offre culturelle est très grande, hétérogène, dissemblable et fragmentée.

La notion de capital culturel

On reprend la notion de capital culturel imprimée par Pierre Bourdieu (1987) comme une mesure qui permettrait d'expliquer l'exercice scolaire des étudiants selon leurs dispositions culturelles. Ce concept offre la possibilité de rendre visibles aussi bien les différences économiques entre les individus et les groupes sociaux, que les différences symboliques, qui se mettent en jeu, dans le champ de la culture et de l'éducation (Casillas, Chain, Jácome, 2007).

Le capital culturel fait référence aux différentes dotations culturelles dont les agents sont les possesseurs et qu'ils utilisent pour leurs interactions scolaires comme les ressources qui ont une incidence dans leur exercice scolaire. Il s'agit de connaissances, de manières d'être et de se conduire, de dispositions incorporées qui établissent les *différences* entre les individus ; il s'agit aussi de biens symboliques qui *distinguent* leurs possesseurs ; finalement, il s'agit aussi de ressources et de conditions matérielles d'existence associées aux études et aux connaissances, les ressources qui s'expriment comme objets, mais qui impliquent aussi leur domination (les livres, les équipes électroniques et d'informatique, etc.).

La notion de capital culturel universitaire

Un de traits qui a changé le plus dans les manières d'être des étudiants est leur consommation culturelle. Dans le passé, les étudiants trouvaient toute l'offre culturelle dans l'université et dès elle, ils s'appropriaient de biens culturels ; maintenant, ce n'est plus cela. Les étudiants arrivent aux salles de classe en étant porteurs de très diverses dotations et de dispositions culturelles qui ont construit et dans le passé et été cultivées dans leur vie quotidienne.

La formation universitaire est identifiée avec les canons et les pratiques associées à la haute culture. Par conséquent, il est très fréquent d'observer que les universités favorisent comme partie de leur bagage culturel les pratiques culturelles associées aux expressions les plus traditionnelles des Beaux-Arts : la musique classique, les représentations au théâtre italien, la danse classique et la contemporaine, les expressions plastiques. Celles-ci peuvent être importantes à l'intérieur de leurs champs relatifs au curriculum et des manières d'expression, mais elles se trouvent très éloignées des offres massives de consommation culturelle qui attirent la plupart de jeunes.

On envisage les activités de consommation culturelle des étudiants que, selon l'Université de Veracruz, qui devraient être une partie de leur formation intégrale. Cependant, les chiffres montrent que les étudiants orientent leurs activités quotidiennes à une autre type de consommation, telles que : les activités de relaxation, de fête ou de détente et ils deviennent plus consommateurs que producteurs de la culture.

[34] Les telesecundarias et les telebachilleratos sont de centres qui donnent une éducation présencielle à la présence au niveaux élémentaire et moyen dans les zones rurales et indigènes en utilisant les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

[35] Ma traduction

Tableau 1. Les activités de consommation culturelle que font les étudiants[36]

Ils utilisent l'Internet pour obtenir de l'information	1066 (98.1)
Ils vont au centre commercial ou d'autres zones commerciales	999 (92)
Ils ont l'habitude d'assister aux événements fériés	856 (79.2)
Ils font des activités récréatives	761 (70)
Ils vont aux événements artistiques comme des spectateurs	727 (68.1)
Ils utilisent l'Internet pour consulter un matériel spécialisé	624 (57.4)

Les activités formatives, comme les activités artistiques ou de formation, sont celles dans lesquelles les étudiants sont le moins impliqués, de même celles de participation sociale. C'est-à dire, qu'ils montrent peu d'intérêt pour les activités d'interaction et de participation citoyenne.

Tableau 2. Les activités de consommation culturelle que ne font pas les étudiants

Ils ne pratiquent pas, et non plus ils n'apprennent aucune activité artistique	864 (79.5)
Ils ne font aucun type d'activité de participation sociale	846 (77.8)
Ils ne font pas d'activités formatives	839 (77.2)
Ils n'utilisent pas l'Internet pour lire les journaux ou les magazines	706 (64.9)
Ils n'utilisent pas l'Internet pour s'informer des activités et non plus le porte-affiche	675 (62.1)
Ils ne pratiquent aucun sport	575 (52.9)

Caractériser aux étudiants à partir de leur capital culturel nous permet de rendre visibles les différences et les inégalités dans la distribution de l'origine sociale des étudiants et dans leurs dispositions pour s'approprier de l'offre culturelle institutionnelle. De cette façon, le capital culturel est un outil conceptuel qui permet d'observer ces différences dans les dispositions des étudiants. Dans l'imaginaire institutionnel, les étudiants devraient se concentrer dans la réalisation des activités formatives, ce qui dériverait en grande quantité du capital culturel universitaire. La recherche nous dit qu'il n'y a pas un type d'étudiant, mais que l'on peut distinguer cinq types.

On reprend la proposition faite par Casillas, Chain et Jácome (2007) qui permet d'opérationnaliser la notion de capital culturel dans le contexte local. Cette notion envisage des aspects qui nous permettent d'avoir l'intuition du type de passage que les étudiants auront dans les salles de classe universitaires ; d'un côté, le capital familier qui mesure les ressources culturelles et éducatives qui possèdent à partir de leur histoire familière ; et d'autre part, le capital scolaire, lequel fait référence aux ressources culturelles et éducatives et qui les étudiants ont profité le long de leur histoire scolaire. Les chercheurs ont identifié les cinq types d'étudiants selon leur capital culturel ; ce sont les suivants :

Les héritiers (un haut capital familial et un haut capital scolaire)
Les étudiants qui viennent d'ambiances familiales où leurs parents ont fait des études supérieures au minimum de licence, de haut niveau socio-économique, avec de hauts revenus et avec des métiers socialement très estimés. Ainsi, ces étudiants ont acquis un haut capital scolaire.

Les héros (un très bas capital familial et un haut capital scolaire)
Ces étudiants qui viennent d'ambiances sociales à très basses ressources, de conditions très pauvres et précaires, et dont leurs parents qui n'ont pas le niveau de l'école primaire et en général, ceux-ci ont des professions d'ouvriers ou de paysans. Cependant, ces étudiants ont un haut capital scolaire, malgré leurs conditions marginales, ils ont de bonnes moyennes et ils n'ont jamais échoué

Les pauvres avec du succès (un bas capital familial et un haut capital scolaire)
Ces étudiants se distinguent des précédents parce que leurs origines ne sont pas extrêmement pauvres, car leurs parents ont des études plus élevées et sont des employés ou des bureaucrates. Ces étudiants ont des bonnes trajectoires scolaires dans l'enseignement supérieur et cela leur permet d'avoir un haut capital scolaire.

Risque (un bas capital familial et un moyen capital scolaire)
Ce type de classement appartient aux étudiants de familles pauvres, avec des études de niveau moyen supérieur au moins et des professions moyennes, employés ou bureaucrates. Néanmoins, leur capital scolaire est moyen, ils ont de moyennes régulières avec aussi des échecs ; ils ne sont pas des étudiants excellents.

Grand risque (un très bas capital familial et un bas capital scolaire)
Ce groupe d'étudiants est le plus bas dans le capital culturel ; ils viennent de milieux sociaux et familiers très marginalisés, de haute pauvreté et avec des occupations de basse valorisation sociale comme des ouvriers, des paysans ou du personnel de service et dont les parents n'ont pas fait d'études. Ces étudiants ont un capital scolaire très bas, ils ont développé des trajectoires scolaires qui sont caractérisées par leurs basses moyennes et un fort échec.
Selon cette catégorisation, on a réalisé l'analyse correspondante aux pratiques de consommation culturelle, en supposant qu'à un grand capital culturel universitaire correspond un grand travail de pratiques formatives.

La consommation culturelle des étudiants

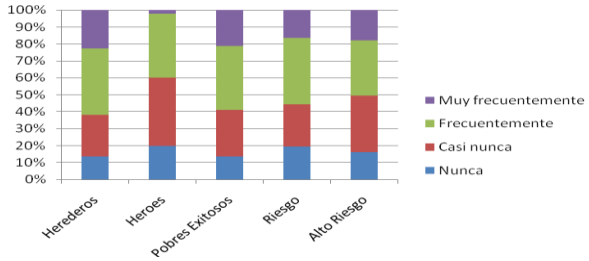
Le capital culturel est distribué de manière inégale parmi les étudiants, montrant des différences importantes selon le genre, les aires académiques et les champs universitaires. Dans cette section, nous verrons si le fait de posséder ou de manquer de certains types de capital culturel est relié au fait que les étudiants obtiennent et enrichissent leur capital culturel universitaire.
Dans le cas des activités menées comme spectateur, les *héritiers* et les *pauvres avec du succès* dépassent la moyenne, dans ce cas, nous parlons des étudiants avec les ressources élémentaires pour assister à des événements artistiques comme spectateurs, même s'ils sont gratuits, les ressources pour s'organiser et s'y déplacer sont plus élevées que les autres. C'est-à-dire que, même si les ressources économiques et matérielles ne sont pas une condition, elles sont un élément

[36] Les valeurs entre parenthèses correspondent au pourcentage par rapport au total de l'échantillon.

qui aide à pouvoir accéder plus facilement à ces événements. Un autre élément qui joue un rôle important, c'est le fait de compter avec les ressources sociales qui leur permettent de connaître les activités et l'accès le plus direct et bon marché.

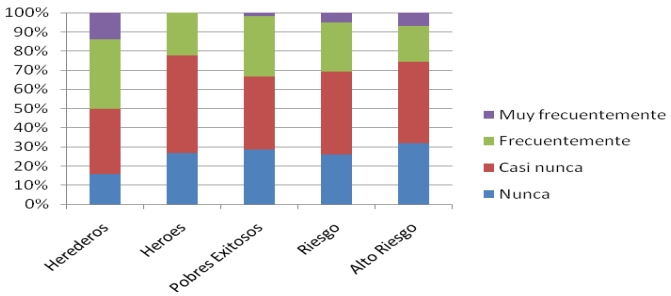
La plupart des étudiants réalisent des activités telles que des loisirs, pourtant ils présentent des différences importantes selon le capital culturel. Dans le cas des activités de récréation, les *héritiers* en ont plus ; par contre, les *héros* et *risque* sont des étudiants qui s'amusent moins fréquemment. Probablement à cause du manque d'argent.
Autre cas similaire est l'assistance à de grands centres commerciaux. Presque tous les étudiants y vont, que ce soit pour acheter, manger ou tout simplement pour rencontrer leurs amis. Ceux qui vont le moins sont les étudiants *risque* et *grand risque*, peut-être à cause de leurs origines. Mais tous les *héros* réalisent cette activité, probablement parce que c'est un espace très accessible où la consommation n'est pas obligatoire, même si le lieu a été conçu avec cette intention.
En ce qui concerne l'utilisation des technologies, les étudiants se servent de l'ordinateur chez eux ou à l'école (86%) et moins fréquemment ils naviguent sur internet (74%). Cependant, non tous l'utilisent avec la même intention ni avec la même fréquence. Par exemple 60% des *héritiers*, *pauvres avec du succès* et *risque* se servent d'internet fréquemment et très fréquemment pour consulter. Par contre, les *héros* atteignent à peine 40% avec la même fréquence ; probablement en raison du manque de connexion à la maison, ils doivent donc se brancher à l'école ou dans des endroits où ils ne peuvent ni l'utiliser tout le temps ni accéder à tous les liens ou bien dans des cafés où ils doivent payer pour le service.

Graphique 1. Fréquence avec laquelle ils utilisent de l'internet pour consulter du matériel spécialisé



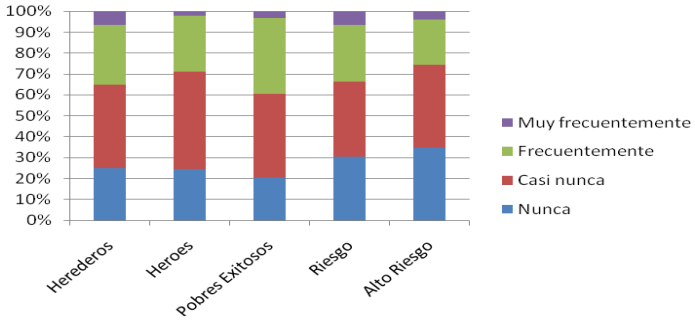
Il n'y a qu'un troisième groupe d'étudiants qui utilisent internet pour s'informer des activités culturelles ou pour lire la rubrique des spectacles. Ce pourcentage se réduit un peu plus dans le cas des *héros* car seulement 20% font recours à internet pour connaître la rubrique des spectacles. Étant donné que ces étudiants n'ont pas de connexion à la maison, ils doivent se brancher à l'école ou dans des cafés, par conséquent ils sont spectateurs d'événements artistiques moins fréquemment. Par contre, les *héritiers* sont ceux qui se servent le plus de cet outil pour s'informer sur des activités culturelles, ce qui est lié au fait d'avoir une connexion internet à la maison.

Graphique 2. Fréquence avec laquelle ils utilisent internet pour s'informer d'activités ou des films à l'affiche



De la même manière, pour lire des journaux ou des magazines, les étudiants utilisent bien peu internet (34%). Ceux qui se font remarquer dans cette rubrique sont les *pauvres avec du succès* car parmi eux, le 40% le font fréquemment ou très fréquemment, en dépassant les *héritiers* et *risque*. Mais de nouveau, ceux qui ne lisent jamais ou presque jamais sur Internet sont les *grands risques* et les *héros*.

Graphique 3. Fréquence avec laquelle ils utilisent internet pour lire des périodiques et des revues



Dans ce contexte, très peu sont ceux qui se servent d'internet pour s'informer sur des activités culturelles ou des informations car beaucoup d'entre eux préfèrent le faire par d'autres moyens ou préfèrent ne pas le faire. Nous observons donc qu'internet n'est pas un outil généralisé rattaché aux pratiques de tous les niveaux du capital culturel. Et ça peut se voir directement dans l'exercice académique et professionnel parce qu'on ne partage pas les mêmes codes et pratiques, parce qu'on ne peut pas suivre la route de la technologie.

Profil par capital culturel des étudiants

D'une manière générale, nous observons que les différentes dotations de capital culturel des étudiants sont reliées à la réalisation ou non réalisation des pratiques mentionnées ci-dessus. Tout de suite, nous voulons mettre en relief les pratiques culturelles dans lesquelles les étudiants réussissent, ce qui nous permettra d'approfondir le profil des différents types d'étudiants universitaires par leur capital et leur consommation culturelle.
Tableau 1.

D'après cette information, nous présentons une caractérisation des activités réalisée par les interviewés, selon leur capital culturel. Les *héritiers* sont ceux qui visitent les expositions et les musées ; ils sont cinéastes, ils font des activités sportives individuelles favorisant le corps et l'esprit ; ils ont des connaissances en langues et en informatique ; ils se servent des technologies pour s'informer sur la musique et le cinéma. Ils vont au bar, au billard, au parc, au centre commercial, en boîte, aux fêtes très tard la nuit, avec les ressources nécessaires pour la réalisation de ces activités. Ce qui nous fait penser qu'ils possèdent les ressources économiques pour s'amuser comme des jeunes mais aussi les aptitudes pour se développer comme étudiants.

De leur côté, les *héros* se font remarquer comme producteurs de culture dans des activités pas trop chères comme la danse, le théâtre et le chant. Mais ils sont bons aussi pour jouer des instruments. Pour les sports, ils font des activités collectives. Ils ont des activités religieuses et d'aide à la société, ce qui les rend plus enclins aux activités d'aide et collectives, probablement grâce aux valeurs renforcées dans la famille. Les activités le moins fréquemment réalisées, sont : l'utilisation des technologies, les activités festives et les loisirs parce que probablement leurs origines rendent difficile la réalisation de ces activités plus fréquemment.

Les étudiants *pauvres avec du succès* se font remarquer dans le champ artisanal et pour leur assistance à des événements massifs. Ils font du sport, ce qui les insère dans des activités des jeunes et des scolaires, et par conséquent dans la participation sociale. Les technologies sont utilisées surtout pour étudier, pour jouer aux jeux-vidéo et pour naviguer sur internet. Comme loisirs, ils vont à l'église.

Le groupe d'étudiants *risque* est remarquable dans des activités artistiques et de participation sociale, surtout en littérature, même s'il s'agit d'étudiants avec un capital culturel très bas, familier et scolaire. Ils sont écologistes, vont à la plage, à la campagne et s'amusent dans des bals.

Les étudiants *grand risque* sont bons en sculpture, peinture, football et en capacités de travail. Ils se servent de l'ordinateur dans le travail et s'amusent dans des fêtes populaires (gratuites et massives). Ils sont des étudiants avec un capital culturel très bas, ce qui ne leur permet pas de participer aux activités artistiques. Leurs origines socioculturelles sont très basses, et leur préférence pour des activités liées au travail nous fait penser qu'ils sont des employés qui étudient malgré leurs problèmes économiques.

Tout en partant de notre première observation, celle de savoir si les étudiants ont un capital culturel universitaire, nous avons trouvé que très peu d'eux possèdent une telle ressource. De manière générale, ce groupe centre sa consommation sur des activités propres de leur âge. Ça veut dire que leur consommation présente davantage des caractéristiques de jeunes que d'universitaires.
Le groupe *héritiers* présente un profil plus développé dans les deux sens, il possède un capital des jeunes mais aussi un capital universitaire. Ce groupe peut traverser les deux frontières et obtenir une majeure capacité de développement social. Dans le cas des *héros*, nous avons observé qu'ils ont cherché les moyens de s'approcher des offres universitaires qui demandent peu de budget ; soit des activités comme la danse ou des activités sportives collectives. De plus, ils possèdent un profil familial plus expansif car ils participent à des activités à caractère communautaire liées à la famille. Malgré leur précaire situation économique, ils cherchent des moyens alternatifs pour se lier à la société, même si leur condition sociale est un désavantage face aux autres groupes.
Les *pauvres avec du succès* sont présents dans toutes sortes d'activités, comme les *héritiers*, mais avec moins de fréquence et tout en partant de modèles qui représentent moins de dépenses. Leur profil est donc celui d'une personne qui cherche des alternatives pour développer les activités souhaitées malgré le manque de ressources économiques.
Les étudiants *risque* ont peu de présence dans des activités académiques, leur profil des jeunes est plus remarquable, ce qui se traduit en un développement scolaire bas et très peu d'intérêt aux activités culturelles proposées par l'université, c'est pourquoi on les considère le groupe *risque*.
De son côté, le groupe *grand risque* présente des caractéristiques plus particulières : un grand pourcentage travaille ou a des responsabilités domestiques ou de garde d'enfants, ce qui réduit la possibilité d'avoir une vie universitaire pleine et qui entraîne une mineure possibilité de participer dans des activités culturelles offertes par l'université. Ce groupe présente le profil d'un adulte inséré dans la vie du travail, laissant de côté le développement scolaire ou de recherche des nouvelles expériences liées à la jeunesse.

Conclusions

D'un côté, les réflexions précédentes sur les conditions sociales pour l'appropriation de capital culturel universitaire nous font penser que les étudiants n'ont pas les moyens d'en avoir. D'un autre côté, ces mêmes réflexions nous font nous rendre compte que les stratégies de l'Université ne sont pas efficaces pour la formation des universitaires avec un capital intégral bien que ce soit un de grands idéaux de la formation universitaire actuelle.
L'information disponible nous permet d'observer que les offres n'atteignent pas les étudiants et ça peut être le résultat d'un manque de sensibilité dans l'identification des différents profils universitaires, et avec ça, l'attention des besoins spécifiques. C'est-à-dire, celui qui propose les offres suppose que pour la condition *si ne qua non* des universitaires, tous les étudiants devraient s'y intéresser. Ce qui est peu réaliste car cette population présente beaucoup de situations précaires, de l'ambiance familiale jusqu'à la formation universitaire.
Si on laisse passer ce facteur, on élimine beaucoup de possibilités d'insérer les jeunes dans des pratiques universitaires considérées vitales pour leur formation intégrale. D'ailleurs, si ces pratiques ne sont pas capables d'influencer leurs vies ou de connaître et inclure les pratiques des jeunes, et d'établir un dialogue entre société et université, le rôle de l'université quant à la formation d'étudiants est presque nul. Ce processus doit être réciproque, comme une pratique sociale.
Avec les pratiques culturelles universitaires actuelles, il n'y a pas beaucoup d'opportunités d'amélioration. Tout en partant des pratiques culturelles il est nécessaire de créer des profils plus équilibrés et proches des étudiants contemporains. Le modèle actuel d'offres culturelles renforce les différences sociales observées à partir de la consommation culturelle choisie par les étudiants. Dans les conditions actuelles, pas tous les étudiants vivent l'expérience d'être universitaires et quelques-uns n'en ont même pas envie.
D'après les résultats de cette étude, on pose quelques questions pour des futures analyses : Quelle est l'importance actuelle des offres culturelles universitaires ? Quels sont leurs objectifs ? Comment se construisent-elles ? Quel est le rôle des étudiants ? Comment ces offres doivent-elles se relier avec les offres massives auxquelles les jeunes sont exposés ? Qu'est-ce qu'on fait pour que les technologies actuelles aient du contact avec les étudiants ?
La création et constante révision des politiques culturelles universitaires devra tenir compte de toutes ces questions avec l'objectif de ne pas clamer dans un théâtre vide, pour ne pas se plaindre de l'absence des étudiants et en se considérant des artistes incompris.

Bibliographie

- Bourdieu, Pierre. *Los tres estados del capital cultural*. En: Sociológica, UAM-Azcapotzalco, Año 2 Nº 5, México. Tomado de Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Vol. 30. Septiembre de 1979. "Les trois stats du capital cultural". 1987
- Casillas, M, Chaín, R, y Nancy Jácome. "*Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la universidad veracruzana*" Revista de la Educación Superior. Vol. XXXVI (2), No. 142, pp. 7-29. ISSN: 0185-2760. Abril-Junio de 2007
- García Canclini Nestor. *El consumo cultural: una propuesta téorica"en Sunkel.* El Consumo Cultural en América Latina. Construcción Teórica y Líneas de Investigación coordinado por Guillermo Sunkel. 2ª ed. ampliada y revisada. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2006. 535 p.- (Colección Agenda Iberoamericana). 2006
- Rojek, Chris. *Leisure Theory. Principles and Practice* Palgrave, Macmillan. Londres, 2005

- Universidad Veracruzana. *Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de licenciatura. Propuesta*. Universidad Veracruzana, Xalapa. 1999
- *Estado de Veracruz.* Monografía. Mayo de 2009. http://www.aregional.com/doc/pdf/veracruz.pdf
- *II Conteo General de Población y Vivienda, 2005 para el estado de Veracruz.* Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, INEGI. Mayo 2006. http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Boletines/Boletin/Comunicados/Especiales/2006/Mayo/comunica33.pdf
-Numeralia UV 2011. *Presencia de la Universidad Veracruzana.* Dirección de Planeación Institucional. Universidad Veracruzana. http://www.uv.mx/numeralia2011/presencia/index.html
- *Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. ANUIES, 1999.
http://www.e-continua.com/documentos/anuies_1999.pdf
-Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) "*Informe sobre Desarrollo Humano 2006-2007*". México, D.F.
http://portal.veracruz.gob.mx/pls/portal/docs/PAGE/GOBVERSFP/SFPPDIFUSION/SFPIDH_MEXICO/INDICEDEDESARROLLOHUMANO2006-2007.PDF

ORIGINE SOCIALE DES ETUDIANTS ET TRAJECTOIRES ETUDIANTES A L'UNIVERSITE DE VERACRUZ

Miguel Angel CASILLAS ALVARADO
Docteur en sociologie par l' École des Hautes Études en Sciences Sociales
Directeur de l'Institut de Recherches en Éducation de l' Université de Veracruz
Mexique
Directeur de l'Área Académica de Humanidades
mcasillas@uv.mx
+52 (228) 842-17-11

Ragueb CHAIN
Docteur en éducation par l' Université de Barcelone
Chercheur à l'Institut de Recherches en Education
Directeur du Département d'Administration Scolaire de l' Université de Veracruz
Mexique
rchain@uv.mx

Nancy JÁCOME
Spécialiste en statistique par l' Université de Veracruz
Chercheuse adjointe à l'Institut de Recherches en Education de l' Université de Veracruz
Mexique
njacome@uv.mx

LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AU MEXIQUE

Le Mexique est un des dix pays les plus riches du monde[37] , c'est aussi un des pays où les inégalités sont les plus fortes. Nous avons un pays peuplé de plus de 100 millions d'habitants[38], parmi lesquels –selon les données de la CEPAL[39]- plus de 40 millions vivent dans la pauvreté et presque 13 millions vivent dans des conditions extrêmement pauvres et marginales. Face à cette situation, le système éducatif fonctionne comme une marque de différentiation très importante.

Au Mexique il y a presque 7 millions d'analphabètes[40], l'enseignement « de base » (primaire et collège) a une couverture intégrale (il prend en charge tous ceux qui en font la demande), mais le lycée et l'enseignement supérieur font l'objet de sérieux problèmes de couverture et d'attention. Les jeunes qui n'ont pas la possibilité d'avancer au delà de l'enseignement secondaire se comptent par milliers et la détention d'un diplôme universitaire constitue toujours une denrée rare (au XXIème siècle) à partir de laquelle seuls certains groupes sociaux se différencient et se distinguent.

Au Mexique, l'éducation supérieure est une opportunité sociale rare, qui n'est pas accessible à toute la population. Le Mexique est un pays qui accuse un retard historique quant aux opportunités sociales pour accéder aux études supérieures ; le tableau suivant illustre non seulement les faibles taux de scolarité supérieure, mais aussi les énormes différences qui existent entre les différents états de la Fédération.

Taux brut de scolarité de l'Education Supérieure au Mexique
1960-2000[41]

	1960	1970	1980	1990	2000
Aguascalientes	---	1.13	7.20	15.09	24.01
Basse Californie	---	2.64	11.76	13.13	20.54
Basse Californie du Sud	---	---	16.80	10.56	18.96
Campeche	0.91	0.66	5.73	15.41	23.77
Coahuila	1.00	5.75	13.72	19.27	27.14
Colima	0.18	1.41	6.96	15.74	28.26
Chiapas	0.04	0.36	1.94	5.67	12.40
Chihuahua	0.35	3.71	12.05	14.55	21.51
Distrito federal (México City)	11.98	20.00	24.06	31.66	46.70
Durango	0.25	1.63	8.12	12.27	20.10
Guanajuato	0.75	2.01	3.49	6.30	14.52
Guerrero	0.16	2.04	3.43	10.82	19.98
Hidalgo	0.29	1.05	3.21	7.79	17.20
Jalisco	2.44	9.70	20.86	22.94	22.45
México	0.36	1.14	7.91	9.90	13.85
Michoacán	0.61	3.39	10.11	9.59	15.70
Morelos	0.29	3.68	6.29	10.74	22.04
Nayarit	0.70	7.41	7.68	16.42	30.19
Nuevo León	6.68	15.38	30.01	26.19	30.01
Oaxaca	0.20	1.00	3.07	7.49	16.76
Puebla	1.74	7.86	12.95	25.93	24.34
Querétaro	1.02	3.40	7.48	14.42	22.59

[37] Selon la classification réalisée par la Banque Mondiale au sujet du revenu national brut (Gross national income) http:/siteresources.worldbank.org/INTPRH/resources/richecountries.pdf
[38] www.conapo.gob.mx
[39] http://websie.eclac.cl/sisgen/Consulta.asp
[40] Selon les données de l'ONU, Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) http://saul.nueve.com.mx/informes/index.html
[41] Toutes les modalités du système de l'Enseignement Supérieur sont inclues.

Quintana Roo	---	---	4.48	4.05	9.78
San Luis Potosí	0.95	4.55	10.26	13.05	18.21
Sinaloa	0.48	2.36	22.68	18.69	30.20
Sonora	0.79	3.23	10.97	17.34	28.48
Tabasco	0.27	1.57	6.02	9.48	23.09
Tamaulipas	0.53	3.87	10.58	23.05	34.45
Tlaxcala	---	0.76	3.74	15.20	19.55
Veracruz	0.84	2.49	14.33	11.28	16.50
Yucatán	1.23	5.09	9.64	11.84	20.97
Zacatecas	0.22	1.84	5.76	10.08	16.50
Total national	2.73	6.72	13.11	15.99	22.57

Source: Pour les années 1960, 1970 et 1980: Casillas, Miguel Ángel. 1990. Le processus de transition de l'université traditionnelle à l'université moderne. Thèse de Master CINVESTAV-DIE. Pour les années 1990 et 2000, élaboration personnelle basée sur : Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1990. INEGI, México. 1992. XII censo de Población y Vivienda 2000. INEGI, México. 2001. Tercer Informe de Gobierno Presidencial de Vicente Fox. 2003.

Comme nous pouvons l'observer dans le tableau, selon les données de 1960, les conditions des opportunités des jeunes dans l'accession à l'éducation supérieure étaient très réduites et au fil des ans elles se sont progressivement accrues, résultat d'un important effort public (années 60, 70 et 80) et de nouveaux investissements privés (années 90) qui ont multiplié le nombre d'établissements dans le cadre d'une forte augmentation démographique. L'effort a été de taille: on est parti d'à peine plus de 250 mille étudiants en 1960 pour dépasser maintenant les deux millions. Cependant, quant au groupe de population compris entre les 20-24 ans, l'éducation supérieure n'est toujours l'apanage que d'une minorité, 22.57% du total.

Eu égard à ce retard et aux différences en termes de taux de scolarité supérieure parmi les états, il est très difficile de parler véritablement d'un processus de massification. Au Mexique, Rollin Kent (1987) a bien différencié le sens du terme: nous ne pouvons pas parler de massification si nous avons en tant que pays un des taux les plus bas de scolarité supérieure au monde, mais il est important de reconnaître que quelques institutions se sont ouvertes massivement et débordé les limites institutionnelles dans la prise en charge de la multiplication de leurs effectifs. D'autre part, si nous reconnaissons dans ce travail que le sens de massification (entendu comme démocratisation de l'accès) ne nous paraît pas complètement justifié du fait de son intégration minoritaire, il nous semble par contre pertinent pour mettre en évidence la diversité des origines sociales qui caractérisent la population étudiante et qui ont créé une rupture avec l'ancienne hégémonie des classes moyennes et élevées.

ORIGINE SOCIALE DES ETUDIANTS UNIVERSITAIRES

En sociologie de l'éducation, il y a un débat classique autour de l'origine sociale des étudiants. Ce débat sert de ligne de démarcation entre deux grandes conceptions: d'un côté ceux qui considèrent, selon la tradition libérale, que l'école est un espace de justice sociale, où l'égalité des chances est possible et où le mérite individuel est récompensé. Selon cette conception, l'école favorise la mobilité sociale car elle permet aux membres les plus méritants des classes défavorisées d'être reconnus et intégrés aux bénéfices des classes élevées. Au pôle opposé, faisant la critique de ce rôle égalitaire et de son apport à l'aplanissement des différences, une perspective critique s'est développée en mettant l'accent sur le rôle de reproduction des différences sociales. Selon cette conception, même si l'accès est généralisé à l'entrée, l'école se charge de différencier peu à peu les scolaires selon leur mérite et leur engagement académique, ce qui cache en réalité un processus de différentiation sociale selon leurs origines dans la société.

Des recherches bien connues comme celles de Bourdieu et Passeron (1970), Bowles et Gintis (1981), Baudelot et Establet (1971) ont été très importantes dans les années soixante-dix ; elles ont permis de casser le mythe de l'école en tant que lieu neutre[42] quant aux opportunités et ont eu le mérite d'avancer dans la production de connaissances avec des innovations conceptuelles comme celle de capital culturel. C'était bien sûr une conception économiste qui prédominait parmi eux, qui a été critiquée par les auteurs eux-mêmes[43]; cependant, la véracité de certaines découvertes n'a jamais été réfutée: en effet, l'école contribue à la reproduction des structures sociales, avec ses inégalités et ses différences.

En Amérique Latine et au Mexique ces propositions ont été adoptées idéologiquement et ont été validées sans fondement empirique. Il y avait suffisamment de preuves[44] pour reconnaître que ceux qui arrivaient à l'université étaient presque exclusivement issus des élites sociales et que le système éducatif national représentait un parcours du combattant difficile à surmonter pour la majorité de la population mexicaine; cela avait toujours été ainsi, mais si nous précisons cette information, il s'agissait du début du XXème siècle jusqu'aux années cinquante.

Cependant les choses ont changé rapidement dans le cours de la transformation structurale de l'université mexicaine qui se développe fortement entre les années 1960 et le début des années 1980 (Casillas, 1990) : l'éducation supérieure s'est étendue, de nouvelles options éducatives se sont ouvertes en diversifiant l'offre, tant géographique que disciplinaire. Une expansion impressionnante du système scolaire qu'on appelle de base a accompagné la croissance de l'enseignement supérieur (au point de la rendre presque universelle à la fin du siècle), et une augmentation des taux de rétention et d'efficacité finale dans l'éducation de base (primaire et collège) et le lycée, préalables à l'éducation supérieure, ce qui a impulsé la croissance de la demande pour la scolarité supérieure.

Il est démontré que l'université a acquis une teinte plébéienne (Fuentes, 1983) et que les origines sociales de ses élèves se sont transformées profondément, diversifiant la composition entre les couches sociales d'origine[45]. Ce processus de diversification dans les types d'étudiants universitaires ne s'est pas limité au niveau socio-économique : l'université traditionnelle s'est effritée sous l'effet de dynamiques inconnues jusque là, de manière spécifique, elle a connu un changement dans la composition des genres (avec l'incorporation massive des femmes) qui a conféré de la profondeur et de la rapidité à la transformation de l'ancienne université.

Ce bilan *per se* démontre que les populations étudiantes de l'université mexicaine changent et aussi que le degré de participation des différentes couches sociales à l'éducation supérieure se modifie. Cette question qui semble aller de soi est ignorée fréquemment dans les universités et n'est jamais prise en considération dans les processus de programmation et d'innovation éducative. Quand on parle d'étudiants dans l'éducation supérieure, on rencontre souvent des représentations sociales (Durkheim) de type conservateur[46] qui empêchent de voir et de reconnaître la réalité des choses: les étudiants constituent un

[42] Ce que nous connaissons comme processus de naturalisation des différences sociales exprime un phénomène au travers duquel les différences économiques, politiques, culturelles et sociales qui distinguent les classes se présentent comme différences naturelles, sont considérés par le bon sens comme différences par le mérite, l'engagement et l'effort personnel, qui font qu'une personne reçoive "naturellement" des bénéfices sociaux différents de l'autre.

[43] Voir Jean Claude Passeron (1970) et P. Bourdieu (1994) "Stratégies de reproduction comme stratégies de domination" Actes de la Recherche en Sciences Sociales N°105,.

[44] Au Mexique, par exemple, ce ne sont que 2,7% du groupe d'âge correspondant (20-24 ans) qui participent à l'éducation supérieure en 1960, et en 1970 ce chiffre avait à peine augmenté atteignant 6.7%, ce qui met en évidence un système d'éducation supérieur étroit et hautement élitiste. Voir Miguel A. Casillas (1990), *El proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna*, Thèse de Master, CINVESTAV-IPN.

[45] Comme l'ont montré Dubet (2000) et Saint-Martin (2000) par exemple, pour le cas de la massification dans le système éducatif du supérieur en France.

[46] En premier lieu il existe une représentation dominante dans le discours universitaire où les professeurs supposent que les élèves sont comme ils ont été et confondent souvent "leurs temps" avec l'actualité ; il y a dans ce sens une confusion générationnelle par l'incompréhension du présent. En deuxième lieu, il y

groupe social varié et ne vivent pas une expérience scolaire unique. Les parents, professeurs, dirigeants, collèges professionnels et autres agents méconnaissent ce que vivent des milliers de jeunes universitaires quotidiennement, ignorent ce que ressentent les élèves, reconnaissent à peine l'existence de symboles identitaires propres à cette classe d'individus; et ont à peine une idée superficielle de ce que construisent intellectuellement et émotionnellement les jeunes étudiants de l'éducation supérieure. Les institutions universitaires deviennent indifférentes face aux changements qui se produisent chez les étudiants, tout simplement parce qu'elles ne les connaissent pas. L'expérience montre qu'au Mexique il a été difficile de mesurer ces changements et qu'il n'y a pas d'accords méthodologiques fondés qui nous permettent d'avancer dans la production de connaissances. Dans cet exercice, nous proposons une manière de rendre observable cette diversité de manière consistante et objective.

L'intérêt de ce travail est celui d'aborder un problème classique pour résoudre une interrogation contemporaine: qui sont les étudiants universitaires? De quels espaces sociaux proviennent-ils? Quelles sont leurs caractéristiques culturelles et comment ces dernières influent-elles sur les résultats de l'expérience scolaire? Nous proposons d'avancer dans la connaissance du sujet en nous basant sur une proposition méthodologique qui vise à rendre opératoire la notion de capital culturel pour rendre observables les dispositions sociales et culturelles des élèves. En nous basant sur cette perspective, nous proposons une méthodologie qui vise à encourager les comparaisons interinstitutionnelles car nous utilisons de l'information officielle provenant des institutions d'éducation supérieure au Mexique.

En guise de résultat de notre travail, nous présenterons une typologie des étudiants universitaires où nous mettons en jeu ces préceptes pour le cas de l'Université de Veracruz.

La notion de capital culturel nous ramène à l'histoire sociale des individus, elle tente de récupérer tant l'influence familiale tout comme la trajectoire même de l'individu. Même si la trajectoire est aussi le résultat de l'influence familiale, ce qui est sûr c'est qu'on observe en elle l'apport de l'individu, le travail en lui même d'investissement et de valorisation qu'il réalise et qui fait partie des stratégies de reproduction de son groupe social.

En effet, depuis Weber la sociologie soutient que les individus n'agissent pas de manière improvisée ou casuistique; les actions sociales sont des actions rationnelles qui tendent vers des fins, elles se formulent et s'exercent en tant que stratégies sociales. Dans ce sens, le choix d'une université ou d'un cursus universitaire n'est pas une décision simple : au contraire, elle fait partie des stratégies familiales de reproduction (Bourdieu, 2000) et constitue le résultat d'une double considération: quelles sont les capacités de la famille pour subvenir au besoin de l'étudiant dans un champ professionnel déterminé et quelles sont les ressources individuelles de l'étudiant pour remplir ses fonctions dans ce champ professionnel.

La notion de capital familial, à la différence de celle de capital culturel, nous amène à penser aux ressources dérivées de l'influence familiale qu'ont les étudiants. En termes généraux, nous pouvons considérer que le capital familial comprend l'ensemble des relations et de contacts, l'éducation dispensée au foyer et les ressources intellectuelles et matérielles sur lesquelles comptent de manière différenciée les familles d'origine, qui sont efficaces dans un espace social déterminé, qui distinguent les individus, et qui expriment une histoire sociale accumulée, produit de la vie familiale.

Selon cette discussion, comment rendre observable une notion comme celle de capital culturel dans le cas mexicain, à l'époque actuelle et tout en limitant l'objectif au niveau supérieur?, comment faire pour observer les différences culturelles des élèves selon leur origine sociale et leur trajectoire scolaire préalable?

Nous offrons une première réponse dans ce travail, qui est le résultat d'un intense processus de discussion et d'analyse que nous avons mené à bien. Afin de rendre opérationnelle, en nous basant sur l'information officielle disponible[47], la notion de capital culturel, nous avons construit deux variables qui l'expliquent: d'un côté le capital familial que les élèves portent en eux et d'un autre côté le capital scolaire qu'ils possèdent et mettent en jeu lorsqu'ils prennent des décisions à l'université.

Les fondements des actions étudiantes

Les jeunes candidats à l'éducation supérieure sont différemment doués pour accéder à l'université. Vu qu'ils possèdent des volumes divers de capital culturel, leurs conditions d'accès sont très inégales et les processus de sélections favorisent d'emblée certains types d'étudiants.

Au regard de ce que nous avons vu avant, nous pouvons affirmer que les candidats et leurs familles, possédant divers volumes de capital culturel, construisent des stratégies appropriées, pertinentes ou ajustées à leurs différentes dispositions culturelles: le choix du cursus vers lequel on s'oriente fait partie d'une stratégie sociale de reproduction de certains groupes.

Sans que ces propositions ne perdent de leur véracité, et comme preuve du degré d'ouverture de l'institution et du degré de développement de la société à un moment historique déterminé, il ne fait pas de doute qu'il y a à l'Université une grande diversité de types d'étudiants. Il n'y a pas d'espèces prédominantes d'étudiants, et il n'est pas non plus possible d'établir une moyenne ou un type idéal sans fausser la réalité.

Les traits de la diversité étudiante sont observables quand nous analysons les différentes distributions du capital culturel chez les élèves.

En suivant de près les termes de Bourdieu, le capital culturel que possèdent les élèves de l'éducation supérieure dans son état institutionnalisé est relativement homogène, car tous les étudiants possèdent les mêmes diplômes (baccalauréat, succès dans les processus de sélection à l'université). Cependant, si nous voulons comprendre son état incorporé ou son état objectivé, nous devons nous fier à diverses sources d'information et nous interroger tant sur leurs expériences scolaires antérieures que sur le type de famille de laquelle ils proviennent. De cette manière, pour rendre opérationnelle la notion de capital culturel, nous avons construit deux variables qui la constituent, c'est à dire que dans leurs articulations et leurs combinaison spécifiques, elles soient capables de *différencier* les étudiants pour leur capital culturel selon deux attributs principaux: l'influence familiale et l'influence scolaire.

L'équation suivante exprime l'opération que nous avons réalisée pour construire la notion de capital culturel:

Capital culturel = capital familial + capital scolaire

Capital familial

Nous comprenons par capital familial l'ensemble de dispositions sociales, attributs et ressources que possèdent les étudiants selon leur origine sociale et familiale. Cette espèce de capital est évaluée dans les institutions éducatives car elle sous-entend un ensemble d'habiletés, adresses, connaissances, pratiques, coutumes, manières d'être et de penser qui sont efficaces pour triompher à l'école.

---

a un ensemble d'initiatives, des politiques et des instruments d'évaluation, des projets pédagogiques et des élaborations de programmes établis à partir de la considération d'un élève idéal, auquel doivent s'ajuster les élèves réels ; on transmet une vision de l'élève qui réussit et qui répond à un profil déterminé, ce qui correspond clairement à un acte de violence symbolique.

[47] Pour ce travail nous avons utilisé comme référence empirique les bases de données des élèves candidats pour entrer a la UV en 2000 ; ce sont des bases de données très semblables à celles des autres universités.

Loin de considérer que l'origine sociale s'explique seulement par l'analyse des revenus financiers de la famille, nous avons défini trois variables principales, qui une fois incorporées à une analyse complexe, nous ont permis de distinguer trois types de capital familial prédominant. Il est important de considérer que dans tous les cas, nous avons tenté d'incorporer une vision qui reflète la famille comme un ensemble, par conséquent nous avons fusionné les données du père et de la mère à travers la construction de un index de scolarité des parents[48].

Ainsi, la formule suivante représente graphiquement l'opération analytique que nous avons réalisée pour construire la variable que nous avons appelée capital familial:

(CAPITAL FAMILIAL = SCOLARITE DES PARENTS + OCCUPATION DES PARENTS + NIVEAU SOCIO-ECONOMIQUE DE LA FAMILLE)

Le capital familial des élèves est le résultat de la définition de groupes selon l'articulation spécifique de trois variables distinctives:

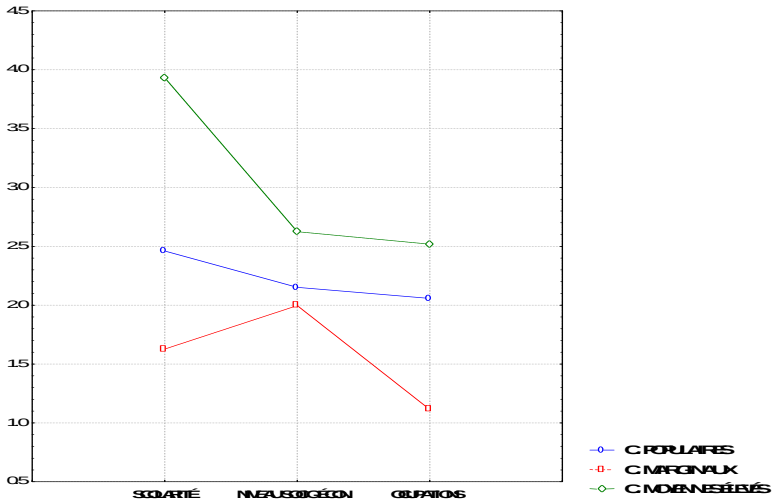
Niveau de scolarité des parents, entendu comme le degré maximum de scolarité atteint dans la famille, en considérant que plus la scolarité des parents est élevée, plus larges seront les qualités culturelles de leurs enfants, plus grande la familiarité avec les processus opérant dans les universités et le rayonnement de ses relations sociales. On le classe en niveaux: néant (y compris l'école primaire incomplète), de base (primaire et collège), moyenne (au terme du baccalauréat ou de carrières techniques) et supérieur (études supérieures jusqu'aux diplômes de 3ème cycle).

Niveau de prestige quant à l'occupation des parents, mesuré à partir d'une codification préalable où nous avons classé le prestige sociale des occupations en considérant trois éléments: les années d'étude requises pour l'exercice de l'occupation, le montant des revenus dérivés de l'occupation; et le prestige social dont ils jouissent selon une échelle de référence indexée sur la configuration socio-économique du Mexique contemporain. Le prestige de l'occupation des parents peut être bas (il correspond aux secteurs populaires: employés domestiques, agriculteurs, ouvriers), moyen (employés, commerçants des PME, bureaucrates) ou élevé (patrons, professeurs, professions libérales, fonctionnaires et gérants).

Niveau socio-économique de la famille, compris en tant que revenus financiers de la famille dans son ensemble. Nous considérons que les élèves sont issus de milieux culturels divers car ils vivent de différentes manières selon leurs possibilités économiques et leur disposition en ressources matérielles. Il se regroupe en trois niveaux (très pauvres, pauvres, moyens et élevés).

Au regard de ce que nous avons observé antérieurement, et en guise de résultat d'analyse de groupement sur la base de données des candidats pour entrer à la UV, les élèves se divisent en trois groupes principaux de par leur capital familial: ceux qui proviennent des classes moyennes élevées et aisées, ceux qui proviennent des classes populaires urbaines et ceux qui proviennent des groupes exclus et marginaux de la société.

CLUSTER CAPITAL FAMILIAL



Capital scolaire

D'autre part, nous entendons par capital scolaire l'ensemble d'indicateurs qui se rapportent à la trajectoire des élèves juste avant l'éducation supérieure. Il comprend l'ensemble d'attributs académiques que possède l'étudiant et qui sont le résultat d'un long processus de socialisation scolaire. Nous avons incorporé dans l'analyse tant la trajectoire scolaire préalable, que les résultats obtenus par les élèves lors de l'examen d'admission, étant bien entendu que les candidats ne sont considérés élèves universitaires qu'à partir de leur inscription dans le supérieur. Observer le capital scolaire nous permet d'avoir des éléments pour inférer les expériences scolaires préalables de nos élèves, qui sont efficients dans un espace institutionnel donné, qui distinguent les individus, et qui expriment une histoire sociale accumulée, produit de leurs expériences scolaires antérieures.

Nous nous concentrons sur le lycée, autant du fait que nous manquons d'information sur les niveaux préalables, que parce que le lycée constitue l'antécédent immédiat de l'éducation supérieure et d'ailleurs il a pour objectif la préparation à ce niveau. Nous n'incluons pas la considération relative au public ou au privé dans le lycée, vu l'énorme hétérogénéité des qualités offertes par les établissements de ce niveau au Mexique. La simple distinction public-privé ne

[48] "…nous pouvons récupérer quelques idées transcendantales que Bourdieu a développées pour nous approcher de l'analyse de la famille et expliquer son lieu prédominant … dans la structuration de l'*habitus* chez les enfants à travers le processus de socialisation primaire. L'*habitus*, ce sont des "systèmes de dispositions durables et transférables, des structures structurées prédisposées pour fonctionner comme des structures structurantes… des principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur fin sans supposer la recherche consciente de fins et le domaine exprimé des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement régulées et régulières sans être le produit de l'obéissance à des règles… collectivement orchestrés sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre." (Bourdieu, 1991:92) L'*habitus* tend à reproduire les conditions de celles dont elles résultent, à travers les stratégies de reproduction familiales sur la base des volumes et des structures des capitaux que possède la famille (Bourdieu, 1994). De cette manière, l'*habitus* familial tendera à investir dans la même quantité dans ces capitaux qui constituent le patrimoine familial : culturel, économique, social, symbolique" Aldo Colorado, "Las cuotas en el financiamiento de la educación superior. *El caso de la Universidad Veracruzana.*" Mémoire de Licence, Faculté de Sociologie, Universidad Veracruzana, 2005.

discrimine que peu l'expérience scolaire des jeunes; nous devrions distinguer entre le public de qualité et le public qui ne l'est pas, et la même chose pour le secteur privé, où les différences entre les institutions d'élite et les "académies patrouilles[49]" sont énormes.

Le capital scolaire tente de synthétiser l'histoire scolaire de l'élève, au moins dans son étape immédiatement antérieure à son intégration à l'université. Nous cherchons avec cela à différencier les candidats de par leurs expériences scolaires préalables, de par les résultats scolaires exprimés en notes et qualifications, de par leurs capacités à se faire accepter par les universités. Le capital scolaire, en tant que catégorie d'analyse, s'intègre par un ensemble divers d'informations, regroupe plusieurs indicateurs qui le rendent significatif. Notre idée c'est que le capital scolaire peut se mesurer, traité comme un ensemble de facteurs, pour rendre observables les qualités et les volumes de capital que possèdent les élèves.

Pour rendre opérationnelle la notion de capital scolaire –selon l'information disponible–, nous avons décidé d'incorporer quelques indicateurs pour l'analyse:

(CAPITAL SCOLAIRE = MOYENNE DU LYCEE + EN ECHEC OU NON AU LYCEE +ANNEE D'INSCRIPTION AU CURSUS UNIVERSITAIRE + NOTE OBTENUE A L'EXAMEN D'ENTREE)

La moyenne du lycée est une unité de mesure qu'on utilise souvent pour observer l'engagement des étudiants. Ce n'est pas le résultat d'une note, mais le produit ajouté des différentes notes obtenues par l'étudiant au long d'un cycle scolaire donné, dans ce cas du lycée entier, avec ses trois ans d'études minimum. La moyenne synthétise et exprime en une note la variété des notes obtenues par les élèves. Dans ce sens, nous supposons qu'un étudiant qui a obtenu des notes en moyenne élevées a eu plus de succès dans son expérience scolaire antérieure qu'un élève qui a obtenu une moyenne basse. La variable se regroupe en niveau bas (6 a 7), moyen (7.1 à 8) et élevé (8.1 ou plus).

Pour tenter de s'enquérir de l'expérience scolaire des élèves au lycée, au delà des notes et des qualifications exprimées dans les moyennes, nous avons convenu sur le fait d'incorporer le référent qui détermine si les élèves avaient été en échec au lycée ou s'ils avaient eu une trajectoire continue. Nous sommes partis du principe selon lequel une trajectoire continue a une valeur positive en comparaison aux trajectoires qui font l'objet d'échecs ou de passages sous réserves et repêchages.[50]. On le classe selon qu'il fasse l'objet d'un échec ou non.

La trajectoire continue ou discontinue entre le lycée et l'inscription en université exprime le degré selon lequel les élèves ont fait face à leur scolarité antérieure. Nous mesurons s'ils ont intégré l'université la même année du baccalauréat et nous distinguons en plus les titulaires du baccalauréat des années antérieures ou des années précédentes. Si les trajectoires sont continues, il y a un travail systématique d'inculcation et d'apprentissage plus efficace que lorsque les trajectoires sont discontinues; la continuité nous parle aussi des possibilités familiales pour prendre en charge les étudiants dans un travail scolaire sans interruption, tandis que les trajectoires discontinues accusent souvent des problèmes économiques et familiaux. On le classe en ordre décroissant comme élevé, moyen et bas selon l'incidence entre l'année du baccalauréat et l'année d'entrée à l'université.

La note obtenue à l'examen d'admission est un indicateur de connaissances et de différentes habiletés. Il s'agit d'un examen national standardisé, élaboré et évalué par le CENEVAL[51], il consiste en 120 items de questions à choix multiples qui vérifient les connaissances des élèves autour de sept aires : raisonnement verbal, raisonnement numérique, monde contemporain, sciences naturelles, sciences sociales, mathématique et espagnol. Les notes se regroupent selon les pourcentages de réponses correctes à l'examen, où le rang du bas comprend entre 16% et 31%, le rang du milieu comprend entre 32 et 44 pour cent, tandis que le rang élevé comprend ceux qui obtiennent plus de 44% de réponses correctes.

Selon ce que nous avons vu antérieurement, de par leur capital scolaire, les élèves de l'université se distinguent en 3 groupes, ceux qui ont un capital scolaire élevé (en général de bonnes moyennes, des notes élevées à l'examen, des trajectoires continues entre la sortie du lycée et l'entrée à l'université et souvent qui ne sont pas en échec au lycée); ceux qui ont un capital scolaire moyen et à l'extrême contraire les détenteurs d'un capital scolaire bas (moyennes basses, trajectoires discontinues, en échec et notes faibles à l'examen d'entrée).

Index récapitulatif du capital scolaire:

	Addition	Frequence	Pourcentage
CAPITAL SCOLAIRE BAS	3	339	2.16
	4	1081	6.90
		1420	9.06
CAPITAL SCOLAIRE MOYEN	5	2343	14.95
	6	3473	22.16
	7	3414	21.78
		9230	58.88
CAPITAL SCOLAIRE ÉLEVÉ	8	2570	16.40
	9	1440	9.19
	10	1015	6.48
		5025	32.06
	Total	15675	100

Au regard des considérations antérieures, le capital culturel est le résultat du croisement entre capital scolaire et capital familial, nous pouvons par conséquent identifier des types différents d'élèves selon leurs dispositions culturelles acquises tout au long de leur socialisation, selon leur position sociale d'origine, en essayant de récupérer leur expérience scolaire.

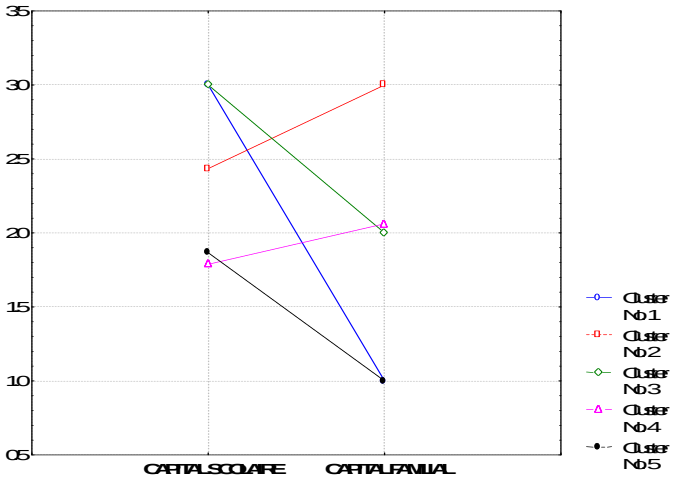
Vue la configuration spécifique de l'étudiant de l'Université de Veracruz, nous sommes arrivés à la conclusion que, selon leur capital culturel, il y a au moins 5 types différents d'élèves :

[49] Les académies *patrouille*, ou *écoles bidon* sont connues comme étant l'ensemble d'institutions privées qui offrent des services d'éducation sans compter sur les conditions physiques, organisationnelles et académiques suffisantes pour être en mesure de produire un effet de scolarité positif. Ce sont plutôt des écoles qui correspondent aux intérêts privés, des commerces qui cherchent le gain, plus que la diffusion de la connaissance de haute qualité.

[50] Nous avons beaucoup discuté les causes de l'échec, parce qu'on ne doit pas toujours lui attribuer une valeur négative (par exemple quand un élève décide d'échouer pour obtenir une note plus élevée a la session de rattrapage, ou quand un élève décide d'abandonner une matière pour causes amputables au professeur, comme harcèlement ou déception en raison de son faible niveau); cependant, en parlant d'expérience scolaire, nous considérons que dans la majorité des cas, l'échec sur une matière représente un problème (administratif, académique ou de satisfaction avec les résultats d'un cours).

[51] Centre national d'évaluation.

CLUSTERS DE CAPITAL CULTUREL



Caractérisation des étudiants universitaires par leur capital culturel[52]

GROUPE	CAPITAL FAMILIAL	CAPITAL SCOLAIRE	VALEURS ABSOLUES	TOTAL PAR GROUPE	% DU TOTAL	TYPE D'ÉLEVES
Rouge	Moyen élevé Moyen élevé	Moyen Élevé	2411 1855	4266	27.22	Héritiers
Bleu	Pauvre	Élevé	1763	1763	11.25	Pauvres en situation de réussite
Vert	Très pauvre	Elevé	1407	1407	8.98	Héros
Noir	Pauvre Pauvre	Bas Moyen	558 3613	4171	26.61	Risque
Rose	Très pauvre Moyen élevé Très pauvre	Bas Bas Moyen	609 253 3206	4068	25.95	Haut risque

Caractérisation des groupes par leur capital culturel

"Haut risque" : Très pauvres en capital culturel:

C'est un premier groupe que nous pouvons identifier avec précision. Il est issu des secteurs marginaux de la société, des jeunes dépourvus de ressources et formés dans des milieux sociaux très pauvres, leurs parents n'ont souvent pas d'études ; ce sont des jeunes dépourvus, aussi, d'une expérience scolaire préalable favorable, souvent en échec et avec des notes basses.

"Risque" : Issus de classes populaires avec une trajectoire scolaire préalable en grande partie moyenne.

Ces élèves proviennent de milieux pauvres et dépourvus, à l'image du groupe antérieur, mais ils se différencient de ce dernier car ils ont eu dans leur trajectoire scolaire préalable des notes et des moyennes régulières.

"Héros" : Ils sont originaires de secteurs marginaux avec une trajectoire scolaire préalable élevée.

Ces élèves sont issus des groupes marginaux qui vivent dans des conditions de pauvreté extrêmes et sont originaires de familles souvent sans études, mais ils se différencient de leurs camarades car ils ont un capital scolaire accumulé et pour avoir obtenu de bonnes moyennes et des notes élevées à l'examen d'entrée.

"Pauvres en situation de réussite" : Ils sont originaires des classes populaires avec une trajectoire scolaire préalable élevée.

A l'instar des groupes antérieurs, ces élèves proviennent aussi des groupes sociaux populaires qui vivent dans des conditions de pauvreté, originaires de familles avec une scolarité basse, mais qui se différencient de leurs camarades car ils ont accumulé un capital scolaire élevé ; ils sont pauvres avec de bonnes notes et de bonnes moyennes.

"Héritiers" : Ils sont originaires des secteurs moyens avec une trajectoire scolaire préalable moyenne et élevée.

[52] Le point de départ étant le nombre de demandes d'inscription.

A l'extrême supérieur de la hiérarchie sociale nous trouvons ces groupes, originaires de milieux économiques et culturels favorisés, qui jouissent de bonnes conditions de vie, ils sont héritiers de parents souvent à l'éducation secondaire et supérieure, et de prestigieuses occupations sociales. Dans leurs trajectoires scolaires antérieures ils ont eu des moyennes régulières et élevées.

L'EVOLUTION DES TRAJECTOIRES SCOLAIRES

Selon la caractérisation et la définition des groupes d'étudiants, nous avons voulu mettre en évidence l'existence d'une diversité de types (et par conséquent de manières d'être et de vivre) d'étudiants qui coexistent à l'université. D'abord pour rompre avec les fausses représentations sociales qui les considèrent tous de la même façon, mais aussi pour mettre en cause une structure formelle d'études organisés par le biais du curriculum, l'administration et la répartition spatiale qui sous l'idéologie de l'"égalité des chances" met dans la compétition les inégaux avec les mêmes règles et les mêmes termes. Pour la rationalité bureaucratique un élève est un numéro d'inscription, il n'y a pas de considérations sur son point de départ et ses dispositions pour "tirer profit" de la formation universitaire, on offre à tous les mêmes ressources et on leur exige les mêmes choses, on leur exige tous de la même façon, mais ils ne sont pas tous en conditions d'avoir une expérience scolaire sous le signe de la réussite.

Dans cette partie nous réaliserons trois exercices pour rendre observable la trajectoire des différents types d'étudiants. Le premier consiste à mettre en évidence la double discrimination qui se produit d'un côté parmi ceux qui demandent à entrer à l'Université et ceux qui y entrent effectivement ; d'un autre coté, parmi ceux qui entrent et qui ont réussi à survivre à l'Université jusqu'à la troisième année de leurs études de Licence. Le second exercice consiste à mettre en jeu notre typologie pour caractériser la trajectoire de ceux qui ont survécu, en rendant observable les différentes trajectoires de chaque sorte d'étudiants. Le troisième exercice tente de nous approcher de la considération sur la situation scolaire actuelle.

La double discrimination

Dans la génération 2000, 29,800 demandes d'inscription se sont présentées, parmi lesquelles l'Université de Veracruz a accepté 11,138 (37.38%). C'est-à-dire que l'Université met en jeu des critères de sélection car n'a pas la possibilité d'accepter tous ceux qui font la demande d'entrer dans les salles de cours.

Demande, inscrits et survivants par groupes de capital culturel

GLOBAL

CAPITAL CULTUREL	Demande		Inscrits		Survivants	
	Valeurs Absolues	Pourcentage	Valeurs Absolues	Pourcentage	Valeurs Absolues	Pourcentage
HERITIERS	4266	27.22	2052	30.31	1516	31.66
HÉROS	1407	8.98	860	12.70	582	12.15
PAUVRES (RÉUSSITE)	1763	11.25	1064	15.71	789	16.49
RISQUE	4171	26.61	147	21.73	1035	21.62
HAUT RISQUE	4068	25.95	1324	19.55	866	18.08
Totaux	15675	100.00	6771	100.00	4788	100.00

A partir du total des candidats, nous avons calculé le profil du capital culturel de 15,675 (55.78%). En nous basant sur cette information, nous pouvons avancer que la demande n'est pas homogène et que les étudiants différemment dotés en capital culturel aspirent à être des professionnels avec un diplôme universitaire : ils concourent tous dans le cadre de l'égalité des chances entre pairs, mais leurs engagements sont différents si nous observons les différences qui ont lieu entre les aspirants et les inscrits. En effet, les groupes qui profitent le mieux de l'opportunité d'entrer sont les Héritiers, les Héros et les Pauvres en situation de réussite scolaire, c'est-à-dire les jeunes qui parviennent à capitaliser le mieux leurs ressources pour l'entrée sont ceux qui sont détenteurs d'un capital scolaire plus élevé, même si leurs capitaux familiaux sont faibles : 60 héros et pauvres en situation de réussite sur 100 parviennent à entrer et seulement 48 sur 100 dans le cas des héritiers. Les groupes qui perdent le plus d'effectifs sont les plus dépourvus tant en capital familial qu'en capital scolaire, ceux qui ont selon notre taux un capital culturel plus bas : parmi les étudiants classés dans Risques et en Haut Risques ce sont seulement 35 et 33% d'entre eux respectivement qui arrivent à intégrer l'université.

Il se produit ainsi une première discrimination, car dans le jeu du mérite, seuls les plus doués en capital culturel ont le plus de capacités pour glaner une place dans l'institution, abandonnant à leur sort et annulant les possibilités de développement personnel des milliers de jeunes titulaires du baccalauréat (et qui par conséquent répondent aux requis formels de l'antécédent scolaire préalable) mais qui ne trouvent pas de place pour continuer leurs études de Licence. Il y a ici une piste intéressante pour penser à une caractérisation sociologique des "rejetés", ces milliers de jeunes qui ne trouvent pas de place dans les institutions publiques d'enseignement supérieur au Mexique.

Une seconde discrimination se produit entre ceux qui s'inscrivent et ceux qui survivent après trois ans d'études. C'est-à-dire entre ceux qui commencent un cursus universitaire et ceux qui réussissent à se maintenir à l'université en vue de l'obtention d'un diplôme (associé à toutes les attentes sociales que cela implique). Ce sont ceux qui conservent et font exister symboliquement l'*illusio* de la méritocratie, ceux qui soutiennent le mythe selon lequel seuls les plus aptes survivent et qui ont pu construire une expérience scolaire réussie (au moins mesurée dans les termes formels de la hiérarchie académique universitaire). Comme nous l'avons montré à plusieurs reprises, tous les groupes perdent de l'effectif, il n'y a pas de mouvements spectaculaires ni de sur-déterminations sociales ou culturelles univoques. Il est en revanche possible de déterminer quels sont les groupes qui survivent le mieux, ce sont à nouveau les Héritiers et les Pauvres en situation de réussite qui profitent le mieux des opportunités, et les données confirment le fait qu'à l'autre extrême, chez ceux que nous avons classés à Haut risque, la perte est supérieure en termes de valeur absolue et de participation au pourcentage.

Les trajectoires inégales

Selon la typologie que nous avons construite pour des travaux antérieurs, (Chain, 1994, 2001), les trajectoires étudiantes peuvent être classées comme Haute, Moyenne et Basse. Pour cette classification, nous avons mis en relation la moyenne des notes obtenues par l'étudiant pendant son passage à l'université, avec le taux de réussite en première session d'examen[53] et le taux d'accréditation de ses matières[54].

Nous présentons l'information de 4,788 étudiants parmi lesquels il a été possible de construire les indicateurs de leur trajectoire scolaire, ce groupe est représentatif de la majorité des cursus, cette tranche de la population de survivants se répartit de manière inégale : plus de 47% a une trajectoire Basse, 21.6% a une trajectoire Régulière et seulement 31% a une trajectoire Haute. Si à partir de l'analyse des trajectoires nous pouvons avoir une piste pour inférer le type

[53] Ce taux classe les étudiants selon leur degré de réussite aux examens en session principale, c'est-à-dire à la première opportunité, avant les possibilités d'accréditation à travers un type d'examen de rattrapage.

[54] Le taux de couverture est établi en mettant en relation les matières inscrites avec les matières accréditées et nous réfère non seulement a la quantité de matières réussies mais aussi aux stratégies des étudiants pour l'accréditation des cours. Le calcul est établi en divisant le nombre total de matières couvertes et le nombre de matières qui auraient dû être accréditées selon les normes exigés dans chaque maquette universitaire.

d'expérience scolaire, nous pourrions dire que moins du tiers a une expérience scolaire réussie et qu'il y a une diversité très variée de manières de tirer partie de l'université.

Trajectoires étudiantes par groupes de capital culturel

GLOBAL

TRAJECTOIRE	Fréquence	Pourcentage
HAUTE	1480	30.91
REGULIERE	1036	21.64
BASSE	2272	47.45
TOTAL	4788	100.00

Une trajectoire Haute correspond aux idéaux et aux objectifs de l'université; elle caractérise les étudiants qui ont une moyenne de notes élevée, qui passent avec succès leurs matières à la première session d'examen et qui accréditent tous les cours dans lesquels ils s'inscrivent. Ce sont les étudiants les plus appliqués, au meilleur engagement et aux stratégies adéquates pour survivre dans l'université à l'intérieur des limites temporelles et académiques que marque le curriculum. A l'extrême contraire, une trajectoire Basse caractérise les étudiants dont l'expérience scolaire est marquée par des notes basses, passage d'examens en session de rattrapage et souvent des échecs dans l'accréditation d'une matière donnée; ce sont des élèves qui survivent avec difficulté et très probablement ont de sérieux problèmes pour arriver à être qualifiés au terme de la formation (au moins pendant le temps officiellement établi).

Trajectoires étudiantes par groupes de capital culturel

CAPITAL CULTUREL	TRAJECTOIRE			TOTAL
	HAUTE	MOYENNE	BASSE	
PAUVRES (RÉUSSITE)	317	210	262	789
	40.18%	26.62%	33.21%	
HERITIERS	532	316	668	1516
	35.09%	20.84%	44.06%	
HÉROS	225	129	228	582
	38.66%	22.16%	39.18%	
HAUT RISQUE	199	186	481	866
	22.98%	21.48%	55.54%	
RISQUE	207	195	633	1035
	20.00%	18.84%	61.16%	
	1480	1036	2272	4788

Si nous nous rapportons aux classes d'étudiants que nous avons construites et que nous observons les trajectoires des différents groupes, nous découvrons que tous les types partagent une variété de trajectoires; c'est-à-dire qu'il y a des trajectoires Hautes, Moyennes et Basses dans chacun d'eux. Mais ils ne se répartissent pas de la même manière. Ainsi, ceux qui profitent le mieux des opportunités au sein de l'université sont les Pauvres qui réussissent, les Héros et les Héritiers car la proportion d'entre eux avec une trajectoire haute est plus élevée que dans d'autres groupes. A l'extrême contraire, ce sont les étudiants à Risque et Haut risque qui ont les trajectoires les plus basses. Notre appréciation se confirme sur le fait que ceux qui survivent le mieux sont les étudiants qui comptent sur un capital culturel hautement doté, d'où il faut souligner tout spécialement ceux qui sont doués (préalablement) d'un fort capital scolaire et avec une relative indépendance par rapport au capital familial. Au pôle opposé, nos catégories de Risque et Haut risque confirment que leur trajectoire tend à être Basse et que par conséquent, leur risque de ne pas réussir leur expérience scolaire augmente.

La situation scolaire actuelle

La situation scolaire actuelle consiste dans le nombre de crédit ou matières engrangées par l'étudiant sur le total de crédit ou de matières requises par le programme suivi. Ce taux nous évoque le point où en est l'étudiant par rapport au programme du cursus qu'il étudie. Il s'exprime en pourcentages selon le critère suivant : Bon correspond à celui qui a couvert le total des matières ou crédit dans le laps de temps établi par le programme d'études; Irrégulier est celui qui a couvert entre 90 et moins de 100% de ce qui aurait dû être accrédité; et en Retard est celui qui doit plus de 10% des matières ou crédit auxquelles il s'est inscrit.

C'est la condition de retard des différents groupes (au moins face à la répartition officielle des cours et de ses échéances) qui nous intéresse. Nous considérons que cette mise en regard est complémentaire de la trajectoire parce qu'elle nous permet de rendre visible la différence entre ceux qui avancent selon ce que l'on attend d'eux et les étudiants en échec qui s'endettent de matières.

Situation scolaire actuelle (Globale)

SITUATION SCOLAIRE	Fréquence	Pourcentage
BON	2676	55.89
IRREGULIER	253	5.28
EN RETARD	1859	38.83
TOTAL	4788	100.00

Les éléments se présentant de la sorte, parmi l'ensemble des étudiants qui ont survécu et dont nous avons de l'information sur leur degré d'accréditation, la population étudiante s'articule en deux grand groupes: le premier avec un Bon travail, c'est-à-dire un ensemble d'étudiants qui ne doivent pas de matières et qui les ont accréditées en suivant les règles institutionnelles; ce groupe comprend un peu plus de la moitié de la population totale. A l'extrême contraire; presque 40% a une trajectoire de survie à l'université, mais doit 10% des matières qui auraient dû être couvertes et que nous caractérisons de condition en retard.

Situation scolaire actuelle par groupes de capital culturel

CAPITAL CULTUREL	SITUATION SCOLAIRE			TOTAL
	BON	IRREGULIER	EN RETARD	
PAUVRES (REUSSITE)	507	51	231	789
	64.26%	6.46%	29.28%	
HERITIERS	860	73	583	1516
	56.73%	4.82%	38.46%	
HÉROS	366	42	174	582
	62.89%	7.22%	29.90%	
HAUT RISQUE	449	35	382	866
	51.85%	4.04%	44.11%	
RISQUE	494	52	489	1035
	47.73%	5.02%	47.25%	
	2676	253	1859	4788

Si nous observons le comportement des classes d'étudiants que nous avons construites selon leur capital culturel, il est très notoire de remarquer comment les groupes de Pauvres en situation de réussite et de Héros font apparaître un travail mieux que la moyenne et la majorité d'entre eux ont des trajectoires continues et ont accrédité toutes les matières exigées par le programme. Une fois de plus le capital culturel et en particulier le capital scolaire constituent des marques distinctives qui différencient les trajectoires étudiantes et l'expérience scolaire des élèves. Venant confirmer notre hypothèse de départ, les groupes que nous avons caractérisés comme à Risque et à Haut risque -issus des secteurs les plus pauvres et marginaux, et avec un faible capital scolaire préalable- sont ceux qui ont une condition scolaire de plus grand retard, c'est-à-dire que leur expérience scolaire a été marquée par plusieurs échecs pour accréditer leurs matières et en doivent encore plusieurs actuellement. Il n'est pas étonnant que ce soit ces deux groupes qui ont les difficultés les plus grandes pour arriver au terme de la formation et avec de bonnes notes.

Conclusions

Dans ce travail nous avons montré comment l'accès à l'enseignement supérieur est au Mexique l'apanage d'une minorité. Historiquement cette minorité a été associée aux secteurs moyens et élevés de la population et avec l'expansion du système qui a eu lieu à la fin du XXème siècle, les origines sociales du corps étudiant se sont diversifiées. Cette diversification, cependant, n'élimine pas le rôle social de l'éducation supérieure en tant que reproductrice de l'exclusion et de l'inégalité sociale. Nous avons des preuves pour démontrer que, malgré avoir satisfait en termes formels les études antérieures, des milliers de jeunes n'ont pas de possibilités pour intégrer l'université, et que les groupes sociaux qui ont la plus grande difficulté pour le faire sont les pauvres et les marginaux.

Il est important de souligner que dans les termes où nous avons analysé les composants du capital culturel de nos étudiants, les déterminismes sociaux et familiaux ont un poids spécifique, mais que ce sont les antécédents scolaires (qui à leur tour cachent des déterminismes sociaux et familiaux) qui fonctionnent de manière primordiale en tant que facteur de différenciation pour garantir l'entrée à l'université et pour assurer une meilleure trajectoire.

Contre beaucoup des représentations sociales dominantes et des modes d'opération institutionnelle, avec notre étude, l'hypothèse selon laquelle les populations étudiantes ne sont pas homogènes se confirme et la diversité des types d'étudiants qui composent l'université contemporaine se démontre. Cette typologie est pertinente pour rendre observable l'inégalité et le risque des plus fragiles pour survivre à l'université, pour parvenir à une trajectoire et une expérience scolaires réussies.

En nous basant sur cette diversité des types étudiants, il est possible d'observer différents modes d'appropriation des opportunités scolaires et du développement des trajectoires étudiantes. Nous voyons ainsi comment le groupe que nous avons appelé Héritier a un taux plus élevé d'inscription et de survie, qu'il transite par l'université sans grands problèmes et développe des trajectoires majoritairement bonnes. Les groupes que nous avons qualifié Héros et Pauvres en situation de réussite sont des jeunes issus de milieux sociaux marginaux et pauvres, avec des parents de faible scolarité et des occupations peu prestigieuses dans l'échelle sociale, mais qui se distinguent car ils ont de bons antécédents scolaires au lycée ; ce sont des étudiants qui réussissent malgré leurs conditions sociales à dépasser leurs déterminismes sociaux, ils possèdent de bonnes habitudes d'étude et ont un engagement personnel avec leurs processus d' apprentissage qui leur permet d'avoir de meilleurs taux d'inscription et de développer de bonnes trajectoires scolaires. Le cas contraire est celui des étudiants que nous avons classés dans Risque et Haut risque, qui partagent une origine sociale pauvre et marginale, mais qui se caractérisent en ayant un capital scolaire préalable bas, ce qui tend à déterminer des taux moindres d'inscription et de survie, ce qui à son tour influe dans le développement de trajectoires irrégulières et les mène à vivre une expérience scolaire compliquée.

Ces appréciations non seulement font l'objet d'une préoccupation scientifique qui cherche à caractériser sociologiquement les étudiants universitaires, elles ont aussi l'intérêt de changer l'université et de promouvoir une reconsidération institutionnelle sur les mécanismes de sélections et de suivi de nos étudiants. Il nous semble important d'identifier les étudiants au plus grand risque d'abandon ou d'échec scolaire, car ce sont eux qui alimentent les faibles taux de qualification dans nos institutions et représentent un défi pédagogique pour garantir que tous les étudiants universitaires réussissent des apprentissages durables et profitent pleinement des processus de socialisation qui ont lieu à l'université. Eu égard à ce que nous avons observé antérieurement, l'élaboration de stratégies différenciées à l'intention des étudiants et la mise en place de politiques compensatoires et d'accompagnement scolaire qui garantissent des appuis spécifiques pour les différents types d'étudiants sont indispensables.

Ce travail est le produit d'un programme de recherche de longue haleine sur les étudiants universitaires. Au regard de ce que nous avons avancé, nous nous trouvons face à de nouveaux défis de la recherche: en premier lieu nous devons désormais aborder la question du genre, pour tenter de rendre observables de nouvelles différences entre les types d'étudiants et être en conditions institutionnelles de construire des politiques avec une perspective de genre qui ouvrent la possibilité à des opportunités pour les hommes et les femmes. En deuxième lieu, nous établissons l'urgence de l'analyse sociologique des rejetés, car nous pensons que si nous identifions les caractéristiques sociales, culturelles et éducatives qui pèsent sur le processus d'exclusion scolaire (et sociale) dont ils font l'objet, nous serons dans de meilleures conditions pour revoir les processus d'admission et pour élaborer des politiques publiques qui encouragent leur continuité dans les études. En troisième lieu, nous nous sommes donnés pour objectif de donner de la continuité au suivi des trajectoires jusqu'au terme de la formation et l'entrée dans le monde du travail, car jusqu'à présent nous nous sommes concentrés sur l'analyse des trajectoires jusqu'à la troisième année mais nous savons que le processus d'élaboration de Mémoire et de l'obtention du diplôme constituent un autre échelon dans le parcours du combattant que représentent les études universitaires pour les étudiants; nous aspirons à la poursuite de notre travail pour observer comment se répartissent les opportunités sociales de l'emploi pour les universitaires. Finalement, dans l'objectif d'approcher en détail l'expérience scolaire, c'est de notre équipe de recherche dont dépend l'élaboration de plusieurs thèses, qui au travers d'histoires de vie, chercheront à approcher le détail de la vie quotidienne scolaire que vivent de manière différenciée les types d'étudiants que nous avons caractérisés.

BIBLIOGRAPHIE

Bartolucci, J. (1994). Desigualdad social, educación y sociología en México. México, D. F. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM: Porrúa.
Baudelot y Establet. (1971) l´ecole capitalista en France. París, France: Francois Maspero.
(1990). La escuela capitalista. 11ª. Edición, México, D.F. México: Siglo XXI.
(1990). El nivel educativo sube: refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas. Madrid, España: Morata.
Bourdieu (1979). "Los tres estados del capital cultural. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, de noviembre de 1979. Traducción de Monique Landesmann publicada por la UAM-A en *Sociológica* Nº 5.
(1988).La distinción: criterios y bases sociales del gusto. Madrid, España: Taurus. (Primera edición francesa, 1979)
(1997). Capital cultural, escuela y espacio social. México, D.F. México: Siglo XXI.
Bourdieu, P.y J.C. Passeron. (2001). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid, España: Popular.
(2003). Los herederos, Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
Bowles, Samuel y Gintis Herbert. (1981). La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica. México, D.F. México: Siglo XXI.
Casillas M. A. (1990). El proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. (Tesis de maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, 1990).
"Cambios y Estudiantes" en *Fin de Siglo* No. 8, Noviembre 1986, México, D.F.
Coautor con Olac Fuentes y Germán Álvarez, "Elementos para una Reforma Académica en la UNAM" en *Fin de Siglo* No. 9, enero de 1987, México, D.F.
Coautor con Germán Álvarez, "El Movimiento Estudiantil de la UNAM: Apuntes sobre la constitución de los sujetos universitarios". *Cuadernos Políticos* No. 49-50 Ed. ERA, enero-junio 1987.
"Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de la Expansión Institucional y la Masificación" *Sociológica* No. 5, UNAM-A, diciembre de 1987.
"Para aprender en la Universidad", en *El Cotidiano* No. 29, mayo-junio de 1989, UAM-A, México
"Notas sobre la socialización en la universidad", en *Jóvenes, revista de estudios de la juventud*, N°7, 4a época, abril-diciembre de 1998, Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud.
"Educación como socialización en la universidad mexicana" Encuentro de Especialistas en Educación Superior, Tomo III, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, julio del 2000.
Coautor con Adrián de Garay, Julia Vergara y Mónica Puebla del artículo de investigación: "Los estudiantes de la UAM, un sujeto social complejo" en *Revista mexicana de investigación educativa* N° 11, Vol. VI, enero-abril 2001, COMIE, México.
Coautor con Adrián de Garay del capítulo en libro "Los estudiantes de las universidades" en libro colectivo, Culturas juveniles: teoría e investigación UAM-I, 2002.
Chain, R. (1994). Demanda, selección y primer ingreso en la Universidad Veracruzana generación 1993 – 1994. México, D.F. México: Universidad Veracruzana.
(2001). Demanda, estudiantes y elección. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana.
Colorado, Aldo (2005). "Las cuotas en el financiamiento de la educación superior. El caso de la Universidad Veracruzana". (Tesis de licenciatura, Facultad de Sociología, Universidad Veracruzana, 2005.)
Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. México, D.F. México: UNESCO.
(1998). Education for the twenty-first century : issues and prospects : contributions to the work of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. París, Francia: UNESCO.
De Garay, A. (2001). Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiantes. México, D. F. México: ANUIES.
(2004). Integración de los jóvenes en el sistema universitario: prácticas sociales, académicas y de consumo cultural. Barcelona, España: Pomares.
Durkheim, E. (1994) Educación y sociología. 2da. Edición. México, D.F., México: Leega.
(1998). Educación y pedagogía: ensayos y controversias. Buenos Aires, Argentina: Losada.
(1998). Las reglas del método sociológico. 3ra. Edición. México: Coyoacán.
Fuentes, Olac. (1983). Educación y política en México. México, D.F. México: Nueva imagen.
(1983) "Las épocas de la universidad mexicana", *Cuadernos Políticos*, México, ERA, núm. 36, abr.–jun.
(1986). Crecimiento y diferenciación del sistema universitario: el caso de México. Crítica. Puebla, México: UAP.
(1989). La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro. En Universidad Futura. México: UAM – A.
Fox, Vicente, Tercer Informe de Gobierno, 2003; México; Poder Ejecutivo Federal.
INEGI, Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1990, 1992, y 2001. www.inegi.gob.mx
XII Censo Nacional de Población y Vivienda 2000. http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/censos/cpv2000/default.asp?c=701
Kent, R. (1987). Invitación al debate: ¿qué es la universidad de masas y qué queremos hacer con ella? *Crítica*. Puebla, México: UAP.
(2002). Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa: estudios comparativos. 2da.edición. México, D.F. México: Fondo de Cultura Económica.
de Saint Martin, Monique. (2000, marzo). La fin des héritiers. *Pour*, 65, 95-101: Groupe de Recherche pour l´Éducation et la Prospective (GREP). París, Francia. www.grep.fr/pour/index.htm
Tedesco, J. C. Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe. (mimeo) UNESCO, s/r.
(2000). Educar en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
Weber, M. (1984). Economía y sociedad. México, D. F. México: Fondo de Cultura Económica.

Recherches et enseignement du et en français au Vietnam dans le contexte de globalisation : Etat des lieux et perspectives d'avenir

Tran Dinh Binh
Docteur en Sciences du Langage
Responsable de la didactique de langue et de culture françaises
Université Nationale de Hanoi Vietnam
tbinhfrance@yahoo.fr

Le Vietnam, ancienne colonie française, pays membre à part entière de l'OIF (Organisation mondiale de la Francophonie) ; de l'AUF, (Agence Universitaire de la Francophonie) mène la politique d'ouverture depuis 1986 pour s'intégrer à la région et au monde pour d'une part attraper le retard des pays voisins en matière d'économie, de science, de technique et d'éducation et d'autre part pour entamer et accélérer son processus d'industrialisation et de modernisation nationales destiné à faire avancer le pays et à atteindre les objectifs millénaires fixés par l'ONU (Organisation des Nations-Unies). Pour y parvenir, l'éducation et la formation des ressources humaines qualifiées au service du développement durable constituent une des préoccupations majeures du Gouvernement vietnamien parmi ses politiques et ses stratégies socio-économiques, éducatives, culturelles. L'enseignement-apprentissage des langues étrangères dont le français entre autres y apporte sa contribution indéniable en tant qu' un moyen d'accès à des connaissances scientifiques, techniques, socio-économiques, éducatives, culturelles des pays avancés et un de moyen de communication entre le Vietnam et des pays étrangers au cours du processus de globalisation.
Notre communication vise un triple but à savoir : D'abord, nous allons faire l'état des lieux de l'enseignement du et en français dans le système éducatif national, des résultats de travaux de recherche en didactique du français puis nous présenterons les tendances, les perspectives d'enseignement et de recherche actuelles en collaboration étroite avec les partenaires francophones implantés au Vietnam, enfin nous aborderons les politiques, les orientations linguistiques de notre Ministère de l'Education et de la Formation en vue de la promotion du français, langue de communication et moyen d'accès à des connaissances scientifiques, techniques, socioéconomiques, culturelles, éducatives de la France et de la communauté francophone.

Le français est l'héritage du colonialisme, son enseignement connaît des hauts et des bas tout au long de l'histoire des relations franco-vietnamiennes (depuis 1858 jusqu'à présent). A l'heure de globalisation, l'engouement du public scolaire et de la société vietnamienne pour l'anglais constitue un défi à relever et un obstacle au développement du français dans le système éducatif national. Nous aimerions donc partager les expériences de notre enseignement du et en français et de nos travaux de recherche sur cette matière pour la période transitoire destinée à sortir le pays de la pauvreté, à assurer le rôle primordial de l'éducation nationale comme une des forces motrices du développement socio-économique culturel national au sein de la communauté francophone pour un monde meilleur

Introduction

Le Vietnam, ancienne colonie française, pays membre à part entière de l'OIF (Organisation mondiale de la Francophonie) ; de l'AUF, (Agence Universitaire de la Francophonie) mène la politique d'ouverture depuis 1986 pour s'intégrer à la région et au Monde pour d'une part attraper le retard des pays voisins en matière d'économie, de science, de technique et d'éducation et d'autre part pour entamer et accélérer son processus d'industrialisation et de modernisation nationales destiné à faire avancer le pays et à atteindre les objectifs millénaires fixés par l'ONU (Organisation des Nations-Unies). Pour y parvenir, l'éducation et la formation des ressources humaines qualifiées au service du développement durable constituent une des préoccupations majeures du Gouvernement vietnamien parmi ses politiques et ses stratégies socio-économiques, éducatives, culturelles. L'enseignement-apprentissage des langues étrangères dont le français entre autres y apporte une contribution indéniable en tant qu'un moyen d'accès à des connaissances scientifiques, techniques, socio-économiques, éducatives, culturelles des pays avancés et de moyen de communication entre le Vietnam et des pays étrangers au cours du processus de globalisation.
Notre communication vise un triple but à savoir : D'abord, nous allons faire l'état des lieux de l'enseignement du et en français dans le système éducatif national, des résultats de travaux de recherche en didactique du français puis nous présenterons les tendances, les perspectives d'enseignement et de recherche actuelles en collaboration étroite avec les partenaires francophones implantés au Vietnam, enfin nous aborderons les politiques, les orientations linguistiques de notre Ministère de l'Education et de la Formation en vue de la promotion du français, langue de communication et moyen d'accès à des connaissances scientifiques, techniques, socio-économiques, culturelles, éducatives de la France et de la communauté des pays francophones.

I. Etat des lieux de l'enseignement du et en français dans le système éducatif national

Le français, l'héritage du colonialisme français est passé de langue d'enseignement de l'époque coloniale à la langue étrangère dans le système éducatif national depuis 1945 jusqu'à présent. En tant qu'une des langues étrangères dispensées dans les écoles de l'enseignement général et dans l'enseignement supérieur, il représente 1% de l'effectif total du public scolaire et universitaire de 23 millions d'élèves et d'étudiants. Il est enseigné dans les 40 sur 63 villes et provinces du pays avec 5 programmes différents et dans une dizaine d'universités des langues, dans une vingtaine de filières universitaires francophones, partenaires du Bureau régional de l'AUF à Hanoi.

I.1. Le français dans l'enseignement général

Le français est une des quatre langues étrangères obligatoires dispensées dans les écoles de l'enseignement général : l'anglais, le français, le russe et le chinois. A l'heure actuelle, il est dispensé dans les 40 sur 63 villes et provinces du pays avec cinq programmes différents

I.1.1 Programme de trois ans

Il s'agit d'un programme classique avec trois heures de français par semaine. Ce programme convient aux lycéens en milieu rural. L'accent y est mis plutôt sur la compétence réceptive des apprenants en dépit des principes de l'approche communicative introduits dans les manuels. En effet, après trois ans d'enseignement-apprentissage du français, le public concerné peut développer sa compétence lexicale, grammaticale, sa compréhension écrite au détriment des compétences de production orale et écrite car le but final est de passer l'examen du bac (le français fait partie des six épreuves écrites obligatoires du bac), de plus, le contenu de cette épreuve porte essentiellement sur les connaissances lexicales, grammaticales et la compréhension écrite, ce qui influence beaucoup la méthode d'enseignement, les modalités d'évaluation des enseignants, le style d'apprentissage des apprenants. En réalité, la méthode d'enseignement reste très traditionnelle et le style d'apprentissage consiste à apprendre par cœur des mots des expressions et des règles grammaticales de la langue cible pour pouvoir passer cette épreuve et l'évaluation vise seulement à juger les compétences linguistiques et la capacité réceptive des apprenants. A la sortie du lycée, ils sont incapables de communiquer oralement

.

I.1.2. Programme de 7 ans

Le programme de 7 ans commence à partir du collège jusqu'au lycée, il vise à former et à développer la capacité de communiquer en langue cible dès le début de l'apprentissage. Les principes de l'approche communicative sont bien appliqués dans le cours de français et la priorité est accordée à l'oral puisqu'on apprend à parler avant d'écrire. En raison de deux heures de français hebdomadaires, des conditions matérielles et techniques insuffisantes des établissements scolaires, on a du mal à atteindre les objectifs prévus dans le programme d'enseignement-apprentissage car le niveau de langue des collégiens laisse encore à désirer bien que sa compétence de l'expression orale et de compréhension orale soit meilleure que d'autres compétences. L'évaluation du niveau de langue reste très classique, elle se limite aux connaissances de la langue écrite, aux exercices de vocabulaire, de grammaire, de compréhension et d'expression écrite

alors que l'expression et la compréhension orales sont totalement absentes par manque de conditions humaines et matérielles disponibles dans les établissements scolaires.

I.1.3. Programme de 3 ans pour le lycée à option

Il s'agit d'un programme spécifique destiné aux élèves doués en langue française des lycées à option. Ce sont des élèves très motivés, dynamiques et actifs, créatifs et autonomes et compétents. En raison de 8 heures de français hebdomadaires, ce programme vise à former de futurs étudiants de français et francophones désireux de s'inscrire à une des universités de langues et à des universités vietnamiennes et étrangères. A la sortie de ce lycée, il faut absolument qu'ils atteignent le niveau B2. Il est à noter que c'est un cursus exemplaire parmi les programmes existants car il articule de manière parfaite les compétences linguistiques et communicatives vu de leurs excellents résultats à l'examen du bac et au concours national d'admission aux universités chaque année.

I.1.4. Programme de classes bilingues

Débutant en 1994 comme programme expérimental et officiellement introduit dans les écoles de l'Enseignement général du Vietnam en 1996, le programme des classes bilingues est soutenu financièrement et scientifiquement par le Bureau Régional de l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie) à Hanoi, a pour but de former de futurs étudiants vietnamiens francophones capables de poursuivre les études universitaires en France et dans des pays francophones du monde après avoir passé le bac francophone. Il s'agit d'un enseignement du et en français destiné aux enfants des familles en milieu urbain désireux de préparer le bac francophone pendant 12 ans en vue d'aller faire des études supérieures dans un des pays francophones plus tard. Ce programme est conçu par des experts français et francophones, permet aux inscrits de suivre un enseignement à la française. En effet, les élèves francophones sont dotés des connaissances solides en sciences naturelles et en français pour pouvoir mener à bien leur projet d'études universitaires plus tard. En réalité, 98 % ont obtenu le bac, équivalent de C1. Actuellement, on compte 14.000 élèves des classes bilingues, elles se concentrent dans 19 villes et provinces du pays comme Hanoi, Ho Chi Minh ville, Da Nang, Hai Phong etc…

I.1.5.Programme de trois ans pour les lycéens anglophones

A part ces quatre programmes, il existe un programme de français d'une durée de trois ans comme deuxième langue étrangère destiné aux lycéens anglophones. Il est dispensé comme matière facultative, pour la phase expérimentale, dans certains lycées des villes et provinces du Centre et du delta du Mékong. Il s'agit là d'une expérience récente des politiques plurilingues du Gouvernement.

En bref, l'enseignement-apprentissage du et en français dans les écoles de l'enseignement général connaît cinq programmes différents avec les objectifs et les buts propres destinés à des publics variés. Il est évident que les conditions d'enseignement-apprentissage du et en français sont très différentes d'un établissement à l'autre.

I.2. Enseignement-apprentissage du français dans l'enseignement supérieur

Le français dans l'enseignement supérieur connaît un double statut : langue d'enseignement des universités des langues spécialisées pour la formation de futurs enseignants, interprètes, de traducteurs francophones et langue étrangère FLE pour la formation des étudiants des universités vietnamiennes, partenaires du Bureau régional de l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie depuis 1994. Son double statut impose des conditions d'enseignement-apprentissage et d'évaluation du niveau de langue adaptées au public universitaire.

I.2.1. L'enseignement en français aux étudiants de français des universités des langues

Il existe une quinzaine d'universités des langues situées dans les grandes villes du pays. Les étudiants y sont admis à l'issue du concours national dont la langue étrangère (dans notre cas c'est le français) est une des trois épreuves écrites obligatoires (Le concours national d'admission aux universités a lieu au début du mois de juillet. Pour les inscrits aux universités des langues, il leur faut passer trois épreuve écrites : langue étrangère, maths et langue vietnamienne). Une fois admis à l'Université de langues, le cursus de formation dure 4 ans, les deux premières années sont consacrées à la pratique de langue et le niveau requis est B2 et les deux dernières années à la théorie de la langue, à la didactique des langues étrangères, à la traduction, au perfectionnement linguistique et le niveau requis est C1. A la fin de ce programme de formation, ils seront titulaires du titre de licence de français, Avec ce diplôme, ils pourront se lancer dans la vie active, ou poursuivre les études post-universitaires comme master et doctorat au Vietnam ou à l'étranger plus tard. En 2001, la diffusion du CECR sur le marché des langues en Europe et dans le Monde constitue un jalon important, un changement radical dans le processus d'enseignement-apprentissage, d'évaluation des niveaux de langues étrangères du public scolaire et universitaire et du public non scolaire pour des raisons scientifiques pragmatiques, universelles. Les méthodes de français telles que 'Tout va bien', 'Alter ego' entre autres sont élaborées par les auteurs français, inspirées des critères, des principes théoriques et pratiques du CECR, apportent des améliorations considérables à ce processus et leur adaptation au public universitaire vietnamien spécialisé en français représente un coup de pousse à sa formation de licence de français. Grâce au CECR, le niveau de langue des étudiants est jugé de façon claire, transparente, impartiale. En effet, environ 80% des étudiants sont capables d'atteindre le B2, 5% le C1 à la fin de leur programme de formation de licence, il faut donc beaucoup d'efforts pour y parvenir complètement.

I.2.2. L'enseignement du et en français aux étudiants des universités partenaires de l'AUF

La création des filières universitaires francophones en 1994 par le Bureau régional de l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie) à Hanoi a pour but d'assister les étudiants des universités vietnamiennes, partenaires de l'AUF désireux d'apprendre le français tout au long de leur programme de formation universitaire comme moyen de communication et d'accès à des connaissances scientifiques, techniques des pays francophones et de poursuivre leurs études de master et de doctorat en France ou dans un autre pays francophone s'ils réunissent des conditions nécessaires et suffisantes pour mener à bien leurs projets d'études postuniversitaires après leur formation universitaire au Vietnam. Leur programme de français est divisé en deux périodes : La première période est étalée sur les deux premières années où ils ont dix heures de français hebdomadaire. A la fin de cette période, ils devront atteindre le niveau B1. Au fil du temps, on choisit parmi les méthodes de français langue étrangère comme Le nouvel Espace ou Studio ou Le Panorama, Champion etc… pour leur transmettre les connaissances de base du français et leur permettre d'atteindre le niveau requis par le programme de formation. La deuxième période étalée sur les deux ou trois dernières années selon le cursus de formation universitaire des universités partenaires, est consacrée au français général (5heures) et au français de spécialité (5 heures) par semaine. Cette période constitue un perfectionnement de français général et une initiation au français de spécialité, elle leur demande des efforts personnels pour atteindre le niveau B2 et suivre les cours de français de leur spécialité assurés par les enseignants français et le cas échéant poursuivre les études de master et de doctorat en France ou dans un pays francophone. En effet, le programme d'enseignement du et en français leur est dispensé par les enseignants de français vietnamiens, français des universités françaises partenaires de l'AUF. Les enseignants de français respectent bien la démarche et les principes des méthodes de français en usage pour en assurer la progression et la qualité. En réalité, de 80 à 90% des étudiants sont titulaires du niveau B1 et de 60 à 70 % d'entre eux sont titulaires du B2, certains étudiants de l'Ecole du Commerce extérieur, possèdent même le niveau C1 à l'issue de l'examen du DELF et du DALF organisé chaque année par l'Ambassade de France lors des deux sessions en juin et en novembre.

En un mot, l'enseignement du et en français dans l'enseignement supérieur vise un double but : il a pour tâche de former un contingent des enseignants de français et des interprètes, des traducteurs francophones et une génération de jeunes élites francophones capables de contribuer, à accélérer l'œuvre d'industrialisation et de modernisation nationales, à faire avancer le pays face aux défis de globalisation en cours. Les programmes d'enseignement du et en français semblent assez adaptés au public universitaire concerné, aux conditions matérielles, humaines disponibles de nos universités. Il reste à améliorer les conditions d'enseignement-apprentissage pour mieux assurer la qualité de formation universitaire aux étudiants de français selon le CECR.

II. Etat des lieux des recherches sur l'enseignement du et en français

Ces deux dernières décennies, les travaux de recherche sur l'enseignement du et en français au Vietnam ont connu un développement quantitatif et qualitatif pour répondre aux besoins de la formation au français général et au français de spécialité du public scolaire et universitaire concerné et aux exigences du marché du travail. Cela grâce au soutien financier, scientifique des partenaires francophones tels que l'AUF, les Ambassades de France, du Canada, de Belgique, de la Confédération helvétique suisse entre autres par l'octroi des bourses d'études à une trentaine d'enseignants universitaires vietnamiens qui ont soutenu avec succès leur thèse de doctorat dans certaines universités des pays respectifs. Leurs sujets de recherche en doctorat portent essentiellement sur la didactique du français, langue étrangère FLE, sur la linguistique française et la linguistique comparée.

En ce qui concerne la didactique du français, on peut trouver des travaux sur l'enseignement de la phonétique française ;
l'enseignement des quatre compétences communicatives CO, CE, EE, EO ;
l'enseignement de la culture française à travers les méthodes de français langue étrangère FLE ;
l'application des NTIC dans l'enseignement du français à distance, dans le développement de l'autonomie des apprenants ;
l'enseignement du français de spécialité
l'évaluation de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère FLE

En ce qui concerne la linguistique française et comparée, la plupart des travaux vise à décrire le système des deux langues pour y trouver leurs ressemblances et leurs différences et leurs interférences au cours de l'enseignement-apprentissage du français. Parmi les thèses soutenues, on peut citer celles dont les sujets traités sont :
l'emploi du temps passé en français et en vietnamien,
l'emploi des pronoms personnels français et vietnamien
l'emploi des pronoms relatifs français ;
l'emploi des temps et des modes verbaux français, vietnamien ;
l'interaction verbale en français et en vietnamien dans les échanges commerciaux;

A part les thèses soutenues à l'étranger, il existe d'autres travaux de recherche publiés dans les actes du Séminaire régional de recherche d'action organisé depuis 2000 jusqu'à présent par le Centre de recherche et d'enseignement du français en Asie Pacifique (CREFAP) de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) avec le soutien des Ambassades de France en Asie Pacifique, l'AUF, et l'Université organisatrice. Il s'agit des travaux de recherche des enseignants de français du secondaire et des enseignants chercheurs universitaires vietnamiens sur les thèmes concrets fixés par le comité scientifique de la région.

En réalité, plus de 400 communications présentées par des enseignants chercheurs chevronnés, expérimentés, de jeunes chercheurs et des étudiants en master et en doctorat en didactique du français au cours des dix derniers séminaires sont les fruits de réflexion et d'analyse des travaux de recherche des enseignants chercheurs de la région d'Asie du Sud-est. Leurs thématiques touchent à des domaines très variés du monde de l'éducation, notamment de l'enseignement du et en français de la région telles que didactique du français langue étrangère FLE, langue seconde FS, français de spécialité FOS ; linguistique, culture, traduction, méthodologie et recherche en sciences sociales et humaines dont la linguistique, la sociolinguistique, la psycholinguistique e.t.c... Elles comprennent 5 problèmes principaux suivants:
- Les acteurs du monde scolaire et leurs relations
- Des savoirs aux compétences, la transposition
- Les contextes des actes d'enseignement-apprentissage
- Langues et paroles dans le français professionnel
- Les outils et ressources pour l'enseignement-apprentissage

Sur le plan quantitatif, l'analyse de contenu des communications révèle qu'elles portent sur les sciences de l'éducation et surtout sur la didactique des langues (82%), sur la linguistique et la méthodologie (7 % chacune) sur la traductologie, l'interculturel (2% chacune). Les types de recherche sont de trois ordres : La recherche-action représente 39%, la recherche théorique 28%, la recherche expérimentale 2%, la recherche descriptive 31%.

Sur le plan qualitatif, les séminaires ont bien répondu aux attentes et aux besoins des enseignants et des chercheurs de la région et ont des impacts positifs sur la diffusion du français dans la région et sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage du et en français dans les universités des langues des trois pays de la région, sur les motivations, les pistes de recherche des enseignants-chercheurs des établissements universitaires et des enseignants de français du secondaire.

Ce serait incomplet si on oubliait les travaux de recherche menés et publiés par les enseignants-chercheurs vietnamiens dans le cadre des programmes de formation post-universitaire de des universités des langues (master et doctorat en didactique et en éducation) et de l'Institut national des sciences de l'éducation du Ministère de l'Education et de la Formation. Il s'agit des thèses, des mémoires de master soutenus au Vietnam et des projets de recherche en éducation et en didactique des langues dont les sujets tentaient de résoudre des problèmes posés par l'enseignement-apprentissage des langues. Parmi les travaux publiés, il faut citer ceux portant sur le référentiel des langues pour l'enseignement général et supérieur, sur les difficultés en expression écrite des étudiants des filières universitaires francophones, sur la compréhension écrite des lycéens francophones e.t.c…. Tous ces travaux visaient à fournir les éléments de réponse aux problèmes rencontrés par le public scolaire et universitaire vietnamien au cours de son apprentissage du français comme langue étrangère, FLE, langue seconde FS, langue de spécialité FOS en faveur de sa formation académique et professionnelle.

III. Politiques linguistiques et perspectives de recherche en éducation et en didactique des langues

Dans le contexte régional et international en pleine évolution, le Ministère vietnamien de l'Education et de la Formation mène activement sa réforme éducative destinée à améliorer la qualité de formation éducative tant au niveau de l'enseignement général qu'au niveau de l'enseignement supérieur. En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, le plurilinguisme fait partie de ses politiques, de ses stratégies linguistiques destinées à promouvoir l'enseignement-apprentissage des langues étrangères comme premières ou deuxièmes langues telles que l'anglais, le français, le russe, le chinois, le japonais, le coréen, l'allemand en fonction du cycle d'études du système éducatif national. Bien des projets de recherche sur l'acquisition d'une langue étrangère, sur le passage d'une langue étrangère à l'autre, sur l'interculturel dû au contact des deux ou de plusieurs langues constituent des pistes de recherche intéressantes et prometteuses.

Actuellement, bien des jeunes doctorants vietnamiens ont obtenu une bourse du gouvernement vietnamien pour aller préparer leur thèse en France ou dans un des pays francophones comme Belgique, Canada. Leur travail de recherche s'oriente vers quatre domaines à savoir :
Les approches linguistiques
Les approches discursives
Les approches linguistiques
Les approches sociolinguistiques

Ces derniers s'inscrivent dans les perspectives de recherche sur quatre thématiques principales suivantes :

L'enseignement-apprentissage du français dans un environnement plurilingue
Les représentations des apprenants : bibliographies et insertion sociale
La réflexion métalinguistique et l'observation raisonnée des langues

En effet, leur projet de recherche doctorale en didactique des langues tente de trouver des solutions aux problèmes posés par l'éducation nationale en général et notamment par l'enseignement-apprentissage du français comme langue étrangère, langue seconde, langue de spécialité face au nouveau contexte socio-économique, culturel du Vietnam en période transitoire marquée par l'hégémonie de la langue anglaise. Ce qui permet de contribuer à former des ressources humaines de qualité au service du développement durable du Vietnam en dépit des défis de globalisation en cours. Pour y parvenir, la coopération et les échanges avec des partenaires francophones dans la recherche en éducation, en didactique du français sont toujours les bienvenus.

Bibliographie

Bardin, L. (1997) L'analyse de contenu. Presses universitaires de France. Fortin, M-F (2006). Fondements et étapes du processus de recherche. Montréal : Chenelière Education.
Gagné, G., Lasure, R., Sprenger-Charolles, L.et Ropé.F. (1989). Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (Tome 1, 2) Bruxelles, Paris, Montréal. De Broeck Université Editions universitaires.
Gautier.B (1992). La recherche-action in Gautier, B. (Ed) Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données, p.517-531. Presses de l'Université du Québec. Poisson,Y. (1991). La recherche qualitative en éducation. Presses de l'Université du Québec. Verspreren,M-R. (1991). Recherche-action de type stratégique et sciences (s) de l'éducation. Paris, Bruxelles : L'Harmattan. Contradictions
Van Der Maren, J.M. (1995). Méthodes de recherche pour l'éducation. Presses de l'Université de Montréal.
Van Der Maren, J.M. (2003). La recherche appliquée en éducation et en pédagogie : des modèles pour l'enseignement (2è éd.) Editions De Broeck Université.
Actes des dix séminaires régionaux en Recherche-action (2000-2009) édités avec le concours de l'OIF, de l'AUF, Ambassades de France de la région, universités organisatrices.

Jeunes étudiants indigènes et leurs frontières dans la ville

Márcia Josanne de Oliveira Lira
DLLE/ICHL - Universidade Federal do Amazonas

Valéria Augusta Cerqueira de MedeirosWeigel
DAP/FACED – Universidade Federal do Amazonas

Resumé

Ce travail se propose de présenter et discuter quelques conclusions basées sur des analyses de données et des discours rassemblés au long des activités du projet de recherche « Jeunes étudiants indigènes et leurs frontières dans la ville », financé par CNPQ. Le mouvement des jeunes indigènes vers l´extérieur des *aldeias* au voisinage des villes organisées selon d' autres modes de vie et logiques fondées sur une idée de devéloppement économique obtenu par l' exploitation de la force de travail humain et consommation de produits industrialisés, afin d'étudier dans les villes proches, leur impose des situations particulières de pratiques sociales et culturelles résultantes de la confrontation de cultures séculaires avec des différences importantes, tels quels savoirs culturels traditionnels hérités d'ancêtres et les nouvelles connaissances qui permettent la circulation par d'autres cultures, vu que les frontières géographiques raccourcissent chaque jour avec l'invasion de secteurs indigènes par des chercheurs d'or et pierres précieuses, agriculteurs et envahisseurs de terres. Le jeune étudiant indigène, à son tour, n´est plus isolé dans une école de village ; il y a des indigènes de diverses ethnies dans des écoles urbaines, dont l'objectif est de continuer les études, pour avoir une vie meilleure que celles de leurs parents et de grands-parents. Se prouve ainsi l'incohérence entre le projet de société et d'homme indigène dont on veut préserver, romantiquement, les valeurs et habitudes traditionnelles, y compris la langue maternelle propre, et les pratiques éducatives importées des écoles urbaines peu ou non-adaptées au contexte socio-politique et historique des communautés indigènes. Ainsi, les nouvelles générations désapprennent ou n'apprennent pas ce qui a permis à leurs parents et ancêtres de maintenir vivantes la culture et l'identité du peuple. Un nombre très restreint d'écoles indigènes est structuré pour contribuer effectivement à la formation de jeunes qui s'engagent à donner continuité aux enseignements qui ont garanti l'existence de ces peuples au long des siècles. À cause de cela, les jeunes cessent de développer l'aptitude pour la vie et le travail dans les *aldeias*, sans, néanmoins, arriver à dominer les outils qui leur permettraient de vivre subjectivement et productivement dans les sociétés urbaines et à garantir leurs droits constitutionnels.

Mots-clés : Jeunes étudiants, frontières, éducation

I - Contexte de la recherche avec de jeunes indigènes - Antécédents

Les recherches chez les Sateré-Mawé
La population indigène brésilienne est estimée entre 350 et 500 milles. Les données sont un collage hétérogène des informations prêtées par la Fondation Nationale de l'Indien - FUNAI, la Fondation Nationale de Santé - FUNASA, par l'Église Catholique, à travers le Conseil Indigeniste missionnaire - CIMI, et par l'Institut Socioenvironnemental - ISA.
Conformément à l'enquête démographique participative, réalisée par Teixeira (2005) avec la participation des Indiens eux-mêmes, la population des Saterê-Mawé a été évaluée à 8500 personnes, dont 3288 vivent au secteur Marau-Urupadi.
Les Sateré-Mawé sont en contact avec l'homme blanc depuis « quatre siècles et habitent un secteur de 788.528 hectares délimités et homologués par le gouvernement fédéral dans le bassin centrale de l'Amazonie brésilienne, en comprenant les villes de Barreirinha, Maués et Parintins dans l'Amazone, ainsi que Itaituba et Aveiro dans l'état du Pará » (POIRIER, 2003). L'accès au secteur Marau-Urupadi se fait par le fleuve Maués-Açu, sous-affluent du fleuve Amazone.
De nombreuses recherches sont réalisées chaque année, afin de construire un réseau de connaissances qui puisse aider les peuples indigènes de l'Amazone à préserver soit la nature soit la biodiversité à travers les projets qui se prétendent durables. Pourtant, serait-il possible de maintenir une vie en parfaite harmonie par rapport à la nature dans un système capitaliste mondial qui ne cessera jamais de s'efforcer à arracher les paysans et les indigènes de leur coin pour consommer les produits industrialisés dans les environnements des grandes villes?
Le groupe qui a réalisé cette recherche est constitué de professeurs-chercheurs, d'étudiants de post-graduation et de licences des différents grands domaines de connaissance, parmi lesquels on peut citer l'Éducation, les Sciences Humaines et les Lettres, parmi d'autres.
Les projets mis en relief en gras, à la suite, dessinent chronologiquement les initiatives de recherche concernant les problèmes de l'éducation en Amazonas en face des politiques gouvernementales peu efficaces et de très timides investissements pour faire face au système complexe de composition du peuple de la forêt.

a) Identités amazoniennes: environnement et éducation (IAMA)

Usages du géoenvironnement par l'homme de la forêt (SP6 – sous-projet)

Ce projet a été développé chez les Sateré-Mawé, afin d'identifier et percevoir comment l'on pense et sont connus les compartiments géoenvironnementaux dans lesquels l'on insère les occupations du territoire – l'agriculture, l'élevage, les maisons de campagne (*sítios*), les résidences - par les peuples de la forêt, dont les données ont été obtenues depuis les personnes de la même ethnie ou leurs descendants qui habitent dans la ville, et aussi les migrants de l'arrière-pays qui ont commencé à habiter dans le contexte urbain.

b) Géoenvironnement, culture et éducation dans la vie sateré-mawé/GEOCED

Cette recherche a eu pour objectif de connaître et analyser des représentations, perceptions et savoirs sur l'articulation gens/environnement, considérant leurs différentes logiques et rationalités, présentes dans les pratiques socioculturelles, économiques et pédagogiques des acteurs sociaux sateré-mawé. En outre, la recherche a voulu identifier des différentes catégories théorico-pratiques définies pour penser et produire la relation gens/environnement ; son deuxième objectif a été de connaître et analyser la manière dont la thématique environnementale est traitée dans le curriculum scolaire et dans la salle de classe.

c) Éducation, développement durable et habitudes nutritionnelles dans la vie Sateré-Mawé - EDUSHUAN

Ce projet a eu pour objectif de rendre possible la mise à disposition de connaissances et technologies sur les habitudes et production alimentaires aux communautés Sateré-Mawé des rivières Marau et Urupadi, afin de refléchir sur des habitudes culturelles traditionnelles et les discuter; procéder de manière équivalente sur les possibles changements des valeurs et des habitudes pour l'amélioration des conditions de vie et l'insertion de ces communautés dans le développement économique et social du pays, dans la perspective d'un développement durable.
II - Participation à la recherche nationale sur la jeunesse
d) Facteurs de risque et de protection des jeunes en Amazonas (JUVAM)

En Amazonas, cette recherche a été menée chez les jeunes âgés de 14 à 24 ans (concept de l'OMS) dont 166 sujets ont été interviewé à la municipalité de Manaus et 100 à la municipalioté de Maués. L'objectif de cette recherche peut être résumé par la compréhension des facteurs de risque et facteurs de protection des jeunes, à partir d'une analyse bioécologique (Brofenbrenner, 1996).

III – Projet de Recherche - Jeunes Étudiants Indigènes et leurs Frontières dans les Villes – (JEINF)

En phase de rédaction du rapport final

3.1 Objectifs

- Étudier des jeunes étudiants indigènes, en analysant leur arrivée aux villes (Manaus, São Gabriel da Cachoeira et Maués), afin d'appréhender des circonstances et des conditions socio-éducationnelles, socio-politiques et socioculturelles qui ont produit le flux et la permanence de ces individus en ville et la construction de l'univers ethnique dans le grand centre urbain, en envisageant à produire de meilleurs outils théoriques pour l'éducation scolaire de ces jeunes, dans la perspective de construction de son avenir.

Procédures méthodologiques
L'examen de documents et d'enregistrements divers, des interviews et discussions collectives menés auprès des jeunes étudiants indigènes ont permis de développer cette recherche.

3. 2 Résultats partiels

Quelques données ont été repérées en analysant les documents consultés aux institutions suivantes :
- FEPI (Fondation de l'État de Politique Indigeniste) ;
- Archive Publique ;
- Noyau de Recherche en Sciences Sociales ICHL/UFAM
- Musée Amazonien ;
- Bibliothèque Publique ;
- Bibliothèque Arthur Reis ;
- Centre Culturel des Peuples de l'Amazonie ;
- École Benjamin Constant

Travail de terrain à Maués

Un petit nombre de jeunes indigènes reste en ville sans la surveillance des parents ou des représentants légaux de ceux-ci, c'est-à-dire, hors de l'école et du marché de travail, proches de la prostitution, de la drogue et d'autres vices. La ville de Maués est vue comme une possibilité pour accéder aux connaissances, autant qu'à l'appropriation et utilisation de technologies.

L'équipe de recherche a rendu visite aux lieux de plus grande concentration de jeunes étudiants indigènes de la municipalité de Maués, c'est-à-dire, les écoles municipales en fonctionnement, les maisons d'étudiants masculins et féminins et les communautés sateré-mawé installées dans des quartiers périphériques de la ville.

La plupart des sujets interviewés dans les écoles publiques est logée dans les maisons d'étudiants dirigées par les soeurs réligieuses sallésiennes et des *tuxauas* (leaders) qui y représentent l'autorité indigène à qui les jeunes doivent obéir. Mais, en même temps, joue le responsable légal, conseiller des jeunes indigènes et, en plus, le médiateur des rapports avec la direction des maisons. Ces maisons ne sont pas construite pour servir à cette fin, mais adaptée. On constate donc des improvisations pour servir de logement et il leur manque de bibliothèque et de conditions matérielles pour donner de la formation extra scolaire. Les jeunes doivent s'adapter aux règles et mode de vie des religieuses non-indigènes, en général, ignorantes par rapport à la culture et aux habitudes alimentaires des indigènes. Il y a des horaires pour chaque activité quotidienne et ils n'ont pas le droit à se reposer pendant la journée consacrée aux études et au travail de maintenance de l'organisation de la vie commune à l'intérieur des maisons, contrairement à la façon de vivre dans les *aldeias* où ils travaillent durement, mais ils ont droit à manger dès qu'ils ont faim et à se reposer à n'importe quelle heure, car la chaleur est insupportable dépendant de la saison de l'année. Le soir, les jeunes doivent résister à toutes les tentations de la vie sociale et festive de la ville, sous le risque de quitter la maison pour toujours et de rentrer dans les *aldeias* en portant leur échec à la place d'un certificat ou d'un diplôme. Dans ce cas-là, ils ne seront plus bienvenus dans les *aldeias* et deviennent la honte de la famille, surtout parce que si un jeune part en ville pour étudier c'est qu'il est considéré intelligent et capable d'affronter les difficultés qu'il trouvera en dehors de sa communauté, loin de la protection parentale. Les jeunes ont l'obligation de nettoyer et de conserver l'ordre de la maison et du terrain où il y a encore des animaux domestiques et sauvage desquels ils se nourrissent, outre un jardin et des plantes comestibles pour la consommation quotidienne et préparation d' aliments.

L'équipe a projeté d'interviewer des étudiants indigènes de 18 à 24 ans, pourtant on a constaté que les jeunes étudiants appartenaient à une tranche d'âge de 12 à 17 ans, ce qui nous a obligé d'oppérer des chagements importants et redéfinir quelques détails des sujets pour accomplir la recherche. Après avoir interviewé les sujets sous l'autorisation des *tuxauas* et des directrices des deux maisons et des écoles municipales, quelques conclusions ont été possibles. Tous les jeunes étudiants sateré-mawé interviewés ont présenté des problèmes d'acquisition de la langue portugaise, outil de communication et d'enseignement-apprentissage, pourtant il n'existe pas de projets ou programmes, formels ou informels, pensés pour réduire les problèmes de communication et d'enseignement-apprentissage dans les écoles municipales ou à la maison d'étudiants. Ces problèmes sont agravés par le fait qu'ils ne sont pas autorisés à participer activement à la vie en ville, ce qui retarde l'appropriation de la langue prédominante et leur autonomie à l'école et ailleurs en ce qui concerne les études et les interactions.

Ces jeunes participent à d'autres contextes de formation extra scolaire tels que l'informatique, la musique, les langues étrangères, parmi d'autres. Ils vont à la messe chaque soir, en traversant une grande place, occasion où ils voient le mouvement et le scénarios de vie de la ville, invariablement, surveillés par les *tuxauas* pour éviter les détours. L'alcool et les drogues sont considérés les principaux dangers à prévenir.

Dans les discours des ces jeunes, on repère qu'ils sont dans la ville, selon le désir de leurs parents, mais il ont une grande nostalgie par rapport à la vie des *aldeias* où ils se sentent plus libres pour revenir à la nature. Nager dans la rivière, se promener, contempler les animaux et tous les êtres vivants de la forêt sont quelques activités interdites en villes, puisqu'ils sont loin du contexte idéal des communautés d'origine. Sans exception, ils manifestent avoir envie de rentrer dans les *aldeias*, après la conclusion des études de niveau Médio, car ils veulent tous aider les professeurs indigènes en activité à développer l'école de sa communauté, pour éviter que les plus jeunes partent ailleurs pour continuer ses études. Très rarement, ceux qui viennent directement des *aldeias* manifestent avoir envie de suivre la formation universitaire.

Contrairement à quelques témoignages de difficultés d'apprentissage et d'une négligence supposée en ce qui concerne la dédication aux études, les jeunes étudiants sateré-mawé sont admirés et considérés bien éduqués, dédiés aux études et très intélligents, dans le milieu scolaire, si on les compare aux étudiants non-indigènes. Les équipes pédagogiques expriment la fierté d'avoir des apprenants indigènes et détache quelques histoire de grand succès, tel qu'une fille agée de 15 ans qui a réussi la première phase d'un concours national en Physique. Selon ces équipes, les jeunes indigènes sont perfectionnistes, dédiés, sincères, bons élèves, intélligents, intéressés, disciplinés, compréhensifs, doux et discrets, enfin, les meilleurs élèves. Les discours repérés construisent un cadre descriptif qu'on peut interpréter comme grande admiration par rapport à la culture indigènes, mais très incohérent, si on considère qu'il n'y a pas encore d'actions de promotion de la culture indigène à l'école, ou même à d'autres espaces de la ville. Il n'y a non plus de matériels didactiques ou de stratégies d'enseignement spécifiques et différenciés pour enseigner jeunes indigènes.

D'autres situations ont été repérées telles que le logement dans la ville dans les maisons de parents ou d'amis. Parfois, ils sont dans les ghettos, sans aucune surveillance d'un responsable majeur, et sans emploi ou scolarité, en réalisant n'importe quoi pour avoir un peu d'argent pour continuer à vivre, il y en a qui se jettent dans une vie où la prostitution et les narcotraficants commandent leur vie.

Travail de terrain à São Gabriel da Cachoeira

À São Gabriel da Cachoeira, la majorité de la population est constituée d'individus indigènes (95%) de nombreuses ethnies. La ville est un espace d'ambigüités, c'est-à-dire, l'accès aux biens de consommation est difficile, ce que provoque la disparition de l'identité, puisqu'il y a de l' hiérarchie entre les ethnies et la création d'un « moi » individuel.
La ville est objectivée comme un espace magique et séduisant où la consommation, la technologie, le pouvoir, le statut social élevé et salaire attirent l'attention et le désir du peuple Baniwa qui habite le bassin de la rivière Içana et ses affluents, dans la municipalité de São Gabriel da Cachoeira, région connue comme Haut Rio Negro, dans le nord-ouest de l'État d'Amazonas. Du côté brésilien ce peuple totalise 4.650 individus, distribués dans 94 communautés situées principalement au long des rivières Içana et Aiari, son principal affluent (ISA/FOIRN, 1997). Ce peuple a une histoire de trois siècles de contact avec les non-indigènes. Comme d'autres peuples indigènes, son histoire de contact est marquée par les rapports de conflits, souffrance et pertes, enregistrés et analysés par les chercheurs qui étudient les processus socioculturels de cette région (WRIGHT, 1987,1988,1989,1992 ; HILL, 1993 ; OLIVEIRA, 1995).
Une étude sur l'école Baniwa réalisée par Weigel (2000) indique qu'il y a des traces documentaires qui rendent compte d'une situation d'un nombre significatif d'enfants et jeunes baniwa enlevés systématiquement de leurs communautés, pour étudier à Manaus. Plus tard, une autre étude réalisée pour confirmer cette hypothèse indique que, en effet, l'école n'est pas la cause du déplacement à la ville et de nombreux de ces indigènes ne reviennent plus jamais aux *aldeias*, restant à Manaus (WEIGEL, 2006).
La ville est imaginée comme un symbole de vie facile, mais en même temps elle se dévoile très dûre et violente, où il y a la coertion morale des systèmes de valeurs réligieuses - le pouvoir - symboliques du christianisme ;

Travail de terrain à Manaus
Communauté sateré-mawé

Dans la région nord de Manaus, près du centre-ville, il s'est installé un groupe sateré-mawé où l' équipe a localisé deux étudiants adultes et d'autres jeunes dont les ancêtres sont venus des régions des fleuves Marau, Urupadi, Andirá et Manjuru. Ce groupe est constitué de 10 familles, dont les jeunes sont la première génération à naître et grandir en ville et qui fréquentent des écoles municipales et de l'état ; ils n'ont donc pas de problèmes par rapport à la langue predominante, puiqu'ils sont alphabétisés en langue portugaise ; ils pratiquent éventuellement les rituels du peuple, hérités des parents qui sont déjà rentrés en territoire démarqué, adaptés aux conditions qu'ils ont en ville.
Deux jeunes étudiants indigènes venus des fleuves Marau et Andirá ont été identifiés, tous les deux enseignants de langue sateré-mawé à l'école de la communauté et étudiants du cours de licence Interculturelle à Université de lÉtat d'Amazonas (UEA) qui a adopté le système de *quota* pour étudiants indigènes. Ils apprennent la langue sateré-mawé aux enfants après la journée d'école du système officiel d'enseignement.
L'école de cette communauté fonctionne comme une école de langue maternelle et culture (sateré-mawé) dans des horaires qui s'alternent avec les horaires des écoles municipales et de l'état.

Communauté Tukano, Tariano, Dessana

Sur la route désignée BR 174 (Manaus-Caacaraí), Km 4, l'équipe de recherche a trouvé un groupe de15 familles (total de 150 personnes) venues de la région du Haut Rio Negro. Ce groupe est constitué d'individus de trois ethnies suivantes : Tukano, Tariano et Dessana.
Les jeunes étudiants identifiés dans cette communauté sont venus à Manaus, pour accompagner leurs parents, sous proposition de travail dans des maisons de famille, de maisons de campagne et des fermes pour effectuer des services de gardiens, employés domestiques et d'autres occupations dévalorisées par les habitants urbains.
Ces jeunes dès la plus tendre enfance ont commencé des études dans des écoles urbaines localisées au centre-ville ou dans les quartiers périphériques de la ville de Manaus où ils sont apparemment parfaitement integrés. Ils ne rapportent pas des situations de préjugés dans la vie sociale et ils ne sont même pas identifiés comme indigènes, sauf cela paraît nécessaire pour revendiquer des droits constitutionnels ou pour accéder aux programmes et politiques publiques spécifiques. Ils ont des bons rapports avec les camarades de classe, les collègues et les voisins de l'environnement scolaire et expérimentent même des manifestations de réciprocité.
Ils n'ont pas de difficultés de communication puisqu'ils se sont déjà appropriés la langue portugaise, langue seconde des parents, ce qui leur permet d'échanger et de négocier avec les autres sujets urbains, néanmoins, ils ont perdu la maîtrise de leurs langues maternelles. Il y en a qui suivent des cours universitaires à l'UEA.
Le *tuxaua* de ce groupe revendique depuis quelques années la construction d'une école indigène spécifique et différenciée selon les éxigences de la législation en vigueur.
Le groupe qui a réalisé cette recherche a enregistré la demande et les arguments de cette communauté, afin de concrétiser d'autres projets de recherche et d'actions d'extension qui rendent possible la construction du projet d'école rêvée par les indigènes de la Communauté São João.
3.4 Quelques considérations finales

Contrairement à ce que l'on pense et dit, l'école n'est pas la « porte de sortie » des villages pour la ville. Les jeunes étudiants indigènes qui migrent pour les villes le font en vertu des circonstances sociopolitiques et économiques des communaités où ils vivaient avant de partir et où le travail est compris comme dûr, s'opposánt à la représentation de progrès - associé à la consommation de produits seulement disponibles dans le milieu urbain. Ainsi, l'école de l'homme « blanc », les *lan houses*, cours de qualification en informatique, langues étrangères et musique, à Maués, s'ajoutent à la possibilité de supposer des fonctions dans les services publiques à São Gabriel da Cachoeira : enseignement, grades militaires et religieux, parmi d'autres.
La ville suppose des formes différentes de représentations à partir de différents processus historiques et socioculturels vécus par les différents peuples et le flux d'enfants et adolescents quittant les *aldeias* vers la ville est un événement significatif et marquant dans les discours des adultes et vieux indigènes (WEIGEL, 2006). Dans les narrations, l'objectivation de la ville signale, dans le plan symbolique, l'emmergence d'un espace ambigu et magique. D'un côté, c'est l'espace de l'autre, un espace de l'homme blanc, sur lequel les indigènes n'ont pas de contrôle et où ils se perdent. C'est aussi l'espace dont la trace marquante est la domination, la force exercée sur les indigènes. D'un autre côté, a ville est référée comme un lieux associé à la bonne qualité de vie, parce qu'elle représente la possibilité de niveaux d'existence plus élévés. Cette progression sociale est associée aux études, comme forme de prédestination aux travaux socialement plus valorisés et physiquement moins exigés.

REFERENCES

BRANDÃO, C. R. (Org.). Pesquisa participante. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
CANCLINI, N. As culturas populares no capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1983.
CEBALLOS, P. L. de. Un método para la investigacion-Ación participativa. Cuarta Edición. Editorial Popular, S.A: España, 2003.
FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil: culturas diferentes podem conversar entre si? In: III Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul – Anais. Porto-Alegre: UFRGS-ANPEd – CD rom, 2000.
GAJARDO, M. Pesquisa participante na América latina. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
GEERTZ, C. Nova Luz sobre a Antropologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
HALL, S. A identidade Cultural na pós-modernidade. tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 7ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A., 2002.
HILL, J. *Cosmology and situation of contact in Upper Rio Negro basin*. In. : TURNER, T. (Org.) *South American Studies cosmology, values and inter-ethnic contact in South America*, 2 :42-51, 1993.
ISA/FOIRN, Comunidades Indígenas do Alto e Médio Rio Negro. Banco de dados da demarcação. São Gabriel da Cachoeira, 1997.
LARAIA, R. B. Cultura – um conceito antropológico. 13o ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
LORENZ, S. S., Inventores da cultura do guaraná. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista - CTI/SP, 1976.MISSÃO Novas Tribos do Brasil. Dos confins da Terra. Boletim Informativo Missão Novas Tribos do Brasil, n. 110, ano 36, 2002.
OLIVEIRA, J. P. de. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. Mana, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, Apr. 1998.
PEREIRA, N. Os Sateré-Mawé. Manaus/Am: EDUA, 2003.
RIBEIRO, D., (org.). Suma Etnológica Brasileira. Edição atualizada do Handbook of South Américan Indians. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987, p.302.
TEIXEIRA, P. Os Sateré-Mawé: retrato de um povo. Manaus/Am: UFAM/ UNICEF, 2005.

UGGE, H., Cartilha Sateré-Mawé. Manaus: SEDUC/AM, 1986. Série Amazonas, Cultura Regional.
WEIGEL, V. A. C. M. Escola de Branco em maloca de índio. Manaus: EDUA, 2000.
_____ (Coord.) Processos socioculturais na Amazônia: levantamento documental sobre os povos indígenas do noroeste amazônico. Relatório de Pesquisa, 2006, mimeo.
WRIGHT, R. Uma história de resistência: os heróis baniwa e suas lutas. Revista de Antropologia, 30/31/32: 355-381, 1987, 1988, 1989.

Politiques éducatives Egalité Filles/garçons : Questions de formation et de recherches

Christine Morin-Messabel
Maîtresse de conférences en Psychologie sociale
IUFM-Université Claude Bernard Lyon1
christine.morin-messabel@univ-lyon1.fr
3 rue d'Isly – 69004 Lyon
04 26 17 15 80

Muriel Salle
Maîtresse de conférences en Histoire
IUFM-Université Claude Bernard Lyon1
muriel.salle@univ-lyon1.fr
37, rue de la Thibaudière – 69007 Lyon
09 52 87 29 90

Sigolène Couchot-Schiex
Docteur en Sciences de l'Eduction. PRAG.
IUFM-Université Claude Bernard Lyon1
sigolène.couchot-schiex@univ-lyon1.fr
Le Bourg – 01400 Abergement Clémenciat
043529636

Fanny Gallot
ATER Histoire
IUFM-Université Claude Bernard Lyon1
fanny.gallot@univ-lyon1.fr
9 rue de Charonne – 75011 Paris
0664747917

1. Contexte : le groupe, les enseignements, Aspasie

Pour ouvrir cette communication à quatre voix, j'aimerais d'abord vous présenter le groupe de travail au sein duquel nous nous inscrivons, Christine Morin-Messabel, Sigolène Couchot-Schiex, Fanny Gallot et moi-même. Toutes quatre enseignantes au sein de l'IUFM de Lyon, désormais composante de l'Université Claude Bernard Lyon 1, nous sommes membres du groupe GEM (Genre, Éducation, Mixité), un groupe de travail interdisciplinaire qui intervient sur deux fronts :

- la recherche d'une part
- et la formation des enseignants.e.s d'autre part.

Le **GEM** n'a pas vocation à remplacer nos laboratoires de rattachement respectifs. C'est en revanche **un lieu d'échange privilégié** parce qu'il permet de nouer des collaborations entre collègues issu.e.s de disciplines diverses – depuis l'Education Physique et Sportive et l'histoire jusqu'à la littérature germanique, la philosophie ou l'audio-visuel – ce qu'interdit habituellement le cloisonnement universitaire par discipline. Chacun.e mène donc, dans ce cadre, des travaux de recherche ayant trait aux questions de genre en éducation, le groupe se réunissant régulièrement pour des demi-journées de séminaire. C'est alors l'occasion d'échanger données et réflexions, de revenir sur nos pratiques et nos expériences. Sigolène Couchot-Schiex reviendra sur les recherches en cours, et sur celles qui ont déjà donné des résultats.
Le **GEM** veut également être un « **groupe ressource** » au sein de l'IUFM de Lyon, un groupe capable de faire des propositions de formation ambitieuses aux enseignant.e.s et futur.e.s enseignant.e.s. Rappelons en effet, pour commencer, que l'IUFM de Lyon est un institut universitaire de formation des maîtres pilote en matière d'éducation à l'égalité entre filles et garçons dans le cadre scolaire depuis la Convention interministérielle sur l'égalité de 2000. Depuis maintenant plus de 10 ans, les étudiant.e.s se préparant aux métiers de l'enseignement, et jusqu'à tout récemment les jeunes enseignant.e.s nouvellement recruté.e.s, bénéficiaient à l'IUFM d'un certain nombre d'heures de cours concernant spécifiquement les questions de la mixité scolaire et de l'égalité entre les sexes à l'école. Il serait inutile et fastidieux d'en retracer toute l'histoire mais, au terme de cette année universitaire riche de changements, je me permettrai seulement un rapide bilan pour 2010-2011. Nous sommes en effet entré dans un processus de masterisation pour la formation des enseignant.e.s, ce afin d'aligner la France sur les standards européens en la matière. Désormais, donc, les professeur.e.s des écoles, intervenant en primaire, comme les professeur.e.s du secondaire (collèges et lycées) sont recruté.e.s sur concours au niveau Master 2. Il suffisait précédemment d'une licence pour présenter le Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles (CRPE) ou le Certificat d'Aptitude Pédagogique à l'Enseignement Secondaire (CAPES).
Dans le cadre des nouveaux **«** Masters 1 Métiers de l'Enseignement », qui préparent donc les étudiant.e.s au concours de Professeur des Écoles, nous disposons encore d'un volume horaire très faible pour mener à bien cette formation sur les questions de genre, de mixité, d'égalité : 2 heures de cours magistraux auxquelles il faut ajouter 2 heures de travaux dirigés. Mais il faut cependant se réjouir du fait que ces heures sont obligatoires pour l'ensemble des étudiant.e.s. En Master 2, les collègues membres du GEM interviennent sur ces problématiques dans leur propre discipline, pour un volume horaire variable (2 à 4 heures). J'interviens sur « Genre et Histoire », et sur la manière dont il apparaît pertinent, légitime, mais parfois délicat, d'introduire les femmes dans l'enseignement de l'histoire. Christine Morin-Messabel mène une formation sur les stéréotypes de sexes en utilisant des albums de jeunesse. Sigolène Couchot-Schiex et Fanny Gallot ont travaillé sur le processus de socialisation sexuée en classe de maternelle. Chaque collègue intervient donc ici en fonction de son appartenance disciplinaire et de son champ de spécialité. Ajoutons à ces charges d'enseignement le suivi de mémoires de Master 2 portant sur des problématiques de genre en contexte scolaire. Cette année, c'est une quarantaine d'étudiants qui a choisi de travailler sur ces problématiques à Lyon. Ces travaux de recherche initiés par des étudiant.e.s sont souvent de qualité et nourrissent efficacement les réflexions que nous menons au sein du groupe. Ils rendent compte d'expériences pédagogiques originales qui sont parfois tentées par les étudiant.e.s dans les classes où ils/elles sont en situation d'observation participante, et permettent de faire émerger des questionnements ou des constats issus d'expériences de terrain souvent passionnantes. Au total, on peut donc estimer que les professeur.e.s du premier degré sont sensibilisés à ces questions de mixité et d'égalité entre les sexes à hauteur d'une petite dizaine d'heures réparties sur 2 ans.
Pour les professeur.e.s du second degré (Professeurs des Collèges et Lycées), aucune heure de formation aux questions de genre n'est prévue en Master 1 ni en Master 2. Restent les jeunes enseignant.e.s qui avaient réussi le concours en juin dernier, et qui ont donc fait leur entrée dans l'Éducation Nationale comme stagiaires à temps plein (18 h en responsabilité en classe) cette année. Ils/elles ont bénéficié au total de 72 heures de formation générale, qui leur ont été dispensées pendant 4 semaines en février et mars dernier. À cette occasion, les collègues du GEM sont intervenu.e.s dans deux formations optionnelles, les stagiaires ayant le choix entre diverses thématiques transversales : « Genre et laïcité » d'une part, « Élève et genre » d'autre part. Il s'agit de faire en sorte que les jeunes enseignant.e.s ne considèrent plus que le substantif « élève » est un terme neutre, et qu'ils mesurent les conséquences de leurs pratiques d'enseignement en matière de construction ou de déconstruction des stéréotypes de sexe. C'est surtout l'occasion d'échanger avec de jeunes enseignant.e.s sur ces questions de mixité et d'égalité dans la classe. Les plus sensibilisé.e.s à ce sujet font parfois des propositions pédagogiques innovantes. À titre d'exemple,

on peut ainsi mentionner deux professeurs d'éducation musicale stagiaires cette année à Lyon. Leurs classes de 4e leur posaient des problèmes importants lors des cours de chants, les jeunes gens refusant massivement de se livrer à l'exercice. La puberté ne se faisant pas au même rythme chez tous, certains avaient encore une voix de petit garçon cependant que d'autres commençaient à muer. Les uns comme les autres refusaient de chanter de peur de s'exposer aux moqueries. À défaut de chanter, les enseignants ont alors mené un travail autour de la figure des castrats, puis du haute-contre Philippe Jaroussky. Cela leur a permis de dissocier dans l'esprit des élèves virilité et tessiture basse d'une voix. Les jeunes enseignant.e.s qui le désirent peuvent donc être formé.e.s pendant 18 heures à cette question de la mixité et de l'égalité.
Ajoutons pour finir que les personnels en charge de la vie scolaire dans les établissements sont également susceptibles de recevoir une formation sur ces problématiques. Nous intervenons ainsi, dans nos disciplines respectives, auprès des Conseillers Principaux d'Éducation en formation pour 3 heures portant plus particulièrement sur la question des stéréotypes.

Pour mener à bien ces formations et nos travaux de recherche nous disposons d'**un outil sans équivalent** dans les autres universités françaises, un fonds documentaire sur l'histoire des femmes et le genre en éducation : **le fonds Aspasie**. Aspasie est « sans doute la plus célèbre de toutes les femmes grecques de l'époque classique parce qu'elle fut la compagne de Périclès qui l'aimait et qui la respectait […] Née [à Milet] en Asie Mineure, Aspasie était à Athènes une étrangère et le resta jusqu'à sa mort » [Loraux, 2001 : 17-42]. Toutefois, ce statut d'étrangère, qui lui interdisait d'être l'épouse légitime de l'homme dont elle partageait la vie, lui donna sans doute la liberté d'être une intellectuelle. Le fonds éponyme compte aujourd'hui plusieurs milliers d'ouvrages et de nombreuses revues (une trentaine d'abonnements) en plusieurs langues européennes (allemand, anglais, espagnol, français, italien, portugais). Il reflète la diversité des recherches qui se sont effectuées sur le thème depuis plus de trente ans en Europe et dans le monde, et acquiert très régulièrement les publications les plus récentes. Récemment, de nombreux albums de jeunesse portant sur ces thématiques de l'égalité entre filles et garçons ont été acquis, essentiellement des albums contre-stéréotypés à l'instar de *La Princesse et le Dragon* de Robert Munsch et Michael Martchenko ou de *L'Imagier renversant* par Mélo et Sébastien Telleschi. Il faut ici souligner l'importance de la volonté politique qui a porté le projet initial et le rôle clé de Michelle Zancarini-Fournel, alors professeure des universités en histoire des femmes et du genre à l'IUFM de Lyon, en association avec Francine Demichel, à l'époque directrice de l'enseignement supérieur au ministère de l'Education nationale. Le fonds a également bénéficié d'un financement important par le Fond Social Européen (FSE), ce qui lui a permis d'acquérir rapidement nombre d'ouvrages fondamentaux et même d'acheter des collections complètes de revues, depuis leur tout premier numéro. C'est donc dans ce contexte plutôt favorable que nous menons nos travaux à l'IUFM de Lyon, désormais intégré à l'Université Claude Bernard-Lyon 1.

Quels sont **les enjeux de ces formations** ? Il s'agit de mener une **réflexion** aboutie **sur la mixité scolaire** et les débats dont elle fait actuellement l'objet. La mixité scolaire consiste à éduquer ensemble des élèves de sexes différents. Filles et garçons se côtoient donc dans un même espace et reçoivent, en principe, un même programme d'enseignement. Le terme de « mixité » a lui-même une histoire : il n'est pas le seul mot qu'on ait employé pour parler du fait d'éduquer ensemble filles et garçons. Si ce n'est pas ici le lieu pour en détailler la généalogie [Zancarini-Fournel & Thébaud F., 2003 : 11-16], on peut cependant rappeler rapidement qu'on a ainsi pu parler par le passé de « gémination » ou de « coéducation », chacun de ces deux termes renvoyant à une conception spécifique de l'éducation en commun des filles et des garçons. Filles et garçons fréquentent ainsi les bancs d'une même école par nécessité dans le cadre de la « gémination » qui consiste dans le jumelage de classes à petits effectifs par souci d'économie au sein de communes principalement rurales, dès le dernier tiers du XIXe siècle. C'est donc une construction par défaut, qui perdure en partie dans l'entre-deux-guerres et même après 1945 en France et dans les lycées français à l'étranger. Ainsi en 1933, plus de la moitié des communes ont une école mixte et le ministre de l'Instruction publique défend le coenseignement, la coinstruction [*Journal officiel*, 1933 : 448-449.]. Quant à la « coéducation », « éducation en commun, garçons et filles ensemble, dans un même établissement » si l'on en croit *Le Dictionnaire Littré* de 1877, qui considère qu'il s'agit d'un néologisme signifiant « éducation en commun », elle n'est alors pas promue par l'Instruction publique. La « mixité » quant à elle, cet « état (issu d'une disposition légale promulguée par décret) d'un établissement où garçons et filles sont éduqués en commun dans les mêmes classes, sans distinction de sexe », elle est surtout acclimatée par un débat dans les revues pédagogiques des années 1950. On a en effet longtemps contesté aux filles le droit de recevoir une éducation commune avec celle des garçons, et semblable à la leur. Sur ce point, les choses ont considérablement changé, au point que, curieusement, aujourd'hui, on considère souvent que les enfants des deux sexes sont socialisés de manière similaire et égalitaire alors qu'on admet volontiers que, durant des siècles, filles et garçons ont été socialisés et éduqués différemment. Comme si quelques décennies d'une scolarisation mixte avaient pu effacer des siècles de ségrégation. Rappelons le : la mixité ne s'est imposée dans l'institution scolaire que récemment, par la loi Haby de 1975. Elle n'est pourtant plus questionnée. Pour l'immense majorité des enseignant.e.s, tout se passe comme si le simple fait d'éduquer *ensemble* filles et garçons suffisait à veiller à leur égal épanouissement en classe. Les quelques voix dissonantes qui s'élèvent sur ce sujet sont celles des opposants à la mixité. Ainsi, il y a quelques années, il était de bon ton de remettre en question ce principe de l'école républicaine. La mixité était en effet pointée comme défavorable aux garçons [Auduc, 2009]. Il ne s'agit pas ici de désigner des coupables, encore moins de déterminer qui, des filles ou des garçons, porte préjudice à l'autre dans le cadre scolaire. La question est tendancieuse et inutile, tant il est vrai que les interactions entre les sexes sont complexes et que, d'une situation d'enseignement à une autre (contexte de la classe en général, particularité disciplinaire, etc.), les rapports entre les unes et les autres sont à géométrie variable. Quoi qu'il en soit, il paraît évident de dire que les institutions responsables de la prise en charge des enfants (famille ou établissements scolaires), les objets et activités qui leur sont proposés (jouets, habits ou sports), les supports proposant des représentations sexuées du monde de l'enfance (publicité, art, littérature enfantine) participent d'une socialisation bien différenciée des filles et des garçons. Et ça n'est pas forcément un problème. Cette socialisation différenciée devient problématique dès lors qu'elle limite le champ des possibles pour l'un ou l'autre sexe. Or il nous apparaît qu'aujourd'hui le problème ça n'est pas la mixité. Elle est un fait avec lequel il paraît indispensable de devoir composer puisque la société dans laquelle nos élèves sont amené.e.s à s'épanouir à terme est mixte de fait. En revanche, que cette mixité soit simplement subie, mais jamais interrogée dans ses modalités ou dans ses effets (qu'ils soient pervers ou, au contraire, positifs), qu'elle paraisse tomber sous le sens : voilà qui pose problème, car cela invisibilise un certain nombre de difficultés, et notamment la persistance d'inégalités entre filles et garçons qui ne se résorberont pas d'elles-mêmes si on refuse de s'y affronter.

Rappelons que ces recherches comme ces réflexions s'inscrivent dans un **cadre légal** manifestement **volontariste**, l'Éducation nationale s'étant saisie de la question depuis longtemps déjà. Par souci du politiquement correct ? Comme un passage obligé pour satisfaire aux attentes de la société civile ou du corps politique ? La récurrence de ces injonctions à veiller à l'égalité des sexes dans le cadre scolaire (conventions interministérielles, lettres de rentrée, etc.) peut réjouir, ou inquiéter : il semble qu'il faille en effet rappeler chaque année la nécessité de prendre en compte ces questions.
Pour dresser ce bilan, j'emprunte largement à l'article cosigné par Lionel Mansour et Christine Morin-Messabel, et paru dans la version en ligne des *Cahiers pédagogiques* de février 2011. Les textes qui encadrent notre pratique doivent en effet être connus pour être effectivement traduits en acte d'une part, et pour répondre clairement à ceux qui estimeraient que la réflexion sur les questions d'égalité entre filles et garçons dans le cadre scolaire relève du militantisme. Il s'agit en fait simplement d' « agir en fonctionnaire éthique et responsable », c'est-à-dire d'appliquer la loi. Alors, qu'en est-il de ce cadre légal ? La première convention concernant l'égalité entre hommes et femmes dans le système éducatif date des années 1980. Cette décennie voit en effet le début des actions pour l'égalité dans le domaine scolaire, notamment en matière d'orientation et pour la promotion de choix professionnels plus diversifiés pour les élèves. L'importance du langage en la matière apparaît ici essentielle. En effet, comment envisager de s'orienter vers tel ou tel métier si le mot pour le dire n'existe pas. Je ne puis être « pompière ». Il paraît de même bien difficile à mon camarade de s'envisager « sage-femme ». Yvette Roudy, alors ministre des Droits de la Femme, met donc en place en 1984 une commission de terminologie chargée de la féminisation des noms de métier et de fonction. Le but avoué est bien « l'accession des femmes de plus en plus nombreuses, à des fonctions de plus en plus diverses ». On pourrait aujourd'hui moderniser ce texte en veillant à ce que les choix d'orientations, qui demeurent sexués, le soient moins pour les femmes comme pour les hommes.
Viennent ensuite les premiers textes concernant plus spécifiquement l'enseignement. Le 14 septembre 1989, le secrétaire d'État chargé des Droits de la femme et le secrétariat d'État de l'Enseignement technique signent une convention. Alors que « le pays manque d'ingénieurs et de techniciens », il s'agit essentiellement à diversifier l'orientation des jeunes filles en favorisant leurs accès aux formations industrielles, techniques et scientifiques. L'initiative n'est pas nouvelle. On se souvient ainsi que, en 1982, à l'occasion des débats sur l'égalité des chances entre hommes et femmes dans l'emploi, débats lancés par Yvette Roudy, on évoquait déjà cette nécessité pour filles et garçons d'acquérir la même formation et l'on créait pour les filles une École Polytechnique Féminine (EPF) à Sceaux pour tenter d'augmenter les quotas de femmes ingénieurs qui ne représentaient alors que 6 % de la profession dans l'industrie alors qu'il y avait autant de bachelières que de bacheliers dans la filière scientifique). Mais à la fin des années 1980, la problématique de la diversification de l'orientation des jeunes filles occupe une place importante dans les projets d'établissement. On prend ainsi conscience de la nécessité d'améliorer les conditions matérielles de leur accueil (vestiaires, sanitaires, internats, ateliers) et de réfléchir sur une « pédagogie » qui serait mieux vécue par les filles, dans le cadre des enseignements professionnels, notamment lorsqu'elles sont « pionnières » dans ces filières. Précisons que l'ensemble de ces questionnements restent

toujours d'actualité. Les filles qui s'orientent vers les métiers du bâtiment relèvent ainsi régulièrement l'absence de sanitaires, ce qui leur pose bien sûr un problème spécifique que ne rencontrent pas leurs homologues masculins. Et les professeur.e.s du Lycée de l'Automobile à Bron, que j'ai pu rencontrer à l'occasion d'une journée de formation continue, soulignaient encore il y a quelques semaines les difficultés spécifiques que rencontrent leurs élèves filles pour s'imposer dans les ateliers de carrosserie ou de mécanique auto.
Cette réflexion déjà ancienne se concentrait donc sur l'ouverture du champ des possibles professionnels aux filles. Lorsque la question de l'égalité des chances à l'école reparaît en 2000, à l'occasion de la signature d'une convention interministérielle par pas moins de 5 ministres, c'est pour la « promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif ». Il ne s'agit plus de féminiser certains choix d'orientation, mais bien de veiller à une mixité réelle de l'enseignement en général dans un esprit égalitaire et respectueux des différences, ce qui exige une « action dès le plus jeune âge sur les représentations des rôles respectifs des hommes et des femmes ». Ce ne sont plus seulement les choix d'orientation des filles qui doivent s'en trouver élargis, mais bien ceux « des filles et des garçons », de manière à pouvoir faire éventuellement levier sur « les rôles sociaux des hommes et des femmes ». Soulignons le rôle important qu'a ici joué Francine Demichel, que j'ai évoquée tout à l'heure. Cette convention tente d'aller plus loin que celle de 1989 en définissant une politique globale d'égalité des chances, et ce « du préélémentaire à l'enseignement supérieur, de la formation initiale à la formation tout au long de la vie ». Notons au passage que, en dépit de cette importante déclaration d'intention, le ministère de l'Éducation nationale reste très frileux pour ce qui est des créations de postes fléchés dans l'enseignement supérieur. Ainsi, pour ce qui concerne ma discipline : l'histoire, il n'existe que 5 postes spécifiques (4 postes de maîtres de conférences : Toulouse, Paris-VIII, Paris-VII et Lyon-1, et 1 poste de professeur : Paris-VIII). Le ministère se refuse d'ailleurs à la création d'autres postes ainsi fléchés, se contentant d'inscrire un axe « égalité des chances entre les femmes et les hommes » dans les lettres de cadrage envoyées aux universités au moment des renouvellements des contrats quadriennaux [Laufer J., Marry C. & Maruani M. (dir.), 2003 : 70-87. Quatre groupes de travail sont alors mis en place à la Direction de l'enseignement supérieur pour dresser un état des lieux et amorcer une mobilisation sur l'égalité des chances : il s'agit de dresser des statistiques sexuées, de mener des actions dans les IUFM, et de favoriser l'enseignement et les recherches sur les femmes et le genre dans les universités. C'est à l'occasion de la signature de cette convention que l'IUFM de Lyon a été désigné établissement pilote pour son application. Très concrètement, la convention propose également une diffusion auprès des enseignants de matériels pédagogiques adaptés comme la brochure *Filles et garçons à l'école, une égalité à construire* [Vouillot F., 2000].
La convention de 2000, d'abord prorogée, a finalement été poursuivie par une seconde convention pour l'égalité entre les filles et garçons dans le système éducatif, signée le 29 juin 2006 et impliquant cette fois-ci 8 ministères ! Ce nouveau texte part, hélas, des mêmes constats que 6 années auparavant : les filles réussissent toujours mieux que les garçons sur le plan scolaire. Toutefois, elles demeurent encore insuffisamment présentes dans les filières les plus prestigieuses et les plus porteuses d'emplois. On dispose désormais de statistiques sexuées annuelles, dont la constance est particulièrement frappante. La convention de 2006 insiste donc sur la réaffirmation d'une volonté : il s'agit d'améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons pour une meilleure insertion dans l'emploi, d'assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité entre les sexes et ce, dès le plus jeune âge et d'intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des acteurs et actrices du système éducatif. Les parties signataires de cette convention s'engagent à renforcer l'action interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les sexes dans le système éducatif. Une action menée dès les classes de maternelle jusque dans celles de l'enseignement supérieur et de la recherche engage l'ensemble des acteurs et actrices du système éducatif. De cette manière, la nécessité de combiner la mise en œuvre d'une approche intégrée de l'égalité se traduit par la prise en compte de la dimension sexuée dans l'ensemble de la démarche éducative, avec la mise en place de mesures spécifiques en direction des filles, permettant ainsi « aux filles et aux garçons de sortir de tout déterminisme sexué de l'orientation, pour laquelle les aspirations et les compétences doivent prévaloir ».

2. Conditions de mise en place des enseignements et des recherches « genre et mixité »

Rappelons que, à l'IUFM de Lyon-Université Claude Bernard Lyon 1, les interventions sur la mixité et les questions de genre s'organisent donc sous forme de cours magistraux et d'ateliers en Master 1 (ce qui signifie que ces formations sont obligatoires et non optionnelles). En Master 2, les interventions sont intégrées dans les disciplines enseignées et surtout au niveau des séminaires thématiques des mémoires, qui rencontrent un réel succès. Le thème est systématiquement introduit en cours magistral par la présentation des *Bulletins Officiels de l'Éducation nationale* de 2000 et de 2006. Cette utilisation des textes officiels en introduction théorique permet de situer « professionnellement » le thème de la mixité et de l'égalité filles/garçons en contexte scolaire. Le lien est également fait avec le référentiel de compétences des enseignants [*Journal officiel*, 2006 et *Bulletin officiel*, 2007.] notamment la compétence n°6 qui consiste à « prendre en compte la diversité des élèves ». L'enseignant.e doit mettre en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves. Cette contextualisation préalable est importante car elle permet de poser des constats clairs et chiffrés, et interroge les étudiant.e.s du point de vue de leur professionnalité. Ces constats préliminaires permettent ensuite de développer des éléments théoriques concernant la mixité, la notion de stéréotypes et les pratiques égalitaires. Suite à cette introduction théorique et professionnelle, nous organisons des ateliers proposant aux enseignant.e.s une mise en perspective à partir d'expériences professionnelles. En effet, certains éléments de « résistance » sur la question du genre en éducation ont pu être soulignés. Dans le tout récent numéro des *Cahiers pédagogiques* [Collet I. & Pezeu G., 2011.], Collet et Grin montrent que les enseignant.e.s en formation initiale considèrent ne pas être directement concerné.e.s par les inégalités filles/garçons. Bien souvent, « la responsabilité a été plutôt rejetée sur les familles, le politique, le monde du travail, des médias, leurs collègues machos, mais pas eux, pas l'école dans son ensemble » [Collet I. & Grin I., in Collet I. & Pezeu G., 2011 : 30]. D'autres facteurs peuvent intervenir et s'actualisent dans les cours, notamment la remise en question identitaire [Petrovic C., in in Collet I. & Pezeu G., 2011] : celle des identités sexuées des personnes et des enjeux personnels, des croyances, des opinions, des visions sexuées du monde... À des fins de formation nous avons décidé de proposer des ateliers obligatoires sur des thèmes divers : albums de jeunesse, littérature et genre, activités physiques et sportives, gestion de classe, histoire des femmes, etc., en partant de questions qui se sont posées aux étudiants. On peut ainsi s'appuyer sur des questions de terrain et /ou de travaux spécifiques sur ces thèmes en lien avec la formation et l'enseignement. Notre dilemme initial était le suivant : faut-il identifier les interventions sur les questions de genre et de mixité en tant que telles dans le cursus de master ou bien les intégrer simplement dans les formations disciplinaires ? C'est finalement pour un mélange des deux approches que nous avons opté. L'approche de la mixité au sens large (mixité de sexe, mixité sociale) constitue une entrée en situation efficace. En effet, pour parer aux critiques qui avanceraient la question identitaire et celle du registre de l'opinion, le parallèle ou les éléments théoriques communs aux différentes formes de mixité constituent des supports intéressants en formation initiale, et sont parfaitement en lien avec les missions de l'école. A titre d'exemple, deux chapitres du *Défi éducatif* [Toczek M.-C. & Martinot D., 2004] sont consacrés à « la lutte contre le racisme et le sexisme » [S. Guimond, in Toczek M.-C. & Martinot D., 2004 : 169] et à « l'égalité des chances : les effets de la mixité à l'école sur l'estime de soi et les performances scolaires » [Redersdorff & Audebert, in Toczek M.-C. & Martinot D., 2004 : 201]. Ces deux chapitres adoptent une approche psychosociale et soulignent l'importance à long terme de l'école sur la socialisation des personnes et sur la lutte contre les préjugés. Surtout, ils soulignent que les attitudes et les pratiques égalitaires s'apprennent et que l'école est un lieu privilégié pour cet apprentissage. Nous pouvons dynamiser la formation sur ces éléments spécifiques, et développer des actions en relation avec les étudiant.e.s et les enseignant.e.s sur le terrain. C'est à ces deux sources – les apports théoriques d'une part et les pratiques professionnelles d'autre part – que nous puisons pour nos interventions afin qu'elles prennent tout leur sens aux yeux des étudiant.e.s. L'angle d'approche « mixité » est donc pour nous fondamental : « La mixité permet de mettre en évidence les phénomènes d'asymétrie entre les sexes, elle montre comment le dimorphisme sexuel est utilisé pour créer du différent au moment même où le semblable (l'activité mixte) est postulé » [Ferrand & Comaille, in Ephesia, 1995].
D'une manière plus institutionnelle, comment permettre une intégration de ces enseignements (cours, séminaire mixité) dans le cadre de la mastérisation ? L'existence d'une équipe est fondamentale pour asseoir une légitimité institutionnelle tant par la spécialisation des recherches que par la multiplicité des compétences ainsi présentes dans l'institution. À ce titre, l'existence d'un groupe de formateurs et de formatrices est un enjeu politique, car cela permet de dynamiser l'institution de l'intérieur, et d'y assurer la visibilité de ces questions, notamment auprès de nos autres collègues. L'équipe GEM développe également un partenariat privilégié avec le responsable de la mission Égalité hommes-femmes de l'Université Claude Bernard Lyon 1, ce qui lui assure une visibilité spécifique au sein de ce très vaste établissement. Cette dynamique d'équipe a permis d'asseoir la crédibilité institutionnelle des formations sur le genre et la mixité, mais aussi de mener des recherches et de nouer des partenariats avec des acteurs de la vie politique, associative et éducative.

3. Recherches et développement

Nourries des propos fondateurs et de la position de Françoise Héritier, nous partageons la conviction que la place des femmes et des hommes dans la société ne peut évoluer que si l'ensemble des institutions assume une position volontariste et ambitieuse en matière d'éducation. Ainsi, pour reprendre les propos de cette anthropologue : « On ne peut arriver à la parité qu'en travaillant très tôt sur les enfants, dès leur naissance. Cela suppose que les adultes, les

parents, les instituteurs, les enseignants, soient également convaincus de sa nécessité » [Charlie Hebdo : 2011]. Faire bouger les limites traditionnelles et stéréotypées des identités et des rôles de sexe constitue certes une gageure, mais pas une utopie. Cependant, ainsi que nous l'a donné à entendre Christine Morin-Messabel dans le propos qu'elle vient de développer, les résistances sont nombreuses (en premier lieu dans les milieux d'éducation scolaires et universitaires d'ailleurs), et s'accumulent comme autant de freins à l'évolution du contexte social en France. Pour autant, l'éducation française ne constitue ni un bastion, ni un îlot isolé. On ne saurait donc faire l'économie d'une éducation comparée avec d'autres systèmes éducatifs notamment des pays limitrophes, c'est d'ailleurs une perspective que nous donnons à notre groupe et que développera Fanny Gallot.

Notre groupe GEM s'ancre dans des certitudes partagées et fondatrices. C'est un groupe pluri-disciplinaire, non cloisonné, qui partage apports théoriques et méthodologiques, et perspectives de formation disciplinaire et transdisciplinaire avec beaucoup d'enthousiasme et de dynamisme. C'est également un groupe mixte, même si les hommes y restent minoritaires, l'équilibre des positions personnelles du point de vue du chercheur ou de la chercheuse nous paraissant important. Cette mixité des sexes démontre d'une part que les hommes ont toute leur place dans les recherches et la formation sur le genre. Elle contribue d'autre part à donner une légitimité à notre groupe, qu'on ne peut accuser de mener des actions de défense territoriale unisexe. Enfin, le GEM est un groupe institutionnel. Dès sa fondation par la professeur Michelle Zancarini-Fournel, le GEM a recherché une reconnaissance qui l'inscrive clairement dans le cadre de l'institution qui nous héberge. A cette fin, Michelle Zancarini-Fournel a bataillé aussi bien avec les administratifs qu'avec les collègues. Aussi nous sommes particulièrement soucieux.ses d'inscrire notre démarche de formation (formation de formateurs comme formation initiale) dans le cadre de la formation reconnue à l'IUFM de Lyon. De même pour notre démarche de recherche : la réponse à des appels d'offre à contrat de recherche interne s'avère fructueuse et permet éventuellement de constituer d'autres dossiers à un niveau universitaire national ou local.

On peut dresser un rapide bilan des recherches effectuées au sein du GEM entre 2007 et 2010. Notre équipe s'est proposée d'interroger les stéréotypes de sexe tant au niveau des interactions entre pairs qu'au niveau des rapports aux savoirs. Pour cela, nous avons interrogé, en amont de l'adolescence, les rapports filles/garçons dans le cadre de l'école primaire, notamment au niveau des pratiques différenciées à l'école : interactions verbales maître/élèves, interactions entre pairs, pratiques et attentes parentales vis-à-vis de leur enfant à l'école, pratiques et représentations des enseignants vis-à-vis des élèves des deux sexes. Ces recherches sur les pratiques dès l'école maternelle ont permis de mettre en évidence les facteurs expliquant le passage de relations symétriques à des relations asymétriques entre les deux catégories de sexe. Les conséquences de ces rapports sociaux de pouvoir s'observent également au collège, au niveau des enjeux identitaires et les comportements conflictuels. Mais dès l'école maternelle, on peut observer des pratiques différenciatrices qui vont orienter un certain type de conduites entre individus sexués et dans la construction du rapport aux savoirs. Enfin, dans une perspective d'action en faveur de l'égalité des sexes, nous avons associé les élèves dans notre recherche en travaillant dès l'école maternelle sur les stéréotypes et les albums de jeunesse. Ces recherches ont été menées de manière interdisciplinaire, associant histoire, psychologie, sciences de l'éducation. Elles se sont orientées dans une perspective de recherche-action visant à l'élaboration d'actions pédagogiques transférables aussi bien à des fins de formation initiale que de formation continue des enseignant.e.s.

Dans un proche avenir, deux ouvrages du GEM vont paraître. Le premier résulte d'un projet de recherche Dans un proche avenir, deux ouvrages du GEM vont paraître. Le premier résulte d'un projet de recherche financé par l'IUFM et porte sur les stéréotypes en contexte scolaire. Dirigé par Christine Morin-Messabel, il réunit des éléments de recherches et de théorie autour de la notion clé de stéréotype. Il s'intéresse aux albums de jeunesse, aux manuels scolaires, à l'EPS, aux femmes dans l'histoire, aux jeux vidéos et enfin, à la formation des enseignant.e.s. Les actes d'un colloque que le GEM a organisé en juin 2010 sur « Genre et Éducation » seront également publiés incessament, réunissant des approches très variées – depuis les sanctions et leurs impacts dans la construction de la virilité [Ayrals S., 2011] et l'hypersexualisation des adolescent.e.s [Bouchard P., Bouchard B. & Boily I., 2005] en passant par des recherches autour de l'EPS ou les bulletins scolaires.

4. Perspectives et recommandations

Les colloques autour de la thématique « Genre et Éducation » ont été nombreux l'année dernière. Ils constituent des points d'appui importants pour la formation. En effet, les recherches récentes nous permettent d'appréhender les stéréotypes véhiculés en classe, dans les contenus enseignés comme dans la pédagogie mise en œuvre. Il s'agit maintenant de s'appuyer sur ces recherches dans la formation. C'est finalement cet aller-retour entre formation et recherche qui dynamise notre groupe. En effet, cela nous conduit à poser autrement certaines questions sur lesquelles nous échangeons, et en retour nos interventions s'enrichissent de nos réflexions collectives. Il nous semble important de présenter ici les constats, les pistes de remédiation tout en sachant que les choses n'évolueront réellement que lorsque l'égalité filles/garçons sera devenue une préoccupation de l'ensemble des acteurs et des actrices du système éducatif. Chacun.e dans sa classe peut proposer des innovations pédagogiques, mais si les relais n'existent pas dans les autres disciplines ou dans les niveaux supérieurs d'enseignement, les conséquences de ces actions seront limitées.

C'est pourquoi, il est primordial de faire apparaître la mixité dans les contenus d'enseignement. En effet, n'évoquer que des femmes dans l'histoire ou ne proposer que des sports dits « féminins » pourrait avoir des effets contre-productifs. En revanche, féminiser son propre langage en tant qu'enseignant.e plutôt que de parler toujours au masculin neutre, ou bien être attentif aux nombres de filles interrogées lors d'une séance sont autant de petites choses qui permettent de faire évoluer les représentations. Avoir recours à davantage de textes d'auteur.e.s femmes en français ou en histoire, être attentif.ve à la construction des savoirs en sports collectifs pour les filles comme pour les garçons : voilà autant de points d'appui pour la déconstruction des stéréotypes.

Des outils se diffusent grâce le développement de la recherche. De nombreuses bibliographies permettent, par exemple, de proposer aux enseignant.e.s et à leurs élèves une littérature plus diversifiée du point de vue des rôles de sexe. De même, des manuels cherchant à promouvoir une pédagogie mixte vont jusqu'à proposer des séances toutes disciplines confondues [Houadec V.& Babillot M., 2008]. D'autres proposent des séquences spécifiques sur des thèmes d'enseignement. Ainsi tout récemment en histoire, la publication de *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte* [Dermenjian G., Jamie I., Rouquier A. et Thébaud F., 2010] offre un point d'appui essentiel dans cette discipline. En effet, ce manuel à destination des enseignant.e.s adopte une perspective qui nous semble particulièrement intéressante : il s'agit de promouvoir des instruments de travail véritablement mixtes. Ni geste héroïque au féminin, ni histoire victimaire, il présente le nuancier infini des relations entre hommes et femmes, rend compte de leurs actions respectives et s'interroge sur le sens que chaque société attribue au masculin et au féminin.

Nous nous rendons également disponibles pour intervenir dans les établissements sur l'ensemble de ces questions, tant auprès des personnels qu'auprès des jeunes, dans les collèges et lycées en particulier. Nos interventions cherchent à rendre visibles les stéréotypes véhiculés et à souligner leurs impacts sur l'orientation. En effet, les filières restent très largement sexuées. Une enquête menée en 2010, ayant conduit à la réalisation de la brochure *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*[55] montre que les filles continuent de choisir les filières sanitaires et sociales tandis que les garçons s'orientent plutôt vers l'électronique. Elle montre surtout qu'à diplôme équivalent, à la sortie du lycée ou de l'apprentissage, les filles s'insèrent moins bien dans l'emploi que les garçons, surtout dans le domaine de la production.

La question de la formation professionnelle nous semble alors déterminante bien qu'elle arrive une fois les choix d'orientation effectués. Mais il n'est jamais trop tard pour prendre la mesure des stéréotypes. Tout d'abord, en tant que groupe, nous répondons favorablement aux sollicitations des milieux de l'entreprise. Par ailleurs, afin de faire avancer la réflexion en matière de formation professionnelle, nous lançons un partenariat avec le Liege, le Laboratoire Interdisciplinaire en Etudes Genre de Lausanne. En effet, il nous a paru important de réfléchir conjointement sur la formation initiale des apprenti.e.s en Suisse, et sur leur formation professionnelle en France, ainsi que sur la façon dont les stéréotypes y sont reproduits. Nous projetons aussi de nous intéresser à la formation continue, c'est-à-dire aux moments de formation proposés à des salarié.e.s afin, peut-être, d'ouvrir leur champ des possibles. Enfin, nous comparons la formation des enseignant.e.s en France et en Suisse et la prise en compte du genre.

Nous cherchons aussi à proposer des manifestations plus ludiques que nous co-organisons avec l'IUFM et sa bibliothèque afin de relier les questions de la recherche autour du fonds Aspasie aux enjeux de formation des enseignant.e.s. En effet, cette année, dans le cadre de la Biennale pour l'égalité entre les hommes et les femmes à l'Université Lyon 1, nous avons proposé une exposition et des conférences autour du « Corps en jeux ». En nous appuyant sur la recherche en cours, nous avons voulu mettre les corps des filles et des garçons en scène dans toutes sortes de jeux, de la maternelle à l'université. Nous avons abordé la question des coins-jeux et des stéréotypes qui peuvent s'y activer, mais aussi la gestion de l'espace dans la cour de récréation, la littérature jeunesse et la façon dont elle met en jeux les corps des enfants, etc. Nous projetons de réitérer ce type d'initiative prochainement autour d'autres thématiques concernant le genre en éducation.

En juin 2012, l'IUFM de Lyon accueillera un nouveau colloque sur les jeux vidéos, à l'initiative de Fanny Lignon (Maître de conférences en audiovisuel). Le GEM est partenaire de cet évènement. Apparus dans les années 1960, les jeux vidéos ont, en quelques décennies, accédé au rang de phénomène économique et

[55] Brochure régulièrement actualisée et disponible en ligne : http://www.education.gouv.fr/cid55294/filles-garcons-sur-chemin-egalite.html

culturel majeur. Le succès de ces productions auprès des adolescent.e.s a suscité, et suscite encore, de nombreux débats profanes, essentiellement sur les questions de l'addiction, de la violence, de la déconnexion du réel ou du conditionnement des imaginaires. La recherche sur les jeux vidéos a montré, en interrogeant notamment la réalité des pratiques ludiques et les représentations à l'œuvre dans les jeux, les limites de ce paradigme du risque. Par ailleurs, alors même que le genre *(gender)* constitue le cadre anthropologique des phénomènes d'identification et d'objectivation propres au jeu vidéo, on constate, en France tout au moins, que cette façon d'envisager les choses reste quasiment impensée par les scientifiques. Il s'agira lors de ce colloque d'interroger, dans une perspective de genre, les jeux eux-mêmes (analyses de contenus, études de mythes et sagas, réflexion sur les catégories vidéo-ludiques…), leurs modes de production (technique, esthétique, économique…), leurs modes de réception (pratiques et pratiquant.e.s, usages ludiques et détournés, discours sur…), ainsi que leurs relations aux autres produits culturels (cinéma, littérature, arts plastiques…).

Voilà le contexte, matériel et institutionnel, dans lequel se déploient les actions du groupe Genre Éducation Mixité de l'IUFM de Lyon (Université Lyon 1). Cette communication est pour nous l'occasion de mesurer l'ampleur du chemin parcouru et l'importance de l'arsenal législatif et pédagogique à disposition pour penser véritablement la mixité des sexes en contexte scolaire, ainsi que sa méconnaissance par l'immense majorité du corps enseignant. Qu'il nous soit permis d'en faire également une tribune, afin de souligner toujours combien il est important que des moyens soient alloués afin de développer, entre autres choses, un volet « Genre » dans l'ensemble des masters enseignements proposés.

Bibliographie

Bulletin officiel n° 1 du 4 janvier 2007.
Journal officiel, 8 février 1933, Débats parlementaires, p.448-449.
Journal officiel du 28 décembre 2006
Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur. Brochure régulièrement actualisée et disponible en ligne : http://www.education.gouv.fr/cid55294/filles-garcons-sur-chemin-egalite.html
Auduc J .-L., *Sauvons les garçons !*, Paris, Descartes et Cie, 2009.
Ayrals S., *La fabrique des garçons, sanction et genre au collège*, Paris, PUF, 2011.
Bouchard P., Bouchard B. & Boily I. *La sexualisation précoce des filles*, Montréal, Sisyphe, 2005.
Collet I. & Pezeu G. (coord.), *Cahiers pédagogiques*, n°487 : « Filles et garçons à l'école », Février 2011.
Dermenjian G., Jamie I., Rouquier A. et Thébaud F., *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*, Paris, Belin, 2010.Ephesia, *La place des femmes : les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris, La Découverte, 1995.
Fize M., *Les pièges de la mixité scolaire : réussite des filles et échec des garçons, désarroi des élèves et déprime des enseignants, comportements sexistes et violences sexuelles*, Paris, Presses de la Renaissance, 2003.
Houadec V.& Babillot M. (dir.), *50 activités pour l'égalité filles/garçons à l'école*, Toulouse, SCEREN-CRDP de Midi-Pyrénées, 2008.
Loraux N., « Aspasie, l'étrangère, l'intellectuelle », in *Clio, Histoire, femmes et sociétés*, n°13, juin 2001, p.17-42.
Thébaud F., « Histoire des femmes, histoire du genre et sexe du chercheur », in Laufer J., Marry C. & Maruani M. (dir.), *Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*, Paris, La Découverte, 2003, p.70-87.
Toczek M.-C. & Martinot D., *Le défi éducatif : des situations pour réussir*, Paris, Armand Colin, 2004.
Vouillot F., *Filles et garçons à l'école, une égalité à construire*, Paris, CNDP, 2000.
Zancarini-Fournel M. et Thébaud F., « Éditorial » in *Clio. HFS*, n°18 : « Mixité et coéducation », 2003, p.11-16.

LES APPRENTISSAGES INFORMELS DANS UNE SOCIÉTÉ DE CONNAISSANCES EN MUTATION

Jean-Michel Peter
Cerlis
Université Paris Descartes

Roger Sue
Cerlis
Université Paris Descartes

Les historiens et anthropologues montrent bien comment les modes et les conditions d'accès au savoir constituent un enjeu majeur pour le développement des personnes et des groupes sociaux dans lesquelles elles s'inscrivent. Ces conditions se trouvent aujourd'hui bouleversées par ce que l'on appelle désormais «la société de la connaissance» dans une société «globalisée» (Baumann, 1998). La généralisation des échanges d'information à l'échelle mondiale percute nos sociétés, tel un fluide enveloppant, révélant des grandes mutations amorcées dans les années 90 (Bauman, 2006). Aujourd'hui, tout le monde semble d'accord au niveau des grandes institutions internationales sur les enjeux d'une société de la connaissance ou du savoir (UNESCO, 2005). Mais il persiste toujours une vision classique du savoir dans l'accumulation de connaissances de type académique. Nous émettrons l'hypothèse que derrière un apparent consensus autour d'une vision classique du progrès et de l'accumulation des connaissances et compétences acquises dans les formations traditionnelles se joue, depuis quelques années, une mutation d'une toute autre ampleur dans notre conception de ce qui fait connaissance, de son sens, de ce qui la produit, de ce qui lui vaut reconnaissance, de sa transmission et de sa diffusion. Pour étayer nos hypothèses, nous nous sommes intéressés à l'observation de parcours de vie où les expériences quotidiennes peuvent être porteuses de connaissances dans deux configurations différentes : le domaine de la pratique sportive et l'engagement bénévole dans les associations. Ces observations mettent en évidence la richesse des apprentissages informels et la nécessité d'interroger nos modes de formation actuels : « *Face à ces mutations, sans doute convient-il d'inventer d'inimaginables nouveautés, hors les cadres désuets qui formatent encore nos conduites et nos projets.* » (Serres, 2011).

Les mutations de la société de connaissances

Dans l'histoire de l'enseignement les modes et les conditions d'accès au savoir ont constitué un enjeu majeur pour le développement des individus et des sociétés dans lesquelles elles s'inscrivent. Ainsi les lieux de savoir majeurs, temples, monastères, universités médiévales puis impériales, musées, écoles, mutualités, etc., ont joué des fonctions centrales pour la création, la conservation, la protection et la transmission des savoirs. Ces fonctions se trouvent bouleversées aujourd'hui par ce que l'on appelle la «knowledge society ». Cette dernière oblige à les intégrer dans des architectures éducatives, plus proches du monde de travail et de la vie quotidienne, sur une temporalité discontinue plus longue ou éducation tout au long de la vie. Les métiers du savoir et les activités de celles et ceux qui s'y engagent ou qui y font appel s'en trouvent considérablement bouleversés en retour. De même que la pédagogie fut inventée par les Grecs (paideia), au moment de la propagation de l'écriture ; de même qu'elle se transforma quand émergea l'imprimerie, à la Renaissance ; de même la pédagogie va changer totalement avec les nouvelles technologies de l'information.

Une révolution silencieuse

Nous entrons dans une société de la connaissance à pas feutrés (Delors, 1996). Il y est souvent question de nouvelles technologies, de la participation active des individus à la construction des savoirs, ou encore de l'éducation tout au long de la vie. Néanmoins, « La société de la connaissance » reste toujours conçue dans une perspective académique essentiellement fondée sur les apprentissages formels, la rationalité et les sciences. D'une manière générale, la littérature officielle conforte cette opinion dominante, sorte de ***doxa,*** qui masque la vraie nouveauté et le potentiel révolutionnaire de la société de la connaissance. Ainsi, depuis le sommet européen de Lisbonne en mars 2000, le cap est fixé sur « l'économie de la connaissance », véritable programme fédérateur qui, conseil après conseil, propose une stratégie très consensuelle. Mais si l'optique s'élargit, les grands facteurs qui président à l'édification de la société de la connaissance restent les mêmes: une éducation à la hausse, de nouvelles technologies de l'information et de la communication, une part sans cesse croissante de la recherche fondamentale ou appliquée et de l'enseignement supérieur dans la richesse mondiale. Cela ne marque pas une rupture de modèle, tout au plus une plus grande centralité des institutions et instruments du savoir qui passent progressivement au rang de nouvelles industries au cœur de la société, de son économie et de sa croissance (Foray, 2000). Alors que selon nous, les mutations en cours doivent éclairer une nouvelle conception de la connaissance qui se dessine en rupture, ou tout au moins en décalage, avec à notre représentation classique de la connaissance dominée par le paradigme technoscientifique qui lui servait de référence. Comme le résument justement Alexandre Léné et Danilo Martucelli : « *La consolidation de l'idée de la société de la connaissance transforme la nature du savoir dans cette société* » (Léné & Martucelli, 2005).

Les systèmes de connaissance à l'épreuve de l'histoire

Les grands modèles de société à travers l'histoire sont bien sûr ancrés dans un système de connaissance particulier, de ***connaissens*** pourrait-on dire**,** manière de décrypter le monde. De ce point de vue, toutes les sociétés se perçoivent naturellement comme des « sociétés de la connaissance » dans leur rapport à leur environnement et à leur interprétation. C'est le cas des sociétés primitives dont le ***mythe*** forge un système inédit de connaissance du monde, de communication avec les grands ancêtres détenteurs de la vérité des origines. Par la célébration périodique du mythe dans le temps sacré se rejoue non seulement un système d'interprétation du monde mais aussi l'organisation du temps profane, les préceptes et les guides de l'action quotidienne comme la distribution des tâches et des rôles sociaux (Levi-Strauss, 1955 ; Mead, 1963). De la même manière, le monothéisme et la ***religion*** qui en déroule la liturgie sont au cœur du système de connaissance des sociétés du Moyen-âge. La connaissance savante est un patient travail d'herméneutique sur les grands textes sacrés, encadré par les règles formelles et sophistiquées de la scolastique. Spirituelle, elle s'impose au monde matériel avec la scansion des activités quotidiennes au rythme des cloches des églises, sorte de rappel à l'ordre permanent du temps dominant (Sue, 1994). Nouvelle grande rupture dans le système de connaissance avec le siècle des Lumières. Le déplacement apparemment anodin de l'étude de Dieu vers ses créations, de la métaphysique à la physique, va révolutionner le système de connaissance. Nature de l'homme aussi qui abdique sa liberté originaire à l'état de nature pour l'association volontaire, le contrat social et ses protections. Nature de la société enfin, de l'exposé des droits naturels aux différents régimes politiques censés les incarner et les préserver. Insensiblement, le livre de Dieu fait place au grand livre de la Nature symbolisé par l'impressionnante encyclopédie de Diderot et d'Alembert où se joue une toute autre scène de la connaissance avec ses descriptions minutieuses, son organisation rationnelle, le relevé des expérimentations, la prédominance des techniques et le triomphe des ***sciences*** dégagées de la théologie. L'esprit scientifique définit un nouveau régime de vérité, un nouveau regard sur les choses et sur les hommes, mais aussi une nouvelle « mathématique sociale », pour reprendre l'expression de Condorcet, qui ne va pas tarder à révolutionner la société toute entière en l'ouvrant au grand vent de la modernité dont nous sommes les héritiers. Si le XIX^{e} siècle, ravalant ses désillusions, rêve encore d'un âge positiviste avec Auguste Comte et prolonge la conception scientiste des Lumières, le XX^{e} va en relativiser la portée et, de Thomas Kuhn à Karl Popper en passant par Paul Feyerabend, la science perd son caractère d'absolu et de grande promesse pour l'humanité (Popper, 1978). La bascule d'aujourd'hui poursuit et amplifie cette déconstruction épistémologique de la connaissance comme vérité scientifique sur un mode plus sociologique. D'un côté, il n'y a plus grand monde pour croire que la science incarne un régime de vérité, au sens d'une vérité du monde physique et métaphysique, comme ont pu le croire les philosophes des Lumières et leurs successeurs directs (Feyerabend, 1979). La science est toujours relative, c'est même sa condition pour être une science, et elle n'indique aucun chemin, aucune vérité. Toutes les enquêtes le montrent, le doute a envahi les esprits et l'opinion publique, à tort ou à raison, prend aujourd'hui ses

distances par rapport au discours scientifique et aux bienfaits supposés du progrès. D'un autre côté, ce même public considère que les grands champs de connaissance qui l'intéressent directement comme l'environnement, l'écologie, les modes de vie et de consommation sont insuffisamment traités et qu'en ces matières, l'usager peut aussi faire preuve d'une grande expertise en consultant notamment Internet.

Les TICE et capitalisme cognitif

L'entrée d'une grande partie du monde dans une économie de la connaissance et du savoir est caractérisée par la convergence de deux phénomènes. Le premier est l'accélération et l'intensification du rythme de circulation de l'information avec la sophistication des moyens de communication au niveau mondial (Drucker, 2000). La télévision par câble, les magnétoscopes, les vidéodisques, et mini-ordinateurs ouvrent désormais des perspectives à la fois de divertissement et d'éducation et transforment en profondeur les conditions d'une éducation permanente quotidienne. L'Internet est devenu en quelques années un outil au service d'un mouvement de connaissance multiforme qui le dépasse, mais il le « concrétise » par ses modes opératoires et des rapports de force et des inégalités qui en découlent (Durampart, 2009). Le Web 2.0 objective un autre mode de construction de la connaissance et une conception autrement plus large de son acception. Outre les sites interactifs, les blogs et autres forums citoyens, les Wikis[56] sont emblématiques de la diversification, de l'enrichissement et des nouveaux modes collaboratifs de construction des connaissances. L'encyclopédie Wikipedia[57], issue de cette technique, totalise à elle seule plus de 10 millions d'articles, traduits en 250 langues. Plus largement, la technique Wiki est de plus en plus utilisée pour répondre à des questions complexes, trouver de nouvelles idées ou tester de nouvelles formules ou de nouveaux produits plus efficacement et à un coût moindre que les recettes du marketing habituel. Des entreprises (comme « InnoCentive » aux États-Unis ou « Crowdspirit » en France) se sont spécialisées dans ce ***crowdsourcing,*** consistant à mobiliser le plus possible l'intelligence collective et collaborative pour trouver les solutions optimales, souvent meilleures et plus rapidement que les meilleurs experts (Rosnay, 2007). Se construit ainsi une sorte d'immense cerveau planétaire dont chaque individu est un des neurones, programmant et reprogrammant sans cesse cette intelligence collective et systémique, créant et recréant des liens nouveaux, à la manière de l'hypertexte (Rosnay, 1986). Ces technologies supports démultiplient l'échange d'informations et de connaissances dans un cadre économique et social à la fois local et mondialisé (Lévy, 1994 ; Wolton, 1999).

Le deuxième phénomène est la reconnaissance du caractère stratégique et la valeur économique des connaissances et du savoir au niveau des organisations industrielles, et sécrète une nouvelle économie de l'immatériel (Gorz, 2003 ; Levy & Jouyet, 2006). Certains économistes estiment que le « *travail du savoir* », défini comme la transformation de l'information par des cerveaux humains ou des programmes informatiques, représente aujourd'hui 50 à 60% du produit national brut d'un pays industrialisé (Reich, 2000 ; Toffler, 2007). Dans le développement des sociétés de l'information et du savoir, les choix professionnels des individus, leurs parcours de formation deviennent de véritables démarches autonomes (Caspar, 1998). Cette notion d' « *apprenance* » permanente s'accompagne d'une individualisation des parcours (Carré, 2005). L'identité individuelle encouragée par un développement personnel se construit par les interactions, tout au long de la vie. Dans chaque parcours, éducatif ou professionnel, les individus doivent acquérir des compétences multiples ou un capital humain, socialement utiles pour éviter l'exclusion professionnelle et sociale. Dans la nouvelle économie générée pas les flux d'information, tout fonctionne en réseaux, y compris évidemment l'entreprise. Dans le mode de développement informationnel, l'univers des entreprises se décentralise et se reconstitue sous forme d'unités autoprogrammées et autodirigées, reposant sur la participation, y compris celle des travailleurs (Castells, 1998 ; Lallement, 2010). Transformation de l'organisation du travail en milieu industriel qui n'est pas sans conséquence sur les connaissances, aptitudes et énergies mobilisées par les individus (Vigarello, 2007). Dans les analyses sur la nouvelle économie, Yann Moulier Boutang, « (*Le Capitalisme cognitif*), propose un nouveau modèle. La métaphore serait celle d'une société pollen, où le capital humain et la qualité du lien social seront des facteurs cruciaux de la nouvelle richesse des individus et des nations, irréductible à l'échange marchand (Moulier-Boutang, 2007).
Richesse des savoirs informels et pollinisation des connaissances

Sans entrer dans le débat entre liens « forts » et liens « faibles », les études de sociabilité, à condition de ne pas exclure la télé relations, montrent qu'ils se sont étendus et que loin de se substituer l'un à l'autre, lien virtuel et réel - hormis une infime minorité - se confortent et se renforcent (Jezegou, 1998). Nous sommes dans la relation perpétuelle et dans l'omniprésence du lien social, que celui-ci nous convienne ou non. Quand on sait qu'une très grande partie de nos connaissances provient de ces relations sociales, ces réseaux sociaux jouent ainsi comme des réseaux d'échange de savoirs informels (Heber-Suffrin, 1993 ; Portelli, 1993). Très tôt, un économiste comme Gary Becker a tenté de mesurer l'impact du capital social sur le capital humain et sur la performance économique pour conclure à l'importance de sa contribution. Pierre Bourdieu, sur un mode critique, a montré la proximité et toute l'influence du capital social sur les autres formes de capital et notamment sur l'acculturation scolaire, la réussite à l'école ou la réussite socioprofessionnelle. Aujourd'hui, les travaux sur l'importance du capital social ont pris une nouvelle dimension, en raison de l'essor des technologies de communication mais tout autant des nouvelles formes de sociabilité, à la fois plus électives et plus horizontales. On se parle de « pair » à « pair », mais loin d'enfermer, cela devient, par extension, une modalité en soi du rapport social où la facilité de rapport, le tutoiement et le langage familier sont plus volontiers d'usage. Cette configuration plus propice aux échanges réciproques, à l'enrichissement mutuel, fertilise un savoir plus sûrement et plus activement que lorsqu'il tombe du haut, sur le mode unilatéral de l'autorité savante (Héber-Suffrin, 1998; Eneau, 2007). Avec la recomposition et la centralité de la question du lien social, le capital social et sa circulation sont plus que jamais une pièce maîtresse du capital de connaissance. Jamais l'expression « faire connaissance » n'aura sonné aussi juste.

La société de la connaissance s'apprécie généralement à partir de critères ***formels*** (MEN[58], 2008). Mais si la connaissance formelle progresse, la connaissance ***informelle*** explose. D'une manière générale, la connaissance informelle est un fond inépuisable composée des multiples savoirs et compétences du quotidien dont la connaissance formelle et codifiée n'est que la courte pointe émergée (De Certeau, 1990). La connaissance informelle devient le terreau de la nouvelle société de la connaissance, encouragé par la mobilité engendrée par les sociétés modernes (Viard, 2006). Des entreprises, surtout dans les secteurs de pointe, comme IBM ou General Electric ont compris les enjeux de cette «pollinisation» des connaissances. Ces entreprises expérimentent des milieux éducatifs et de formation sur les lieux de travail ou à distance (Marsick, 1990). Ces organisations d'un nouveau type encouragent leurs employés à tirer profit de tous ces dispositifs apprenants, incitent à développer les stratégies spontanées et efficientes que les employés utilisent dans leur travail. Nous sommes devenus, par goût ou par nécessité, des aventuriers du quotidien, à la formation au long cours, réservée autrefois à une toute petite élite dépeinte dans les romans d'éducation (Pineau, 1998).

Parcours individualisés et cultures scolaires

La production de connaissances ne se commande pas, elle est loin de s'arrêter aux seules facultés intellectuelles, elle suppose idéalement de créer un milieu favorable qui donne à l'individu l'opportunité de s'autoproduire dans toutes ses virtualités. Dans la société de la connaissance, se produire est la condition du produire. On est loin d'avoir pris conscience de cette mutation des conditions de production de la connaissance, à l'heure où la société de la connaissance est souvent encore perçue à travers la réussite intellectuelle d'une petite élite consacrée par les institutions éducatives. Ce débordement de la connaissance dans la société éponyme qui se prépare, prend aussi des formes très concrètes et pratiques. Ainsi est-on beaucoup plus attentif aux conditions de production de la connaissance qui lui sont désormais étroitement liées, au point de s'y confondre et de faire partie intégrante du processus même de connaissance. Pour le dire simplement, la société de connaissance dans son ensemble s'accompagne d'une individualisation des parcours. En effet, beaucoup d'analyses sociologiques convergent pour dire que nos sociétés sont en train de vivre une sorte d'accomplissement de cette individualisation (Singly, 2008). Pour Claude Dubar, la crise des identités professionnelles s'inscrit dans cette remise en cause générale des identités collectives. Produites autrefois collectivement, les identités professionnelles tendent désormais à être « bricolées » par les individus en fonction de leurs trajectoires personnelles (Dubar, 2000). Force est de constater que le spectre d'identification des individus par le travail, la famille, le choix de ses activités de temps libre, est beaucoup plus large qu'autrefois. L'identité individuelle encouragée par un développement personnel se construit par les interactions, au profit de parcours de vie davantage

[56] Wiki vient de l'Hawaïen ***wiki wiki*** qui signifie à la fois rapide et ***informel***. Il s'agit d'un site Web dynamique dont tout individu peut modifier, enrichir voire créer des pages à volonté.
[57] Wikipedia, lancé en 2001, fait aujourd'hui partie des dix sites les plus consultés au monde...
[58] Etat de l'Ecole, 30 indicateurs sur le système éducatif français. Ministère éducation nationale, http://media.education.gouv.fr/file/etat18/17/0/etat18_41170.pdf

incertains et plus individualisés (Lahire, 2001). Dès lors que les normes sociales traditionnelles nous sont moins déterminantes, il convient de rentrer davantage dans l'analyse des interactions quotidiennes ou situées, en partie « *pilotées* » par les individus. C'est autour de ces problématiques que se situe les nouveaux rapports et enjeux éducatifs entre cultures des élèves et cultures scolaires (Barrère & Jacquet, 2009). C'est à la croisée des mutations du système scolaire et de l'éparpillement des modèles de signification liés à la circulation des connaissances et savoirs, que la culture scolaire peine à retrouver un sens global pour les collégiens et lycées d'aujourd'hui (Dubet,1991 & 1994). Cela demande probablement un autre mode de fonctionnement mental, un autre type de rapport à la connaissance (Pène, 2008). Cette connaissance comme création n'est bien sûr pas sans rappeler le travail de l'artiste (Menger, 2002). Concevoir un spectacle est une production qui résulte de l'intense travail imprescriptible que l'artiste réalise sur lui-même par sa recherche artistique. Le travail sur la connaissance lui ressemble, la performance évaluée est de l'ordre de la créativité, de la capacité à trouver des solutions nouvelles et innovantes (Menger, 2009).

Une part importante de la connaissance sera un flux permanent évalué à l'aune du potentiel de créativité, d'originalité, de nouveauté. C'est moins la connaissance proprement dite qui compte que la capacité à en générer de nouvelles autour de qualités qui font plus de place à l'imagination, l'intuition, la transgression. D'où l'importance pour observer ces mutations, de questionner les parcours biographiques et des stratégies identitaires destinés à obtenir ou à négocier la reconnaissance des définitions de soi et de son capital humain, aussi bien dans le monde du travail que dans les autres temps sociaux dont le loisir. L'engagement dans une pratique sportive, ou dans la vie associative, peuvent participer de cette nouvelle donne (Peter, 2008).

La richesse des savoirs informels et autoformation

Les notions d'apprentissage autodirigé, de développement personnel, d'arbre de connaissances, d'autoformation, de compétences non formelles, de société apprenante sont annonciatrices des enjeux sociaux et culturels qui configurent les sociétés postmodernes (Unesco, 2003). Aujourd'hui, des minorités actives savent utiliser une partie de l'enseignement scolaire obligatoire et choisir des médiations éducatives en toute situation. Ils inventent, sans en avoir toujours conscience, des pratiques novatrices d'autoformation (Le Meur, 1998). C'est ce que nous proposons d'observer à l'aide de deux études importantes effectués sur le terrain.

Validation de nos hypothèses par des enquêtes de terrain

Opposer une éducation « formelle » à celle qui serait « non formelle », et qui renverrait à deux réalités sociales distinctes, n'est plus tenable aujourd'hui (Sue & Caccia, 2005). Sur ce point, Joffre Dumazedier est sans nul doute un précurseur. La moindre pratique culturelle requiert une activité conceptuelle, consistant à rapporter des situations singulières, à dégager des principes, à repérer des schèmes d'action. Cette intelligence mobilisée de manière souvent invisible, peut être formalisée, échangée, soumise à la controverse et devenir source de changements et d'innovations dans tous les temps sociaux. Joffre Dumazedier a proposé l'hypothèse de l'autoformation comme une prise en main par l'adulte de la gestion de sa propre formation, et a stimulé les actions et les recherches pour la vérifier (Dumazedier, 2002). Pour certains individus, l'engagement dans une pratique sportive ou bien dans la vie associative participe à ce processus de singularisation et à la valorisation de ces apprentissages « buissonniers ». L'élément central de ces parcours de formation est la capacité dont font preuve les individus pour explorer d'autres dimension d'eux-mêmes ou de se les réapproprier autrement. On peut considérer qu'il y a situation d'autoformation quand l'individu est responsable de l'une ou l'autre dimension d'une activité de formation : contenus, objectifs, démarches, ressources, rythmes (Tremblay, 2003).

Pour étudier ce processus d'apprentissage informel, nous avons observé le parcours de joueurs de tennis classés. Nous avons interrogé un échantillon raisonné mêlant plusieurs variables (âge, genre, origine sociale et niveau de formation scolaire) de 42 joueurs sur leur parcours initiatique de formation et de construction de savoirs. Pour comprendre le sens des récits, nous avons analysé les données textuelles à l'aide du logiciel Alceste. L'objet de notre deuxième recherche a concerné l'analyse des incidences pour l'individu de la pratique d'une activité bénévole régulière dans une association. Nous formons l'hypothèse que l'engagement bénévole permet à des individus de forger des identités autres que familiales et professionnelles, et d'acquérir des compétences informelles ou transversales. Ces dernières enrichissent celles acquises dans leur emploi ou leur temps de formation formelle. Au total, il s'agit de renseigner les réponses à « *ce que le bénévolat fait à l'individu* ». Nous avons interrogé soixante bénévoles sur leur parcours initiatique de formation et de construction de savoirs à partir d'un échantillon raisonné agrégeant plusieurs variables (âge, genre, secteur géographique de l'engagement, secteur d'intervention de l'association, type d'association, régularité et ancienneté dans le bénévolat, intensité de l'engagement).
Jouer au tennis : une production individuelle à partir de ressources produites par les institutions

L'analyse statistique des données textuelles produite par Alceste[59] distingue quatre classes dans le discours des joueurs de tennis interrogés. Les classes 2 et 4 qui regroupent les expériences des joueurs avec une acquisition de connaissances pour progresser en tennis. Les classes 1 et 3 font plutôt références au contexte social et à l'environnement proche, où l'institution sportive joue un rôle important.

Tableau 1 : Répartition des discours de 42 Joueurs de tennis

N° Classes	% d'uce	4 Classes de discours	2 Blocs	%
1	24.97%	Compétition et Institution	**Les**	
3	23.24%	Environnement favorable	**Configurations**	48.21%
2	27.18%	Maîtrise de soi et apports	**Les**	
4	24.61%	Apprentissage et savoirs en jeu	**Expériences**	51.79%

Il apparaît dans l'analyse des parcours de joueurs de tennis une dialectique entre les individus et les structures. D'une part, une moitié du discours renvoie aux expériences individuelles en relation avec sa propre pratique et un apport de savoirs acquis dans l'action selon différentes dimensions auto formatives : autodétermination, être soi, observer, comparer, imiter, gérer individuellement les ressources éducatives. *« C'est un peu ce que l'on appelle le savoir partagé, ce n'est pas quelque chose qu'on t'éduque comme ça, comme un savoir universel …mais c'est quelque chose qu'en fait, en voyant les autres … Ce n'est pas quelqu'un qui va te dire, fais ça…et tu apprends…tu as dix personnes autour de toi, tu vois, et tu prends lui… »* (Joueuse classée à -2/6, 32 ans). D'autre part, une autre moitié renvoie pour une part non négligeable aux influences familiale et institutionnelle qui contribuent, sinon structurent les parcours de tennis, ce que nous avons appelé « configurations » avec un pôle « institution sportive » et un « pôle environnement social ». *« Il était d'une famille qui jouait au tennis, car moi j'étais d'une famille, euh…, d'ouvriers si tu veux…donc le tennis cela ne faisait pas partie de…des choses que l'on apprenait. ».* (Joueuse classée à 15/2, 57 ans). L'analyse des discours des joueurs mettent en évidence les interactions entre ce qui relève d'un auto-apprentissage et le milieu sportif avec ses règles : *« Le tennis c'est une culture pour aller au bout de soi-même, quelque part d'aller au bout de ses idées, de l'effort physique, d'un certain courage car il faut…il faut…c'est une culture intellectuelle de se battre…s'accrocher et respecter l'autre en même temps…avec des lois, des règles de sport…ça apprend à respecter des règles, respecter l'adversaire et puis, et puis se dépasser soi-même… On est son propre maître d'œuvre…».* (Joueur classé à -4/6, 77 ans).

Au final, nous constatons à l'analyse des données textuelles de l'évocation des parcours, une double médiation pour favoriser un processus d'autoformation par le tennis. La première concerne l'acteur pour affiner sa participation à une action réflexive par l'entraînement. C'est par exemple une prise de pouvoir sur ses actions motrices, un moyen pour maîtriser ses émotions, apprendre à observer et à communiquer. Enfin c'est souvent une aptitude à transférer des

[59] Le logiciel ALCESTE développé par la société Image permet de quantifier un texte pour en extraire les structures signifiantes les plus fortes. http://www.image-zafar.com/index_alceste.htm

compétences jugées efficaces dans les autres temps sociaux. *« Je pense que je ne serais pas ce que je suis maintenant, si je n'avais pas joué au tennis…je pense que d'avoir acquis de la confiance m'a aidé à m'installer »* (Joueuse classée à 5/6, 53 ans). La deuxième est dépendante de l'environnement et des institutions ou configurations. « *Je ne peux pas concevoir le tennis sans un club. Ce n'est pas seulement un terrain de tennis, c'est (…) On n'échappe pas à ses racines, mais le club est important (…) C'est une vie sociale, une vie associative avec des règles.* » (Joueur classé à -4/6, 38 ans). Au lieu d'opposer l'individu et le cadre social dans la fabrication des parcours, nous suggérons une approche dynamique en termes d'interactions entre ce qui relève des expériences des individus et le jeu des configurations dont l'association sportive est un pivot. L'individu est autant modelé par les institutions, qu'il est acteur agissant et réflexif dans un cadre de règles contraignantes. Si l'association sportive, le groupe de pairs, la famille, sont autant de réalités institutionnelles auxquelles ont été confrontées les joueurs, au bout du compte l'individu peut revendiquer une certaine autonomie : *« Je me suis fait un peu tout seul. Je suis donc autodidacte, donc, par logique. »* (Joueur classé à 15/4, origine modeste, 55 ans).

L'intérêt d'être bénévole : formation de soi et lien social

L'analyse statistique des données textuelles des soixante entretiens opérée par le logiciel Alceste se structure autour de quatre classes.

Tableau 2 : Répartition des discours de 60 parcours de bénévoles

N° Classes	% d'uce	Classes de discours
Classe1	19%	Assurer des responsabilités et acquérir des compétences
Classe 2	15%	Projet personnel et engagement
Classe 3	29%	Gestion du temps et environnement familial
Classe 4	37%	Faire connaissances

Dans les discours des bénévoles, l'engagement dans une association est en ligne avec une finalité professionnelle ou avec le souci de développer un réseau local. Le fait de s'appuyer sur les ressources de l'institution associative, de prendre des responsabilités sont des moyens d'acquérir des compétences et une reconnaissance sociale. Le bénévolat permet d'enrichir ses expériences, de développer des aptitudes, d'acquérir des compétences, pousse à prendre des responsabilités et des initiatives. Il permet en outre une reconnaissance sociale, voire une perspective d'emploi. Ce sont plus particulièrement les hommes qui y font référence, et ceux engagés dans le secteur sportif. « *Cela m'a permis de m'organiser, et d'apprendre à gérer…on acquiert des compétences et cela permet de s'ouvrir au monde… Si j'ai réfléchi bien l'expérience associative apporte de l'organisation.* » (Charlotte, 24, étudiante). « *Par mes expériences dans le bénévolat, j'ai appris le sens de l'organisation, par rapport à tout ce qui est camp, etc…le sens des urgences, les priorités, c'est important* », (Bernard, 34 ans, éducateur spécialisé dans la réinsertion). Ces différents types d'engagement sont un moyen d'acquérir de la confiance, un statut, et des compétences tout en vivant et partageant avant tout une passion. « *C'est vrai que par les missions que j'ai été amené à conduire j'ai acquis de la confiance.* » (Laure, 32 ans). « *Et puis je pense, qu'avec ma période de chômage, cela m'a permis de reprendre confiance, je pense.*» (Didier, 59 ans, Rmiste). « *En fait on apprend à conduire des projets, on fait le point, et puis…ça nous apprend.* » (Nathalie, 56 ans, agricultrice, BTS). Etre bénévole permet donc d'acquérir de nouvelles connaissances souvent d'ordre informel : « *Les avantages, c'est beaucoup de sociabilité, c'est de rencontrer du monde… La confiance en soi, la maîtrise des événements. La bonne gestion du stress, la bonne gestion du temps, l'adrénaline et tout, il faut gérer.* » (Liliane, 26 ans, pompier volontaire, présidente d'association socioculturelle, agricultrice). Le terme de mission utilisée dans cette partie du discours est souvent associé à utile, et la notion de projet à initiative, compétence et intéressant « *C'est un exercice utile d'avoir a présenter un projet, une structure, de prendre la parole devant quelqu'un*» (Laure, cadre associatif). En définitive, le bénévolat enrichit les compétences et les parcours personnels. Si l'on fait ce que l'on aime, on le fait bien, il s'agit alors simplement de trouver l'endroit où l'on sera le plus utile pour la société (valeurs) tout en recherchant un plaisir personnel (utile pour soi).

L'engagement bénévole est un moyen d'utiliser des missions associatives non seulement pour acquérir des compétences selon un projet personnel, mais aussi pour s'épanouir en tant qu'individu dans un environnement social choisi. Ce souhait d'épanouissement personnel est souvent proche dans les énoncés des mots association, société et individu. « *Aujourd'hui la notion d'épanouissement personnel est devenu plus importante chez les jeunes. Je pense qu'effectivement plus personne dans notre génération n'a envie de s'investir dans un mouvement associatif si on ne va pas lui proposer une mission qui lui correspond.* » (Laure, 32 ans, étude supérieure, cadre associatif). Cet engagement bénévole qui peut combiner épanouissement personnel et engagement citoyen est nettement plus affiché pour les plus jeunes et dans le secteur socioculturel : « *Par les associations, on arrive beaucoup plus facilement à faire passer des idées, plus que si on apportait le projet directement à des politiques.*» (Bernard, éducateur spécialisé, investi dans la vie associative locale d'une petite ville sinistrée socialement). En parallèle, les autres motivations principales déclarées dans les discours sont l'envie de rencontrer des personnes, d'établir des contacts et de rendre service. Le secteur de l'action sociale, caritative et humanitaire, est celui dans lequel les engagements sont les plus fréquemment animés du souci d'aider les autres « *J'ai une longue carrière de bénévoles, je n'ai pas fait des choses extraordinaires…puis c'est normal qu'on s'entraide* » (Henriette, 76 ans, 45 ans d'engagement, association socioculturelle et caritative, milieu urbain, zone favorisée). Ce sont plus souvent les femmes, et ceux qui interviennent en zone sensible qui expriment une inclination marquée à mettre en avant l'aide aux autres, dans un souci d'aider l'autre *« si on fait du bénévolat c'est qu'on aime les gens ».* De ces échanges librement consentis dans leur choix d'engagement, les bénévoles interrogés déclarent retirés un état de plaisir ou de satisfactions personnelles. « *Je n'ai jamais fait ça par contrainte, je le fais par plaisir, jusqu'à maintenant c'est comme ça. Mais je crois que si je le faisais par contrainte, je m'arrêterai tout de suite…Pour le moment je suis content comme je suis.* » (Didier, 59 ans, chaudronnier, Rmiste, 20 ans d'engagement dans le socioculturel). Souhaiter rencontrer des personnes ayant les mêmes préoccupations, se faire des amis, partager des moments conviviaux et festifs à l'issue des moments forts vécus ensemble sont aussi des motifs de satisfaction et explicatifs d'un engagement durable. Il n'est pas étonnant que cela soit dans la tranche d'âges des plus de 60 ans, lors du passage à la retraite, que ce besoin d'activité et le désir de rencontrer d'autres personnes est relativement plus fort. « *C'était surtout pour le plaisir, on se faisait des réunions le soir, on essayait de bien se faire à bouffer… Le but c'était de pouvoir avoir un univers pour se faire des liens* » (Michèle, 84 ans). Au delà du sens « collectif », les bénévoles expriment donc un besoin de valorisation personnelle, pour donner de la valeur à ce qu'ils font, le besoin de découverte, le fait de sortir de son environnement habituel. Il est un moyen d'occuper le « temps libéré », et sortir des contraintes familiales et professionnelles tout en permettant, de rencontrer d'autres personnes et d'apprendre autre chose : «*J'ai toujours bien aimé être en dehors de chez moi* ». Le verbe apprendre est souvent utilisé dans cette partie du discours : « *Si c'était à refaire, je le ferais…ça m'a ouvert l'esprit, car autrement je serais toute seule dans ma maison à regarder la télé ou faire les magasins….C'est rencontrer des personnes avec qui on peut avoir des discussions intéressantes.* » (Michèle, 84 ans). « *Moi, j'aime bien bouger, j'aime bien ne pas rester chez moi…Cela permet de passer du temps avec les autres, de sortir, c'est intéressant.* » (Charlotte, 24 ans, étudiante). Il en ressort que le bénévole est motivé selon une part non négligeable par un vecteur d'épanouissement personnel. En apportant à l'autre, c'est aussi à soi que l'on fait du bien. Altruisme teinté d'individualisme donc, où se côtoient motivations sociales et motivations plus égoïstes. « *Je ne pense pas que le bénévolat soit une façon de faire passer sa vie personnelle au deuxième plan.* » (Eric, 80 ans, ancien officier, engagement régulier depuis son départ en retraite). « *Il y a évidemment l'utilité, se sentir utile pour la société et contribuer a faire progresser une cause, mais il y a aussi la gratification personnelle que l'on en retire, moi je n'ai jamais cru au don de soi total gratuit.* » (Laure, 32 ans, responsable d'une association au niveau national). Le bénévole reflète un «individu relationnel» qui transcende toutes les causes particulières défendues par telle ou telle association (Sue, 2006).

Conclusion

Au terme de nos observations sociologiques, il ressort explicitement qu'un engagement dans la pratique sportive ou dans une association appelle des attitudes et des conduites qui reposent sur des valeurs et des normes en transformation. Ce travail sur soi opéré par les individus, en relation avec autrui, devient un objet central d'observation sociologique. C'est l'affirmation de soi et des possibilités de formation individualisées qu'avaient pressentis Joffre Dumazedier, sorte de créations culturelles coextensives de la montée de l'individu et du déclin des liens communautaires anciens. Ce sont des processus qui se passent hors de structures éducatives formalisées, n'ont pas un contenu défini à l'avance ni de programme préétabli, dont les contenus ne sont pas organisés selon une logique d'apprentissage classique mais selon une logique propre liée à l'action, et où l'individu joue un rôle décisif. Cette émergence sociale d'un individu plus autonome, produite par les mutations économiques, change les perspectives de la formation tout au long d'une vie et modifie l'équilibre entre hétéro et autoformation.

Pour les sociologues de l'éducation, il devient urgent de concevoir, expérimenter, évaluer des dispositifs d'aide à l'autoformation individuelle et collective, dans et hors le système scolaire et l'entreprise, pour favoriser, faciliter, accompagner ces formes d'apprentissage. L'éducateur en milieu scolaire ou périscolaire, doit valoriser le rôle actif de l'apprenant pour ressentir lui-même la stimulation du « learning by doing », au sein de réseaux de savoirs comme les associations par exemple. Enfin l'apprentissage à la construction d'un « livret » de compétences dès le plus jeune âge, valorisant tous les types d'apprentissage, formels ou informels, deviendra un passeport de plus en plus incontournable dans nos sociétés de connaissances en mutation. Encore faut-il que les systèmes éducatifs acceptent de valider les apprentissages informels porteurs de connaissances (Julien &Lietard, 2004).

Bibliographie

Barrère, Anne & Jacquet, François. (2009). « La culture des élèves : enjeux et questions », in ***Revue française de pédagogie***, **163**, 5- 15.
Bauman, Zygmunt, (2006). ***La Vie liquide.*** Chambon, éditions du Rouergue.
Baumann, Zygmunt. (1998*). Globalization. The human consequences*. Londres, Polity Press & Blackwell Publishers.
Carré, Philippe. (2005). *L'Apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, Dunod.
Caspar, Pierre. (1998*). Nouvelles technologies éducatives et réseaux de formation : Des entreprises parlent de leurs expériences*. (Sous la direction de P.Caspar). Paris : éd. d'organisation.
Castells, Manuel. (1998). *La Société en réseaux. Tome 1 : L'ère de l'information*. Paris, Fayard.
Certeau, Michel.de (1990). *L'Invention au quotidien : arts de faire*. Paris : Gallimard.
Delors, Jacques. (1996). *L'Education, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation, pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors. Paris : Odile Jacob.
Drucker, Peter. (2000). Internet…et au delà. *Le Monde des débats* (mars 2000), 13-15.
Dubar, Claude. (2000*). La Crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.
Dubet, François. (1991). *Les Lycéens*. Paris : Seuil. & (1994) *La Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
Dumazedier, Joffre (2002). *Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Lyon : Chronique Sociale
Dumazedier, Joffre. (1950). *Regards neufs sur le sport*. Paris, Seuil.
Dumazedier, Joffre. (1990). « EPS interroge Joffre Dumazedier » in *Revue EPS*, **226**, 7-13.
Dumazedier, Joffre. (1994). *La Méthode d'entraînement mental*. Lyon, éd.se former+.
Eneau ,Jérôme. (2007). ***La Part de l'autre dans la formation de soi,*** Paris, L'Harmattan, 2007.
Feyerabend, Paul. (1979). *Contre la Méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris, Seuil.
Foray, Dominique. (2000). *L'Economie de la connaissance*. Paris, Ed. La Découverte.
Gorz, André. (2003). *L'Immatériel. Connaissance, valeur et capital*. Paris, Galilée.
Heber-Suffrin , Claire et Michel. (1993). *Le Cercle des savoirs reconnus*. Paris : éd. Desclée de Brouwer.
Héber-Suffrin, Claire (1998). *Les Savoirs, la réciprocité et le citoyen*. Bruxelles, Desclée de Brouwer.
Jezegou, Annie (1998). *La Formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris: l'Harmattan.
Julien, Christine & Lietard Bernard. (2004). Acquis bénévoles, acquis salariés : même valeur, même dignité, In *Education Permanente, **159**, 51-61*.
Lahire, Bernard. (2001). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
Lallement, Michel. (2010). *Le Travail sous tension*. Paris, éditions Sciences humaines.
Le Meur, Gérard. (1998). *Les Nouveaux autodidactes. Néo autodidaxie et formation*. Lyon : Chroniques sociales.
Léné, Alexandre & Martucelli, Danilo (2005). "La société de la connaissance et l'école : jalons pour une discussion." Dossier ***éducation et Sociétés,*** n°15, 5-15.
Levi-Strauss, Claude. (1955). *Tristes Tropiques*. Paris, Plon.
Lévy Pierre (1994), ***L'intelligence collective,*** Paris, éditions La Découverte.
Levy, Maurice & Jouyet, Jean-Pierre (2006). L'Economie de l'immatériel, la croissance de demain. Paris, la Documentation Française. http://www.finances.gouv.fr/directions-services/sircom/technlogies_info/immatériel/immatériel.pdf
Marsick, Victoria. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. NY, Routledge Press.
Mead, Margaret. (1963). *Moeurs et sexualité en Océanie*. Paris ; Plon.
Menger, Pierre-Yves. (2002). ***Portrait de l'artiste en travailleur,*** Paris, La République des idées, éditions du Seuil.
Moulier-Boutang, Yann. (2007). *Le Capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation*. Paris, éd. Amsterdam.
Pène, Sophie. (2008). « Le document et le réseau », in « *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information et de la communication* », (Sous la direction de F.Papy), Paris, Hermès-Lavoisier.
Peter, Jean-Michel (2008). L'Autoformation par les pratiques sportives de loisirs : Le cas du tennis. Revue Savoirs, Revue Internationale de recherches en éducation et formation des adultes. ***17***, *95-112*.
Peter, Jean-Michel. (2008-b). « Temps sociaux et autoformation. Les implications dans l'intervention sportive et en éducation physique », in « *Jeux, Sports et EPS* », sous la direction d'E. Dugas, Marseille, éditions AFRAPS, p.71-84.
Pineau, Gaston. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris : L'Harmattan.
Popper, Karl. (1978). *La Connaissance objective*. Paris, éd. Complexe.
Portelli, Patricia. (1993). L'Autoformation en milieu associatif. In : *Revue Française de Pédagogie*, 102, 45-53.
Reich, Robert. (2000). *TheFuture of Succes*. New-York, ed.Knopf.
Rosnay (de), Joel. (1986). *Le Cerveau planétaire*. Paris, Seuil.
Rosnay (de), Joel. (2007). *2020 : Les Scénarios du futur, Des Idées & des Hommes*., http://www.scenarios2020.com/livre/pdf
Serres, Michel. (2011). Petite Poucette. Séance solennelle de l'Académie Française « Les nouveaux défis de l'éducation », Mardi 1er mars 2011.
Singly, François. de (2008). François de Singly. « *EP.S interroge un sociologue* », *Revue EP.S*, **333**, 5-10.
Sue, R. (2006). EP.S interroge un sociologue. *Revue EPS, **319***, 5-10.
Sue, Roger & Caccia, Marie-Françoise. (2005). *Autres temps autre école*. Paris : éd.Retz.
Sue, Roger. (1994). *Temps et ordre social*. Paris, PUF.
Toffler, Alvin. (2007). *La Richesse révolutionnaire*. Paris, Plon.
UNESCO (2003). *Glossaire de l'éducation des adultes en Europe*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'Education.
UNESCO (2005). ***Vers les sociétés du savoir,*** Rapport mondial de l'UNESCO.
Viard, Jean. (2006). *Eloge de la mobilité. Essai sur le capital temps libre et la valeur travail*. La Tour d'Aigues, ed.de l'aube.
Vigarello Georges. (2007). Science du travail et imaginaire du corps. In *« Communication », n°**81***, 61-70, Ecole des Hautes études en Sciences sociales.
Wolton, Dominique. (1999). *Internet et après*. Paris, Flammarion.



AFIRSE

Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation

En collaboration avec l'UNESCO
Recherche et prospective en éducation (ED/ERF)

La recherche en éducation dans le monde, où en sommes-nous ?
Thèmes, méthodologies et politiques de recherche

RECHERCHES EN EDUCATION ET TICE
Communications

CONGRÈS 14-17 JUIN 2011
UNESCO, 7 PLACE DE FONTENOY, 75007 PARIS, FRANCE
Site du Congrès : www.afirsecongres2011.info
Courriel : contact@afirsecongres2011.info
Site de l'AFIRSE : www.afirse.org

Table des matières

Les communications sont placées dans l'ordre de leur réception au Secrétariat du Congrès.

Ce volume privilégie la mise à disposition des idées et des démarches de recherche, sans qu'il ait été toujours possible, dans le temps dont nous disposions, de corriger totalement la forme de certains textes, écrits par des chercheurs de diverses origines linguistiques, pas toujours accoutumés à rédiger en français.

Aicha Walet MOHAMED	L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pour scolariser les enfants des zones nomades du Mali.	Page 4
Gilles LAVIGNE Lewis MC ANALLY-SALAS Javier ORGANISTA-SANDOVAL Karla María DIAZ-LÓPEZ María Pricila VASCONCELOS-OVANDO	Moodle et ses registres de navigation: pouvons-nous en tirer des connaissances pratiques?	Page 10
Karina Gomes RODRIGUES Teresa VARGAS Erenita Zonta SANTI	Ambiances virtuelles d'apprentissage utilisées comme support dans la formation de professeurs de l'enseignement supérieur	Page 17
Deise Maria MARQUES CHOTI PEREIRA Marilda APARECIDA BEHRENS	La recherche : état de l'art au Brésil sur la formation pédagogique de l'enseignant stricto sensu en utilisant des environnements virtuels d'apprentissage	Page 22
Catherine DUMOULIN	Pistes de design pédagogique pour favoriser les échanges entre élèves québécois et français en classe de vidéocommunication au primaire	Page 28
Anis KAROUI	La communication dans les dispositifs d'enseignement à distance : enjeux et perspectives, cas du CTES	Page 33
Teresa VARGAS Patricia Lupion TORRES	L'apprentissage significatif de l'espagnol dans la modalité de l'éducation à distance - EAD	Page 41
Philippe CHARPENTIER	L'internet: un nouvel outil pour de nouvelles pratiques de documentation pour la préparation de classe?	Page 46
William VERRIER	Le e-Learning dans l'enseignement supérieur vécu de l'intérieur : témoignage et analyse	Page 52
Patrícia Lupion TORRES Claude René TARRIT Lilia Maria MARQUES SIQUEIRA	Application d'objets d'apprentissage à des cours d'ingénierie	Page 56
Rebeca SOLER COSTA	L'innovation au titre universitaire : conférence vidéo comme ressource pour l'évaluation des stages dans l'école	Page 61
Enrique RUIZ-VELASCO SÁNCHEZ Marielle BEAUCHEMIN	Éléments pour la planification et la gestion des cours en ligne pour les enseignants	Page 65
Edi Marise BARNI	L'utilisation des ressources technologiques pour l'enseignement comme une aide dans l'enseignement fondamental	Page 78
Mércia Freire Rocha Cordeiro MACHADO	La production de matériel didactique imprimé pour le programme E-TEC BRASIL : une étude de cas	Page 82
Marjolaine ST-PIERRE Réal FONTAINE Alain LAVOIE	L'intégration d'un portfolio électronique de développement professionnel (E-PDP) dans le cadre de la formation initiale et continue des directions d'établissements scolaires comme outil de soutien et d'accompagnement en ligne	Page 88

Ariclê VECHIA Adriano FARIA Heloisa Helena DALDIN PERAIRA Luis Fernando LOPES	L'enseignement à distance dans la formation de professeurs au Brésil : 1996-2010	Page 90
Nicolas COPPENS Valérie MUNIER Gérard REBMANN	Les TICE : une passerelle entre la recherche en éducation et l'enseignement des sciences ? Exemple d'usages en classe d'exercices informatisés permettant de suivre les conceptions de lycéens français en mécanique	Page 95

L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pour scolariser les enfants des zones nomades du Mali

Aicha WALET MOHAMED
ICT University, Baton Rouge, Louisiana, USA.
BP : 71 Bamako-Mali
Portable : 002237 940 53 78
e- mail : walet0405@yahoo.com

1. Introduction Descriptive du Projet :

L'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (AFIRSE) est une organisation internationale reconnue pour son organisation d'activités de recherche et de manifestations scientifiques. Pour 2011, en collaboration avec l'UNESCO, l'AFIRSE organise un congrès à Paris sur le thème : « La recherche en Education dans le monde, où en sommes-nous ? Thèmes, méthodologie et politique de recherche ». Le congrès prévoit dans ses activités, l'organisation d'ateliers qui seront alimentés par des situations de recherche que les participants devront présenter en termes de communication. C'est dans ce cadre que le présent travail est présenté. C'est un projet de recherche dont le sujet est intitulé : « L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pour scolariser les enfants des zones nomades du Mali ».

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) qui sont une combinaison de l'informatique, des télécommunications et de l'audiovisuel sont utilisées pour traiter, modifier et échanger l'information. Comme telles, leurs domaines d'application sont très vastes et diversifiés. C'est dire que les TIC constituent un outil utilisé par plusieurs personnes d'obédience très variée à travers le monde. Dans les pays développés surtout, tout laisse à croire que ce sont à la limite des outils indispensables à l'existence humaine, parce qu'influençant tous les secteurs d'activités humaines. L'ordinateur et l'internet sont particulièrement imposants dans ces usages. Depuis le milieu des années 1990, un nombre croissant de voix s'est élevé, tant au plan individuel que dans les organisations, pour proclamer que les TIC avaient un réel potentiel de transformation. Mais c'est une question qui reste complexe et qui doit être analysée selon différents contextes spécifiques.

Partant d'un bilan sommaire des travaux de recherche portant sur les TIC en lien avec l'éducation, notre projet vise à étudier les possibilités d'amélioration de la scolarisation en zone nomade à l'aide des outils TIC.

2. Contexte de Développement du Secteur de l'Education au Mali :

2.1. Contexte socioéconomique malien :

Les indicateurs macroéconomiques comme le Produit Intérieur Brut (PIB), la possibilité donnée à l'Etat de faire usage de ses richesses pour faire fonctionner des services publics et leur évolution au fil du temps sont déterminantes dans l'analyse d'un problème éducatif.
Ainsi, selon la Direction nationale de la statistique et de l'information le revenu par habitant ne semble connaître qu'une amélioration timide au Mali même si le PIB augmente de 5% en moyenne ces dernières années. La même source informe qu'entre 1995 et 2008, le contexte général des finances publiques a été marqué par une augmentation sensible des ressources de l'Etat et des dépenses publiques et une amélioration du revenu par habitant. Ces progrès notables risquent toutefois d'être freinés du fait de la conjoncture économique actuelle qui peut entraîner une possible contraction de la richesse nationale avec comme conséquence, une diminution des rentrées fiscales et donc des ressources de l'Etat.
Avec une telle économie, ce qui importe dans le cadre de cette étude c'est que l'Etat malien manifeste une réelle volonté de développement du secteur de l'éducation ; il y a une priorité nationale accrue pour le secteur de l'Education. En effet, alors que les dépenses publiques courantes d'éducation ne représentaient que 13 % des ressources internes de l'Etat en 1995, elles dépassent aujourd'hui 21 %, soit un taux de croissance réel de 11% en moyenne par an. En proportion des dépenses courantes hors service de la dette, elles sont passées de 19 % en 1995 à 28,7 % en 2008 (Banque Mondiale, 2010).

2.2. Contexte sociodémographique des nomades au Mali :

Tout comme le contexte socioéconomique, l'analyse du contexte démographique permet d'estimer le nombre d'enfants que le système doit accueillir ainsi que les facteurs sociaux qui peuvent constituer des contraintes supplémentaires au développement du système éducatif. L'objectif de ce chapitre est d'analyser le poids de ces facteurs sur le système au cours des dernières années et les espaces de liberté qu'ils offrent pour le développement futur du système éducatif malien.

Au Mali, l'évolution de la démographie semble peser d'un poids lourd sur le développement des différents secteurs. En ce qui concerne le domaine de l'éducation, les démographes pensent que la pression démographique, loin d'être contenue, va s'accentuer au cours des prochaines années avec comme conséquence immédiate une augmentation significative de la population d'âge scolaire. Ceci constituera un défi supplémentaire dans l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement et demandera la mobilisation d'importantes ressources additionnelles à la fois pour améliorer significativement les taux actuels de scolarisation (scolarisation des enfants qui ne le sont pas encore et scolarisation pour répondre aux demandes nouvelles dues à la croissance démographique) et les conditions d'enseignement dans le système.
Selon les données, la population totale malienne est estimée en 2008 à 13,3 millions et connait un accroissement moyen annuel de l'ordre de 3,03%. Quant à la population scolarisable au niveau fondamental (les 7-15 ans), elle est estimée à 3,3 millions en 2008 et elle devrait atteindre 4,7 millions en 2020, soit une augmentation de 43% en douze ans.

En ce qui concerne les populations nomades, elles constitueraient une frange estimée à 1% lors du recensement de 1998.

L'ampleur de la mobilité des nomades est perçue différemment selon les acteurs. Ainsi, ceux qui prônent la sédentarisation considèrent que les populations mobiles ne sont pas si importantes, alors que ceux qui défendent ce mode de vie estiment qu'elles sont très nombreuses. Mais à ce jour aucune donnée fiable n'est disponible sur les fractions nomades. Ainsi, la perception du nomadisme influe sur les présupposés en matière de chiffre et par conséquent sur les priorités éducatives. C'est ainsi que la majorité des autorités scolaires considèrent que la priorité doit être accordée à l'infrastructure qui sera la plus rentable : les écoles fixes dans les zones de concentration des nomades plutôt qu'aux populations qui nomadisent. Ils considèrent que c'est seulement une fois que cette population sera prise en compte qu'il pourra être envisagé de scolariser ceux qui sont mobiles car, selon eux, c'est une minorité qui se déplace.

2.3. Le système éducatif : analyse des scolarisations :

Le Mali et ses partenaires sont tous presqu'unanimes que la couverture scolaire s'est beaucoup améliorée au cours des dernières années : Entre 2004 et 2007 la croissance moyenne annuelle des effectifs scolarisés est de 6% au premier cycle de l'enseignement fondamental, 10% au second cycle du fondamental, 18% au secondaire général et 22% au supérieur.

Cependant l'accès en 1ère année du premier cycle de l'enseignement fondamental est loin d'être universel et les abandons en cours de cycle demeurent importants à tous les niveaux d'enseignement. En 2008, le taux d'accès est de 79% et le taux d'achèvement n'est que de 54%. Le pays est encore loin des objectifs de l'EPT (annuaire statistique de l'enseignement fondamental 2007-2008.)

Les abandons précoces s'expliquent davantage par des facteurs de demande que d'offre scolaire. 66% des élèves du 1er cycle ont un établissement scolaire à moins de 30 mn de leur domicile et environ 5% des élèves inscrits en 2006/07 au Fondamental 1 l'étaient dans un établissement qui ne leur a pas offert la continuité éducative en 2007/08 (CPS-MEN, 2007).

Dans la perspective d'analyse des scolarisations, il est aussi important d'effleurer quelques facteurs socio-économiques qui influencent la demande de l'éducation. D'après les données de l'Enquête Démographique et de la Santé (EDS 2006), la probabilité d'aller un jour à l'école augmente quand l'enfant est un garçon, au Mali. Elle augmente également avec le niveau d'instruction du chef de ménage ; lorsque celui-ci a un niveau fondamental 1, les enfants vivant dans son ménage voient leurs chances de scolarisation multipliées par 2 par rapport à ceux dont le chef de ménage est sans instruction. Lorsque le chef de ménage a un niveau fondamental 2, ces chances sont multipliées par 4. Par ailleurs, le niveau de vie du ménage dans lequel vit l'enfant a également un impact sur ses chances de scolarisation. Plus le ménage est riche, plus l'enfant a de chances d'aller un jour à l'école et d'y rester plus longtemps.

La dernière perspective d'analyse, la non moins importante dans le cadre de cette étude axée sur l'éducation des enfants nomades est celle de la distance à parcourir pour avoir accès à l'école. Selon toujours EDS IV (2006) un tiers des enfants de 7 à12 ans habitent dans un ménage situé à au moins trente minutes de l'école fondamentale premier cycle la plus proche. Cette proportion n'a pas changée depuis 2003. En revanche, la proportion d'enfants dont le foyer est situé à moins de 15 minutes de l'école la plus proche a fortement augmenté sur la période en passant de 19,8% en 2003 à 49,4% en 2006, ce qui montre les efforts faits en la matière ces dernières années.

Les enfants qui sont dans des foyers éloignés des écoles ont moins de chances de scolarisation que les autres. Une étude menée par la DNSI montre par exemple que les enfants vivant dans des foyers situés à plus de 45 minutes de l'école la plus proche ont plus de deux fois moins de chances d'être scolarisés que ceux dont le foyer est à moins de trente minutes. Par contre la distance n'apparaît pas comme une entrave à la rétention des élèves.

Ceci pourrait s'expliquer éventuellement par le fait que les ménages qui habitent loin d'une école préfèrent ne pas inscrire du tout leurs enfants à l'école, et ceux qui inscrivent leurs enfants en 1ère année font en sorte qu'ils puissent continuer leur scolarisation au moins jusqu'à la fin du premier cycle du fondamental.

En fait, entre cette analyse de distance-scolarisation et la question de scolarisation en milieu nomade, il n'y a qu'un seul pas, le nomadisme n'est qu'une forme plus accentuée du problème de distance. Seulement la question de mobilité vient se greffer.

Il est aussi à noter que l'état de ces scolarisations reste en rapport avec la question de l'efficacité interne et de la qualité du service éducatif. Ce dernier indicateur se mesure par la capacité de l'école à retenir le plus d'élèves possible qui accèdent autant que possible aux différents niveaux d'études ; il y a également le niveau moyen des acquisitions des élèves qu'il scolarise. A considérer les chiffres de l'annuaire statistique des différentes années à ces sujets, les redoublements et abandons restent encore un problème pour l'école malienne, surtout dans les deux cycles du fondamental. Cela traduirait une faible qualité d'apprentissage avec un nombre élevé d'élèves. Selon les résultats de l'évaluation conduite par le Centre National de l'Education (CNE) en 2007, plus de la moitié des élèves des 2ème et 4ème années avaient un niveau inférieur au minimum requis en langue et communication (LC) et en sciences mathématiques et technologiques (SMT) ; en 6ème année, ils sont aussi plus de la moitié à avoir un niveau inférieur au minimum requis dans cette dernière discipline.

En dehors de la question de la qualité, une analyse en prélude à l'éducation des enfants en milieu nomade devrait intégrer les dimensions de la disparité. Le système éducatif malien est caractérisé par de fortes disparités et celles-ci augmentent avec le niveau d'éducation. Les filles, les enfants issus des milieux défavorisés et des zones rurales ont moins de chances d'accéder à l'école et d'y rester longtemps. Les disparités régionales sont également élevées : le Nord est en retard sur le reste du pays.
Les inégalités de scolarisation dues aux caractéristiques socio-économiques se répercutent dans l'appropriation des ressources publiques allouées à l'éducation, les groupes les plus favorisés «bénéficiant» de plus de ressources publiques d'éducation. Par exemple, 75% des ressources publiques allouées à l'éducation sont consommées par les 20% les plus riches (BM, 2010).
L'atteinte des objectifs d'éducation pour tous, passe nécessairement par la mise en place d'un système éducatif qui garantit l'équité dans l'accès à l'école. Par ailleurs, l'objectif d'équité rejoint celui de l'efficacité économique car donner les mêmes chances de scolarisation à tous est la garantie de sélectionner les meilleurs pour les scolarisations les plus longues. Ainsi le droit à l'accès équitable à une éducation pour tous les enfants conduit à souhaiter que des caractéristiques telles que le sexe, le niveau de vie, la localisation géographique ne soient pas des facteurs discriminants de la scolarisation.
Mais dans la réalité, les disparités sont constatées tant au niveau du genre (en défaveur des filles), du niveau socioéconomique des parents, des zones géographiques que des catégories socioprofessionnelles. (EDS IV, 2006).

Les disparités suivant le milieu de résidence méritent d'être particulièrement relevées. Les enfants vivant en milieu rural ont des chances moindres que ceux vivant en milieu urbain d'accéder à l'école et d'y rester jusqu'aux niveaux scolaires les plus élevés. Un enfant vivant en milieu rural a 43% de chances d'aller à l'école, soit 1,7 fois moins que celui qui vit en milieu urbain (Banque Mondiale, 2010). Ces inégalités s'accentuent avec le niveau d'études. En milieu rural, un enfant a uniquement une chance sur 10 d'achever le premier cycle du fondamental et seulement 3 chances sur 100 d'achever le second cycle du fondamental alors qu'en milieu urbain ces chiffres sont respectivement de 4 chances sur 10 et de 33 chances sur 100. Parmi les facteurs expliquant la faiblesse des chances de scolarisation des enfants en zone rurale, en dehors du niveau de pauvreté, et du contexte d'analphabétisme, l'absence d'une offre scolaire adaptée, peut être citée. La distance à l'école a été identifiée comme un facteur entravant les chances de scolarisation des enfants.

Les disparités scolaires au Mali sont également régionales. Les régions de Mopti, Sikasso et Kidal sont les régions ayant les plus faibles accès à l'enseignement fondamental ; la région de Gao et le district de Bamako sont les zones présentant les plus fort accès en première année.

A ces contraintes économiques, démographiques, géographiques et régionales, l'Etat réagit à travers des stratégies et politiques appropriées.

Nous l'avons dit, les TIC sont aujourd'hui utilisés dans tous les domaines. C'est ainsi que l'Etat malien a adopté une politique nationale des Technologies de l'Information et de la communication, prenant effectivement en compte le secteur de l'éducation.

2.4. Politique TIC :

En 1995, à l'issue du Colloque régional africain sur la télématique au service du développement organisé à Addis-Abeba, en Ethiopie par la CEA, l'UIT, l'UNESCO, le CRDI et le secrétariat Bellanet, cinquante-trois pays d'Afrique ont créé un groupe de travail de haut niveau et lui ont confié la mission de définir un plan d'action pour l'utilisation efficace des TIC en faveur du développement du continent.

Si l'Afrique est active dans les TIC, se positionnant pratiquement comme l'un des premiers continents à se préoccuper de la fracture numérique et à la traduire en plan d'action concret, le Mali est également un des pays africains les plus avancés en matière de politique TIC.
Dans une de ses publications numériques, F SANOGO (2009), un utilisateur et technicien des TIC maliens faisait remarquer que le Mali a déployé l'un des plus grands plaidoyers politiques en faveur du développement des Nouvelles Technologies en Afrique. Le Mali a été l'organisateur de grands évènements dans ce sens, depuis la première Conférence Internationale sur « l'Afrique et les Nouvelles Technologies » organisée en octobre 1996 à Genève qu'il a coprésidé avec le Conseil d'Etat de la République et Canton de Genève.
Il a été aussi précurseur et l'organisateur d'autres grands évènements que furent la Conférence Internationale de Bamako 2000 et la Conférence Régionale Africaine préparatoire du Sommet Mondial sur la Société de l'Information (SMSI) qui a vu son élection à la tête du groupe africain et à la présidence du Comité Préparatoire de la première phase dudit Sommet qui s'est tenu en décembre 2003 à Genève.
Par ailleurs, au cours de cette première phase du SMSI, le Mali a été à nouveau choisi pour représenter l'Afrique à l'exposition internationale ICT4D (TIC pour le Développement) qui a littéralement mis en exergue les potentialités de notre pays dans le domaine des TIC.

Dans le cadre de l'initiative « Société de l'Information en Afrique », (AISI), visant à mettre en place des Politiques et des Plans Nationaux d'Infrastructures Africaines de la Communication et de l'Information(NICI), initiative conduite par la Commission Economique des Nations Unies pour l'Afrique(CEA) et à la demande du Ministère de la Communication et des Nouvelles Technologies (MCNT), le Programme des Nations Unies pour le Développement(PNUD) et la CEA, ont fourni un Appui Technique et Financier pour conduire une étude générale sur les Technologies de l'Information et de la Communication(TIC) au Mali qui a abouti à l'élaboration des Documents de Politique Nationale et du Plan Stratégique National dans le domaine des TIC, adoptés par le Gouvernement en juin 2005.
La vision définie par les autorités est d'utiliser l'important potentiel des TIC pour atteindre rapidement les objectifs du Cadre Stratégique de Croissance et de Réduction de la Pauvreté (CSRP, CSLP 2ème génération) et cela en harmonie avec les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). Les stratégies de mise en œuvre retenues par le Gouvernement ont consisté à définir les secteurs prioritaires pour les courts, moyens et longs termes. Conformément à cette stratégie, le Ministère de la Communication et des Nouvelles Technologies a procédé à la mise en œuvre à travers l'Agence des Technologies de l'Information et de la Communication (AGETIC) des Documents de Politique Nationale et du Plan Stratégique National TIC dans les secteurs prioritaires suivants :

- La bonne gouvernance et l'intranet de l'administration
- La démocratisation de l'accès à l'internet par la connexion des communes du Mali
- L'éducation et le renforcement des capacités.

Il faut noter donc que dans le cadre de la politique des TIC au Mali, la création de l'AGETIC est un tournant majeur.

Par une loi N° 05-002 /P-RM du 10 janvier 2005, l'Agence des Technologie de l'Information et de la Communication – AGETIC a été créée. Elle a été dotée du statut d'Etablissement Public à Caractère Scientifique et Technologique, de la personnalité morale et de l'autonomie financière, conformément à la Loi de base 96-015 du 13 février 1996.
Elle remplace la Mission de l'Informatique et des Nouvelles Technologies de l'Information (MINTI), service rattaché au Ministère de la Communication et des Nouvelles Technologies.

Le but visé par cette restructuration est de créer une structure pérenne qui assurera une mission de promotion, de formation et de recherche dans le domaine des TIC, compte tenu de l'évolution remarquable qu'a connue notre pays dans ce domaine et la volonté politique des pays à faire des TIC un véritable outil de développement dans les secteurs prioritaires comme la santé, l'éducation, le commerce, les filières agropastorales, la préservation du patrimoine culturel, l'administration et la gestion décentralisée.

3. Position du Problème :

Scolariser tous les enfants en âge d'aller à l'école est un défi que beaucoup de pays devront encore relever. Le Mali, avec un Taux Brut de scolarisation de l'ordre de 79% (Mali, 2007) fait partie de ces pays.

La scolarisation de chaque enfant, du dernier enfant malien qui ne soit pas allé à l'école est à la fois un enjeu et un défi pour le pays. En effet, la situation ou le parcours scolaire que peut espérer avoir un enfant reste beaucoup lié aux moyens déployés et aux caractéristiques du milieu dans lequel il vit. Le nomadisme est une évidente question de milieu de résidence, d'exploitation et de gestion de l'espace. Lorsqu'il s'agit de le mettre en rapport avec l'éducation, surtout scolaire, la question du nomadisme s'intègre dans les optiques d'identification des facteurs de facilitation ou de complication de l'accès et même de la continuité à l'école des enfants. Certains ont effectivement trouvé ce nomadisme comme un des facteurs de contrainte pour la scolarisation des enfants.

Face à cette perception de contrainte, de nombreuses stratégies sont proposées. En vue d'arriver à l'Education primaire universelle (EPU), des ressources aussi bien humaines, financières, matérielles que techniques sont mobilisées. Les politiques, les bénéficiaires (enfants, parents et communautés), les techniciens et la communauté scientifique sont tous mobilisés. Cette communauté scientifique dont font partie les chercheurs qui doivent donner aux offreurs et demandeurs des services d'éducation des outils d'aide à la décision sont souvent parvenus à trouver que les Technologies de l'Information et de la Communication sont des moyens efficaces d'éducation en milieu nomade.

En réalité, quel bilan pouvons-nous faire aujourd'hui des connaissances mobilisables sur le sujet des TIC en rapport avec l'éducation en milieu nomade? A titre d'exemple, nous pouvons suggérer : ***état de la situation à l'étude.***

L'institution de recherche MORSOUIN - Môle Armoricain de Recherche sur la Société de l'Information et les Usages d'Internet (2007) a effectué un travail intitulé « Les TIC dans l'éducation en Afrique sub-saharienne : espoir fondé de développement ou émergence d'une nouvelle utopie ? Étude du cas des écoles de formation des enseignants au Burkina Faso ». L'étude visait à explorer les enjeux et les réalités de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation en Afrique sub-saharienne. Selon une approche à orientation socio-politique, elle a cherché à mettre en exergue les différentiels entre les discours d'acteurs sociaux et les pratiques effectives sur le terrain. L'étude s'est centrée sur le cas de l'intégration des TIC dans la formation des enseignants d'un pays où le taux d'analphabétisme est important : le Burkina Faso. Egalement, le travail a tenté de montrer qu'une intégration des TIC en éducation, dont l'objectif déclaré est de résoudre des difficultés d'ordre structurel, institutionnel et pédagogique et de réduire l'écart socio-économique avec les pays industrialisés, constitue une utopie au stade actuel du développement du Burkina Faso. Compte tenu du contexte socioéconomique du Burkina Faso qui s'apparente à celui du Mali, cette étude est importante pour la notre.

Pascal Codjo et al. (2008) ont également publié « L'intégration des TIC dans l'enseignement : quelles perspectives pour l'école béninoise ? ». Ils ont examiné les conditions favorables et les contraintes liées à une intégration réussie des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement au Bénin. Il discute des éléments infrastructurels de base susceptibles de contribuer de façon significative à l'intégration des TIC dans l'éducation et à leur appropriation par tous les acteurs du monde éducatif. Une enquête, de type qualitative et quantitative, a concerné plus de 8 000 sujets surtout des collèges et lycées des secteurs public et privé, répartis en cinq catégories, à savoir les chefs d'établissement, les enseignants d'informatique, les enseignants des disciplines autres que l'informatique, les élèves et les parents d'élèves. Les résultats révèlent que le processus d'intégration des TIC dans l'enseignement au Bénin est un fait relativement récent qui résulte des initiatives privées des responsables d'établissements. La plupart des acteurs du monde éducatif enquêtés avance que les contraintes et difficultés liées à l'intégration des TIC dans l'enseignement sont dues à un déficit d'infrastructures (électrification, téléphonie, ordinateurs en nombre insuffisant, connexion à internet) et d'accompagnement (formation, financement). En l'occurrence, une réelle politique de formation et de financement des infrastructures adéquates publiques et privées s'avère indispensable pour assurer une intégration réussie des TIC à l'école, afin de contribuer de façon significative à la qualité et au développement de l'éducation.

Touré, K. (2008) et ses collaborateurs ont également travaillé sur l'intégration des TIC dans l'enseignement en l'abordant sous l'angle du changement de comportement.

Vikashkumar Jhurree (2005) a aussi publié dans International Education Journal « Technology integration in education in developing countries: Guidelines to policy makers". L'auteur surtout souligné l'impact de l'outil sur le plan économique, social et culturel de l'éducation.

Le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE) a mené plusieurs études et développe des programmes axés sur l'intégration des TIC à l'éducation. Le bulletin d'information de son Agenda Panafricain sur de Recherche sur l'intégration Pédagogique des TIC, notamment le volume 2, Numéro 3 de mars 2011, de nombreuses publications sont faites sur les TIC et l'éducation dans divers pays de l'Afrique.

En ce qui concerne spécifiquement le Mali dans ce programme panafricain du ROCARE, Maïga M. et Tamboura Y. se sont exercé à un travail-bilan de l'utilisation des TIC dans les écoles (secondaires) au Mali. Dans leur conclusion, ils relèvent que les TIC sont en train de regagner le monde scolaire et universitaire et que les acteurs sont conscients de la valeur ajoutée des TIC dans le domaine de l'éducation. Egalement, ils ont souligné la volonté politique de l'Etat en matière de développement du TIC, notamment dans le secteur éducatif.

Pour le compte de la Banque Mondiale, Boubacar Fall (2007) a produit un rapport national pour le Mali dans le cadre d'une évaluation des TIC et Education au niveau africain. Tout en reconnaissant la volonté politique de développement des outils TIC au Mali de façon général, M. Sall relève les difficultés relatives aux contraintes liées aux infrastructures de communication au Mali auxquelles l'utilisation des TIC dans le secteur de l'éducation est liée : infrastructures téléphonique, problème de connectivité internet etc.

Pour nous en arrêter là, nous allons évoquer avec intérêt le travail de Dr M V Ananthakrishnan (2000) a mené une étude exploratoire dans le sens de voir comment mieux prendre en compte l'éducation scolaire des enfants des nomades au Nigéria. C'est une étude dans laquelle il a identifié les différents

problèmes liés à l'éducation des enfants nomades en vue de proposer des solutions appropriées à leurs contextes. Finalement il en arrive à effectuer une étude approfondie sur une tribu nomade, celle des Medhangijoshi à Ambernath (au Nigéria).

Rien qu'en nous arrêtant là, nous pouvons nous rendre compte de l'abondance des ressources littéraire mobilisable dans le domaine des TIC en rapport avec l'éducation. C'est dire que le domaine n'est pas vierge, il est assez connu.

Alors, en quoi une nouvelle étude sur le domaine peut-elle être pertinente ?

Si la littérature sur les TIC et l'éducation sont assez élaborées, nous pouvons remarquer en revanche que les travaux sont beaucoup plus abondants dans le domaine des TIC en termes de leur intégration à l'éducation, c'est-à-dire à la facilitation du processus de l'enseignement. Les TIC sont beaucoup étudiés en tant qu'outils pédagogiques de facilitation du métier d'enseignement. Les dimensions de l'accès à l'éducation, qui nous l'avons vu, constituent l'un des grands défis éducatifs ne sont pas suffisamment abordés. Cela est d'ailleurs plus remarquable dans le contexte malien.

Mieux, on rencontre peu d'études qui, comme nous voulons le faire, se préoccupent spécifiquement de l'éducation des enfants nomades, du moins au Mali ; surtout, s'agissant de tendre un parallèle entre les TIC et l'éducation scolaire en milieu nomade.

L'on pourrait à présent se demander, de quelle pertinence serait une étude spécifiquement axée sur l'utilisation des TIC pour la scolarisation des enfants en milieux nomade dans le contexte malien? Qui sont ces nomades du Mali ? Combien seraient leurs enfants qui risqueraient de ne pas aller à l'école pour que cela soit un défit pour le pays ?

Selon Akinpelu (1993), la définition contemporaine du nomadisme se réfère à toute existence humaine qui se caractérise par une mobilité de résidence, une non-fixité de domicile. Il identifie trois catégories de nomadisme : les chasseurs-chercheur de nourriture, les pêcheurs itinérants et les éleveur-pasteurs.

Au Mali, les nomades étaient estimés à 1% de la population lors du recensement de 1998. Ne disposant pas quand bien même de chiffre officiel actualisé, c'est un effectif qui peut augmenté au regard des indicateurs démographiques comme le taux d'accroissement naturel au Mali qui est estimé à plus de 3%. Sur le plan géographique, on les rencontre dans les régions de Kidal, Gao, Mopti, Kayes et Tombouctou, traversant parfois les frontières vers le Burkina Faso, la Mauritanie, l'Algérie et le Niger.

Pour ces zones considérées nomades, les indicateurs d'accès de l'éducation sont très évocateurs. Selon les statistiques du Ministère de l'Education, le taux brut de scolarisation au niveau primaire dans la région de Mopti était de 56% en 2008-2009 contre une moyenne nationale de 84%. Le taux de scolarisation des filles est estimé à 54,2% contre 57,9% pour les garçons. Au niveau national, ces taux sont de 75% pour les garçons et 54% pour les filles. De plus, l'éducation des enfants se caractérise par une forte déperdition scolaire estimée à plus de 28%. (Trouver la référence).

Notre problème de recherche peut donc se résumer par le fait que :

- Tous les enfants du Mali n'ont pas accès à l'école et que cela constitue un défi pour le peuple malien ;
- Les populations nomades dans le Delta central du Niger (régions de Mopti, de Tombouctou) sont particulièrement touchées par le faible taux de scolarisation ;
- Dans les travaux des chercheurs qui sont sensés offrir aux décideurs et aux demandeurs des moyens et stratégies d'amélioration de ces faibles taux de couverture scolaire, le focus n'est pas mis sur les possibilités d'utilisation des TIC en milieu nomade. D'où des questions spécifiques de recherche.

Questions de Recherche :

Pourquoi, les indicateurs d'accès à l'école sont si faibles dans ces zones? La mobilité qu'impose le mode de vie nomade peut-elle être la cause ? Quel type d'école conviendrait-il dans ces zones, pour ces populations en tout état de cause ? *Quelles sont les technologies d'information et de communication utilisées par les nomades ? Comment les utilisent-ils ?* Les TIC pourraient-elles permettre d'améliorer la scolarisation d ans ces zones ? De quelles manières ?

L'étude se fixe donc comme objectifs :

Objectif Général : Etudier les possibilités d'amélioration de la scolarisation en zone nomade du Mali par l'utilisation les outils des Technologies de l'Information et de la Communication.

Objectifs spécifiques :

- Identifier quelques causes du faible taux de scolarisation des enfants dans la zone de l'étude ;
- Analyser la part de responsabilité du phénomène du nomadisme dans cette situation du faible taux de scolarisation ;
- Proposer une typologie de technologie d'information et de communication utilisée dans la zone d'étude ;
- Proposer une typologie des écoles qui s'adapteraient le mieux à cette réalité de non-fixité en milieu nomade
- Et analyser comment les outils des TIC pourraient être utilisés pour améliorer le taux de scolarisation dans les zones nomades du Mali.

Hypothèses :

- La mobilité des populations du Delta central du Niger au cours de l'année scolaire influe négativement sur le taux de scolarisation enregistré dans la zone ;
- L'utilisation d'outils TIC que font les parents et les enseignants peuvent contribuer à relever le taux de scolarisation dans la zone.

Théorie et concepts clés :

L'ampleur de la mobilité des nomades semble différente selon l'importance que les acteurs leur accordent. Ainsi, ceux qui prônent la sédentarisation considèrent que les populations mobiles ne sont pas si importantes, alors que ceux qui défendent ce mode de vie estiment qu'elles sont très nombreuses. Mais à ce jour aucune donnée fiable n'est disponible sur les fractions nomades. Ainsi, la perception du nomadisme influe sur les présupposées en matière de nombre et par conséquent sur les priorités éducatives. C'est ainsi que la majorité des autorités scolaires considèrent que la priorité doit être accordée à l'infrastructure qui sera la plus rentable : les écoles fixes dans les zones de concentration des nomades plutôt qu'aux populations qui nomadisent. Ils considèrent que c'est seulement une fois que cette frange de la population sera prise en compte qu'il pourra être envisagé de scolariser ceux qui sont mobiles car, selon eux, ils se déplacent en groupe trop restreint.

Même si les nomades représentaient en 1998, 1% de la population malienne, il n'est pas position théorique qui se justifierait à nos yeux leur exclusion ou leur relégation au second plan pour l'éducation. L'offre de services sociaux de base comme l'éducation obéît à une logique de justice sociale. Tous les enfants sans exclusive doivent aller à l'école ; cela fait partie de leur droit pour lequel l'Etat et ses démembrements sont éminemment débiteurs.

Il faut rappeler qu'au sortir de la deuxième guerre mondiale, l'humanité dans sa grande majorité a reconnu à tous les enfants, garçons et filles, le droit à l'éducation. (Préambule de la DUDH du 10 décembre 1948). Plusieurs instruments juridiques internationaux, régionaux et nationaux ont accompagné la DUDH dans l'énoncé de ce droit fondamental. (les articles 28 et 29 de la Convention relative aux Droits de l'Enfant, l'article 11 de la Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant, paragraphes 3, 6 du préambule et les articles 17 et 18 de la Constitution malienne du 25 février 1992). A travers ces instruments juridiques nationaux et les nombreux textes internationaux qu'il a adopté, le Mali fait partie des pays qui reconnaissent aux enfants, le droit à l'éducation.

La théorie qui sous-tend donc notre étude est celle de la Justice sociale de John Rawls (1971). Pour Rawls, la théorie de la justice doit servir l'équité et la démocratie constitutionnelle. Il propose une « théorie de la justice comme équité » se substituant à l'utilitarisme dominant. L'utilitarisme, c'est-à-dire le comportement qui consiste à rechercher le maximum de satisfaction personnelle tout en limitant au mieux les efforts (J. Bentham), ne peut fournir une base satisfaisante aux institutions d'une démocratie. La solution apparaît être le contrat social.

Les concepts clés sur lesquels vont être basés l'étude sont : TIC, Nomadisme, scolarisation.

TIC : Technologie de l'Information et de la Communication constitue une convergence de l'informatique, des télécommunications et de l'audiovisuel. Elles sont un ensemble de technologies utilisées pour traiter, modifier et échanger de l'information. Les applications et les secteurs d'implantation des TIC sont très vastes. Les TIC, en constante évolution, sont présentes dans toutes les sphères de l'activité humaine. Parmi les technologies de l'information et de la communication, l'ordinateur et l'Internet constituent de nos jours un moyen convoité pour l'amélioration du secteur de l'éducation (ROCARE, 2007).

Nomadisme : selon le dictionnaire Encarta 2009 de Microsoft Corporation, le nomadisme est le mode de vie des populations non sédentaires, qui se déplacent sans cesse afin d'assurer leur subsistance (Enacarta, 2009).

En effet, le nomadisme rentre dans les dimensions de l'aménagement du territoire. Selon Akinpelu (1993), la définition contemporaine du nomadisme se réfère à toute existence humaine qui se caractérise par une mobilité de résidence, une non-fixité de domicile. Il identifie trois catégories de nomadisme : les chasseurs-chercheur de nourriture, les pêcheurs itinérants et les éleveur-pasteurs. Cette notion de non-fixité permet d'établir le lien avec les moyens appropriés que le nomade devra utiliser pour scolariser ses enfants, parce qu'elle semble difficilement adaptable à l'école qui se concilie habituellement avec la fixité.

Scolarisation : la scolarisation c'est l'inscription et l'admission (d'un enfant qui devient ainsi élève) dans un établissement scolaire. En Education, par scolarisation, se trouve généralement posé le problème d'accès à l'école, même si certains l'emploient indifféremment avec d'autres aspects de l'école qui rentrent par exemple dans le cadre du processus post-scolarisation qui relève du concept cette fois ci de la scolarité. Nous remarquions dans notre revue de la littérature que la plupart des travaux se sont focalisés sur ce dernier aspect de la scolarité car s'intéressant plus aux processus d'enseignement, à l'amélioration de sa qualité par les TIC. Dans la présente étude, nous serons plus attentifs aux aspects de la scolarisation sans pour autant occulter ceux de la scolarité qui forme en réalité avec la scolarisation un problème global de l'éducation.

4. Méthodologie :

La démarche méthodologique sera participative avec des outils tels que les enquêtes, les questionnaires, le guide d'entretien et l'observation. Nous privilégierons donc une mixité entre la méthode qualitative et quantitative.

La méthodologie développée reposera sur un échantillonnage des écoles mobiles du Delta central du Niger. Cet échantillonnage prend en compte des différentes réalités socioculturelles en milieu nomade. Ainsi donc, le choix d'écoles porte sur six écoles pilotes réparties comme suit:

- Deux écoles mobiles de la communauté de pasteurs peulhs ;
- Deux écoles mobiles de la communauté de pasteurs touaregs ;
- Deux écoles mobiles de la communauté de pêcheurs Bozos.

Dans le même ordre d'idées, les groupes-cibles seront choisis en fonction d'un échantillonnage représentatif des différents acteurs de l'école: les enseignants, les parents d'élèves/communautés, les élus locaux, les Associations de Parents d'Elèves (APE) et Comités de Gestion Scolaire (CGS).

Les analyses des résultats se feront par conséquent avec le logiciel statistique SPSS pour les données quantitatives. Quant aux données qualitatives qui seront enregistrées à la suite d'entretien, nous les traiterons (transcription) avec Word avant de procéder à l'analyse de contenus.

5. Résultats Attendus :

- Quelques causes du faible taux de scolarisation des enfants dans la zone de l'étude sont identifiées;
- La part de responsabilité du phénomène du nomadisme dans cette situation du faible taux de scolarisation est déterminée;
- Une typologie des écoles qui s'adapteraient le mieux à cette réalité de non-fixité en milieu nomade est connue.
- Les stratégies par lesquelles les outils des TIC pourraient être utilisés pour améliorer le taux de scolarisation dans les zones nomades du Mali sont identifiées.

6. Apport de l'Etude :

L'Internet a fait une avancée spectaculaire consistant à diffuser rapidement et simultanément des images et des informations de toute nature. Il aide les apprenants à améliorer à approfondir les cours, à les mettre à jour, à enrichir le contenu des leçons. Il constitue une source très précieuse d'informations et de documentations pour l'enrichissement des connaissances. Un des problèmes dont souffrent élèves et professeurs au Mali, est le manque ou l'insuffisance de documents pédagogiques. S'il existe de livres, ils ne sont souvent pas d'apparition récente. Donc l'Internet peut combler ce vide. L'Internet permet aux élèves et aux professeurs de faire une comparaison de cours dispensés dans d'autres pays et dégager les similitudes et les différences afin d'enrichir les leurs.

Il permet aussi l'instauration d'un dialogue permanent et une liaison rapide et sophistiquée entre les régions du monde. L'Internet est aujourd'hui la plus puissante technologie de l'information jamais inventée, et A cet effet, puisque l'apprenant doit fournir l'effort dans la recherche des informations car l'utilisation de l'ordinateur et Internet produit une forte amélioration des niveaux et facilite beaucoup les recherches. Le Mali est l'un des pays les moins avancés en termes de technologie de l'information et de la communication (Internet). L'Internet apparaît comme un lux inaccessible pour un plus grand nombre.

La liberté de l'Internet fait qu'il est toujours séduisant, que chacun peut agir sans intermédiaire, quand il veut sans filtre ni dieu ni hiérarchie ni maître pour contrôler. L'accès et la liberté aux bases de donnée fait que le progrès est réel ; accéder, trier, circuler soi même et se faire sa propre information permet non seulement de gagner du temps, mais aussi d'accéder à des réservoirs de connaissance.

Toute fois, avec l'avènement de la téléphonie mobile, son accès devient plus facile, il suffit d'être dans un milieu couvert par le réseau pour avoir la toile mondiale.

On peut aujourd'hui postuler qu'avec le développement de la téléphonie mobile, estimé à trois millions d'utilisateurs, l'enseignement va être facile même dans les écoles mobiles, surtout si les enseignants et les élèves outillés et formés à son utilisation.

C'est vrai que parler de l'internet dans la zone du delta central du Niger peut apparaître ambitieux voire saugrenue dans les villages, campements ou fractions nomades. Mais à y regarder de près, l'acquisition des outils performants dans le domaine de l'information et de la communication est indispensable vu l'état d'enclavement dans lequel les populations nomades et migrantes se trouvent, coupées de tout contact et inaccessibles pendant au moins six mois. L'expérience présente nous enseigne que l'avènement des radios de proximité et la téléphonie mobile a contribué au désenclavement d'une bonne de la zone deltaïque. Aujourd'hui, l'apport de ces outils d'information et de communication dans l'organisation et la planification des ateliers de formation, de missions de suivi et/ou de simple collecte des données brutes est inestimable. La plupart des missions sont planifiées à l'aide des appels téléphoniques ou des avis à la radio. Les radios de proximités en plus de ce rôle, sont aussi utilisées pour assurer l'animation et la sensibilisation sur les problématiques clé de la scolarisation en milieu nomade. D'ailleurs, des cassettes audio sont élaborées sur les thématiques ciblées pour une large diffusion dans la zone d'intervention avec la participation de quelques leaders communautaires et responsables de l'éducation. Alors, à mon avis, en y ajouter d'autres puissants moyens tels que les TIC nous allons contribuer significativement à améliorer la scolarisation en milieu nomade. Avec ces technologies, il est possible de passer rapidement les informations et de pouvoir capitaliser les expériences réussies dans le domaine de l'éducation des communautés nomades.

Pour promouvoir l'éducation en milieu nomade, il est indispensable de se doter d'une véritable stratégie de communication en milieu nomade. Pour se faire, il faut développer une approche basée sur la communication multimédia combinant plusieurs supports de communication. Par exemple : La campagne de sensibilisation en faveur de l'éducation des populations nomades avec l'utilisation à la fois des mass media (télé, radio, journaux), les panneaux, affiches, les sketchs de sensibilisation etc.

7. Conclusion :

Les réponses aux questions de recherche posées permettraient une meilleure compréhension des technologies d'information et de communication utilisées dans la zone d'étude. Partant, on comprendrait mieux les types d'écoles qui s'adapteraient avec la zone, dans la perspective des outils et stratégie d'utilisation des outils TIC en vue d'améliorer le microsystème scolaire dans la zone. Ainsi, les décideurs et acteurs de l'éducation seraient outillés d'une approche plus éclairée de l'école en milieu nomade et apporter une amélioration dans les systèmes. Les résultats de l'étude pourraient contribuer à susciter un débat public sur une politique locale voire régionale d'école mobile, favoriser la dynamique de scolarisation et l'augmentation de la qualité de l'enseignement pour les zones nomade.

L'objet de notre étude est ainsi de trouver des réponses à certaines de ces questions, notamment celles relatives aux technologies utilisées et leur manière d'utilisation, à partir des hypothèses selon lesquelles le nomadisme est un handicap à la scolarisation et que l'utilisation des TIC faite par les habitants de la zone est en train de favoriser une meilleure scolarisation.

Durée de l'expérience : 2011-2013

8. Bibliographie :

1. BASQUE J., *Stratégies d'intégration des technologies de l'information et des communications à l'école*, Montréal, 1996.
2. Bibeau R. 2007, *Contribution des TIC aux performances scolaires* ;
3. BIBEAU R., 2007, *La « recette » pour l'intégration des TIC en éducation*, Montréal,
4. DACPO, P. C. et al. 2008, *L'intégration des TIC dans l'enseignement : quelles perspectives pour l'école béninoise ?*, Yaoundé.
5. Diallo, A.W. 2010 : L'accès de l'Internet par les élèves du lycée Gandjimori et du lycée Lanterne, mémoire de maîtrise, INJS, Bamako.
6. ETTA F.E. et al, 2005. *Technologies de l'information et de la communication pour le développement en Afrique - L'expérience des télécentres communautaires*, CRDI – CODESRIA. Volume 2.
7. Fall B. 2007, *survey of ICT and education in Africa: ICT in Education in Mali - Mali country report*, Bamako.
8. JAMES T. et al, 2005. *Technologies de l'information et de la communication pour le développement en Afrique - La mise en réseau d'institutions d'apprentissage - SchoolNet*, CRDI – CODESRIA. Volume 3.
9. KARSENTI T.et LAROSE F. 2005, *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
10. M. V. Ananthakrishnan, 2000, ICT in educating nomadic children in Maharashtra: How and when?
11. Mali, 2007, *Annuaire Statistique de l'Enseignement Fondamental*, Bamako.
12. Microsoft ® Encarta ® 2009. © 1993-2008 Microsoft Corporation.
13. MORSOUIN, 2007, *Cahier de Recherche, N°7,* « Les TIC dans l'éducation en Afrique sub-saharienne : espoir fondé de développement ou émergence d'une nouvelle utopie ? Étude du cas des écoles de formation des enseignants au Burkina Faso », Marne la vallée.
14. RAWLS J. 1971, *Théorie de la Justice sociale*
15. Revue, New-York, 2005 *Place des TIC en milieu scolaire*,
16. ROCARE, 2007, I*ntégration des TIC dans l'éducation en Afrique de l'Ouest et du Centre : étude d'écoles pionnières, cas du Bénin*.
17. Touré, K., 2008. *Introduction: ICT and Changing Mindsets in Education. In K. Touré, T.M.S. Tchombe, &T. Karsenti (Eds.), ICT and Changing Mindsets in Education. Bamenda, Cameroon: Langaa; Bamako, Mali*: ERNWACA / ROCARE.
18. Wolton D., 2008, *Internet et après*.
19. http://iej.cjb.net

Moodle et ses registres de navigation: pouvons-nous en tirer des connaissances pratiques ?

Dr. Gilles Lavigne (gilles@uabc.edu.mx)
Dr. Lewis McAnally-Salas, (mcanally@uabc.edu.mx)
Dr. Javier Organista-Sandoval, (javor@uabc.edu.mx)
Tous trois chercheurs à:
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE)
Universidad Autónoma de Baja California (UABC)
Campus Ensenada
Km 103 Carr. Tijuana-Ensenada
Ensenada 22830, Baja California
México
Tél. IIDE: 52 646 175 0733 postes 64512; 64502; 64516

et Melles
MC. Karla María Díaz-López, (karla_kanelas@hotmail.com)
MC. María Pricila Vasconcelos-Ovando (pricila15@hotmail.com)
Toutes deux diplômées de ce même institut.

RÉSUMÉ

L'utilisation d'environnement d'apprentissage informatisé s'amplifie et nul doute qu'elle se généralisera à court terme. Pour le professeur, l'emploi de tels instruments demande certes une formation, mais génère surtout un questionnement. Si l'usage de ce genre d'instrumentation est, somme toute, assez simple, celle-ci pose néanmoins des questions, a priori étrangères à la didactique et à la pédagogie. D'où le besoin d'une réflexion, d'une interrogation à la lumière de certains résultats de recherche. Plusieurs de ces technologies dites éducatives, telle *Moodle*, par exemple, fournissent une information particulière, inusuelle mais substantielle quant à l'apprentissage dans un environnement virtuel. *Moodle*, en effet, produit des registres de navigation qui jalonnent, pas à pas, tous les mouvements et toutes les actions des étudiants à l'intérieur de cet espace virtuel. D'indiscret, le suivi des trajectoires des étudiants peut enseigner deux ou trois choses à leur sujet. Voici quelques résultats d'études menées à l'*Instituto de Investigacion y Desarrollo Educativo* (Mexique), au sujet des habitudes d'utilisation de cet espace virtuel par des étudiants. Ces résultats, encore préliminaires, ouvrent des perspectives de recherche aux débouchés peut-être prometteurs.

Introduction

Depuis plus d'une décennie maintenant, la technologie appliquée à l'éducation cible l'utilisation de techniques numériques informatiques. La présente communication s'inscrit dans le domaine de la recherche sur l'apprentissage en milieu virtuel car elle explore les registres de navigation (*logs*) de la plate-forme *Moodle*, comme données d'information. Ce type de recherche s'apparente à la "Fouille ou Extraction de données" (*Data Mining*), mais elle en diffère puisqu'elle vise à identifier la qualité pédagogique de ce type d'information; il s'agit donc d'une analyse exploratoire systématique de données plus que d'une fouille, plus ou moins aléatoire. Les relations descriptives observées peuvent s'interpréter comme constitutives des pratiques de navigation d'étudiants et, qui sait, pourraient-elles donner lieu à l'identification de modèles et/ou de patrons et/ou de styles de navigation.

Problématique

En éducation, l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) a permis, entre autres, de repenser les méthodes d'enseignement et d'apprentissage (Lavigne, 2007). L'insertion de l'Internet dans le processus éducatif a suscité l'élaboration de nouvelles propositions théoriques, de nouveaux modèles d'instruction et d'environnements pédagogiques, « en ligne »[1], ceci dans pratiquement toutes les institutions d'enseignement supérieur, tant publiques et que privées.

Le recours aux techniques numériques, tant pour compléter que pour diversifier et renforcer l'apprentissage des étudiants, en particulier l'utilisation de plates-formes telles *Moodle* ou *Blackboard*, sur les campus des institutions définies *a priori* comme « présentielles[2] », est un phénomène contemporain qui va en s'amplifiant et qui demande déjà de nouvelles modalités d'enseignement-apprentissage (Lavigne, Organista-Sandoval et Backhoff-Escudero, 2009; Backhoff-Escudero, Lavigne, Organista-Sandoval et Aguirre-Muñoz, 2007; Concannon, Flynn et Campbell, 2005).

La recherche en éducation, en raison de la mise en œuvre des TIC précisément, s'est beaucoup développée dans la dernière décennie pour mieux comprendre l'impact de ces nouveaux moyens de communication dans le processus d'enseignement-apprentissage (Lavigne, Organista-Sandoval et Aguirre-Muñoz, 2006). Mais les conclusions ne sont jamais définitives; le débat entre avantages et désavantages perdure par manque de preuves convaincantes. Par ailleurs, des données contenant une information possiblement heuristique sont très peu explorées tels les registres des plates-formes d'apprentissage virtuelles. Aussi, les modifications requises par l'ajustement de l'enseignement et de l'apprentissage à ces nouvelles techniques restent passablement méconnues, d'où la nécessité de nouvelles études.

Les systèmes d'administration de cours en ligne (*Moodle*, *Blackboard*, etc.) peuvent enregistrer les accès et les mouvements de chaque étudiant; de fait, ces registres « étiquettent » toutes les composantes d'un cours et « enregistrent » tous les mouvements des étudiants, ceci 24 heures par jour. Ces registres sont des données totalement objectives qui caractérisent les trajectoires suivies par les étudiants. L'information met en jeu diverses variables, tels le nombre de connexions réalisées, la quantité et temps d'accès à chaque module ou objet consulté, le type d'activité menée, la quantité de « hits »3, le site Web d'où l'étudiant a accédé au cours, etc. L'analyse de cette information permet au professeur d'obtenir un profil assez détaillé de l'activité déployée sur le site Web par les étudiants pendant le déroulement du cours.

Pour simple que paraisse l'idée d'analyser les registres d'activité, dans la pratique ce ne l'est pas. Actuellement, une partie importante de la recherche portant sur les registres de navigation vise essentiellement à simplifier l'utilisation de ces données, à élaborer des indicateurs et à proposer des modèles informatiques de traitement. Selon Hardy, Battes, Antonioletti et Seed (2005), l'instrumentation développée autour de l'utilisation des registres d'activité a permis de mettre en question certains aspects de l'apprentissage en ligne, de l'efficacité de la navigation, de la consultation des rubriques, des travaux en lignes, de l'utilisation des hypertextes, entre autres choses. Certaines de ces recherches ont montré que l'implantation d'environnements virtuels d'apprentissage ne donnait pas les résultats escomptés (Buelens, Roosels, Wils et van Rentergem, 2002).

[1] Comme nombre de ces innovations ont une origine anglo-saxonne, ce sont le plus souvent ces mêmes concepts étrangers qui sont utilisés tout comme les sigles qui en résultent, tel celui-ci Learning Management Systems (LMS).
[2] Cet adjectif ne figure pas encore dans les dictionnaires, mais il se comprend.
[3] Selon l'encyclopédie libre *Wikipedia* (http://www.wikipedia.com), le concept derrière l'acronyme *HITS* (de l'anglais *Hypertext Induced Topic Selection*) renvoie à un indicateur d'activité pour évaluer et classer l'importance d'une page Web. En français, comme l'acronyme STIH d'une expression équivalente (Sélection de thèmes induite par hypertexte) n'a pas de double sens comme l'expression anglaise; on peut, par contre, utiliser le mot "clic" comme l'équivalent de hits.

Plusieurs auteurs (Feng et Heffernan, 2005; Feng, Heffernan, Mani et Heffernan, 2007) suggèrent que l'analyse des registres pourrait être utile pour la construction de systèmes d'aide pour l'apprentissage, ou, comme le soulignent Bisson, Bronner, Gordon, Nicaud et Renaudie (2003) pour identifier des lacunes cognitives des étudiants ou des difficultés d'adaptation aux environnements en ligne. Dans tous les cas, l'informations traitée ne concerne qu'un individu et n'est destinée qu'à l'enseignant ou au tuteur. Il n'est jamais question d'analyse globale et synthétique, d'un cours, d'un groupe d'étudiants…
Quelques études interrogent les relations entre certaines pratiques de navigation et l'apprentissage (Organista-Sandoval, 2007; Lavigne, Organista-Sandoval et McAnally-Salas, 2008; Organista-Sandoval, Lavigne et McAnally-Salas, 2008; Organista-Sandoval et Lavigne, 2006; Diáz-López, 2010; Vasconcelos-Ovando, 2011). Les résultats obtenus demandent d'approfondir les connaissances et de rechercher quelles caractéristiques sont récurrentes et quelles différences sont significatives, ceci afin de proposer des modèles et/ou patrons et/ou des styles de navigation susceptibles d'influencer le développement académique des étudiants.
Le processus d'enseignement-apprentissage en ligne demande de nouvelles pratiques d'enseignement telle l'application de nouveaux modèles de design d'instruction tant pour l'élaboration d'activités comme pour l'organisation de cours virtuels. La pédagogie moderne à la base de l'apprentissage en ligne, le constructivisme, centre le processus sur l'étudiant. Voilà un vœu pieux difficile à réaliser. En effet, on ne peut connaître tous et chacun des étudiants et on ne peut adapter la formation envisagée à chacun d'entre eux. D'où la nécessité de dégager des « types », des « modèles », des « profils », susceptibles d'orienter la conception des formations aux fins d'une adaptation relative. Eu égard à l'apprentissage en ligne, la navigation dans l'espace virtuel est tout aussi individuelle, car résultant de l'expérience de chacun. Or les connaissances sur ce sujet sont très lacunaires.
Une information objective sur les aléas de la navigation manque pour orienter la production du matériel pédagogique, laquelle reste basée sur des principes établis avant l'introduction des technologies informatiques dans l'éducation. D'où la nécessité de mettre en valeur les données disponibles, tels les registres de navigation, pour y rechercher l'information manquante et en extraire de nouvelles connaissances en relation avec le comportement des étudiants dans un environnement d'apprentissage informatique. Par ailleurs, ce type de recherche pourrait générer d'autres connaissances utiles, tant pour prédire des difficultés d'apprentissage, pédagogique ou individuelle, que pour identifier des pratiques aberrantes. Il existe d'ors et déjà une orientation notable vers le développement de systèmes d'alerte pour informer les professeurs, ou tuteurs, des difficultés que des étudiants peuvent rencontrer. Ce qui manque pour alimenter cette tendance c'est une analyse systématique de l'information disponible.

Quelques données

Comme les études menées à l'*Instituto de Investigacion y Desarrollo Educativo* ne visaient ni la découverte, ni la construction de connaissances « insoupçonnées », comme dans le cas de la fouille de données, mais plutôt de caractériser certaines composantes de la navigation des étudiants dans un environnement informatique d'apprentissage, les protocoles de recherche utilisés ne se sont appuyés que partiellement sur la méthodologie de la fouille ou de l'extraction de données, ceci d'autant plus que la plateforme *Moodle* permet l'exportation de données vers *Excel* selon diverses modalités. Une fois importées, toutefois, ces données doivent être nettoyées, pour certaines segmentées, transformées, et pour d'autres échantillonnées, ceci en continuité avec la méthodologie utilisée dans la fouille ou extraction de données (Daedalus, 2008). Enfin plusieurs analyses demandent le transfert des variables vers une base de données aux fins d'analyse statistique autre qu'*Excel* telle celle de *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).
Lors des exportations préprogrammées de données, *Moodle* organise l'information en six grandes (6) catégories de rubriques ou modules généraux : *Chat*, *Course*, *Quiz*, *Resource*, *Forum* et *User*[4]; chacune de celles-ci se subdivise. En relation avec les études réalisées, il faut signaler que la catégorie *Quiz* peut selon les cas englober le(s) problème(s) à résoudre, le(s) exercice(s), le(s) devoir(s) à remettre et l'évaluation finale, et la catégorie *Ressource*, inclure les rubriques d'instruction, celles des ressources proprement dites et des outils. La catégorie *User* correspond au répertoire ou registre des usagers, avec les fonctions d'inscription, d'actualisation et de bottin de courriel des participants. Le traitement analytique des registres de *Moodle* s'est effectué selon une procédure itérative : identification des variables, importation, nettoyage, enregistrement et/ou transfert, traitement analytique, formatage des résultats, puis reprise, totale ou partielle, du cycle itératif.

Du général et du particulier

Les résultats disponibles concernent trois cours. Le premier ne comportait en ligne que trois leçons, supportées par *Moodle*, et s'incorporait dans un cours d'introduction à la statistique au niveau du tronc commun des licences d'administration et de sciences sociales, cours en modalité présentielle. Les deux autres cours analysés sont de niveau maîtrise, du même programme en sciences de l'éducation, mais à deux ans d'intervalle, avec donc des étudiants différents; d'ailleurs l'analyse du troisième cours est toujours en cours. Même si les deux cours de maîtrise étaient totalement en ligne, leur diffusion s'est effectuée en modalité mixte[5].
Autres différences importantes, le premier cours n'utilisait comme matériel pédagogique que des « objets d'apprentissage », faits sur mesure; le deuxième utilisait principalement l'apprentissage collaboratif comme fondement pédagogique, cinq forums thématiques étant

Tableau 1 : *Nombre et durée des connexions et des clics par étudiants dans trois cours.*

	Connexions		Clics	
	Nombre	**Durée (mm:ss)**	**Nombre**	**Durée (mm:ss)**
Cours 1 (N=53; n=12)	8*	13:05	109*	00:59
Cours 2 (N=24)	80	31:30	1678	01:35
Cours 3 (N=24)	nd	nd	669	01:07**

* Équivalent à 112 connexions et 508 clics sur la base d'une session de 14 semaines comme dans les cours 2 et 3.
**Calcul provisoire.
nd = non disponible en ce moment.

obligatoires; le dernier se voulait plus usuel dans sa formule. Ces différences expliquent sans doute quelques unes des disparités observables entre les trois cours. Ainsi le nombre nettement plus élevé des clics dans le deuxième cours découle du nombre des forums, lesquels sont des consommateurs important de temps et de clics. Par contre, ressort la quasi constance de la durée moyenne d'un clic, laquelle se situe autour d'une minute par page, comme le montre le tableau 1. Ceci signifie que les étudiants passent rapidement d'une page à une autre. Ce type de *surfing* implique que chaque page devrait présenter un contenu accessible en une minute plus ou moins.
Les discours pédagogiques théoriques contemporains soulignent, certes avec justesse, l'importance de l'apprentissage collaboratif, lequel d'ailleurs, en l'absence d'une organisation intentionnelle idoine, se développe de façon spontanée (Alfonzo-Guzmán, 2007). Dans le cadre de la formation en ligne, le forum reste l'élément privilégié par les concepteurs qui l'associe souvent avec le *chat* et le courriel. Il est bon de noter toutefois que ce medium d'échange est un consommateur insatiable de clics, donc de temps en ligne. Comme le montre le tableau suivant, les forums représente facilement le quart du travail en ligne et même jusqu'à la moitié.

[4] Même si *Moodle* travaille en une multitude de langues, son fonctionnement interne est programmé en anglais et dans les bases de données, les fonctions et les modules sont étiquetés en anglais.
[5] La *Universidad Autónoma de Baja California* est une université traditionnelle avec très peu de programmes en modalité mixte, et ce n'est qu'à l'initiative de certains professeurs que quelques cours sont mis en ligne, soit avec *Moodle*, soit avec *Blackboard*.

Tableau 2 : Proportion des clics associés aux forums dans trois cours.

	Total des clics	Total des clics dans les forums	
	Nombre	Nombre	Pourcentage
Cours 1	3674	1440	39,2
Cours 2	435460	23202	53,3
Cours 3	16060	3930	24,5

Si l'on considère les deux cours partie d'un même programme, le troisième compte un seul forum obligatoire sur huit (8) alors que le deuxième en compte cinq (5) obligatoires sur dix (10); une fois traduits en temps, il s'ensuit que chaque étudiant a passé en moyenne 3 heures, 2 minutes et 50 secondes pour participer aux forums du troisième cours, en comparaison des 25 heures, 30 minutes et 41 secondes pour les étudiants du deuxième. A priori une telle durée semble constituer un abus que seule peut justifier l'orientation pédagogique, laquelle conditionne le design du cours. Cet exemple montre l'importance que la conception et l'organisation d'un cours ont dans le cadre de la formation en ligne et souligne le poids relatif des décisions prises par les professeurs lors de l'élaboration et de la production de leurs messages éducatifs (Lavigne, 2007).

De l'entrée première dans l'espace d'apprentissage

Dans l'enseignement traditionnel, lors de l'introduction à une nouvelle matière, et lors de l'entrée dans chacune des séances de cours, la démarche à suivre est établie par le seul professeur. Les étudiants suivent. Dans l'enseignement en ligne, le professeur concepteur d'un cours prévoit un cheminement introductif ainsi que les divers accès aux sessions prévues, ceci en continuité avec son expérience d'enseignement. Il faut bien comprendre, par contre, que les étudiants ont déjà acquis des habitudes de navigation, et ensuite, au plan de l'apprentissage, que leurs intérêts, leurs angoisses, leurs expériences sont variables pour chacun d'eux. Enfin, à moins que la navigation ne soit bloquée par le professeur, chaque étudiant jouit d'un libre-arbitre. Pourquoi alors suivraient-ils, tous, un même chemin, celui jalonné par le professeur? De fait, il n'en est rien.

Le tableau 3 identifie vers quel type de module se sont dirigés en tout premier lieu les étudiants lors de leurs deux premières connexions ayant une fin pédagogique, autres donc que celles relatives à l'enregistrement et à la validation de leur profil. Dans ce tableau la rubrique *ressources* inclut les instructions et les présentations du cours, de la matière et des composantes; les *devoirs* englobe tout ce qui implique l'exécution d'une tâche, d'un travail, d'un test, d'un examen; la *communication*, les forums, *chats*, courriels.

Tableau 3 : *Distribution des clics lors des deux premières connexions à portée pédagogique selon les principaux modules de Moodle.*

		Première connexion		Seconde connexion	
Activités pédagogiques		F	%	F	%
Cours 1	Devoirs	9	17	27	60
	Ressources	34	64	18	35
	Communication	10	19	6	12
Cours 2	Devoirs	8	32	11	44
	Ressources	13	52	12	48
	Communication	4	16	2	8
Cours 3	Devoirs	10	40	8	32
	Ressources	9	36	4	16
	Communication	6	24	13	52

De façon générale, la majorité d'entre eux accède à l'espace virtuel via les ressources et les informations destinées à guider leur cheminement, donc selon un itinéraire tel que conçu par le professeur. Reste qu'une très forte proportion, majoritaire en certain cas, initie sa navigation soit via les devoirs (évaluation du travail à faire?), soit via la communication (salut les copains?). Et ce ne sont pas des cas marginaux. Une question se pose alors : Comment gérer ce libre-arbitre de façon efficace sur le plan de l'apprentissage?

Cette analyse souligne l'absence d'un pattern général d'accès, ce qui laisse entrevoir la possible existence de patrons diversifiés, voir personnalisés. Ne paraissent pas ici, non plus, car trop partiels, les résultats d'une troisième connexion, laquelle semble indiquer l'établissement d'une normalisation.

De quelques différences significatives.

Plusieurs calculs montrent l'existence de différences significatives sur le plan de la statistique, celles-ci toutefois doivent être traitées avec circonspection et ne peuvent être généralisées en l'absence d'analyses plus larges.

Une étude réalisée avec la coopération des étudiantes de maîtrise qui avaient suivis le cours 2 a montré que les styles d'apprentissage, définis selon le *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje* (CHAEA) démontraient une relation significative avec le nombre de clics exécutés par chaque étudiant. Cette analyse a reposée sur un double traitement, d'abord une analyse de regroupement selon un programme (*TwoStepsCluster*) qui définit lui-même le nombre des regroupements (F= 4,541, *p*=0,044), puis une analyse d'association *t-Student* dont le tableau 4 montre les résultats.

Tableau 4*: Relation entre styles d'apprentissage et total des clics*

	Styles d'apprentissage (CHAEA) (TwoStepCluster)	N	Moyenne	Déviation standard	t	Sig.
Total des clics	Réflexifs	17	2100	1642,3	-8,67	0,013
	Autres (Actifs, Théoriques, Pragmatiques	8	1480	54,9		

Étant donné le petit nombre de cas (24), le programme de regroupement a groupé les cas avec un profil majoritaire similaire, regroupant les autres de façon arbitraire (Diáz-López, 2010). L'étonnant tient au fait que les différences entre le nombre de clics soient significatives, ce qui laisse entrevoir l'existence de styles de navigation différents selon les styles d'apprentissage. D'évidence cette ligne de recherche devrait être poussée pour calibrer les autres styles.

Tableau 5*: Relation entre groupes d'étudiants selon le total des clics pour les forums*

	Regroupement-forum (K-meansCluster)	N	Moyenne	Déviation standard	t	Sig.
Total des clics forum	Groupe 1	5	1723	572,6	6,54	0,000
	Groupe 2	21	694	233,2		

La même cohorte d'étudiants a démontré une autre différence significative (Vasconcelos-Ovando, 2011); une seconde analyse de regroupement (*K-means cluster*) a, en effet, permis de distinguer deux groupes de façon significative, l'un des deux, le plus petit, utilisant les forums jusqu'à trois fois plus (F=42,772; p=0,00; *t*=6,540, p=0,00).
Il est hasardeux d'associer les deux regroupements en l'absence d'une identification cas par cas, mais il reste que le groupe des réflexifs, le plus nombreux, a nettement moins participé aux forums, ceci de façon statistiquement significative (*t*=2,65; *p*=0,033), ce qui laisse entendre que le Groupe 2 (n=21) inclut une majorité, sinon tous, les étudiants classés réflexifs (n=17).

De l'efficacité de la navigation
Peut-on parler d'efficacité de la navigation? Si oui, comment la définir? Par le nombre de clics nécessaires pour obtenir un point de qualification? Mais comme chaque cours est différent, par définition, cette efficacité ne peut être que relative, calculée donc par cours, et ce, par rapport à la moyenne du groupe d'étudiants suivant ce même cours (Lavigne, Organista-Sandoval et McAnally-Salas, 2008). Mais il y a dans cette problématique des éléments insuffisants ou encore contradictoires.
En effet, il est plausible, d'un côté, de concevoir que les étudiants passent en ligne le temps nécessaire pour avoir la meilleure note possible. Ceci impliquerait une corrélation entre le degré d'activité en ligne et la note obtenue. D'un autre, il est tout aussi plausible de penser que les étudiants cherchent à optimiser leur temps en ligne, visant la meilleure note possible pour un degré d'activité en ligne minimum. Les deux stratégies sont concevables. Mais leur cooccurrence implique que le calcul d'un indice d'efficacité risque de poser des problèmes sur le plan de sa signification.
Ainsi, si l'on pose que l'efficacité est égale au nombre de clics divisé par la qualification, ou à l'inverse à la note divisée par le nombre de clics, le calcul, dans un sens ou l'autre, n'altère en rien l'ordre des cas défini selon le nombre de clics. Ceci signifie que la note, par elle-même, comme variable, n'a que peu d'effets sur le calcul de l'indice, eu égard au niveau de l'activité mesurée par le nombre de clics. Au cas par cas, la contradiction entre les stratégies des étudiants empêche le calcul de corrélations significatives sauf entre l'indice et le nombre de clics. Il toutefois possible d'atténuer l'effet de ces stratégies contradictoires en regroupant les cas selon les écarts-types, utilisés alors comme catégories, ceci dans le but de dégager des tendances lourdes.
En effet, compte tenu que les variables clics, note et efficacité se distribuent de façon normale, cela implique que les deux tiers des étudiants se classent entre les deux premiers écarts-type, le tiers restant se distribuant entre les autres écarts-type, positifs et négatifs. Si l'on calcule la valeur moyenne de ces variables pour chacune de ces catégories, plus la valeur de la moyenne générale, plus celle des limites minimale et maximale, l'on constate (voire figure 1, ci-dessous) comme tendances que la note s'améliore au gré de l'augmentation de l'activité, ceci à l'inverse de l'efficacité. La corrélation entre ces valeurs est d'ailleurs très forte (clic/note, r=0,984, *p*=0.000; clic/efficacité, r=-0,936, *p*=0.002; note/efficacité, r=-0,971, *p*=0.000). Dans le cas de ce cours (le 3), les notes obtenues par les étudiants oscillaient entre 95.4 et 99.5, sur 100, notation élevée s'il en est, mais correcte.

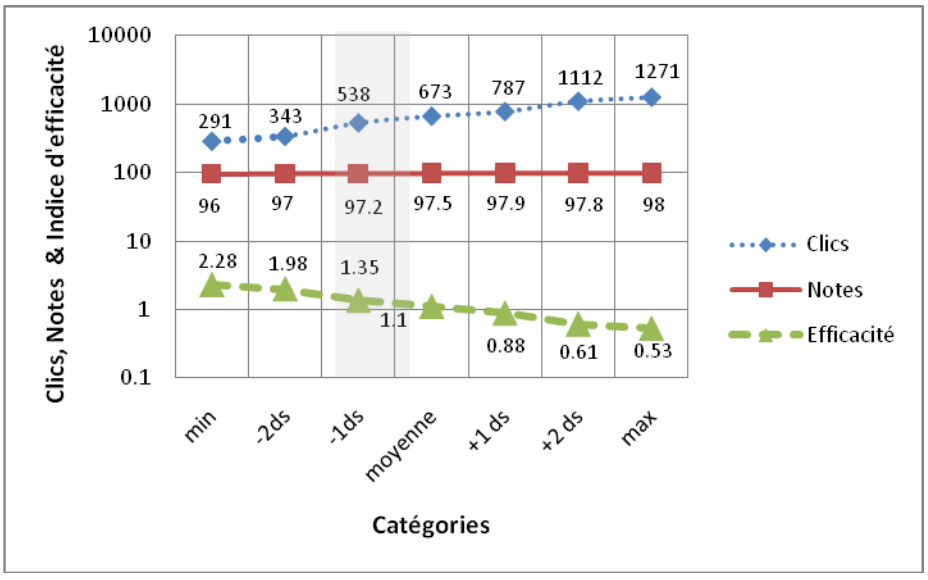


Figure 1: Relations entre clics, notes et l'indice d'efficacité, en moyenne par catégorie.

Toute cette problématique de l'efficacité de la navigation requiert une étude en soi, mettant en jeu un nombre suffisant de cours, différents tant en termes de matières que de niveaux de formation, ceci afin de déterminer si une efficacité peut, de fait, se définir et se mesurer. Ce type de recherche impliquerait la mise en œuvre d'une méthodologie mixte, quantitative et qualitative. À noter que *Moodle* ne fournit pas de mesures de moyenne quelque qu'elles soient. Il y aurait lieu, par conséquent, de développer des modules parallèles pour effectuer ces mesures de façon soit automatique, soit à la demande. La recherche en serait facilitée de beaucoup.

De l'individualisation de la navigation
En l'absence de programmes idoines, les bases de données, tant générales qu'individuelles, contenant les registres de navigation doivent être manipulées, au sens strict, ceci aux fins de nettoyage, de recodification, de calcul… Cette obligation limite de beaucoup les possibilités d'analyses croisées et systématiques des trajectoires individuelles. Aussi, doit-on se contenter d'explorer, ici et là, quelques cas. Sont présentés ci-dessous les cas de deux étudiants du cours numéro 3, avec des profils assez différents puisque l'activité de l'un est le double de l'autre.

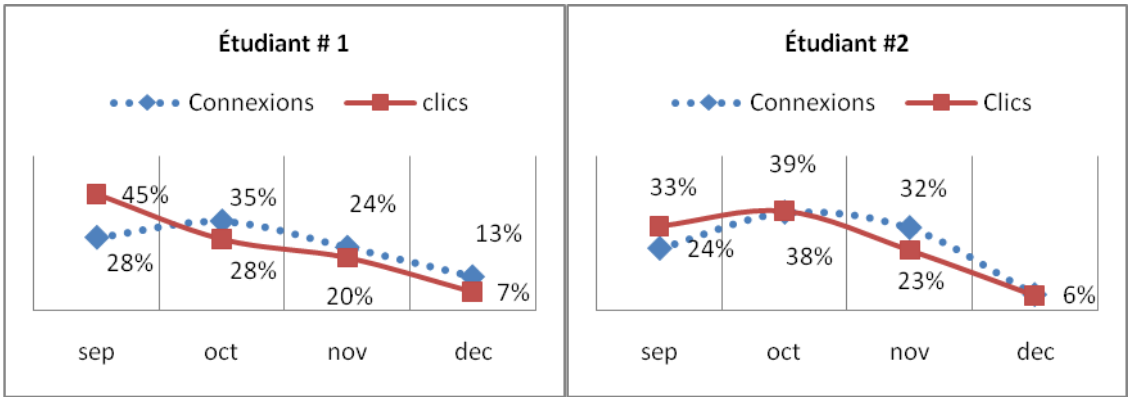


Figure 2 : Distribution des accès à l'espace virtuel et des clics en pourcentage, de mois en mois.

La figure ci-dessus montre comment se distribuent les accès à la plateforme d'apprentissage entre les deux étudiants au gré du cours. Une différence notable au début du cours, lors du premier mois, au niveau de l'activité (nombre de clics), le premier étudiant, le plus actif, consomme presque la moitié du total des clics, alors que son collègue répartit son activité de façon équivalente sur les trois premiers mois. À noter que la distribution des connexions de mois en mois est quasi similaire, de même que le ralentissement, régulier, de mois en mois.
Ces deux étudiants démontrent également des habitudes de travail assez différentes.

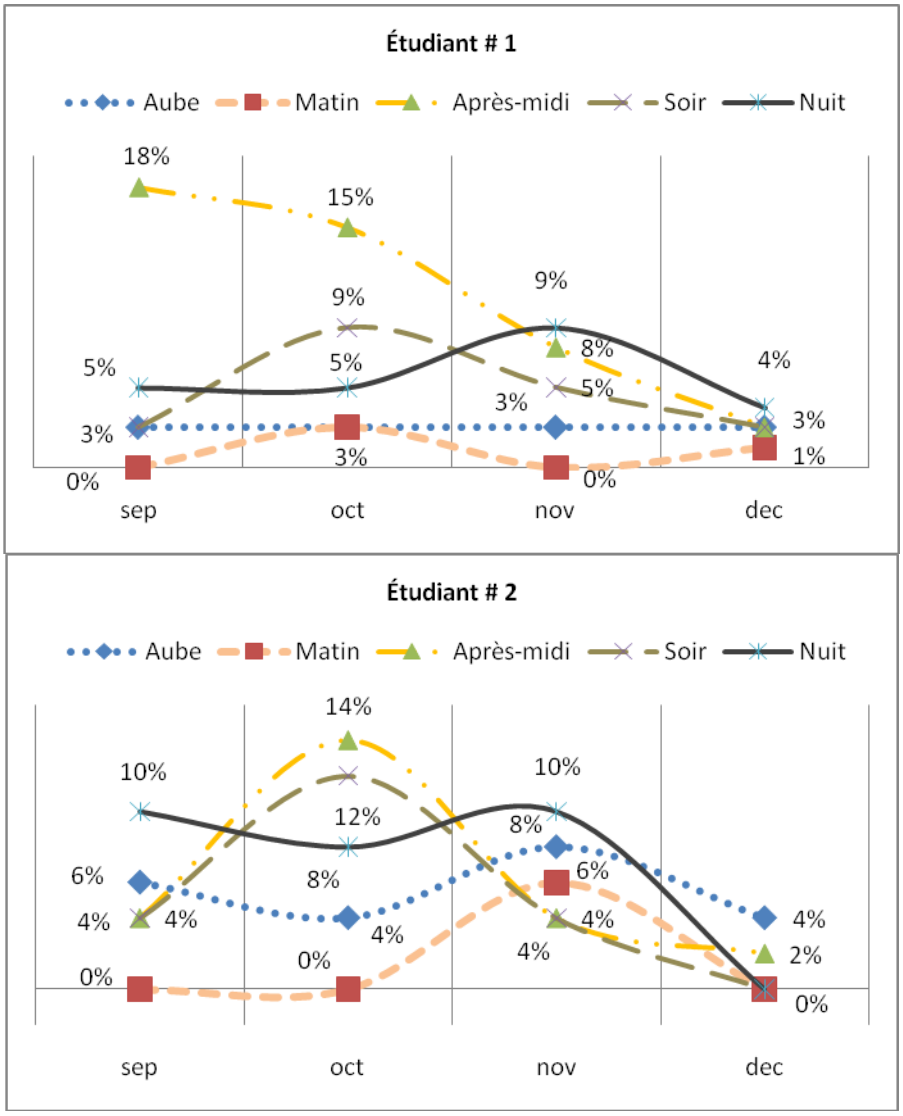


Figure 3 : Distribution des clics selon les périodes de la journée

Durant les deux premiers mois, l'étudiant # 1 a travaillé principalement l'après-midi et le soir, rarement à l'aube et au matin, et un peu plus la nuit que le soir le troisième mois. Son collègue, de façon assez générale, travaille la nuit et au petit-matin, avec une pointe le deuxième mois l'après-midi et le soir (Nota : aube : de 03:00h à 06:00h; matin : de 06:00h à 12:00h; après-midi : de 12:00h à 19:00h; le soir : de 19:00h à 23:00H; la nuit : de 23:00h à 03:00h).

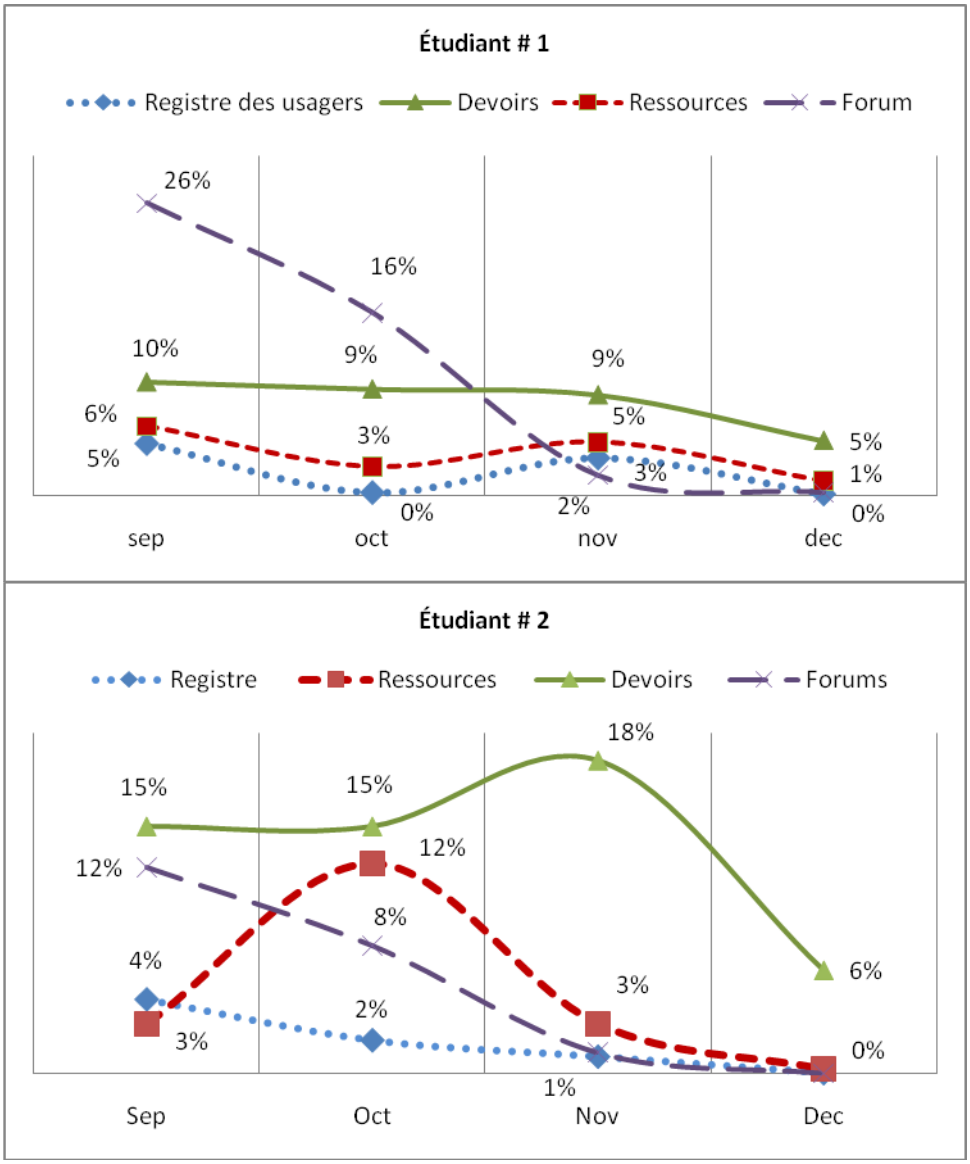


Figure 4 : Distribution des clics selon les modules visités

En ce qui a trait à la navigation impliquant le matériel et les activités pédagogiques d'apprentissage, les deux étudiants présentent des profils très différenciés. L'un consacre presque la moitié de son activité virtuelle à visiter les forums (un seul obligatoire), un tiers à la réalisation des devoirs et le reste à la visite des ressources et du registre des usagers. Le second concentre plus de la moitié de son activité à la réalisation des tâches d'apprentissage et à peu près 20% aux forums et 20% aux ressources, ignorant presque totalement le registre. On constate également chez cet étudiant comme une synchronie entre la consultation des ressources, avec une pointe de clics en octobre, et la réalisation des devoirs, avec une pointe en novembre. Dans les deux cas l'activité forum décroit avec le temps.

Force est donc de reconnaître que ces deux étudiants ont parcouru des trajectoires assez différentes. L'un favorise l'échange entre étudiants, donc possiblement l'apprentissage collaboratif; il travaille surtout de jour, mais aussi de nuit vers la fin du cours, peut-être pour le terminer avec succès. Il passe deux fois plus de temps en ligne que l'autre étudiant. Le second présente un profil presque qualifiable d'« attendu » du point de vu d'un professeur. Il buche ses devoirs en priorité, consulte les ressources disponibles, limite son temps pour les discussions, le tout avec une efficacité moyenne; mais travaillant beaucoup à l'aube, au matin et de nuit, ce qui est peut-être moins normal. Qui sait?

L'analyse de ces deux cas montre l'existence de trajectoires différenciées car individualisées. Ceci laisse supposer qu'il serait possible d'identifier des patrons de trajectoires lesquels permettraient de moduler le design des cours en offrant, au choix des étudiants, des activités alternatives d'apprentissage conçues en fonction de ces patrons, ce qui pourraient améliorer l'apprentissage.

Conclusions

La plate-forme d'apprentissage en ligne *Moodle*, présente dans plus de 200 pays avec plus de 54 000 sites, plus de 4 millions de cours et plus de 41 millions d'usagers, recèle toute l'information nécessaire pour connaître quelles sont les caractéristiques de la navigation des étudiants engagés dans un processus d'apprentissage en ligne. Question! Pourquoi vouloir connaître ces caractéristiques?

Nul doute que les étudiants d'aujourd'hui, et encore plus ceux de demain, sont et seront ce qu'il est convenu d'appeler des « natifs numériques ». Les technologies font et feront partie de leurs environnements quotidiens de vie. Or leur utilisation implique la réalisation d'un apprentissage. Si nos théories contemporaines sont exactes, cet apprentissage est nécessairement individualisé et, de plus, puisqu'il s'amalgame à un échafaudage de connaissances antérieures, ici pratiques pour l'essentiel, son efficacité est relative et très variable d'un individu à l'autre. Si l'enseignement que les institutions mettent à la disposition des étudiants pour fins d'apprentissage doit être mis en forme en fonction de ces technologies, il devient essentiel de connaître comment ces mêmes étudiants exploitent ces ressources médiatisées. Prenant en compte l'importance grandissante des plates-formes, il devient de plus en plus important d'analyser les tenants et les aboutissants de la mobilité des étudiants dans cet espace virtuel dans lequel désormais s'inscrit le processus d'enseignement-apprentissage.

Références

Alfonzo-Guzmán, F. (2007) El aprendizaje colaborativo y el trabajo del tutor: análisis cualitativo de este enfoque en la Maestría en ciencias educativa del IIDE. (Tesis no publicada) Ensenada BC: IIDE-UABC

Backhoff-Escudero, E., Lavigne, G., Organista-Sandoval, J., Aguirre-Muñoz, L. C. (2007) Modelo mixto de educación digital-presencial: Una alternativa para el posgrado en México. (17-33) En Cárdenas López Maria Georgina, Vite Sierra Ariel y Villanueva Lamberto (Eds) *Ambientes virtuales para la educación y para la rehabilitación psicológica*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Bisson, G., Bronner, A., Gordon, M. B., Nicaud, J-F., Renaudie, D., (2003, avril). Analyse statistique de comportements d'élèves en algèbre. *Actes du colloque Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Strasbourg, France*. Récupéré de : http://archiveseiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf/n010-134.pdf

Buelens, H., Roosels, W., Wils, A., VanRentergem, L., (2002). 26 One year E-learning at the K.U. Leuven : an Examination of Log-Files. *European conference on The New Educational Benefits of ICT in Higher Education, Rotterdam, Netherlands*, 170-174. Récupéré de : https://ep.eur.nl/bitstream/1765/1248/1/26+One+year+E-learning+at+the+K.U.Leuven.pdf

Concannon, F., Flynn, A. et Campbell, M. (2005). What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning. *British Journal of Educational Technology, 36*(3).

Daedalus (2008) *Minería de datos*. España: Daedalus - Data, Decisions and Language, S. A. Récupéré de : http://www.daedalus.es/mineria-de-datos/

Diáz-López, K. M. (2010) Relación entre estilos de aprendizaje y navegación de un curso en línea de la Maestría en Ciencias Educativas de la UABC. Tesis de Maestría, México: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (UABC); no publicado.

Feng, M., Heffernan, N. T., Mani, M., Heffernan, C., (2007). Assessing Students. Performance Longitudinally: Item Difficulty Parameter vs Skill Learning Tracking. *The National Council on Educational Measurement 2007 Annual Conference to be held in Chicago*. Récupéré de : http://web.cs.wpi.edu/~mfeng/pub/NCMEproposal07.pdf

Feng, M. et Heffernan, N.T., (2005). Informing Teachers Live about Student Learning: Reporting in the Assistment System. *Technology, Instruction, Cognition, and Learning Journal, Old City Publishing 3*. Philadelphia (PA). USA. 2006. Récupéré de : http://web.cs.wpi.edu/~mfeng/pub/TICL_preview.pdf

Hardy, J., Bates, S., Antonioletti, M., Seed, T. (2005). Integrating e-Learning and On-Campus Teaching II: Evaluation of Student Use. *Research Proceedings of the 12th Association of Learning Technology Conference*, 140-153. Manchester, U.K. Récupéré de : http://www.ph.ed.ac.uk/elearning/publications/hardyaltc2005-v2.doc

Lavigne, G. (2007). La pédagogie contemporaine de l'apprentissage constructiviste: autoroute ou cul de sac pour la formation à distance? *Journal of Distance Education 22*(1) Récupéré de : http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/56/467

Lavigne, G., Aguirre-Muñoz, L. C., Organista-Sandoval, J. S. (2006). Evaluación de la modalidad híbrida, presencial/en línea, por estudiantes de posgrado en educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. 6*-1 Récupéré de : http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2006/archivos/evaluacion.pdf

Lavigne, G., Organista-Sandoval, J., Backhoff-Escudero, E., (2009) La hibridación digital del proceso educativo. En Javier Vales Garcia (Ed) *Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje*. México, D.F.: Person / Prentice Hall.

Lavigne, G., Organista-Sandoval, J. S. y McAnally-salas, L. S. (2008). Étude préliminaire des pratiques de navigation dans un environnement d'apprentissage informatique et mesure de leur efficacité pédagogique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education.5*(1). Récupéré de : http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v05n01_06.pdf

Organista-Sandoval, J et Lavigne, G (2006). Desarrollo y aplicación of lecciones of estadística in-línea con objetos of aprendizaje in a ambiente universitario. *Revista Electrónica in Actualidades Investigativas in Educación*, *6*(3). Récupéré de : http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/3-2006/estadistica.php

Organista-Sandoval, J. S. (2007) *Desarrollo y evaluación de lecciones en línea para la enseñanza de Estadística basadas en el constructivismo y objetos de aprendizaje*. Thèse de doctorat (manuscrit). Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Ensenada BC: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo – Universidad Autónoma de Baja California.

Vasconcelos-Ovando, P. (2011) Aprendizaje Colaborativo en un ambiente virtual: Estudio preliminar. Tesis de Maestría, México: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (UABC); no publicado.

AMBIANCES VIRTUELLES D'APPRENTISSAGE UTILISÉES COMME SUPPORT DANS LA FORMATION DE PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Karina Gomes RODRIGUES[1]
Élève du Master en Éducation
Pontificale Université Catholique du Paraná
Adresse personnelle :
Rua Pedro Constantino da Rocha, 68
Bairro Afonso Pena
CEP : 83.045-320
São José dos Pinhais - Paraná - Brésil
Tél : +55.41.33.83.88.81 / +55.41.88.84.75.61
Courriel : krodrigues@grupouninter.com.br

Teresa VARGAS[2]
Maîtresse en Éducation
Université Positivo
Adresse personnelle :
Av. Visconde de Guarapuava, 5.233 Ap. 83
CEP : 80.240-010
Curitiba – PR – Brésil
Tél : +55.41.33.43.50.72 / +55.41.99.81.01.73
Courriel : terevargass@yahoo.com.br

Erenita Zonta SANTI[3]
Élève du Master en Éducation
Pontificale Université Catholique du Paraná
Adresse personnelle :
Rua Campo Mourão acesso 121 casa 41
CEP : 81.860-160
Curitiba – PR - Brésil
Tél : +55.41.99.36.64.10
Courriel : erenitaz@bol.com.br

RÉSUMÉ

Cette étude a pour but l'analyse du processus de formation continue de professeurs de l'enseignement supérieur qui utilisent l'Ambiance Virtuelle d'Apprentissage (AVA), de la plateforme CLAROLINE, comme outil d'appui à la formation dans la modalité à distance. Les participants de la recherche ont été 30 professeurs d'une Institution d'Enseignement Supérieur de Curitiba/PR qui participent au cours de spécialisation pour des professeurs qui travaillent dans la modalité de l'éducation à distance. La recherche, de nature qualitative, a été réalisée par l'observation participante et par des entretiens avec les professeurs inscrits dans ce cours. Dans les résultats préliminaires, les professeurs protagonistes du programme de formation continue, par l'AVA, ont affirmé avoir développé de nouvelles habilités et de nouveaux moyens d'information et de communication qui favorisent, dans leur pratique académique, de nouvelles manières d'enseigner. Les ambiances virtuelles d'apprentissage deviennent de plus en plus présentes et importantes dans le scénario éducationnel et, selon les professeurs interviewés, elles constituent un appui pour le processus enseignement-apprentissage. L'adoption de cette pratique passe forcément par l'intérêt du professeur à chercher de nouvelles façons d'agréger la technologie aux pratiques pédagogiques. La préparation pour ces nouvelles pratiques didactiques introduit déjà l'innovation des activités éducatives, en intégrant de nouveaux savoirs. Les participants de cette recherche ont affirmé aussi que les Technologies d'Information et Communication (TIC) permettent de personnaliser l'apprentissage, en laissant chaque élève naviguer de façon individuelle dans les informations disponibles dans des textes, images et sons, en sélectionnant les sujets qui leur plaisent, en s'approfondissant dans des catégories d'information qui s'intègrent à leur savoir individuel et dans le temps de l'apprentissage. Les technologies favorisent aux gens de nouvelles opportunités dans le monde de l'information, d'une manière jamais vue avant, mais ce n'est pas toujours que les informations sont converties en connaissance.

Mots clé: Ambiance Virtuelle d'Apprentissage, Formation de Professeur, Formation Continue

Introduction

Les changements sociaux, économiques et politiques, notamment à partir de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, ont créé des conditions pour que le monde de l'éducation subisse aussi des transformations significatives. Dans le contexte de l'enseignement, les technologies digitales appliquées à la communication ont commencé à jouer un rôle fondamental dans l'innovation du processus enseignement-apprentissage, pace qu'elles peuvent potentialiser le processus de l'accès à la connaissance.

Comme conséquence de cette évolution technologique, l'Éducation à Distance (EaD), avant considérée comme une alternative compensatoire et ne destinée qu'è ceux qui n'avaient pas d'accès au système régulier d'enseignement, a évolué pour devenir une modalité avec vie propre et destinée à occuper, de plus en plus, l'espace éducationnel. L'EaD a quelques péculiarités puisque qu'elle, différemment de l'éducation présentielle, se caractérise par la séparation physique entre le professeur et l'élève, le contrôle de l'apprentissage par l'élève et le choix, par celui-ci, du rythme, du temps et des horaires de son apprentissage. La communication est établie par des documents imprimés et à l'aide de moyens technologiques plus avancés.

> Les nouvelles technologies ont créé de nouveaux espaces de connaissance. Maintenant, en plus de l'école, les entreprises, l'espace domiciliaire et l'espace social sont aussi devenus éducatifs. Chaque jour, il y a de plus en plus de gens qui étudient à la maison parce qu'ils peuvent y accéder le cyberespace de la formation et de l'apprentissage à distance, chercher

> « ailleurs » - l'information disponible dans les réseaux des ordinateurs interconnectés - des services qui répondent à leur demande de connaissance. GADOTTI (2008: 23)

Il est fondamental à la réussite d'une proposition d'apprentissage virtuelle, dans le modèle de collaboration, que les activités soient organisées de façon à briser les paradigmes, en défiant les étudiants à un apprentissage réflexif, où toutes les personnes impliquées cherchent l'objectif commun, en respectant les diversités, à fin de mener les étudiants à s'assumer comme sujet autonome et chercheur. Chaque apprenti est le centre, de manière à reconnaître que la connaissance ne reste pas qu'avec un détenteur du savoir, mais qu'il y a une grande circulation et échange d'informations. Dans les Ambiances Virtuelles d'Apprentissage, il fait encourager la collaboration, la recherche et la réutilisation des savoirs.

Pour PABLOS (2006 : 74) :

> La contribution la plus significative des technologies de l'information et de la communication, à un caractère général, est la capacité d'intervenir comme médiatrice dans les processus d'apprentissage et même de modifier l'interactivité générée, de façon que, dans le domaine éducatif, la qualité liée à l'usage des technologies, dans la réalité, s'unisse à la qualité de l'interactivité, comme un facteur clé dans les processus de l'enseignement et apprentissage.

MASETTO (2008 : 139) affirme que « ce n'est pas la technologie qui va résoudre ou solutionner le problème éducationnel au Brésil. Toutefois, elle peut collaborer si elle est utilisée adéquatement pour le développement éducationnel de nos étudiants ».

Dans ce sens, l'un des professeurs participants à notre recherche commente l'EaD au Brésil :

> *Quand nous analysons l'EaD, il y a plusieurs aspects à être considérés. Premièrement, une analyse de la conjoncture brésilienne, un pays avec des dimensions continentales et des inégalités énormes, où les grandes universités/facultés sont situées dans les grands centres urbains, ce qui fait que la campagne n'ait pas l'accès à l'éducation, en augmentant les inégalités régionales. Avec l'EaD, plusieurs personnes ont commencé à avoir l'accès à l'éducation, en améliorant la performance de cette grande Nation. Deuxièmement, une analyse concernant les élèves, qui peuvent désormais « étudier quand, où et comment ils veulent, lentement ou vite, seuls ou en groupe ».*

Il faut comprendre que ce n'est pas seulement le changement d'instruments qui rendra possible une nouvelle dynamique pédagogique. Former avec de nouvelles technologies est former le jugement, le sens critique, la pensée hypothétique et déductive et la capacité de mémoriser et de classer ; il s'agit de rendre possible un nouveau processus de lecture et d'analyse de textes et d'images, de transformer la représentation de réseaux de procédures et d'établir de nouvelles stratégies de communication.

Cette expérience comme professeurs et comme étudiantes en éducation à distance a été un défi pour les chercheuses de cet article, et a inspiré la proposition initiale de cette investigation, c'est-à-dire, analyser le processus de formation continue des professeurs de l'enseignement supérieur qui utilisent l'Ambiance Virtuelle d'Apprentissage (AVA) de la plateforme Claroline, comme outil d'appui à la formation dans la modalité à distance.

Dans ce sens, la question qui a conduit cette recherche a été : « Quelles sont les contributions de l'ambiance virtuelle d'apprentissage dans le processus de formation continue de professeurs universitaires ?

Toutefois, cette investigation a été établie comme résultat de la participation au cours de spécialisation *Lato Sensu* pour professeurs qui travaillent dans la modalité de l'éducation à distance, offert par une Institution d'Enseignement Supérieur de Curitiba/PR. La recherche, de nature qualitative, a été réalisée par l'observation participante et par des entretiens avec les professeurs inscrits dans ce cours.

Les sujets et les procédures de la recherche

Le développement de la recherche a été fait en trois étapes. La première a été constituée par le fondement théorique ; la deuxième, par la collecte de données, à partir de la participation aux cours et des entretiens avec les professeurs participants ; la troisième a été réservée à l'élaboration de conclusions et à la vérification.

Les 120 professeurs qui ont participé à ce cours appartenaient à deux catégories diverses : le publique interne (les professeurs qui travaillent dans cette université, les professeurs « de la maison ») et le publique de la communauté externe. Pour la recherche, on n'a choisi que le premier groupe, formé par de professeurs qui travaillent dans l'enseignement supérieur, dans la modalité de l'enseignement à distance de l'institution en question.

Ce programme de formation continue a fourni des informations sur le système éducatif de cette institution et, pendant les explicitations sur la complexité des situations d'enseignement, les participants eux-mêmes, à partir d'interactions, ont proposé de possibles alternatives de solution, à partir de la pratique, en favorisant une action pédagogique plus critique et consciente.

Le cours de spécialisation en Formation pour des Professeurs d'EaD a été structuré en trois noyaux curriculaires :

a) Le Noyau d'Éléments Fondamentaux en EaD, composé par l'investigation de la Médiation Pédagogique, la compréhension des Fondements, des Politiques, de la Législation de l'EaD, l'Éducation et le Développement Humain - théorie et praxis, dans le rapport entre Complexité et EaD - et Formation de Professeurs - conception, théorie et pratique.

b) Le Noyau de Médiation Pédagogique, où l'on a analysé les aspects de la Formation de l'Orientateur Académique, de la Méthodologie et de la Production de Matériel Didactique ; et TIC appliquées à l'EaD.

c) Le Noyau d'Accompagnement et Évaluation, responsable d'aborder des questions concernant la Méthodologie de Recherche et les Systèmes d'Évaluation en EaD.

La structure d'organisation a été créée selon le projet pédagogique du cours et elle a été divisée en noyaux et disciplines. Comme modalité d'enseignement, on a choisi le type semi-présentiel, c'est-à-dire, des 420 heures de cours, une partie a été réalisée obligatoirement avec la présence des étudiants en classe et l'autre était réalisée via *e-learning*, avec l'appui d'une ambiance virtuelle d'apprentissage.

Le registre des interactions qui ont eu lieu au long des unités curriculaires a fourni une importante base de données pour l'analyse et réflexion sur la conduite des participants des cours à distance. Pour la collecte des informations, les chercheuses ont réalisé des entretiens avec un échantillon de 30 participants.

Le guide de l'entretien a été élaboré à partir de la provocation présente dans l'une des œuvres étudiées pendant le cours, « L'avenir : les défis des langages du XXI^{ème} siècle », où son auteur, DEMO (2007: 130), affirme que :

> Le scénario qui se dessine semble indiquer que, brièvement, les étudiants ne se sentiront plus motivés à fréquenter l'école/l'université pour écouter les cours. Cela peut être fait virtuellement, avec de grands avantages, parce qu'il est possible de maintenir un certain contrôle personnel (étudier quand, où et comment on veut, lentement ou vite, seul ou en groupe). La commodité n'est pourtant pas son principal atout. Celui-ci se rapporte aux façons alternatives d'apprendre, aux manières plus dynamiques, excitantes et interactives que le monde virtuel offre plus facilement. L'aisance avec laquelle les enfants utilisent l'ordinateur, ce qui étonne les adultes, suggère que cette ambiance leur est plus attractive.

A partir de cette provocation, on a élaboré des questions à propos de l'éducation à distance au Brésil, du processus de formation continue à laquelle les professeurs interviewés participaient et des ambiances virtuelles d'apprentissage. Les contributions ont été diverses et ont démontré que, à partir du développement de nouvelles habilités et de l'utilisation de nouveaux moyens d'information et de communication, de nouvelles pratiques académiques ont été acquises, c'est-à-dire, de nouvelles manières d'enseigner.

Les Ambiances Virtuelles d'Apprentissage (AVA)

Nous ne pouvons pas parler d'Ambiances Virtuelles d'Apprentissage sans avoir compris ce que virtuel veut dire.

LÉVY affirme que « le mot virtuel vient du latin médiéval *virtualis*, dérivé à son tour du mot *virtus*, force, puissance. Le virtuel tend à être mis à jour, sans être passé, toutefois, à la concrétisation effective du formel ». C'est quelque chose qui n'est pas physique.

Selon ROMANOWSKI (2010 : 7), les ambiances virtuelles peuvent être considérées :

> des « "salles de classe », car elles promeuvent intensément l'interaction entre professeurs et élèves. Dans ce cas, l'Ambiance Virtuelle d'Apprentissage (AVA) est le moyen le plus employé. Cet outil peut être synchrone ou asynchrone, c'est-à-dire, la communication peut être faite à temps réel (des professeurs et des élèves communiquent dans le présent) ou à temps différé (quand un message est envoyé et la réponse est donnée dans un autre moment).

Dans ce sens, ANJOS (2010 *apud* FILATRO 2008), définit le terme ambiances virtuelles d'apprentissage (AVAs) ou *virtual learning environments* (VLEs) comme « des abstractions d'un concept de 'salle de classe en ligne', où l'idée du système électronique est présent, mais il est extrapolé par la compréhension que l'éducation ne se fait pas sans action et l'interaction entre les gens ».

Ainsi, en Éducation, nous pouvons comprendre que les systèmes virtuels sont ceux qui reproduisent la salle de classe présentielle dans une ambiance en ligne, en utilisant des technologies de communication et d'information, et de multiples outils auxiliaires du processus d'apprentissage.

L'ambiance virtuelle analysée dans la recherche a été la plateforme *Claroline* [6] , utilisée dans le développement du cours de spécialisation. *Claroline*, développée par l'Université Catholique de Louvain, de Belgique, est une plateforme de *e-learning* à code ouvert. Grâce à sa Licence *Open Source* (GPL), il a été possible, à l'institution, de l'altérer, de l'adapter à ses besoins. Ses principales caractéristiques sont de permettre au professeur de créer des contenus pédagogiques, de structurer et de vérifier les parcours d'apprentissage, en plus de faciliter l'interaction entre les élèves et le professeur, avec un meilleur accès aux informations.

Dans la recherche sur l'utilisation de l'AVA (Claroline), 89% des professeurs ont répondu qu'ils se sentent à l'aise pour travailler avec l'ambiance virtuelle d'apprentissage, comme dans l'exemple : « *Je travaille avec ces outils depuis un certain temps et je me sens confortable en les utilisant.* »

Les expériences avec les Ambiances Virtuelles d'Apprentissage (AVA) renforcent l'idée que la formation des professeurs est encore un défi, et cela est discuté par plusieurs auteurs. Le professeur peut élargir son savoir et repenser sa pratique pédagogique dans les AVAs, de façon à créer des possibilités qui le mèneraient à la construction et au perfectionnement des connaissances.

Encore selon l'un des professeurs participants à la recherche, l'utilisation de l'AVA dans le processus d'enseignement à distance au Brésil se manifeste comme « *un diviseur d'eaux concernant l'éducation…, en permettant l'accès à la connaissance et à la formation de compétences dans les coins les plus éloignés du Brésil, sans considérer l'inclusion sociale et l'inclusion digitale de ces apprentis* ».

Dans ce sens, l'enseignement à distance dans les Ambiances Virtuelles d'Apprentissage rend possible à leurs participants un apprentissage dirigé vers la recherche, en contribuant avec des techniques, des méthodes et des ressources pour ceux qui ont un minimum de maturité, de discipline et de motivation, en les menant à l'auto-apprentissage et à l'auto-formation, dans une ambiance collaborative où le fait d'apprendre a lieu avec qualité. Selon un autre participant, « *il est important d'éduquer pour l'utilisation démocratique, plus progressiste et participative des technologies, ainsi que l'utilisation des ambiances virtuelles d'apprentissage dans le processus d'enseignement-apprentissage, qui facilitent l'évolution des individus* ».

Une autre péculiarité de cette modalité d'enseignement c'est qu'elle est économiquement plus accessible, ce qui rend l'Éducation moins excluante.

Il est important de dire que l'ambiance éducationnelle a extrapolé les murs institutionnels, éloignée de la traditionnelle salle de classe. En plus, l'accès à la connaissance est devenu plus rapide et dynamique, ce qui facilite les objectifs d'un public qui cherche une formation et la mise à jour des informations car il en a besoin dans un marché très compétitif.

Les Ambiances Virtuelles d'Apprentissage, dans de différents contextes, apportent de différentes approches, car nous ne sommes pas tous pareils et nous cherchons des qualifications diverses, ce qui rend cette modalité très démocratique. Travailler la complexité du savoir éducatif dans un domaine plus ample, c'est relire le monde, revoir les valeurs et, principalement, changer des attitudes.

Même s'il n'y a pas beaucoup de résistance aux nouvelles méthodologies, concernant aussi les professeurs, nous avons besoin de repenser nos conceptions pour pouvoir faire des ruptures et des changements, en instaurant les modèles et les paradigmes de l'interactivité, en ouvrant des espaces pour un nouveau savoir-faire pédagogique. L'utilisation des AVAs exige un changement presque radical de notre conception d'enseignement-apprentissage.

La Formation Continue de Professeurs Universitaires

La recherche a aussi démontré que la formation professionnelle en Éducation est directement liée à l'approche, à la perspective de la pratique, à la théorie et à la conception que l'on a de ses fonctions dans le processus d'enseignement-apprentissage à distance. Dans ce sens, la formation du professeur universitaire doit concevoir une formation réflexive, basée sur la recherche, sur des découvertes et non seulement sur l'apprentissage de nouvelles méthodologies, sur des mises à jour de recettes pédagogiques ou tout simplement l'incorporation passive des dernières technologies.

Au professeur, on indique comme chemin la formation continue, entendue ici comme les actions vers le quête de connaissance formelle mais, principalement, la prise de conscience de son propre savoir-faire pédagogique, car nous ne pouvons plus admettre le professeur qui, selon FREIRE (1994 : 29):

> (...) archive des connaissances parce qu'il ne les conçoit pas comme quête et il ne recherche pas, parce qu'il n'est pas défié par les élèves. Le professeur comme sujet orientateur de la praxis pédagogique scolaire doit, dans son travail, être attentif à tous les éléments nécessaires pour que l'élève apprenne effectivement et se développe. Pour cela, le professeur devra connaître les résultats des sciences pédagogiques, la didactique et les méthodologies spécifiques de chaque discipline, c'est-à-dire, être un professionnel qui se perfectionne constamment.

Dans ce sens, dans le modèle d'éducation à distance, les professeurs ont besoin de surmonter la qualification de tout simplement repasser le savoir et ils doivent travailler comme des facilitateurs, des médiateurs du processus d'apprentissage. Nous ne pouvons pas ignorer les altérations que les moyens et les technologies de communication provoquent dans la société, en rendant possible une nouvelle manière d'apprendre et d'appréhender le monde.

TESCAROLO (2004 : 41) renforce et argumente que la nouvelle formation permanente commence par la réflexion critique sur la pratique.

La formation implique la construction de la citoyenneté, de la responsabilité sociale et de l'intervention consciente dans l'univers. D'où l'importance d'insister sur la formation continue des professeurs universitaires.

Dans la perspective de MORAN (2008 : 30), le professeur est un chercheur en service. Il apprend avec la pratique et enseigne à partir de ce qu'il apprend. Il se réalise en apprenant - en cherchant - en enseignant - en apprenant.

On a demandé aux professeurs participants si les lectures, les cours et les activités de production ont contribué à l'innovation/changement/amélioration de leur pratique comme enseignants. L'un des professeurs a répondu : « *Non. Le cours devrait parler de l'éducation en ligne et non plus d'enseignement à distance, puisque nous sommes dans une nouvelle ère d'enseignement et apprentissage : le cours n'a pas caractérisé ce nouveau moment* ».

Un autre professeur a complémenté : « *En partie, oui. Pour une meilleure productivité du cours, certains changements devraient être implémentés, et le cours deviendrait ainsi plus productif* ».

Dans les réponses des interviewés, on remarque que la moyenne s'est plainte, à un certain moment, des contenus mais non pas des aspects méthodologiques du cours ni des ressources technologiques utilisées.

PRETI (2002 : 64) dit que « penser à la formation du professionnel, dans le processus actuel de globalisation de l'économie, en s'utilisant d'une nouvelle modalité de l'éducation, c'est aussi penser à un nouveau type d'éducateur qui va travailler à distance. » Son rôle n'est plus celui de fournir un corps fixe d'informations – il devient part de ce processus d'apprentissage par la découverte de ses élèves, par les conférences progressistes.

Pour GADOTTI (2008 : 23) :

> Dans son essence, être professeur aujourd'hui n'est ni plus facile ni plus difficile qu'il y a quelques décennies. C'est différent. Devant la vitesse du déplacement, du vieillissement et de la mort des informations, devant ce monde qui change constamment, le rôle du professeur change, si ce n'est pas dans son rôle essentiel d'éduquer, c'est au moins dans son rôle d'enseigner, de conduire l'apprentissage et dans sa propre formation, qui est devenue constamment nécessaire.

Améliorer la qualité de la formation et valoriser le travail pédagogique implique une formation son seulement initiale, mais aussi continue, de façon que le professeur cherche toujours son perfectionnement, évoluer dans le temps, toujours mis à jour et préparé pour recevoir et s'occuper de la société.

Dans ce sens, ROMANOWSKI (2007 : 130-131) affirme que :

> L'objectif de la formation continue est d'améliorer l'enseignement, mais non seulement celui du professionnel. Donc, les programmes de formation continue ont besoin d'inclure des savoirs scientifiques, critiques, didactiques, relationnels, savoir-faire pédagogique et de gestion ; ils peuvent être réalisés dans la modalité présentielle et à distance. On souligne que la pratique des professeurs avec leurs problèmes c'est un important axe conducteur de cette modalité de formation.

C'est pour cela qu'il faut reformuler le processus de formation des professionnels de l'éducation et la vision qu'ils ont de la fonction sociale de l'école. Il faut apprendre à apprendre, parce que c'est ainsi que nous arriverons à enseigner les élèves à penser, à faire, à être et à établir des connections entre les différentes disciplines. Cependant, c'est aux professeurs de réfléchir et d'assimiler dans leur propre vie ce que c'est que le savoir, le savoir-faire et le savoir être. Ce n'est qu'ainsi que l'école aura plus de signification pour les professeurs et les élèves, signification de bien-être, de vouloir participer et maintenir l'ambiance en pleine harmonie.

Selon ROMANOWSKI (2007 : 138) :

> La formation continue est une exigence de l'actualité. De cette façon, on peut affirmer que la formation des professeurs se passe en *continuuum*, initiée par la scolarisation basique qui est après complémentée pendant les cours de formation initiale, en instrumentalisant le professeur pour agir dans la pratique sociale, pour occuper une place dans le marché du travail ; la formation continue finalement tout au long de la carrière du professeur par la réflexion constante sur la pratique, la continuité des études dans des cours, des programmes et des projets.

Ainsi, problématiser, réfléchir et analyser la pratique pédagogique, aussi bien que l'enseignement, l'apprentissage et les savoirs des professeurs dans leur formation initiale et continue, sont des éléments fondamentaux dans le processus de qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Selon NÓVOA (1995 : 9), « il n'y a pas d'enseignement de qualité, ni de réforme éducative, sans innovation pédagogique, sans une formation adéquate des professeurs ».

Pour une formation de qualité, les professeurs doivent contempler, dans leur formation, des connaissances théoriques spécifiques et des habilités pratiques parfaitement intégrées, sans séparation. Cette formation a lieu, formelle ou informellement, pendant les cours, les séminaires, les réunions pédagogiques, les cours de capacitation et dans les plus variées activités in situ.

BERNADO (2004) argumente que, quand on pense à la formation de professeurs, il faut considérer l'ambiance de travail comme un espace privilégié de formation.

> « Si dans les institutions formelles d'enseignement, le professeur réalise sa formation initiale, de niveau moyen ou intermédiaire, à l´école, lieu de son travail, il trouve un espace qui promeut sa formation continue. Il faut penser à une formation continue qui valorise aussi bien la pratique réalisée par les professeurs dans le quotidien scolaire que la connaissance qui provient des recherches réalisées à l'université de façon à articuler la théorie et la pratique dans la formation et dans la construction de la connaissance professionnel du professeur.».

On peut dire que, dans la perspective des études sur ce thème, la formation continue est considérée nécessaire non seulement pour complémenter la formation initiale, mais parce qu'elle est l'espace privilégié de formation et de socialisation entre les professeurs, où l'on développe des savoirs et des connaissances, où l'on réalise des échanges d'expériences.

En ce qui concerne la construction de savoirs qui s'articulent dans l'espace virtuel, les cours en ligne sont une modalité de formation continue importante, car ils favorisent les conditions de réflexion sur la théorie et la pratique. Ces espaces de construction de savoir demandent une réflexion collective et ont comme point de départ la pratique pédagogique et académique.

Des ressources alternatives de médiation pédagogique, comme le forum, le *chat* et le courriel sont reconnues par les participants comme des opportunités de socialisation du savoir et c'est pour ça que son articulation est d'une importance fondamentale. Les professeurs, dans ces moments, apprennent et participent, en socialisant leurs pratiques, en témoignant leurs expériences de réussite ou échec, ce qui rend possible une construction collective, un parcours méthodologique qui n'est pas figé, parce que les réalités sont différentes pour chacun.

Dans l'actuelle réalité de l'EaD au Brésil, on vérifie qu'il faut que le professeur ait une compétence polyvalente.

> Être polyvalent signifie travailler avec des contenus de natures diverses, qui englobent des soins basiques essentiels et des connaissances spécifiques provenantes de plusieurs domaines de connaissance. Ce caractère polyvalent demande, à son tour, une formation assez ample du professionnel qui doit devenir, lui aussi, un apprenti, en réfléchissant souvent sur sa pratique, en discutant avec ses collègues et en cherchant des informations nécessaires au travail qui se développe. (ZAINKO : 169)

Lors de l'articulation de la théorie à la pratique, le processus de formation doit être organisé autour d'axes d'union de compétences et d'habilités qui devront être démontrées par le tuteur dans son exercice professionnel. Ce sont ces pratiques et ces compétences qui le caractériseront comme celui qui instigue la participation de l'élève, comme un orientateur et médiateur des processus d'apprentissage, en évitant les abandons, la désespérance et la désillusion envers le savoir.

CONSIDÉRATIONS FINALES

Penser, réfléchir, analyser et discuter est le grand défi qui se présente aux éducateurs du XXI^{ème} siècle, concernant les nouvelles possibilités et les résultats de l'utilisation de nouvelles technologies d'information et de communication dans le processus éducationnel, car l'éducation de l'avenir est celle qui favorise la formation pour la vie, pour intégrer des connaissances.

L'acquisition et la production de la connaissance dans une Ambiance Virtuelle d'Apprentissage ont pour défi : sociabiliser les informations, rompre des barrières géographiques et favoriser l'échange d'expériences à fin de surmonter la distance existante entre les personnes concernées dans ce processus.

À partir des observations registrées pendant le cours de spécialisation, on a pu identifier la perception des professeurs par rapport à l'AVA, quand ils ont affirmé que les ambiances virtuelles d'apprentissage sont de plus en plus présentes et importantes dans le scénario éducationnel et comme appui dans le processus enseignement-apprentissage.

L'ambiance virtuelle analysée dans la recherche a été la plateforme *Claroline*, utilisée pour le développement du cours de spécialisation et approuvée par les professeurs participants à la recherche.

Ils ont aussi affirmé que les TICs rendent possible la personnalisation de l'apprentissage, en permettant aux élèves de naviguer individuellement dans les informations disponibles dans des textes, images et sons, en isolant les sujets qui leur plaisent le plus, en s'approfondissant dans des catégories

d'information qui s'intègrent à leur savoir individuel et dans le temps de l'apprentissage. Les technologies donnent aux gens de nouvelles opportunités, d'une manière jamais vue avant, mais ce n'est pas toujours que les informations sont transformées, converties en connaissance.

La formation implique la construction de la citoyenneté, de la responsabilité sociale et de l'intervention consciente dans l'univers, d'où l'importance de la formation continue des professeurs universitaires.

Les professeurs qui ont participé au programme de formation continue par l'AVA ont affirmé avoir développé de nouvelles habilités et de nouveaux moyens d'information et de communication qui favorisent, dans leur pratiques académiques, de nouvelles expériences et de nouvelles manières d'enseigner.

Sur le cours de spécialisation, quelques participants ont affirmé qu'il faudrait une autre approche des contenus abordés, pourtant ils ont fait des compliments à propos de la méthodologie d'enseignement à distance avec l'appui de l'ambiance virtuelle d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

ANJOS, A. M. **Technologie de l'Information et de la Communication Appliquée à l'EaD.** Cours nº 1. Cours de Spécialisation pour la Formation de Professeurs et d'Orientateurs Académiques. Curitiba : Groupe Uninter, 2010.

BERNADO**,** E. S. **Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s).** *In:* http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t083.pdf. Accès le avril 2001.

DEMO, P. **O Porvir**: desafio das linguagens do séc. XXI. Curitiba : IBPEX, 2007.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 20ème éd. São Paulo : Cortez, 1994.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho** : ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GILLERAN, A. **Práticas Inovadoras em Escolas Européias**. *In* : SANCHO, J. M. & HERNÁNDEZ, F. (Org.). Tecnologias para transformar a educação. Traduction de Valério Campos. Porto Alegre : Arteme, 2006.

PABLOS, J. **A visão disciplinar no espaço das tecnologias da informação e comunicação.** *In*: SANCHO, J. M. & HERNÁNDEZ, F. (Org.). Tecnologias para transformar a educação. Traduction de Valério Campos. Porto Alegre : Arteme, 2006.

LÉVY, P. **O que é virtual?** Traduction de Carlos Irineu da Costa. São Paulo/SP : Ed. 34, 1996.

MASETTO, M. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M.T. & BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 14ème éd. Campinas/SP : Papirus, 2008

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In : MORAN, J. M. ; MASSETO, M.T. & BEHRENS. M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 14ème éd. Campinas/SP : Papirus, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10ème éd. São Paulo : Cortez, 2005.

NÓVOA. A. (Org.). **Coleção Ciências da Educação** : profissão professor. Porto: Edit. Porto, 1995

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3ème éd. Curitiba: IBPEX, 2008.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação Docentes** : Concepções, Teoria e Prática. Cours 03 e 04. Cours de Spécialisation pour la Formation de Professeurs et d'Orientateurs Académiques. Curitiba : Groupe Uninter, 2010.

TESCAROLO, R. **A escola como sistema complexo** : a ação, o poder e o sagrado. São Pualo/SP : Escrituras Editora, 2004

PRETI, O. **Fundamentos e Políticas em Educação a Distância**. Curitiba : IBPEX, 2002.

ZAINKO, M. A. S. **Gestão do conhecimento** : o desafio da formação inicial e continuada de professores. *In* : ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (ORG.). Trabalho do professor e saberes docentes. Curitiba : Champagnat, 2009.

LA RECHERCHE ÉTAT DE L'ART AU BRÉSIL SUR LA FORMATION PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT *STRICTO SENSU* EN UTILISANT DES ENVIRONNEMENTS VIRTUELS D'APPRENTISSAGE

Deise Maria Marques Choti Pereira – PUCPR
dwtp@terra.com.br

Drª Marilda Aparecida Behrens – PUCPR
marildaab@gmail.com

RÉSUMÉ

Ces dernières années, le Brésil, comme d'autres pays du monde, présente une production significative de recherches connues comme "état de l'art" ou encore, "état de la connaissance". S'il en est ainsi, la recherche ici reportée, fait partie de la recherche conduite pendant l'élaboration de la dissertation de maîtrise d'une des auteures et vise à montrer un scénario relatif à la période 2005 à 2008 au Brésil sur le thème qui concerne la formation pédagogique de l'enseignant stricto sensu à travers l'utilisation d'Environnements Virtuels d'Apprentissage (EVA). Dans ce sens, le développement de cette recherche s'est basé sur la quête et l'analyse des résumés des thèses de doctorat et dissertations de maîtrise soutenues dans le cadre des programmes de post-graduation stricto sensu en éducation du pays, et qui ont étés cooptés de la banque de données de thèses et dissertations de la CAPES – Coordination de Perfectionnement du Personnel de Niveau Supérieur, organe d'évaluation des programmes de Post Graduation au Brésil, qui dispose de données organisées et disponibles, à travers son portail sur Internet.

Mots-clés: Formation d'Enseignants, Pratique Pédagogique, Technologies, Environnements Virtuels d'Apprentissage.

INTRODUCTION

Tout travail scientifique relevant exige comme point de départ une recherche développée, dont les données sont minutieusement analysées comme façon de trouver des bases théoriques et pratiques pour répondre à la problématique proposée. Dans ce sens, le choix du thème et du problème de recherche a mobilisé ce travail de chercheurs qui ont eu aussi sous leur responsabilité, le choix de la meilleure méthodologie qui leur aidait à la composer et aussi leur orientait avec sécurité et objectifs claires tout au long du processus. De cette façon, on a s'est mis à rechercher la suivante problématique: Parmi les études conduites au Brésil, pendant les années 2005 à 2008, lesquelles ont focalisées l'utilisation d'environnements virtuels d'apprentissage dans la formation pédagogique d'enseignants *stricto sensu?*

Cette recherche a été conduite avec le groupe PEFOP (Paradigmes éducationnels et formation d'enseignants), qui est composé de quatre docteurs en Education, douze élèves du cours de maîtrise, six doctorants et deux élèves PIBIC. Le groupe PEFOP oriente les recherches sur des processus qui peuvent aider dans le réflexion de la pratique pédagogique en tant que paradigme innovateur d'utilisation de technologies. Cette préoccupation se doit à l'incidence d'enseignants qui cherchent la formation pédagogique dans les cours *lato sensu* (spécialisation) et *stricto sensu* (Maîtrise et Doctorat), ce qui élargi le débat sur cette relevante thématique.

Agrégé au groupe PEFOP, le projet ici reporté, a été développé sous la coordination d'une des docteurs et une élève du cours de maîtrise avec l'objectif de rechercher les propositions enregistrées et publiées sur la formation pédagogique des professeurs en utilisant des environnements virtuels. A partir de la problématique proposée, on s'est décidé à développer une recherche, en tant que partie d'une dissertation de maîtrise, en travaillant ensemble, celle qui suit les orientations et celle qui dirige, participants du groupe PEFOP, et ainsi, en initiant la recherche, ont reconnu et décidé de faire un découpage suggéré par le type de recherche dénommé "état de l'art", ou encore "état de la connaissance" que, suivant l'orientation de Soares (1987, p. 3):

> Cette compréhension de l'état de la connaissance sur un thème, en un moment précis, est nécessaire dans le processus d'évolution de la science, pour que l'ensemble d'informations et résultats déjà obtenus puisse s'ordonner périodiquement, ordination permettant l'indication des possibilités d'intégration de différentes perspectives, apparemment autonomes, l'identification des duplications ou contradictions, e la détermination de lacunes e obliquités.

S'il en est ainsi, la présente recherche comprend le relèvement de la production nationale brésilienne dans le domaine de l'Education et de la Technologie, qui a conduit à la quête textuelle sur le thème: "La Formation Pédagogique de l'Enseignant *stricto sensu* en utilisant des Environnements Virtuels d'Apprentissage" (EVA), dans la période comprenant les années 2005 à 2008. La détermination à faire des recherches sur cette période est due à la mise à disposition dans la plateforme de CAPES (Centre de Perfectionnement du Personnel de Niveau Supérieur) des consultations jusqu'à ces dates.

En s'agissant d'un thème encore très peu recherché et l'absence même d'études exhaustives sur la formation pédagogique d'enseignants *stricto sensu*, il a constitué une prémisse initiale confirmée pendant le relèvement à partir des suivants critères de quête: a) Quête par articles publiés dans des périodiques dans la banque CAPES (Centre de Perfectionnement de Personnel de Niveau Supérieur); b) Dissertations et Thèses soutenues dans le cadre de Programmes de Post-Graduation en Education, respectivement Maîtrise et Doctorat en évaluation de CAPES. Cette quête a engendré un scénario mappé de la période comprenant les années 2005 à 2008, au Brésil, sur le thème qui concerne la formation pédagogique de l'enseignant *stricto sensu* à travers l'utilisation d'Environnements Virtuels d'Apprentissage (EVA).

La recherche a concerné la quête et l'analyse des résumés des thèses de doctorat et des dissertations de maîtrise soutenues dans le cadre des programmes de post-graduation *stricto sensu* en éducation du pays, et qui ont étés cooptées de la banque de données de thèses et dissertations de CAPES – Coordination de Perfectionnement du Personnel de Niveau Supérieur, organe d'évaluation des programmes de Post Graduation au Brésil, qui dispose de données organisées et disponibles, à travers son portail sur Internet.

Un autre facteur considéré important de la part des chercheurs a été l'enregistrement des données avec leurs respectives analyses pour atteindre le public avec la production de la connaissance générée au long du processus de recherche.

DÉVELOPPEMENT

Environnements Virtuels d'Apprentissage (EVA) comme ressource dans la Formation Pédagogique des Professeurs

Chercher une réflexion sur la formation pédagogique du professeur universitaire a mérité une attention particulière ces dernières décennies dans le milieu académique. Les enseignants qui exercent dans les universités souffrent de lourdes critiques à propos de leur travail avec les élèves. La grande partie de ces critiques est focalisée sur la méthodologie adoptée pour enseigner et apprendre et, en général, un enseignement avec paradigme conservateur obstiné est indiqué comme une difficulté d'utilisation des technologies disponibles. Même les universités qui disposent des data show dans toutes les classes, trouvent encore résistance et difficulté de la part des enseignants dans l'utilisation de ces ressources.

L'intégration de technologies dans l'enseignement exige des changements paradigmatiques dans la pratique pédagogique, car tel qu'affirme Sancho (2006, p.19) la principale difficulté pour transformer les contextes de l'enseignement "avec l'intégration de technologies diversifiées d'information et communication, semble résider sur le fait que la typologie d'enseignement dominant dans l'école soit centrée sur l'enseignant". L'enseignement conservateur

avec l'enseignant(e) administrant des cours et écrivant sur le tableau avec la craie, est encore très présent dans les universités, donc les élèves se limitent à écouter, copier et mémoriser les contenus, souvent, de façon abstraite, tandis que l'utilisation d'images et films pourrait offrir une autre dimension au fait étudié. Quoique cette problématique soit intéressante, les recherches dans ce domaine de connaissance sont encore peu développées : en conséquence, ceci constitue le fil conducteur de cette recherche.

L'usage des technologies diversifiées et développées dans la pratique professionnelle pousse l'exigence de son utilisation dans tous les secteurs de la société mais il semblerait que cette constatation ne soit pas présente dans l'enseignement universitaire, puisque grande partie des enseignants ignorent encore la contribution des technologies dans la formation des nouveaux professionnels qui fréquentent l'université.

Dans la proposition de Imbernón (2006, p.20): "L'enseignant ou enseignante ne devrait pas être un technicien qui développe ou met en oeuvre des innovations préétablies, mais devrait se convertir en professionnel qui participe de façon active et critique au vrai processus d'innovation et de changement ".

Le point important dans la formation pédagogique de l'enseignant universitaire relève du dépassement d'un paradigme conservateur qui accompagne l'enseignement au long des derniers quatre cents ans. Le début du siècle XXI représente un défi pour chercher un nouveau paradigme au travail de l'enseignement qui répondrait aux besoins de la société, en particulier, dans la formation de professionnels compétents et de citoyens responsables. Capra (1996) et Morin (2000) attirent l'attention que pour avoir du succès dans ce processus d'enseignement apprentissage innovateur, l'enseignant a besoin d'offrir un enseignement cohérant avec le paradigme émergeant de la complexité (CAPRA, 1996; BEHRENS, 2005; MORIN, 2000).

L'enseignant, en optant pour une vision complexe, doit comprendre la réflexion de Morin (2000, p.38): "*Complexus* signifie ce qui a été tissu ensemble; en fait, il y a complexité quand des éléments différents sont inséparables constitutifs du tout... De ce fait, la complexité est une union entre l'unité et la multiplicité". Ainsi, la proposition pédagogique orientée par le paradigme de la complexité doit agréger des concepts ayant comme point focal l'apprentissage qui entoure la production de la connaissance critique, créative et transformative. Pour Morin (2000) dans une vision complexe le tout a de la qualité ou propriété qui n'est pas repéré dans les parties si celles-ci se trouvent isolées, donc il faut effectivement reconstituer le tout pour donner signification aux parties.

Ainsi, dans ce nouveau paradigme, enseigner n'est plus transférer des connaissances, mais plutôt produire de la connaissance. Pour ce faire, il faut de la rigueur méthodologique, recherche, esthétique et positionnement éthique. Signifie risquer, accepter avec sens critique le nouveau et rejeter la discrimination, en cherchant une réflexion critique sur la pratique, le respect à l'autonomie, le bon sens, l'humilité, la conviction dans la possibilité de changement, la curiosité et la responsabilité.

Les méthodologies qui visent au paradigme de la complexité proposent un enseignement fondé sur des problématisations qui gèrent de multiples visions et rendent disponibles aux élèves des apprentissages qui développent le vison critique, créative et transformatrice. En outre, tel que le précise Freire (2005, p.78), "personne n'éduque personne, personne n'éduque soi-même, les hommes s'éduquent mutuellement, médiatisés par le monde".

L'enseignant universitaire qui a fait le choix du paradigme de la complexité doit s'informer en permanence, étudiant et évaluant les nouveaux paradigmes de la science et de l'éducation. Dans ce processus, à partir de problématisations, il cherche à orienter ses élèves vers l'innovation et, pour cela, il a besoin d'inclure les nouveaux outils technologiques qui se présentent à tout moment. Ainsi, dans un processus réflexif, spécialement réalisé entre pairs, il faut créer des opportunités pour devenir un chercheur de sa propre pratique.

Le monde où l'on vit se trouve davantage plus ouvert à des changements, et dispose d'outils et d'équipements de dernière génération qui envisagent des savoirs et touchent des imaginaires davantage plus élaborés. L'université de son côté, se présente encore structurée dans un temps et espace prédéterminé, qui ne permet pas toujours de rompre avec des paradigmes qui visent à confirmer toutes ces innovations technologiques, cela étant Behrens (2000, p. 71) affirme que:

> La production du savoir dans les domaines de la connaissance requiert des actions qui poussent l'enseignant et l'élève à chercher des processus d'investigation et de recherche. La fabuleuse cumulation de l'information en tous domaines, d'un réel potentiel de stockage, engendre le besoin d'apprendre à accéder aux informations. L'accès à la connaissance et, en particulier, au réseau informatisé lance le défi à l'enseignant à chercher de nouvelle méthodologie pour répondre aux exigences de la société.

Dans ce contexte, une nouvelle réalité se présente, car les enseignants sont mis en épreuve chaque jour par leurs élèves qui trouvent à leur disposition un grand nombre de sources d'information, tant par la voie de la littérature, que des multiples technologies disponibles. Il est évident, donc, que les possibilités d'accès sont bien plus rapides que celles rendues opportunes à leurs parents et anciens professeurs. De cette façon, il devient facile comprendre que, comme le présente Behrens (2006, p. 20): "La Révolution Technologique alliée à la Société de la Connaissance a produit une ample rencontre de l'Ère Orale, Écrite et Digitale. Cette triangulation se constitue ayant comme base le capital humain ou intellectuel ".

Le progrès de la révolution informationnelle, en particulier, avec les ressources du WEB, tel qu'Internet et les réseaux sociaux, les dernières années, ont créés des espaces comme les Environnements Virtuels d'Apprentissage. Au Brésil, le réseau grandit beaucoup et engendre des possibilités technologiques tels que des forums, chats, blogs, entre autres, utilisés davantage comme ressources pour des cours présentistes et dans la modalité *on-line*. Dans le sens de stimuler, valoriser et rendre efficace la connaissance, les EVA selon Barajas (2003, p.3-29), se constituent comme:

> [...] Un espace ou une communauté organisée avec le propos d'apprendre, ce qui implique la présence et l'articulation d'une conception définie sur connaissance et apprentissage; une proposition méthodologique cohérente qui concrétise cette conception en actions et interactions, un support technologique puissant et approprié pour soutenir et développer les activités et échanges de groupes.

Dans ce sens, cette recherche a comme objectif de contribuer de façon significative et de s'additionner aux recherches éducationnelles, visant à comprendre, perfectionner et à rendre efficace la formation pédagogique des enseignants en utilisant des technologies d'information et de communication (TIC). Il s'agit de l'appropriation des enseignants dans l'usage des ressources disponibles sur Internet pour enseigner et apprendre, surtout dans les Environnements Virtuels d'Apprentissage (EVA).

L'Internet inclut la communication dans des espaces gérés par courrier électronique ou par des réseaux sociaux, et peut jouir de divers types d'instruments, tels que les Données, la Voix, les Vidéos et des ressources de Multimédia, parmi d'autres.

L'Environnement Virtuel d'Apprentissage (EVA) peut être organisé en concepts, selon Silva (2003, p.62): "L'environnement virtuel d'apprentissage est la salle de classe on-line. Il est composé d'interfaces ou d'outils décisifs pour la construction de l'interactivité et de l'apprentissage". Et il ajoute: "Il adapte le web guide avec sa trame de contenus et des activités proposés par l'enseignant, et aussi accueille la procédure des élèves et de l'enseignant, soit individuellement ou conjointement".

De telle sorte, que par la voie de cette recherche, il a été possible de comprendre, que les chercheurs brésiliens commencent un processus de recherche tourné ver la formation pédagogique des enseignants en utilisant l'Internet, en particulier, par les chemins offerts par l'entremise des Environnements Virtuels d'Apprentissage (EVA).

Dans ce contexte, s'insère la contribution de Kenski (2007, p. 103), quand il affirme:

> Enseignants bien formés se sentent en sûreté pour administrer la diversité de leurs élèves et, avec eux, profiter du progrès et des expériences des uns et assurer, en même temps, l'accès et l'usage avec critère des technologies des autres. L'usage créatif des technologies peut aider les enseignants à transformer l'isolement, l'indifférence et l'aliénation des élèves fréquentant les salles de classe, en intérêt et collaboration, par moyen desquels ils apprennent à apprendre, à respecter, à accepter, à être des personnes meilleures et citoyens participatifs.

Les progrès technologiques ont élargi le contexte éducationnel pour favoriser des possibilités auparavant non imaginables, toutefois, le fait d'avoir plus d'accès à l'information n'assure pas les conditions nécessaires à l'indispensable acquisition de connaissances et moins encore pour la formation de citoyens avec plus d'éthique. Dans ce sens, il appartient toujours à l'enseignant, d'assumer son rôle de médiateur et d'orienteur du processus d'apprentissage de l'élève,

en stimulant la forme, l'auto apprentissage et la plus grande autonomie, et donc, construire des bases solides dans les divers domaines de la connaissance mis à disposition.

Chemins de la Recherche: la contribution du relèvement moyennant l' "Etat de l'Art"

L'expérience vécue au sein du Groupe de Recherche "Paradigmes Educationnels et Formation d'Enseignants - PEFOP", du Programme de Post Graduation en Education, *stricto sensu*, de la Pontifícia Universiade Católica du Paraná, permet de rechercher les différentes possibilités dans la discussion et offre une formation pédagogique dans divers contextes, en particulier, avec la proposition d'un nouveau paradigme dans l'action de l'enseignant s'appuyant sur les technologies. Parmi ces études, on souligne ce rapport, en particulier, pour avoir utilisé un relèvement de données pour répondre à la problématique posée, avec l'option d'une recherche dénommée "Etat de l'Art". Cette option a rendu possible la recherche de données agrégées dans des sites spécialisés disponibles à la communauté académique, donc, selon Ferreira (1999, p.1) l'Etat de l'Art:

> Les dernières quinze années un ensemble significatif de recherches connues par "état de l'art" ou "état de la connaissance" a été produit. Définies comme à caractère bibliographique, elles semblent apporter en commun le défis de mapper et de discuter une certaine production académique dans de différents champs de connaissance, essayant de répondre quels aspects et dimensions sont détachés et privilégiés en différentes époques et endroits, sous quelles façons et en quelles conditions sont produites certaines dissertations de maîtrise, thèses de doctorat, publications régulières et communications en annuaires de congrès et séminaires.

Les besoins des chercheurs engendrent des possibilités et des procédures nouvelles pour l'organisation des données de façon compétente, ce qui conduit Ferreira (1999, p.1) à défendre le relèvement moyennant l' "Etat de l'art" et à ajouter:

> Aussi sont-elles reconnues car elles mettent en pratique une méthodologie à caractère inventoriant et descriptif de la production académique et scientifique sur le thème qui tient à faire la recherche, à la lumière de catégories et aspects se caractérisant en tant que tels dans chaque travail et dans leur ensemble, sous lesquels le phénomène commence à être analysé.

Cela étant, on a initié la recherche, au moyen de l'"Etat de l'Art", en utilisant la Base CAPES comme référence. Dans la phase initiale, les mots-clés suivant ont été introduites dans le portail de recherches via Internet: Formation d'Enseignants et Environnements Virtuels d'Apprentissage (EVA). En suivant la prémisse du début de la recherche, encore sous base empirique, il s'agissait d'un sujet peu recherché, dans la période 2005 à 2008, mais elle a été confirmée dans la recherche à l'intérieur du portail académique de CAPES. Dans le premier critère de recherche proposé, c'est-à-dire, la recherche par articles publiés dans des publications régulières de la base CAPES (Centre de Perfectionnement du Personnel de Niveau Supérieur), aucun article de publications régulières n'a été retrouvé. Le second critère de recherche, c'est-à-dire, les Dissertations et Thèses soutenues au niveau des Programmes de Post Graduation en Education, respectivement Maîtrise et Doctorat dans l'évaluation de CAPES se réfèrent au thème, ont été identifiées quatre dissertations de Maîtrise et deux thèses de Doctorat, totalisant six travaux scientifiques. Ces études ont rendu possible l'inventaire des données qui ont subsidié l'analyse.

La mise en oeuvre des critères a donné comme résultat l'inventorisation de six documents, dont quatre dissertations et deux thèses. Ainsi, dans l'élaboration de ces cadres, on a tenu à considérer les aspects suivants: l'année de publication, le titre du travail, les auteurs, les paroles-clé, la méthodologie employée, le programme d'appartenance, le niveau (Maîtrise ou Doctorat), la région du pays où le travail a été développé et finalement le lien avec le résumé de chaque travail identifié.

Les dissertations de Maîtrise et les thèses de Doctorat trouvées au Portail de CAPES, ont été appelées comme suit:

ETAT DE L'ART

Numéro	Année	Titre
1	2005	Construction de savoirs pédagogiques: l'usage de l'environnement virtuel d'apprentissage – EVA 2.0 dans l'enseignement supérieur.
2	2006	Pratiques pédagogiques on line: les processus d'enseigner et d'apprendre en utilisant l' EVA - UNISINOS.
3	2006	L'enseignant universitaire mettant en expérience l'acte d' apprendre dans des environnements virtuels d'apprentissage.
4	2007	L'enseignant comme auteur de matériel pour un environnement virtuel d'apprentissage.
5	2007	L'Interaction Sociale et le Bénéfice Réciproque comme Eléments Constitutifs d'un Système Complexe en Environnements Virtuels d'Apprentissage.
6	2008	Quand l'enseignant devient élève en éducation à distance: technologie et innovation dans la formation d'enseignants universitaires.

Tableau 1: Nombre de travaux identifiés par ordre chronologique croissant, années correspondant à la Soutenance et suivant les Titres des Thèses de Doctorat et Dissertations de Maîtrise. Source: Données obtenues à l'aide du portail de Capes http://www.capes.gov.br/

Les études identifiées ont permis de faire l'analyse des contributions de chaque travail mis à disposition. L'étude présentée dans la thèse de doctorat intitulée "Construction de savoirs pédagogiques: l'usage de l'environnement virtuel d'apprentissage – EVA 2.0 dans l'enseignement supérieur" (Marly, 2005), avait comme objectif: "traiter de la formation initiale et continue des éducateurs en articulant les propositions de formation avec les dimensions politiques et évaluatives des processus d' nseigner et d'apprendre". Elle a proposé comme problème: "Quels savoirs pédagogiques les enseignants de niveau supérieur ont rajouté et construit dans leur trajectoire d'enseignant, suite à la mise en expérience de l'usage de l'Environnement Virtuel d'Apprentissage – EVA?". Et comme méthodologie a présenté "une étude exploiteuse où ont été utilisées des entrevues mi-structurées, descriptions orales et écrites et réunion pour élargir et discuter les données collectées ". On souligne en tant que contribution que:

> La recherche a constaté que l'usage des TIC allié à un processus épistémologique, didactique et pédagogique améliore la pratique d'enseignement et de l'apprentissage des élèves; la capacitation continue et un processus d'échange d'expériences se sont constitués base relevant dans la construction des savoirs pédagogiques; les logiques de construction de l' EVA ensemble au processus de capacitation entreprises ont provoqué une chute de paradigme et de culture de l'action d'enseignement (MALLMANN, 2005, p.1).

La dissertation de maîtrise "Pratiques pédagogiques *on line*: les processus d'enseigner et d'apprendre utilisant l'EVA-UNISINOS" (Menegotto, 2006), avait comme objectif principal: "rechercher de quelle façon se développent les pratiques pédagogiques on line dans l'utilisation de l'Environnement Virtuel d' Apprentissage – EVA, de l'UNISINOS, en appui à l'enseignement présentiste - physique." La méthodologie utilisée a été: "[...] à la recherche de nature exploitante regroupant de l'analyse qualitative de données à l'aide de la réalisation d'étude de cas, en utilisant l'entrevue mi-structurée développée avec des enseignants de l'UNISINOS". Et il ajoute ce qui a concerné: " différents domaines de la connaissance qui utilisent l' EVA comme appui à l'enseignement

présentiel - physique, pendant le développement du processus éducationnel, et l'observation réalisée dans les CVA dans lesquelles les mêmes enseignants sont parties prenantes et orientent. On souligne comme contribution de cette recherche:

> A partir de la recherche a été possible comprendre que, les savoirs des enseignants se constituent de différentes manières, toutefois la formation pédagogique se structure surtout au moyen de la pratique pédagogique; plusieurs sont les facteurs qui ont de l'influence sur les sujets dans la formation de conceptions au rapport à l'occurrence de l'apprentissage; les pratiques pédagogiques on line ne sont toujours pas cohérentes avec le discours épistémologique des sujets; l' EVA dans la majorité des cas est un environnement propulseur de pratiques pédagogiques réflexives, favorisant le perfectionnement de l'action de l'enseignant (MENEGOTTO, 2006, p.1).

La dissertation de Maîtrise "Le professeur universitaire mettant en expérience l'acte d'apprendre en environnements virtuels d'apprentissage", (Santinello, 2006), a proposé comme objectif: "le processus du professeur universitaire apprentis en environnements virtuels d'apprentissage dans la recherche d'une praxis pédagogique réflexive." Il a considéré comme problème: "Comment le professeur universitaire met en expérience l'acte d'apprendre en environnements virtuels d'apprentissage cherchant la praxis pédagogique réflexive?". Et il a présenté comme méthodologie: une approche "qualitative au moyen de la Modalité de Recherche-action, vu que la recherche suppose une façon pratique planifiée suivie d'une réflexion critique et une évaluation de résultats, pour que se vérifie un changement dans la pratique réflexive et ainsi améliore les conditions de la façon d'agir de la population ciblée". On souligne comme contribution de cette recherche:

> Ils ont souligné que l'EVA, en tant qu'outil éducationnel peut favoriser l'implémentation d'actions effectives dans le développement d'activités des matières scolaires qu'ils enseignent; et que l'usage de l'ordinateur, par moyen d'Internet apporte sa contribution dans le processus d'enseignement et apprentissage dans des cours de présence. C'étant, on considère que les enseignantes ont présentées des évidences qui ont changé leurs façons d'agir, car elles ont verbalisé et proposé des actions indiquant changements de la pratique pédagogique, présentant la nécessité de se maintenir en constant processus de mise à jour et ouverture ver l'incorporation et interaction de la praxis pédagogique réflexive. (SANTINELLO, 2006, p.1).

Le travail intitulé "L'enseignant comme auteur de matériel pour un environnement virtuel d'apprentissage" (Fileno, 2007), avait comme objectif: " chercher les caractéristiques qu'un enseignant qui envisage de travailler dans la production de matériel pour un Environnement Virtuel d'Apprentissage (EVA) doit posséder". Il a proposé comme problématique: "outre sa formation académique, quelles caractéristiques spécifiques doit posséder l'enseignant auteur de matériel didactique pour un Environnement Virtuel d'Apprentissage (EVA)?" Et avait comme méthodologie: "Se décider pour une méthodologie de recherche sur le terrain qui a relevé des données à travers des questionnaires et des entrevues mis en oeuvre dans un groupe de cinq enseignantes auteures responsables de la production de contenus didactiques destinés à l'analyse de l'Environnement Virtuel d'Apprentissage - EVA". Et ajoute qu'elle a été réalisée en un Collège du réseau privé, situé dans la ville de Curitiba et a cherché de tracer un parallèle "entre sa formation et expérience dans la culture digitale de l'Internet, vérifiant si elles possédaient les caractéristiques de lectrices immersives, selon la classification de SANTAELLA (2004)". On souligne comme contribution de cette recherche qu'à travers les entrevues:

> Les entrevues ont été analysées par la méthode d'Analyse de Contenu de BARDIN (2004) et ver la fin la recherche s'est approchée des caractéristiques qu'un enseignant auteur pour des Environnements Virtuels d'Apprentissage doit posséder pour devenir un spécialiste dans ce genre de système interactif, à travers les bornes d'usinabilité et de l'expérience de l'usager (FILENO, 2007, p.1).

La recherche "L'Interaction Sociale et le Bénéfice Réciproque comme Eléments Constitutifs d'un Système Complexe en Environnements Virtuels d'Apprentissage", (Castro, 2007), a présenté comme objectif: "Investiguer les effets des interfaces digitales dans différents champs empiriques." Elle a indiqué comme problème: "comment un groupe d'enseignants en service et pré service en un EVA se constitue en un système complexe et se maintient uni par cohésion, atteignant les objectifs curricula ires initialement proposés?". Elle a défini comme méthodologie "la recherche qualitative" et a ajouté comme contribution à partir de la recherche:

> [...] la nécessité d'études sur des initiatives pédagogiques, pour que soit comprise la constitution et le maintien de groupes dans des cours à distance, observant ce qui leur maintient unis en cohésion, apparaît relevant, surtout dans une société davantage plus connectée à de nouvelles TIC. Partant du supposé que l'interaction sociale, aspect nécessaire à l'apprentissage, s'établi et persiste quand les apprentis constituent un système complexe, provenu et soutenu par le bénéfice réciproque que de tels apprentis rencontrent dans leur relation interactive, la présente thèse investigue - sur éditions d'un cours totalement à distance sur élaboration de matériels pour l'apprentissage de langues en moyen télématique (CASTRO, 2007, p.1).

La dissertation intitulée "Quand l'enseignant devient élève en éducation à distance: technologie et innovation dans la capacitation d'enseignants universitaires" (Gurski, 2008), avait comme objectif: "repenser les structures, les modèles fixes et dogmatiques que, dans quelques cas, sont entièrement dépourvus de sens dans le contexte actuel." La recherche a mis en évidence le suivant problème: "analyser quels aspects se détachent dans un (EVA), utilisé dans la capacitation de professeurs, quand l'enseignant est de l'autre coté de l'écran, dans la condition d'élève?" Pour autant a proposé comme méthodologie: "l'étude de cas, à l'aide du software ATLAS. Ce qui a favorisé une meilleure analyse, interprétation et présentation des résultats." Les contributions de l'étude indiquent:

> Parmi les résultats convergents, a été surtout démontré l'impact de la stratégie utilisée par l'université qui a offert la capacitation, de façon inédite, quand l'enseignant a été invité à utiliser l'interface des élèves dans un EVA, pour que les mêmes connaissent les potentialités de tous outils de l'environnement et aussi, les réelles facilités et difficultés des élèves qui étudient en EVA (GURSKI, 2008, p.1).

En plaçant le filtre sur l'auteur et les paroles clés a été possible obtenir le tableau suivant:

Auteur	Paroles-Clé
MARLY, Therezinha Mallmann	Savoirs Pédagogiques; Tec. de Communication; Enseignement Supérieur
MENEGOTTO, Daniela Brun	Savoirs de l'enseignant, environnement virtuel d'apprentissage
SANTINELO, Jamile	Enseignement Supérieur; Environnements Virtuels d'Apprentissage, EVA Práx
FILENO, Érico Fernandes	Design d'Interaction; Culture Digitale; Technologie dans l'Education

CASTRO, Rafael Vetromille	Systèmes complexes, formation de professeurs
GURSKI, Clara	EVA. Capacitation de l'enseignant. Eureka. Formation de Professeurs

Tableau 2 – Présente le nom des auteurs et paroles-clé identifiés dans les recherches
Source: Données obtenues du portail de Capes http://www.capes.gov.br/

Les paroles clé indiquent des thèmes rapportés à la thématique investiguée et ajoutent des études intéressantes pour la formation pédagogique en utilisant des technologies. Les thèmes qui concernent les environnements virtuels se présentent aussi dans une grande partie des recherches investiguées.

L'option par filtres pour identifier le type de méthodologie, le programme employé et le niveau du cours *stricto sensu* cités dans les études, bien aussi, la région du pays et le link contenant les résumés des recherches, a permis de visualiser le tableau suivant:

Méthodologie	**Programme**	**Niveau**	**Région**	**Link Résumé**
Qualitative	UNISINOS	D	S	2005 MARLY.doc
Etude de Cas	UNISINOS	M	S	2006 MENEGOTTO.doc
Recherche-action	UEM	M	S	2006 SANTINELO.doc
Qualitative	UFPR	M	S	2007 FILENO.doc
Qualitative	UFRGS	D	S	2007 CASTRO.doc
Etude de Cas	PUCPR	M	S	2008 GURSKI.doc

Tableau 3 – Décrit le type de méthodologie, le programme employé, le niveau du cours *stricto sensu*, la région du Brésil où les recherches ont été développées dans les études (dans ce cas, la totalité développée dans la région sud du pays), et l' hiperlink contenant les recherches. Source: Données obtenues à l'aide du portail de Capes http://www.capes.gov.br/

L'expressive majorité des études indique vers des recherches qualitatives, dans ses différentes nuances, en général se préoccupe de la contribution critique des participants à l'étude. Selon les données inventoriées on peut apercevoir que deux recherches sont de Doctorat et quatre de niveau Maîtrise. Les recherches retrouvées renvoient à des institutions différenciées, c'est-à-dire, fédérales, de l'état et privées.

CONSIDÉRATIONS FINALES

Dans cette recherche on a décidé pour un découpage thématique, avec l'intention de chercher des auteurs ayant recherché la problématique posée, soit, la formation pédagogique avec appuis des environnements virtuels. Quoique prémisse initiale, de façon empirique, puisqu'il serait difficile trouver des recherches disponibles sur le thème, l'option d'utiliser en tant qu'outil le recensement à partir de l' "Etat de la Connaissance" ou l'"Etat de l'Art", a engendré des données qui ont permis de donner de la crédibilité aux suppositions initiales. Ce fait indique le besoin de développer des études sur la thématique, soit au moyen de recherches en Education ou en Technologie, qui peuvent ajouter des possibilités pour les enseignants de mettre à jour le paradigme de leur pratique pédagogique, soit l'option d'utiliser des technologies qui sont bénéfiques à l'apprentissage de leurs élèves.

L'intention de la recherche a été utilisée dans la direction d'une perspective méthodologique qui pourrait devenir un instrument pour le recensement, c'est-à-dire, à l'aide de l' "Etat de l'Art", comme une possibilité d'organisation de données déjà disponibles dans des portails qui engendrent de la crédibilité à la recherche. L'accès aux portails des données, en particulier, celui de la CAPES, est encore peu utilisé par les chercheurs.

Le point commun de contribution entre Education et Technologie pour l'enseignement universitaire ou dans d'autres niveaux d'enseignement, reste comme un défi à prendre en compte dans la reconstruction d'une pratique pédagogique qui réponde au paradigme de la complexité. Les enseignants universitaires ne peuvent pas ignorer les progrès de la société, de la science, de l'éducation et de la technologie elle-même. Pour cela, ils ont besoin de réfléchir à leur action en tant qu'enseignant comme une mission importante portant sur la préparation de professionnels compétents et des citoyens en relation avec la population, en particulier, avec ceux à bas revenu.

En synthèse, les possibilités des études inscrites en éducation et technologie sont multiples, toutefois il y a d'énormes carences de travaux en ce qui concerne le thème proposé. Dans l'impossibilité de les décrire entièrement, l'alternative trouvée a été l'identification par moyen de filtres de façon à engendrer des données intéressantes pour l'étude.

Dans le sens d'enrichir un peu plus cette recherche, des items ont été recherchés qui pouvaient clarifier un peu plus ce scénario : récurrences, tendances et lacunes.

En termes de récurrences, nous trouvons les suivantes: a) L'approche plus utilisée est qualitative, correspondant à 60% des articles; b) La technologie plus citée et utilisée est celle de l'informatique; c) L'ordinateur se présente comme un facteur de révolution éducationnel, responsable de promouvoir des changements; d) La Formation continue des Enseignants et l'enseignement supérieur sont les cibles principaux des articles; e) Les références bibliographiques plus utilisées sont: Tardif, Fagundes, Morin, Moran, Valente, Lévy, Piaget et Papert.

En termes de tendances, nous trouvons les suivantes: a) Les études qui focalisent ce type de recherche se sont mis plus en évidence à partir de 2005; b) L'approche qualitative est celle qui présente une majeure croissance; c) La parole professeur est remplacée par celle du médiateur, du facilitateur et même du tuteur.

En termes de lacunes, on trouve les préoccupations suivantes : a) Peu d'attention accordée à la formation initiale des professeurs, par rapport à la formation continue; b) Manque de clarté dans l'approche de l'évaluation en tant que dimension du processus d'enseignement - apprentissage des programmes à être implémentés.

On conclut que la formation pédagogique avec l'appui d'environnements virtuels d'apprentissage implique l'adoption d'un nouveau paradigme, qui en ce moment relève du paradigme de la complexité et lance le défi aux professeurs pour un enseignement relevant et significatif qui supère des processus répétitifs et acritiques et qui permette le questionnement et la problématisation de la réalité environnante. Dans ce processus, il vient à propos d'inclure les ressources disponibles dans le réseau informatisé, avec leurs divers instruments, qui servent tant à la formation des professeurs qu'à l'appui de l'enseignement universitaire qui suggère aux élèves leur utilisation dans la production de connaissance avec critique. La formation pédagogique critique et réflexive propose la familiarité avec de multiples dimensions et avec différentes visions, exigeant de la tolérance du divers et une compromission avec la transformation de la société.

Bibliographie

BARAJAS, M. Entornos Virtuales de Aprendizaje em la enseñanza superior: fuentes para uma revisión del campo". In: Barajas, M. (Coord.): La tecnologia educativa em la enseñanza superior.Madrid, McGraw-Hill, 2003.
BEHRENS, M. A., MASETO, M. T., MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* Campinas, SP: Papirus, 2000.
BEHRENS, M. A. *Paradigma da complexidade***:** metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
BEHRENS, M. A. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica.* Curitiba: Champagnat, 1996.
BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CAPRA, F. *A teia da vida*. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.
CASTRO, R. V. *A Interação Social e o Beneficio Recíproco como Elementos Constituintes de um Sistema Complexo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem*, UFRGS, 2007.
FERREIRA, N. S.A**."***Pesquisa em Leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995***."** Campinas, SP, Faculdade de Educação, UNICAMP, tese de doutorado,1999.
FILENO, É. F. *O professor como autor de material para um ambiente virtual de aprendizagem*, UFPR, 2007.
FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
GURSKI, C. *Quando o professor passa a ser o aluno em educação a distância: tecnologia e inovação na capacitação de docentes universitários*, PUCPR, 2008.
KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias***:** O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.
LUNA, S. V. de. *Planejamento de pesquisa*: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1997.
MARLY, T. M. *Construção de saberes pedagógicos*: o uso do ambiente virtual de aprendizagem – ava 2.0 no ensino superior, UNISINOS, 2005.
MENEGOTTO, D. B. *Práticas pedagógicas on line*: os processos de ensinar e de aprender utilizando o AVA-UNISINOS, 2006.
MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo/Brasília: Cortez /UNESCO, 2000.
SANCHO, Joana Maria. *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
SANTINELO, J. *O professor universitário vivenciando o ato de aprender em ambientes virtuais de aprendizagem*, UEM, 2006.
SILVA, M. *Educação online*: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
SOARES, M. *Alfabetização no Brasil*- O Estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

Pistes de design pédagogique pour favoriser les échanges entre élèves québécois et français en classe de vidéocommunication au primaire

Catherine Dumoulin, Ph. D.
555, boulevard de l'Université
Chicoutimi, (Québec), CANADA
G7H 2B1
Tél. : 418-545-5011, poste 5681
Courriel : Catherine_Dumoulin@uqac.ca

L'intégration de la vidéocommunication en classe primaire permettrait le développement de la compétence à communiquer oralement (Bourdeau, 2003 ; Dumoulin et Bourdeau, 2010). Toutefois, les recherches portant sur l'intégration pédagogique de la vidéocommunication auprès de participants adultes indiquent des difficultés à échanger dans cet environnement. Quelles pistes de design pédagogique proposer pour favoriser les échanges entre élèves québécois et français en classe de vidéocommunication au primaire? Notre étude présente une analyse des interactions verbales appliquée à une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication auprès d'élèves âgés de 9-10 ans de culture québécoise puis française pour le développement de la compétence à communiquer oralement (MEQ, 2001). L'objectif général est de proposer des pistes de design pédagogique pour les enseignants désireux d'intégrer cette technologie en classe primaire.

Dans la première partie de cet article, nous présentons les résultats d'études sur les conditions à respecter pour favoriser les échanges dans une classe en vidéocommunication auprès de participants adultes. Ensuite, nous décrivons un scénario pédagogique intégrant la vidéocommunication auprès d'élèves québécois et français du primaire. Par la suite, nous expliquons notre méthode d'analyse des interactions verbales. Enfin, nous terminons avec des pistes de design pédagogique pour les enseignants désireux d'intégrer la vidéocommunication en classe primaire.

1. Pistes de design pédagogique pour une classe en vidéocommunication auprès de participants adultes

Plusieurs recherches portant sur l'intégration de la vidéocommunication auprès de participants adultes fournissent des pistes de design pédagogique qui s'orientent autour des aspects logistique, pédagogique et organisationnel. La prochaine partie expose les conditions à respecter pour favoriser la réussite des échanges en classe de vidéocommunication auprès de participants adultes.

1.1 Favoriser la variété des méthodes et des activités pédagogiques

Il faut diversifier et inclure de façon progressive différentes activités à l'intérieur de la classe en vidéocommunication afin d'éviter les longs dialogues. La vidéocommunication ne serait pas le médium idéal pour l'enseignement magistral à moins que celui-ci ne soit de courte durée chaque fois. En revanche, Marchand, Loisier et Bernatchez, (1999 : 4) conseillent des activités « faisant appel à l'interaction et à la collaboration », car elles seraient particulièrement adaptées à ce type de situation. D'ailleurs, les étudiants mentionnent qu'ils n'aiment pas les conférences longues même si ce sont des pairs qui parlent (Coventry, 2001). En outre, les recherches mentionnent que les étudiants souffriraient plus rapidement de fatigue dans une classe en vidéocommunication que lors d'une classe traditionnelle (Holcombe et Stein, 1990 ; Beaulieu et Jackson, 1996 ; Coventry, 2001). La plupart des étudiants en situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication ne pourraient demeurer concentrés plus de six minutes, il serait donc préférable de ne pas s'adresser à eux plus de dix minutes. Conséquemment, Schiller et Mitchell (1992) invitent les enseignants à favoriser la variété des activités et des méthodes pédagogiques afin de maintenir l'attention des étudiants. Leur attention dépendra dans une large mesure de la façon dont la matière sera présentée (Reed et Woodruff, 1995). Pour ce faire, Reed et Woodruff (1995) suggèrent d'alterner, au minimum, toutes les trente minutes d'activités et d'allouer entre vingt et quarante minutes (30 à 65% du temps) à des activités sollicitant la participation des étudiants. Quant à Marchand, Loisier et Bernatchez (1999 : 3), ils proposent « des classes d'une durée maximale d'une heure trente ». Pour rendre la classe en vidéocommunication la plus dynamique et la plus interactive possible, Reed et Woodruff (1995) incitent les enseignants à choisir des thèmes de discussions qui portent sur les expériences personnelles des groupes. Pour sa part, Coventry (2001) privilégie les débats, les discussions de classe, les jeux de rôles, les démonstrations plutôt que les conférences.

1.2 Préparer les participants

Il est important non seulement pour l'enseignant mais aussi pour les étudiants d'apprendre à utiliser adéquatement l'équipement de vidéocommunication pour ne pas détourner l'attention des groupes-classes. Le but visé est que le dispositif technique devienne le plus transparent possible, c'est-à-dire que les aspects techniques de l'échange passent inaperçus. Cet apprentissage est primordial, car selon Reed et Woodruff (1995), la communication sera annihilée jusqu'à ce que les étudiants deviennent familiers avec le dispositif technique. D'autres auteurs (Marchand, Loisier et Bernatchez, 1999) suggèrent que la manipulation du dispositif technique devienne une seconde nature pour les usagers. Une période de familiarisation d'environ trente minutes entre les groupes-classes permettrait vraisemblablement aux étudiants de se familiariser avec les principales fonctions, les lignes directrices, les règles à respecter ainsi que le rôle et les responsabilités des techniciens et du personnel de soutien (Reed et Woodruff, 1995). De plus, les étudiants devraient être préparés à réagir lorsque survient un problème technique. Advenant un problème technique, l'enseignant doit mettre l'accent sur la difficulté technique et non pas critiquer les étudiants. Enfin, cette situation d'apprentissage préparatoire devrait aider les étudiants à mieux gérer leur timidité et leur peur d'interagir. De fait, les étudiants disent être anxieux à l'idée d'utiliser la technologie pour interagir et affirment avoir besoin de pratique avant de manipuler la caméra. Ce facteur est important, car la maîtrise du dispositif technique a un effet *sine qua non* sur la communication (Coventry, 2001).

Reed et Woodruff (1995) proposent de faire visionner l'enregistrement de la classe en vidéocommunication avec des pairs, afin d'aider les étudiants à améliorer leurs présentations ainsi que leurs interventions. De plus, le visionnement est idéal pour recueillir l'opinion des étudiants quant aux forces et aux faiblesses du matériel utilisé et des méthodes pédagogiques employées par l'enseignant.

1.3 Nombre d'étudiants et de sites recommandés

Reed et Woodruff (1995) considèrent préférable de commencer à intégrer la vidéocommunication en classe par un nombre d'étudiants et de sites restreints. Il semblerait que le nombre de sites interconnectés lors d'une même situation d'apprentissage ne devrait pas excéder sept, et le nombre total d'étudiants inscrits dans un même cours ne devrait pas excéder trente, soit quinze étudiants présents à chaque site ; ce nombre diminuant en fonction du nombre de sites (Marchand, Loisier et Bernatchez, 1999).

La communication avec la vidéocommunication est dépendante non seulement du nombre de sites et d'étudiants, mais également de la distance géographique qui sépare ceux-ci (Reed et Woodruff, 1995 ; Coventry, 2001). Notamment, le décalage horaire et la différence des horaires sont des facteurs qui pourraient créer des difficultés à organiser des rencontres. Évidemment, plus il y a de sites et d'étudiants, plus il y a de risques d'avoir des problèmes de gestion de la communication (Coventry, 2001).

1.4 Encourager les interactions sociales
L'enseignant devrait initier les interactions dans les cinq premières minutes, ce qui aurait pour conséquence de motiver les étudiants à participer plutôt que de les mettre dans un état psychologique passif. Des études (Bélanger, 1994 ; Phaneuf, 1996) révèlent que l'expérience avec la télévision peut faire en sorte que les étudiants s'attendent à être divertis et risquent d'adopter un comportement passif durant la classe en vidéocommunication. L'intégration des étudiants dès le début de la situation d'apprentissage susciterait mieux leur intérêt. Il faudrait donc que l'enseignant mette l'accent sur la participation des étudiants, qu'il favorise les interactions verbales (Reed et Woodruff, 1995) en énumérant quelques comportements actifs.

Il pourrait assigner des rôles aux participants. Selon Coventry (2001), les enseignants devraient assigner des rôles aux étudiants afin de les impliquer. Par exemple, un étudiant pourrait être responsable de signifier au(x) groupe(s) en correspondance, par des comportements non-verbaux, un éventuel bris technique, ou encore, un participant pourrait faciliter et stimuler les interactions lorsque certains membres du groupe hésitent à poser des questions ou à participer. En d'autres termes, ce facilitateur pourrait être les yeux et les oreilles de l'enseignant (Reed et Woodruff, 1995). Enfin, Treagust et ses collaborateurs (1994) suggèrent d'augmenter le nombre de microphones afin de favoriser la spontanéité dans les interactions.

1.5 Garder le contact visuel et démontrer de l'intérêt pour chacun
Il faut garder à l'esprit que si l'on ne regarde pas les interlocuteurs, ceux-ci vont se sentir non pas comme des correspondants actifs mais plutôt comme des spectateurs. Plusieurs personnes se sentent gênées de parler devant une caméra et tombent facilement dans une attitude passive lorsqu'elles ne sont pas personnellement sollicitées. Or, il semblerait préférable « d'éviter de prendre les étudiants individuellement en gros plan lors de leurs interventions, surtout les jeunes étudiants » (Marchand, Loisier et Bernatchez, 1999 : 3). L'enseignant peut avoir une liste des prénoms afin d'interpeller le locuteur par son prénom tout en décourageant les conversations entre pairs. Un autre moyen d'y parvenir est de considérer la caméra comme un participant (Reed et Woodruff, 1995).

L'enseignant devrait humaniser la classe en focalisant l'attention non pas sur le dispositif technique mais sur les étudiants. Les résultats de recherches (Patrick, 1999 ; Coventry, 2001) mentionnent l'importance de créer une synergie entre les groupes. Pour ce faire, l'enseignant pourrait interpréter la communication non-verbale. Par exemple, l'enseignant pourrait expliciter la provenance des rires et les raisons des va-et-vient qui se produisent dans la classe.

1.6 Utiliser les supports médiatiques
L'utilisation de supports visuels est primordiale pour conserver l'intérêt et l'attention des étudiants tout au long de la classe en vidéocommunication, surtout si l'on désire être attentif aux différents styles d'apprentissage. Reed et Woodruff (1995) conseillent de faire apparaître les questions à l'écran afin que les étudiants puissent voir et entendre celles-ci, ce qui favoriserait la rétention des apprentissages. Toutefois, l'ajout d'indices visuels, telle une image présentée à partir d'une caméra fixe de transmission de documents, pourrait empêcher de voir le locuteur. Les résultats d'études ne permettent pas d'identifier lequel de ces deux attributs est le plus important, le locuteur ou le document. Cependant, l'essentiel serait de présenter des documents de bonne qualité car ceux-ci influenceraient la communication (Coventry, 2001).

1.7 Familiariser les participants avec les caractéristiques de la communication
Il faut familiariser les participants avec les nouvelles manières de communiquer. Certaines études (Holmberg, 1995 ; Coventry, 2001) soutiennent qu'il est important de parler à haute voix et de façon intelligible, et ce, le plus naturellement possible. Également, il faut inviter les participants à faire des interventions claires et brèves puis à poser des questions directes tout en prévoyant un temps de réponse différé. Le transfert de la communication à travers les divers canaux de communication pourrait provoquer un délai dans la transmission sonore et visuelle. Il faudrait donc doubler le temps d'attente après avoir sollicité un commentaire ou avoir posé une question (Reed et Woodruff, 1995 ; Patrick, 1999). De plus, lorsqu'un locuteur commence une phrase, il serait essentiel de la terminer sans s'arrêter, étant donné le délai dans la transmission du son. Il est également souhaitable de répéter les commentaires ou les questions provenant du ou des interlocuteurs afin de s'assurer de la compréhension des étudiants et ainsi favoriser les interactions.

La plupart des dispositifs techniques de vidéocommunication ne peuvent actuellement transmettre des mouvements rapides sans perdre une qualité de l'image envoyée : il serait donc préférable que les mouvements soient fluides pour ne pas distraire les interlocuteurs. Par conséquent, Reed et Woodruff (1995) proposent de bouger et de gesticuler normalement et d'éviter de se balancer, d'arpenter la classe, de minimiser les allers et retours ainsi que le bruit superflu. Enfin, il convient d'établir des règles de politesse importantes à discuter avec les interlocuteurs.
Il serait également approprié de parler directement aux interlocuteurs en regardant tout droit dans la caméra. Ainsi, les interlocuteurs verront les expressions faciales du locuteur. Là encore, la caméra étant sensible aux mouvements, elle pourrait exagérer le clignotement des yeux, le mouvement des mains ainsi que les changements de place. Finalement, il faudrait s'assurer que personne n'obstrue la caméra lorsqu'une image de la classe est envoyée aux interlocuteurs.

2. Description de la classe en vidéocommunication auprès d'élèves du primaire

La prochaine partie décrit la classe en vidéocommunication réalisée auprès d'élèves québécois et français âgés de 9-10 ans. Elle fait connaître les équipements de vidéocommunication, les personnes présentes ainsi que les participants québécois, puis la préparation et l'aménagement de la classe en vidéocommunication. Cette partie se termine sur l'explication du déroulement de la classe en vidéocommunication.

2.1 Équipements de vidéocommunication
Le dispositif technique comprenait plusieurs appareils dont un ordinateur, un microphone sans fil, une caméra vidéo et une caméra de transmission des documents fixes, un écran de visualisation, un projecteur multimédia, des haut-parleurs ainsi que des câbles de branchement. Cette technologie assurait une transmission en direct de l'image et du son numérisés et compressés entre les deux classes distantes par réseau téléphonique numérique RNIS.[1] Ce type de connexion garantissait une pleine interactivité en temps réel ; elle transmettait l'image fixe et animée, la parole des locuteurs et le son des documents. Le projecteur multimédia projetait les informations visuelles et sonores sur un écran de visualisation. Des bris techniques peuvent survenir, principalement au niveau du canal audio : perte du son, écho et délai puis au niveau du canal vidéo : perte de l'image, image floue et délai.

2.2 Personnes présentes
La classe en vidéocommunication réunissait deux groupes-classes : vingt-cinq élèves québécois d'une école primaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean (SLSJ) puis dix-neuf élèves français d'une école primaire en Bretagne. Les deux groupes d'élèves étaient âgés de 9-10 ans. Les classes présentaient une composition démographique relativement similaire quant au milieu social et au sexe. En outre, ces deux classes comprenaient des enseignants, des aides pédagogiques en plus du groupe de recherche. Ce dernier était composé : 1) d'un enseignant d'une école primaire du SLSJ et d'un enseignant d'une école primaire en Bretagne ; 2) d'un technicien d'une école primaire du SLSJ et d'un technicien pour l'école en Bretagne, et 3) des membres de l'équipe de recherche, plus spécifiquement d'un enseignant chercheur d'une école primaire du SLSJ, d'un soutien informatique, d'un caméraman et de trois observateurs pour l'école primaire du SLSJ.

À l'école primaire du SLSJ, trente-deux personnes (dont vingt-huit participants) étaient réunies physiquement dans une classe et communiquait avec vingt et une personnes (dont vingt participants) réunies virtuellement dans une classe en Bretagne. En somme, les participants des deux classes communiquaient avec des participants en téléprésence. Soulignons que la collecte de données a été effectuée à partir de la classe du SLSJ.

2.3 Rôles des personnes québécoises
L'enseignant titulaire animait la classe en vidéocommunication : 1) en contrôlant les tours de parole ; 2) en s'occupant de la gestion du microphone ; 3) en assurant une discipline, et 4) en désignant de façon aléatoire un élève pour manipuler la caméra de transmission. L'enseignant chercheur soutenait l'enseignant dans ces rôles. Les techniciens informatiques s'occupaient de la manipulation du dispositif technique. Particulièrement, le technicien du SLSJ

installait et désinstallait le dispositif technique de vidéocommunication puis aidait l'élève à manipuler la caméra de transmission. Le technicien du groupe de recherche s'occupait du branchement des câbles puis intervenait en cas de bris technique.

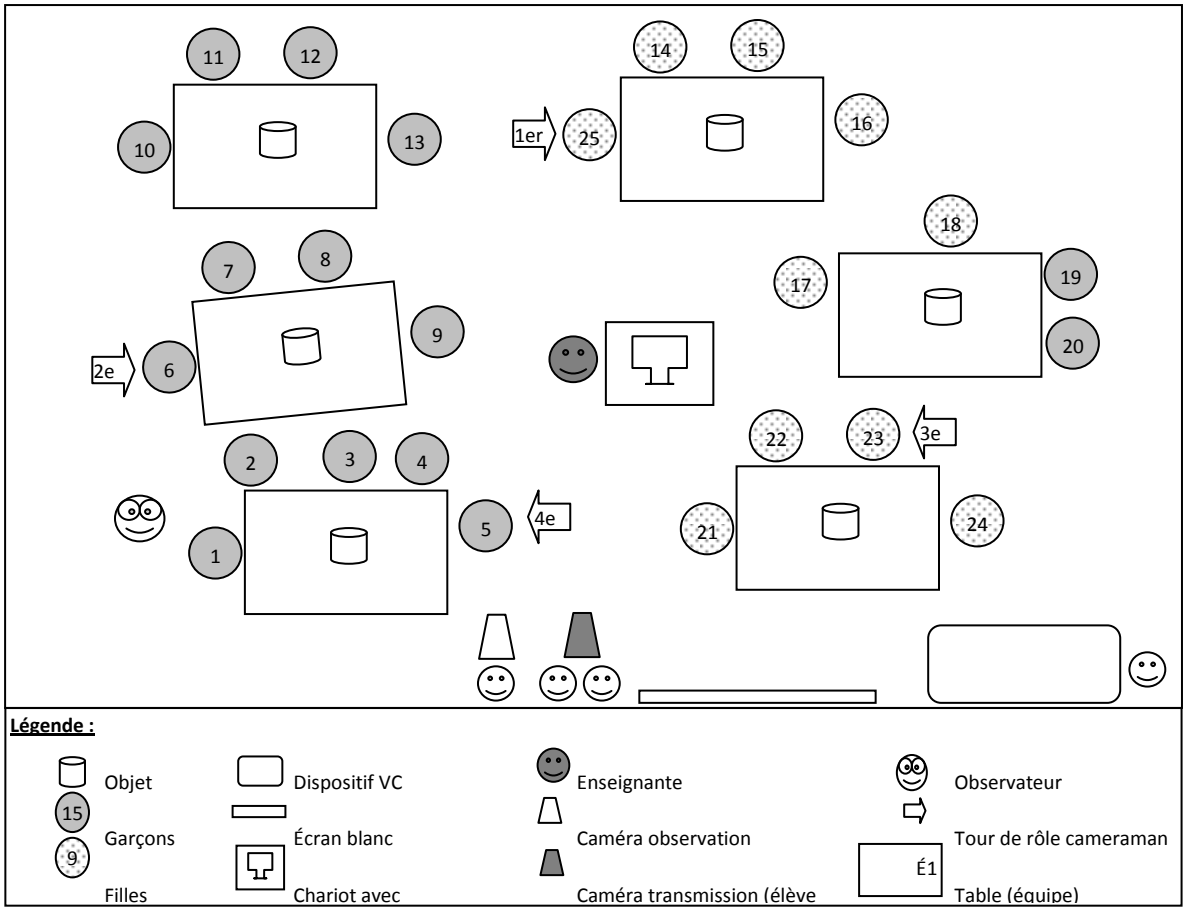
2.4 Préparation de la classe québécoise

Cette classe en vidéocommunication a impliqué une préparation des élèves à manipuler le microphone et à regarder la caméra de transmission pour parler. L'élève sait qu'il doit attendre le microphone avant de parler, le positionner devant sa bouche, regarder en direction de l'écran de visualisation de manière à voir le visage de son interlocuteur. De plus, les élèves québécois et français ont déjà échangé entre eux lors de deux précédentes classes en vidéocommunication ce qui a permis de créer une synergie entre les groupes. D'ailleurs, les élèves québécois ont visionné ces deux classes en vidéocommunication afin de faire une analyse des éléments à améliorer. Aussi, pendant la semaine précédant cette classe en vidéocommunication, l'enseignant a fait des exercices pour préparer ses élèves. Ceux-ci devaient répondre aux questions de l'enseignant en tenant le microphone à un empan de la bouche. Le microphone était fermé. Au préalable, les informaticiens et les techniciens des deux classes ont ajusté le dispositif technique afin de s'assurer que tous les équipements fonctionnent.

2.5 Aménagement de la classe québécoise

La classe a été aménagée de manière à permettre aux six équipes québécoises (5 équipes composées de 4 élèves et 1 équipe composée de 5 élèves) de former deux rangées de demi-cercle. Le dispositif technique se trouvait à proximité du bureau de l'enseignant. L'écran de visualisation se trouvait devant le tableau. Le projecteur multimédia faisait également face à l'écran de visualisation. La caméra de transmission se trouvait à droite de l'écran de visualisation. Cette disposition a permis au locuteur québécois de regarder son interlocuteur à travers l'écran de visualisation plutôt que de parler devant une caméra. La caméra d'observation a été positionnée de manière à filmer le groupe-classe sans être trop intrusive. Le prochain schéma illustre l'aménagement de la classe québécoise.

Schéma de l'aménagement de la classe en vidéocommunication



2.6 Déroulement de la classe en vidéocommunication

Étant donné le décalage horaire, la classe en vidéocommunication s'est déroulée pendant la première période de l'avant-midi pour la classe québécoise et en après-midi pour la classe française. La durée approximative est d'une heure trente minutes sans interruption volontaire. Avant l'arrivée en classe des élèves, une première connexion entre les deux classes a été établie afin de tester le dispositif technique. Les enseignants titulaires ont ouvert et clôturé la classe en vidéocommunication. Plusieurs réunions d'équipes, d'échanges de courriels, de rencontres téléphoniques et en vidéocommunication entre l'enseignant français et les membres de l'équipe de recherche ont été réalisés dans le but d'organiser la classe en vidéocommunication.

2.7 Activités pratiquées lors de la classe en vidéocommunication

Le scénario pédagogique s'intitulait « les objets qui nous caractérisent ». Le choix de ce thème a été fait par les élèves québécois et français à partir de discussions portant sur les expériences personnelles des deux groupes. L'objectif était de favoriser les interactions sociales et visait le développement de la compétence à communiquer oralement, l'utilisation des TIC et l'ouverture aux cultures. Les élèves du SLSJ et de la Bretagne ont choisi des objets qui caractérisaient leur région. Les élèves québécois ont choisi : un peigne à bleuets, des gourganes, de l'alumine et de la bauxite (ou ferralite), du fromage en grain, de la pulpe (papier recyclé) et un instrument pour la traite des vaches (gobelet à bain de trayons). Les élèves français ont choisi : une ardoise, un crabe et un coquillage d'ormeau, du granite, un artichaut, des instruments pour cuisiner des crêpes bretonnes et du cidre de pommes et une bombarde. Les élèves québécois et français étaient placés en équipe. L'objet était placé devant eux. Ils devaient à tour de rôle présenter leur objet et ensuite les correspondants posaient des questions afin de trouver le nom de l'objet. Les correspondants voyaient l'objet à l'écran. D'ailleurs, tous les élèves québécois ont manipulé le microphone et cinq élèves québécois ont manipulé la caméra de transmission.

3. Méthode d'analyse des interactions verbales

L'examen d'un certain nombre d'études empiriques (Marchand, Loisier et Bernatchez, 1999 ; Massicotte et Marquis, 1999 ; Patrick, 1999 ; Coventry, 2001) portant sur l'intégration de la vidéocommunication indique que la plupart de ces recherches privilégient des instruments de collecte de données qualitatives, tels que des témoignages de personnes qui ont vécu une classe d'enseignement à distance en vidéocommunication et des documents écrits ou archivés qui ont été produits pendant le déroulement de ce type de classe ou des documents personnels tels les journaux de bord, rapports d'équipe, observations participantes, courriels, questionnaires, ou tout autre document de même nature. Pour ces raisons, les résultats de recherches sont fondés sur la perception des participants. Ces résultats posent des problèmes puisque rien ne permet d'affirmer que les participants ont un accès direct et non ambigu à leurs représentations initiales et au processus (Caron-Pargue et Caron, 1989). En bref, nous pouvons conclure, avec Ross et Morrison (1996), que c'est le croisement des méthodologies et de leur utilisation conjointe sur un même objectif qui peut entraîner les résultats les plus pertinents. L'appel à des recherches de différents types mais complémentaires s'impose en raison de la nature même de notre objet. Les méthodologies développées devraient donc permettre de savoir de manière objective ce qu'affirment les recherches subjectives.

D'ailleurs, Hearnshaw (2000) propose la méthode d'analyse du discours pour les futures recherches sur l'intégration de la vidéocommunication tout comme l'analyse de contenu est utilisée pour les technologies écrites (Henri, 1992). Justement, l'analyse du discours est une méthode pour analyser les échanges langagiers tout en prenant en compte les facteurs impliqués dans la situation d'apprentissage. Elle est un processus qui permet essentiellement de décrire, de façon systématique, les sens que véhicule un message à partir des observables. Elle permet de définir le sens de l'énoncé en fonction du contexte, il n'est pas considéré de façon isolée mais bien comme la trace du contexte, des circonstances dans lesquelles il est émis, les conditions dans lesquelles il est produit (Saint-Pierre, 1989 ; de Bonville, 2000). L'application de cette méthode d'analyse du discours nous a donc permis d'appliquer une approche plus objective tout en respectant la nature orale de la communication en vidéocommunication.
La méthode d'analyse des interactions verbales repose sur la conception du langage tel que défini par la linguistique pragmatique. La linguistique pragmatique traite de la syntaxe (étude des relations entre les signes), de la sémantique (qui traite de la signification) et de la pragmatique (qui traite des relations entre les signes et leurs utilisateurs) (Reboul et Moeschler, 1998). Selon la linguistique pragmatique, la communication orale est un processus mixte impliquant à la fois du code (la langue) et de l'inférence. C'est un processus qui permet une description du sens particulier que véhicule un message à partir des observables. Selon cette théorie, les discours sont des actes de communication orale. Les actes de langage permettent de décoder les sens implicites d'un énoncé (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Si l'on retient la taxinomie proposée par Searle (1972), il existerait cinq catégories principales d'actes de langage. Les assertifs, qui expriment un état de choses sur le monde. Les expressifs (remerciements, félicitations, etc.), qui reviennent à exprimer un état interne. Les directifs (demandes, ordres, prières, etc.), qui appellent une action ou réaction de la part de l'interlocuteur. Les commissifs (promesses, engagements), qui appellent une action ultérieure du locuteur et les déclaratifs (assertifs institutionnalisés tel « je vous déclare unis par les liens sacrés du mariage », etc.), qui reviennent à exprimer un état de choses sur le monde tout en le faisant advenir.

Nous avons opté pour l'observation directe des données d'enregistrement parce qu'elle permet d'appliquer une méthode d'analyse des interactions verbales. L'observation directe nous a permis de construire une grille d'analyse des interactions verbales qui a été appliquée à des segments pendant lesquels les élèves rencontrent des difficultés à communiquer à distance et pour analyser les stratégies mises en œuvre par ces élèves. Cette grille d'analyse comprend tous les attributs linguistiques (lexique, syntaxe) et les éléments prosodiques (volume, débit, etc.) de l'énoncé ainsi que les caractéristiques pertinentes de la situation (faits et gestes de l'interlocuteur, de l'enseignant, etc.). La grille a donc été le support au codage des unités d'énonciation. Le but de ce codage était de repérer et d'ordonner l'information pour ensuite la condenser, la commenter et l'interpréter (Van der Maren, 1999).

La technique d'analyse est un processus qui s'applique à décrire les attributs linguistiques et prosodiques de l'énoncé. L'énoncé est la « phrase en usage ». Sa description vise donc à définir non seulement ce qui est dit mais de la manière dont c'est dit. Dans le cadre de la présente réflexion, il s'agit en fait d'un processus d'induction. Cela implique de relier les énoncés à leur contexte de production ou de réception. Étant donné que rarement les difficultés conduisent à l'échec dans la communication, nous avons noté les succès et les échecs de la communication après que l'élève s'est engagé dans un processus pour surmonter ses difficultés à communiquer. C'est donc à partir des difficultés à communiquer rencontrées que nous avons identifié les comportements stratégiques mis en œuvre.

À partir des observations, nous avons analysés trente unités d'énonciation en respectant les quatre étapes suivantes : 1) repérer l'acte de langage ; 2) identifier la catégorie d'acte de langage ; 3) coder chacun des attributs linguistiques et prosodiques des unités de segmentation, les faits et les gestes des participants et les facteurs impliqués dans la situation à partir de la grille d'analyse des interactions verbales ; 4) décrire et analyser les unités d'énonciation dans le canevas de description et d'analyse des unités d'énonciation.

4. Pistes de design pédagogique pour une classe en vidéocommunication au primaire

La recherches portant sur l'intégration pédagogique de la vidéocommunication auprès de participants adultes proposent des classes d'une durée maximale d'une heure trente minutes afin d'éviter la fatigue et le manque d'attention (Marchand, Loisier et Bernatchez, 1999). Pourtant, la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication auprès d'élèves du primaire que nous avons analysée a duré approximativement une heure trente minutes sans que cela n'occasionne de difficultés à communiquer aux élèves. À la lumière de notre cadre théorique, nous pensons que l'enjeu de la situation de communication était adapté aux intérêts des groupes d'élèves (Doyon, 1983 ; Brien, 1997), que les activités proposées maintenaient l'attention (Schiller et Mitchell, 1992) et que l'absence de longues communications a permis d'éviter aux élèves de souffrir rapidement de la fatigue (Holcombe et Stein, 1990 ; Beaulieu et Jackson, 1996 ; Coventry, 2001).

De surcroît, Marchand, Loisier et Bernatchez (1999) conseillent un nombre moyen de plus ou moins quinze étudiants adultes si la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication réunit deux sites. Concrètement, ces auteurs proposent un nombre total de trente étudiants adultes inscrits pour les deux classes afin de diminuer les risques d'avoir des problèmes de gestion de la communication (Coventry, 2001). Ces résultats nous intéressent dans la mesure où il est plus difficile pour un enseignant du primaire de limiter le nombre d'élèves participant à une classe en vidéocommunication. Néanmoins, la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication que nous avons analysée, réunissait quarante-quatre élèves du primaire sur deux sites, sans que nous ayons rencontré de difficultés de gestion de la communication. Il est certes plus difficile pour un enseignant au primaire de tenir compte de cet avis, car le nombre d'élèves n'est pas fixé pour un enseignement à distance intégrant la vidéocommunication. Nous pensons que cela peut s'expliquer par le fait qu'un enseignant était présent physiquement dans chacune des deux classes primaires pour s'occuper de la gestion de la communication, contrairement à un enseignement à distance intégrant la vidéocommunication où généralement seulement un enseignant est présent physiquement dans l'une des classes.

Enfin, les résultats d'études portant sur les facteurs humains dans l'intégration de la vidéocommunication indiquent des problèmes relativement au contact visuel provenant de l'impossibilité pour le locuteur de regarder simultanément son interlocuteur (à l'écran) et la caméra de transmission. Dans le cadre de la situation intégrant la vidéocommunication que nous avons analysée, la caméra de transmission se trouvait à droite de l'écran de visualisation permettant ainsi au locuteur de regarder son interlocuteur à travers l'écran de visualisation plutôt que de parler devant la caméra de transmission. Cette disposition des appareils techniques permettait au locuteur de regarder l'interlocuteur et au caméraman de filmer le locuteur.
Dans le prolongement des interprétations des données apportées par notre étude, nous avons dégagé des recommandations pédagogiques pour les enseignants désireux de créer une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement. Nous recommandons aux enseignants de : 1) sensibiliser les élèves à l'emploi d'un vocabulaire précis lors d'activités de développement de la compétence à communiquer oralement exigeant l'utilisation d'un discours explicatif et descriptif ; 2) amener les élèves à confronter leur façon de nommer et de parler en verbalisant leurs différents points de vue afin de favoriser le développement de la composante à adapter leur expression aux interlocuteurs, et au choix d'un registre de langue appropriée ; 3) favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves en guidant leurs démarches pour surmonter leurs difficultés à communiquer ; 4) encourager les interactions verbales si le moyen utilisé n'entrave pas le développement de la compétence à

communiquer oralement ; 5) attirer l'attention des élèves sur l'importance des éléments prosodiques ; 6) utiliser toutes les modalités du dispositif technique de vidéocommunication qui peuvent favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement ; 7) transmettre une image sur laquelle apparaît le lexique nouveau afin de favoriser son apprentissage et sa rétention et pour être attentif aux différents styles d'apprentissage ; 8) créer une synergie entre les groupes d'élèves en interprétant les événements au groupe en correspondance ; 9) préparer les élèves à d'éventuels bris techniques en leur assignant des rôles, et 10) développer l'écoute des élèves afin que l'image envoyée corresponde aux paroles du locuteur (Dumoulin et Bourdeau, 2010).

Conclusion

Notre étude met de l'avant trois observations qui viennent nuancer les pistes de design pédagogique proposées dans la littérature portant sur l'intégration pédagogique de la vidéocommunication auprès de participants adultes. Premièrement, il semblerait possible d'avoir un nombre plus élevé d'élèves du primaire participant à une classe en vidéocommunication que de participants adultes si un enseignant est présent à chacun des sites pour s'occuper de la gestion de la communication. Deuxièmement, il ressort que les élèves du primaire seraient capables de maintenir leur attention pendant une heure trente minutes, durée maximale proposée pour les participants adultes. Ce résultat peut s'expliquer par un scénario pédagogique favorisant les interactions verbales à partir d'un thème choisi et connu par les élèves. Troisièmement, il serait possible pour le locuteur de regarder son interlocuteur et la caméra de transmission si celle-ci est placée à droite de la caméra de visualisation.

Crédits : Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche du Gouvernement du Québec (1999-2003), Université du Québec à Chicoutimi, Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal et le Centre de Recherche LICEF de la Télé-université, Montréal, Québec.

Références bibliographiques

Beaulieu, M. et F. Jackson. 1996. « La vidéocommunication : Évaluation des expériences en pédagogie universitaire ». Rapport technique non publié.

Bélanger, D. 1994. Le déficit de légitimité sociale de la télévision et la gestion du discrédit dans des récits de pratique télévisuelle. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Bourdeau, J. 2003. *Intégration pédagogique des espaces multimédiatiques d'apprentissage*. Rapport non publié. Québec : Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR), Actions concertées.

Caron-Pargue, J. et Caron, J. 1989. « Processus psycholinguistiques et analyse des verbalisations dans une tâche cognitive ». *Archives de Psychologie*, vol. 57, p. 3-32.

Coventry, L. 2001. « Video conferencing in higher education. Computer Based Learning ». *Institute for Computer Based Learning*. Edinburgh : Heriot Watt University. [En ligne] http://www.agocg.ac.uk/reports/mmedia/video3/contents.htm (Page consultée en septembre 2001)

Bonville, J., de. 2000. *L'analyse de contenu des médias. De la problématique au traitement statique.* Paris : De Boeck et Larcier.

Dumoulin, C. (2005). Intégration pédagogique de la vidéocommunication : difficultés à communiquer rencontrées et comportements stratégiques mis en œuvre, Thèse de doctorat, Université de Montréal, 2005 : http://www-atrium. Cote : LB 5 U57 2005 v.023 ex.2.

Dumoulin C. et Bourdeau, J. (2010). La vidéocommunication au primaire. *Distances et savoirs*. Paris : Lavoisier, vol. 8 – no 1 Janvier-Mars, p. 109-126.

Hearnshaw, D. 2000. « Towards an objective approach to the evaluation of videoconferencing ». *Innovations in education and training international*, vol. 37, no 3, p. 210-217. [En ligne] http://www.tandf.co.uk/journals (Page consultée en mars 2000)

Henri, F. 1992. « Computer conferencing and content analysis ». In *Collaborative learning through computer conferencing*, A.R. Kaye (éd.). New York: Springer-Verlag, p. 117-136.

Holcombe, M.W. et J.K. Stein. 1990. *Presentations for decision makers*. New York : Van Nostrand Reinhold.

Kerbrat-Orecchioni, C. 1990. « Les interactions verbales I ». In *Tome 1. Linguistique*. Paris : Armand Colin.

Marchand, L., Loisier, J. et P.A. Bernatchez. 1999. *L'enseignement supérieur par vidéoconférence et support télématique en français au Canada : développement d'une approche pédagogique pour les professeurs*. Rapport de recherche 69035. Montréal : Bureau des technologies d'apprentissage.

Massicotte, G. et I. Marquis. 1999. *L'enseignement médiatisé*. Édition électronique et rédaction coopérative.

Patrick, S.A. 1999. « The human factors of Mbone videoconferences : recommendations for improving sessions and software ». *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 4, no 3.

Phaneuf, L. 1996. Les aspects pédagogiques de la vidéoconférence. Centre de didactique, École nationale d'administration publique.

Québec, ministère de l'éducation du Québec. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Reboul, A. et J. Moeschler. 1998. *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*. Coll. « Essais ». Paris : Points Seuil.

Reed, J. et M. Woodruff. 1995. « Videoconferencing. Using compressed video for distance learning ». *The Distance Educator*, vol. 1, no 3. [En ligne] http://www.kn.pacbell.com/wired/vidconf/Using.html (Page consultée en mai 2004).

Saint-Pierre, M. 1989. « Les actes du langage comme indicateurs du statut social entre enfants en situation de jeu de rôle ». *Revue québécoise de linguistique*, vol. 18, p. 129-148.

Schiller, J. et J. Mitchell. 1992. « Interacting at a distance : Staff and student perceptions of teaching and learning via videoconferencing ». In *Proceedings of the Australian and New Zealand Associations for Research in Education 1992 Joint Conference "Educational research: Discipline and Diversity"*. Geelong (Victoria) : Deakin University.

Searle, J.R. 1972. *Les actes de discours*. Paris : Hermann.

Treagust, F.D., Bruce, G.W. et R.J. Horley. 1994. « Effectiveness of isdn video-conferencing : a case study of two campuses and two different courses ». *Distance Education*, vol. 14, no 2, p. 315-330.

Van der Maren, J.M. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

La communication dans les dispositifs d'enseignement à distance: enjeux et perspectives, cas du CTES

Anis Karoui
Laboratoire IRSIC-EA4262, Ecole de Journalisme et de Communication de Marseille
21 rue Virgile Marron, 13392 Marseille cedex 05
France
Université de la Méditerranée
Email: anis.karoui@etumel.univmed.fr/karoui_anis@yahoo.fr

Résumé

L'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation s'est beaucoup développée ces derniers temps surtout avec l'enseignement à distance et où plusieurs interrogations se posent notamment en ce qui concerne les usages. Ces derniers s'appuient sur les instruments de communication et demeurent fortement liées à l'approche pédagogique mise en œuvre. Après un rappel des concepts relatifs au contexte pédagogique et communicationnel qui caractérise ces dispositifs, on essayera, à travers une étude menée sur le CTES, de dégager des types de comportements et des usages qui nous éclaireront sur les points forts et les points faibles sur lesquels il convient d'attirer l'attention des acteurs intervenants dans de tels dispositifs pour en améliorer l'efficacité.

Mots clés: Communication, E-learning, Enseignement médiatisé, Intéractivité, Systémique, Usages des TIC.

Abstract

The integration of information technology and communication in education has grown significantly recently, especially with distance learning and where several questions arise in particular as regards the usages. They rely on communication tools and remains strongly linked to the pedagogical implementation. After a review of concepts related to educational and communicational context that characterizes these devices, we will try, through a study of the CTES, to identify types of behaviours and practices that will shed light on the strengths and weaknesses on which it is necessary to attract the attention of actors involved in such devices to improve efficiency.

Keywords: Communication, Elearning, Mediated Education, Interactivity, Systemic, Uses of ICT.

1 Introduction

Le développement de nouveaux dispositifs de formation, notamment par Internet, s'accompagne de discours politiques et techniques sur les conditions psycho-sociales nécessaires à leur appropriation, tel est le cas des discours politiques, européens et nationaux, qui prônent la mise en place de dispositifs de formation e-learning dans le but d'atteindre les objectifs liés au développement d'une éducation tout au long de la vie et d'une offre de formation qui soit compétitive sur le marché international (Plan d'action e-learning 2004-2006, Appels à projets Campus Numériques français 2000, 2001, 2002).

Ces orientations et ces engagements ont engendré le déploiement de moyens financiers (Plan d'action e-learning mis en œuvre en 2001 par la Commission Européenne pour un budget de 11 milliards), humains et techniques très importants qui ont pu bouleverser les règles traditionnelles de fonctionnement dans les établissements d'enseignement et de formation où régnait un modèle transmissif qui souffrait déjà de plusieurs problèmes, on notera à titre d'exemples : la rigidité temporelle (Husti, 1996), un manque de sens pour les apprenants qui ne voient pas de lien direct entre les savoirs acquis et le monde réel, un manque de contextualisation (Tardif et al. 1998) et l'absence de synergies.

Afin d'apprécier les particularités de l'introduction des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), il nous semble évident de prendre en considération la multitude de signes d'usages dont il est possible de vérifier la réalité par des visites sur le terrain, des entretiens avec les enseignants et les étudiants (Liautard, 2008). Ces signes sont quelquefois faibles, paraissent disparates, mais ont l'avantage d'être cohérents avec l'histoire des usages et la raison d'être de l'ordinateur dans le milieu éducatif (Pouts Lajus, 2005). En d'autres termes, il importe d'estimer les usages par l'analyse du processus de leur construction dans leurs différentes composantes, pédagogiques, communicationnelles et organisationnelles. Notre questionnement porte sur l'importance de la communication, qui est étroitement liée à la notion de médiation et de l'interactivité ainsi que son efficacité et ce qu'elle révèle.

Ce travail est structuré de la manière suivante. Tout d'abord, nous exposons le contexte théorique ainsi que certains concepts centraux relatifs à l'intégration des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) dans l'enseignement, notamment l'apport de la pensée systémique à ce propos. Ensuite, nous présentons le cas d'étude avec l'exemple concret d'un dispositif d'enseignement à distance, le CTES (Centre de Télé-enseignement Sciences), afin de décrire les pratiques et de rendre compte des éléments qui le caractérisent. Nous interprétons finalement les constats et résultats obtenus avant de proposer des pistes de réflexion.

2 TIC et enseignement à distance

Selon Mucchielli (2006) les Sciences de l'Information et de la Communication se sont vues investir un nouveau domaine celui de l'enseignement et de la formation utilisant les NTIC (Nouvelle Technologies de l'Information et de la Communication) autrefois consacrées aux Sciences de l'Education et aux sciences cognitives et ce grâce à l'émergence de nouveaux instruments issus de la pragmatique et permettant l'étude des dispositifs, des usages et des situations de formation voire d'enseignement à distance ainsi que d'apprentissage individualisé avec les médias électroniques. Il prétend que ce domaine est celui des *"technologies intellectuelles"* incluant essentiellement les logiciels constitués d'un métalangage (dits *"métaprogrammatiques"*) qui servent à la conception et la réalisation de ces *"mondes de connaissance"* dans lesquels la communication est rendue possible par l'ordinateur notamment ses potentialités logicielles voire les parcours accessibles dans cet ensemble logiciel-machine. Une telle situation d'apprentissage est définie, d'un côté, par les éléments structuraux afférents au système et qui sont portés par le logiciel tels que les modalités de consultation, et d'un autre côté, par la structure du monde des connaissances (Noy, 2001). Cette structure, élaborée par les concepteurs, est conçue de manière à ce qu'elle puisse être manipulée de différentes façons et est considérée comme flexible et multimodale *"tant sur le plan des modalités de communication que sur les plans perceptifs et cognitifs"* (Mucchielli, 2006 p.225) d'autant plus qu'elle permet à l'apprenant d'y apporter sa propre contribution. Depover et al. (1998) a appelé à ce que les modèles traditionnels de la communication pédagogique soient substantiellement revus et remaniés et que l'on puisse formuler de nouvelles théories de l'apprentissage.

L'étude des TIC est toujours accompagnée d'une étude comparable sur les usages *"à moins de rester dans le causalisme simpliste"* (Beslile et al. 2007:45) et dont témoignent plusieurs travaux scientifiques (Perriault, 1989 ; Villiot-Leclercq et Pernin, 2006 ; Liautard, 2008). En matière d'éducation les adaptations prenaient du temps ce qui se vérifie ici avec l'intégration des TIC, un domaine lui même caractérisé par la rapidité de son évolution à un rythme qui dépassait celle des pratiques pédagogiques et des réformes institutionnelles en milieu éducatif reflétant, en quelques sortes, "l'incompatibilité" entre les temps longs de la pédagogie et les temps courts de l'innovation technique ou de la décision politique (Chaptal, 2005). En effet, les nouveaux usages liés aux TIC ne sont plus considérés comme appartenant à un mouvement de "*changement brutal immédiatement identifiable"* mais plutôt à "un changement ordinaire et continu" (Liautard, 2008). Pour qu'une innovation soit durablement adoptée, il faut qu'il y est cohérence entre les éléments interdépendants qui composent la situation d'apprentissage (Moeglin, 2005) à savoir entre la structure du savoir, l'organisation administrative, les modèles pédagogiques, etc.

Selon Tardif (1998), intégrer les nouvelles technologies dans l'enseignement nécessite d'avoir un guidage pour la mise en place et le déroulement du projet ainsi qu'une clarté des caractéristiques attendues à savoir le déroulement, les éléments constitutifs et l'approfondissement à atteindre.

3 Apport de l'approche systémique

Considérer donc le dispositif d'apprentissage et de formation comme un système ouvert approuve sa complexité et sa nature paradoxale (Morin, 1990). Ce paradoxe qui traverse toute relation pédagogique se résume, selon Montandon-Binet (1993), dans l'opposition entre *"contraintes imposées de l'extérieur et autonomie, hétérostructuration et autostructuration"*. Il ressort que la nature paradoxale du dispositif induit la nature paradoxale de la relation pédagogique ce qui caractérise un des aspects du principe de l'isomorphie correspondant à une conception systémique du dispositif pédagogique. Cette approche systémique permet de tenir compte de la complexité des relations pédagogiques du moment que les représentations des acteurs se modifient par rétroaction, par le feed-back et par les processus de métacognition et de métacommunication.

Une approche systémique d'un dispositif lui confère un rôle d'organisateur des médiations pédagogiques dans la mesure où il travaille et transforme, dans les processus d'apprentissage et de formation, l'ensemble des rapports au savoir, et dans un second lieu, lui permet d'évoluer en fonction des rétroactions opérées par tout le système de relations. En quelque sorte il se présente comme une médiation fondamentale pouvant générer d'autres médiations fondamentales (médiations cognitives, méthodologiques, temporelles, spatiales, matérielles, groupales) entre les différents acteurs (apprenants, enseignants et formateurs). Ces médiations remplissent une fonction de structuration et de facilitation dans la construction des apprentissages, et le fait de considérer un dispositif comme étant ce qui médiatise et influence nos représentations récuse sa neutralité dans la mesure où il peut favoriser un environnement favorable à une construction interactive des connaissances et ce à travers ses changements structurels et les interactions entre ses différents paramètres, comme il peut causer à l'encontre une accumulation d'informations et de connaissances hétérogènes. La notion d'interaction se trouve au centre de la situation pédagogique puisqu'elle implique *"l'articulation entre enseigner et apprendre dans une situation de communication"* (Altet, 1994:4)

Il importe, selon Linard (1996) d'intégrer les technologies éducatives dans une approche globale, systémique, du dispositif qui seule leur confère une signification par apport aux intentionnalités visées par les enseignants et les formateurs afin de permettre aux apprenants de donner un sens à l'apprentissage. Cette médiation de l'intentionnalité se double d'une médiation de réciprocité (Montandon-Binet, 1993) de sorte que le médiateur aura pour tâche de montrer que les informations de retour des apprenants serviront à la formulation et la compréhension du problème avant même de leur présenter les moyens pour parvenir à le résoudre.

4 Quelle pédagogique pour l'enseignement à distance?

Le dispositif technologique offre de grandes fonctionnalités : il sera donc plus ou moins cohérent avec certains modèles pédagogiques associés à des courants psychologiques ou philosophiques (Webster et Hackley, 2001; Minnion et al.2002). Le choix d'un modèle pédagogique est nécessaire voire obligatoire (Piccoli et al. 2002). Avoir un modèle convenable varie selon la matière enseignée, les préférences du formateur, ou encore le style d'apprentissage de l'apprenant. La performance du dispositif n'est pas garantie par le contenu délivré ou la variété des fonctionnalités technologiques assorties mais plutôt par leur appropriation et leur utilisation dans le cadre d'un ou plusieurs modèles pédagogiques.

Quant aux conceptions pédagogiques d'ensemble ou conceptions générales de l'éducation, elles regroupent, en plus des valeurs collectives à partir desquelles est construit le système éducatif, *"les conceptions personnelles que l'enseignant a de sa propre tâche, les valeurs qu'il défend et, le cas échéant, le mouvement pédagogique auquel il appartient"* (L'éducateur et l'approche systémique, manuel pour améliorer la pratique de l'éducation, Unesco, 1981:72).

Dans les formations ouvertes et à distance on a pu constater l'apport de la pédagogie de maîtrise, à l'exemple de la taxonomie de Bloom appliquée aux outils en ligne d'aide à la conception de scénarios pédagogiques. Celle-ci a permis de faciliter la définition d'objectifs d'ordre cognitif et affectif, qui s'apparente encore à la pédagogie différenciée sans rompre pour autant avec les apports de la pédagogie par objectifs. Ainsi la pédagogie différenciée se présente comme le croisement de plusieurs méthodes donnant un intérêt considérable à l'accompagnement et au choix des situations pédagogiques en fonction des objectifs définis par le formateur.

Concernant les méthodes pédagogiques intégrant les NTIC, on note le développement de l'approche pragmatique qui accorde une importance considérable aux moyens pédagogiques mais aussi aux moyens ou matériels techniques informatiques et de communication (Lamizet et Silem, 1997) et qui fait appel à un mode d'interaction à la fois réactif et proactif (les Environnements Intelligents Assistés par Ordinateur). Quant aux ressources pédagogiques, il s'avère possible d'avoir diverses situations d'apprentissage qui font appel à différents domaines disciplinaires ce qui se caractérise par une double orientation intégrant à la fois la transmission des connaissances et la construction des savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être).

On a souvent désigné les théories de la communication qui prennent en compte l'aspect action comme étant pragmatiques, un pragmatisme qui ne se tient ni aux faits ni au jugement des choses en fonction de leurs applications pratiques mais qui recouvre des phénomènes bien plus complexes à savoir: l'acte d'implication du sujet dans la communication; le déplacement de la référence en fonction des actes posés (mise en cause de la distance de la représentation par la mise en relation) ; l'impact de la communication sur le réel. Il s'agit bien là d'un déplacement d'optique car on ne s'intéresse plus à l'objet ou à la combinaison d'objets stables ou à la structure (de quoi est-ce fait?), mais à l'acte, aux fonctions et aux transformations (qu'est ce que ça fait?). La pragmatique selon Bourgnoux (1991) concerne les relations sujet à sujet par opposition aux relations sujet-objet.

Internet et les produits/supports hypermédias ont permis, de leur part, le développement de modes d'interaction mutuel et interpersonnel basé sur le concept de réseau et sur les moyens de communication ce qui fait de l'usager un acteur principal en communication avec d'autres usagers caractérisant de ce fait la logique même de l'approche pragmatique qui vise la co-construction et le partage des savoirs.

Des chercheurs en didactique des langues ont déjà mis en relief l'importance d'une pédagogie fondée sur les tâches[7] pour l'intégration des NTIC en classe et tout particulièrement dans les dispositifs de formation avec les nouvelles technologies. Mangenot (2003 : 109-125) remarque que: "*La tâche ou le scénario pédagogique incluent une ou des activités faisant sens pour les apprenants, s'appuient sur des ressources et prennent en compte le dispositif spatio-temporel et humain, à la fois en termes de communication et d'accompagnement pédagogique*". D. Oliver et J. Herrington (2001) soulignent que les tâches d'apprentissage constituent l'élément charnière dans le processus de conception de dispositifs constructivistes d'apprentissage en ligne. Dans ces contextes pédagogiques, on a proposé une typologie des tâches (Henri et Lundgren-Cayrol, 1997 ; Mangenot, 2003): la fouille collective, l'analyse critique, le débat, la prise de décision, la résolution de problèmes, la conception de ressources pédagogiques, l'étude de cas. Nous devons ajouter aussi la notion de "*projet pédagogique*" définie par Mangenot (2005) comme *"un ensemble de tâches amenant des apprenants distants à communiquer entre eux"*.

Dans un apprentissage axé sur les tâches, les technologies de l'information et de la communication ont un rôle déterminant, d'autant plus qu'avec un apprentissage assisté par ordinateur mis à disposition de manière convenable on pourrait avoir une vaste gamme d'informations, d'interactions et de feedback d'où la pensée vers un nouveau principe pédagogique, à savoir le fait que l'apprentissage assisté par ordinateur entrainera une augmentation en matière d'information, d'interaction et de feedback (Edelenbos, 2006). Il fallait mieux pour l'enseignant d'opérer des arbitrages entre différentes stratégies mais faut-il encore avoir cette souplesse et les capacités requises pour cela.

5 Interactivité, médiation et médiatisation

Dans les environnements d'apprentissage multimédia on trouve l'interface de navigation qui met en œuvre *"un nouveau type d'échange homme-machine"* d'où de nouvelles formes d'interactivité qui surgissent et qu'il faut prendre en considération (Montandon-Binet, 1993). Cette interactivité doit permettre d'abord à l'apprenant de construire ses connaissances à travers la manipulation des objets de connaissances à sa disposition ainsi que de mettre en œuvre ses propres stratégies d'apprentissage afin qu'il soit suffisamment stimulé et impliqué, ensuite elle doit permettre le guidage et le contrôle des apprenants et de l'apprentissage par l'enseignant devenu plutôt un accompagnateur, un facilitateur et un médiateur entre les connaissances et l'apprenant.

[7] selon le cadre européen commun de référence pour les langues, qui se situe dans une perspective actionnelle (parler une langue), l'apprentissage s'effectue à travers la réalisation de tâches langagières les plus authentiques possibles, avec une finalité de communication explicite, *"La communication fait partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s'engagent en interaction, réception, production, compréhension ou médiation ou une combinaison de deux ou plus de ces activités…"*.

"Qui dit présence à distance dit donc accompagnement pédagogique. Traiter la distance ne se limite plus à la médiatisation technique (production et diffusion), de produits et de services finis de formation. Il inclut une médiation humaine, en termes d'intervention, d'aide et de soutien aux aspects psychologiques et sociaux de l'apprentissage" (Linard, 1996 : 251).
"D'un autre côté, la médiatisation de la communication via les réseaux peut être envisagée sous l'angle didactique (comportant des réflexions interculturelles) ou sous l'angle de la production discursive qui est le domaine de la Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO). Les premières recherches sur ce terrain portaient fondamentalement sur le discours généré dans le courrier électronique et dans les chats ou salons de bavardage", Tomé (2009).

Dans une démarche e-learning, la communication est souvent asynchrone et médiatisée par la technologie et pour la rendre synchrone il est indispensable de choisir le bon moment au cours d'une démarche pédagogique, à cet effet, on doit procéder à une classification des types d'interactions possibles issues d'une solution e-learning (Hirumi, 2002). Afin d'étudier toutes les interactions possibles on peut se référer à la typologie proposée par Moore (1989) et qui a été reprise en sciences de l'éducation. Celle-ci classe les interactions en fonction des acteurs qui entrent en jeu à savoir l'enseignant et l'élève ou encore le formateur et l'apprenant ce qui nous permet de distinguer les interactions apprenant-contenu, apprenant-apprenant et apprenant-enseignant.

5.1 Apprenant-contenu/objet de savoir

Concernant les interactions apprenant-contenu, celles-ci ont été longuement étudiées (Moore, 1989) et ont été définis comme un processus actif de cognition (Berge, 2002) permettant de convertir le contenu en connaissance. En effet, la relation du sujet à l'objet de savoir est assurée par l'instrument qui joue un rôle de médiateur mais aussi un moyen de l'action et de l'activité (Rabardel, 1995). Le matériel pédagogique ainsi médiatisé par l'enseignant est prêt à jouer son triple rôle médiateur : (1) aider à la connaissance de l'objet, (2) donner les moyens de l'action et (3) fournir à l'apprenant des outils cognitifs par "assimilation d'artefacts nouveaux à des schèmes déjà constitués", (Rabardel, 1995: 137).

Ainsi, la médiation possède deux définitions; la première la définit comme étant l'ensemble des aides - personnes (considérées comme médiateurs et regroupant enseignant, formateur, tuteur, camarade, l'apprenant lui même, etc...) et instruments - mis à la disposition de l'apprenant pour faciliter provisoirement son appropriation[8] de l'objet (savoir) et l'utilisation autonome ultérieure de celui-ci (Rabardel, 1995), et la deuxième la considère comme étant une action de la personne qui facilite l'apprentissage de l'objet par une relation d'aide, de guidage, avec ou sans instruments.

Quant à la médiatisation, elle est définie comme étant l'opération consistant à sélectionner, transformer, transposer les matériaux de l'objet pour en faire des instruments (contenus, méthodes, tâches, matériels correspondant aux processus d'instrumentalisation, qui concernent l'émergence des composants artefacts de l'instrument) répondant à des besoins pédagogiques déterminés. D'ailleurs, le terme de médiatisation est utilisé en remplacement à celui de didactisation qui est peu utilisé dans le domaine de la didactique en général où il est remplacé par la notion de transposition didactique.

5.2 Apprenant-enseignant

Les fonctionnalités offertes par les nouvelles technologies (comme les forums, les chats, les outils collaboratifs, etc...) cherchent à conférer à l'apprenant un rôle davantage participatif dans l'acquisition ou le développement de connaissances. L'interaction est considérée, en effet, comme un des éléments clés permettant de maintenir l'attention d'un *"public virtuel"* émancipé du lieu de travail que représentait jusqu'alors la salle de classe (Webster et Hackley, 1997). Toutefois, le niveau d'interaction entre apprenant et enseignant dépend du comportement de chacun d'eux. Selon Berge (2002) ces interactions constituent le noyau du processus d'apprentissage et pour être performants on doit avoir un alignement entre les objectifs, les activités et les possibilités de feed-back ce qui va favoriser le succès du processus d'enseignement. Dans ce contexte, la présence d'un feed-back régulier augmentera la satisfaction des apprenants au sens de Northrup (2002).

Les nouvelles technologies du e-learning vont bouleverser le rôle traditionnel de l'enseignant[9], from *"Sage on the Stage"* to the *"Guide on the Side"* aux termes de Copolla et al. (1997) ce qui va le pousser à transformer et changer sa façon d'enseigner (Jean, 2001 ; Copolla et al. 2002 ; Godinet et Caron, 2003) sans pourtant délaisser ses activités antérieures et habituelles ni cesser d'exercer ses rôles cognitifs, affectifs et autoritaires qui seront transmis aux apprenants (notamment sous forme de signaux; forum de discussion, chat, messageries électroniques, etc.) et il devra changer le support du contenu et le cadre spatio-temporel de sa présentation.

Le degré d'implication de l'enseignant dans un processus e-learning est un déterminant pour sa performance (Piccoli et al. 2001; Webster et Hackley, 1997) cela rejoint la théorie de l'influence sociale en cas d'utilisation de la technologie (Fulk et al. 1990) qui prévoit que le comportement des uns et guidé par le comportement des autres et cela désigne les deux acteurs principaux, qui peuvent s'influencer mutuellement. Ainsi, se pose le problème d'appropriation de ces nouvelles technologies par l'enseignant (Harrari, 1999) et à ce propos on peut citer, à titre d'exemple, le tableau récapitulant les phases nécessaires (cinq phases successives à savoir; entrée, adoption, adaptation, appropriation et invention) présenté par Landry (1998), ce qui prouve encore l'importance du facteur humain au même titre que celui matériel.

L'usage des nouvelles technologies a incité les enseignants à mettre en place un tutorat entre apprenants favorisant leur autonomie et leur responsabilisation (Si Moussa, 2000) ce qui les a amenés à chercher de nouvelles méthodes de gestion et de transmission des connaissances sans rejeter automatiquement les méthodes pédagogiques traditionnelles qui peuvent être soutenues et assistées par les nouveaux outils tel est le cas de l'enseignement à distance par vidéo-conférence qui a permis la restauration d'un enseignement synchrone proche du face-à-face traditionnel. Cependant, la recherche d'un *"bon modèle"* de la fonction tutorale susceptible de fonder des recommandations pour une généralisation des pratiques reste sans issue car l'on ne peut qualifier un modèle de "bon" que s'il répond aux besoins différenciés des apprenants (Glikman, 2002).

Passant aux aspects pratiques de la profession d'un enseignant, ils sont conjugués en deux points, d'un coté, l'emploi du temps de l'enseignant, et d'un autre coté, les ressources personnels indispensables pour permettre et faciliter l'accès aux nouvelles technologies (Si Moussa, 2000). Ainsi, pour pouvoir passer à une conception constructiviste qui préconise une hétérogénéité et une diversification temporelle il faut que les enseignants puissent avoir une certaine souplesse horaire afin d'aménager leurs emplois du temps aux besoins de concevoir des dispositifs émanant d'une conception interactive leur permettant de faire des liens entre les disciplines et de mettre en œuvre l'interdisciplinarité (Husti, 1996). Autrement il serait difficile d'appliquer de telles pratiques innovantes devant un morcellement du temps entraînant lui-même un morcellement des savoirs.

5.3 Apprenant-apprenant

La discussion interactive d'un groupe on-line est centrale pour la construction de nouvelles compréhensions conceptuelles des apprenants. Dans le contexte d'un groupe d'interaction, les groupes collaboratifs développent un consensus de connaissance à travers l'échange de perspectives différentes, réception de feedback de la part d'autres étudiants et professeurs et des idées de discussion jusqu'à l'atteinte d'une discussion finale de compréhension. La nature sociale de la cognition, comme théorisée par Vygotsky (1978) et développée par la recherche néo-vygotskienne, est considérée comme influente sur la construction de connaissances d'une personne. Avoir un dialogue dans une communauté d'apprenants est d'une importance majeure. La construction de la connaissance est perçue comme un processus dialectique dans lequel les individus testent leurs points de vue et négocient leurs idées. Evoquant la théorie de Vygotsky qui considère que les compréhensions conceptuelles sont développées à travers l'interaction verbale, cette recherche prouve qu'un environnement d'apprentissage construit socialement est essentiel pour un apprentissage effectif.

Le support socio-affectif fourni par l'environnement collaboratif du groupe est considéré comme important pour le succès des étudiants qui établissent des systèmes de support social par leurs groupes on-line. Blandin (2007) a signalé l'importance de la culture du groupe en évoquant les relations liées à un groupe d'apprenants agissant dans un espace de collaboration par rapport au savoir en suivant l'idée de Hatchuel (2005) selon laquelle la construction du savoir est

[8] Telle que définie par Bailly dans le domaine de la DLE (Didactique des Langues Etrangères), l'appropriation d'une deuxième langue renvoie aussi bien à son acquisition qu'à son apprentissage.

[9] A une certaine époque il était question de faire appel à l'idée d'enseignant *"animateur"*, (OCDE-CERI, 1999) dans le cadre d'une approche d'enseignement centrée sur l'apprenant, ce qui supposait réduire les exigences professionnelles des enseignants. Malheureusement l'idée s'est heurtée à la complexité de mettre en œuvre des méthodes pédagogiques personnalisées, ouvertes et souples du fait qu'elles demandaient un travail de préparation et de réflexion très important.

indissociable de sa socialisation. Dans ce système de relation on trouve le tutorat sous forme d'interventions de natures variées. Elles s'appliquent à différents moments et concernent différents aspects du processus de formation, elles englobent non seulement la facilitation des apprentissages proprement dits mais, aussi, tout ce qui peut contribuer à donner aux apprenants le sentiment d'appartenance à une communauté éducative, et à activer un lien social qui reste difficile à établir dans les formations à distance. Cependant, on a pu distinguer deux facteurs différents quant aux représentations que les apprenants ont de leur formation et quant à leurs stratégies en matière de recours au tutorat (Si Moussa, 2000): un plus ou moins fort sentiment d'urgence et/ou de nécessité par rapport à cette formation, et une adaptation plus ou moins grande à un apprentissage autonome.

6 Etude de cas: CTES

Notre intérêt porte sur les dispositifs d'enseignement à distance mais vue leur nombre important nous avons décidé de commencer par une approche qualitative "en compréhension". Pour cela nous avons choisi de faire porter notre étude sur le CTES (Centre de Télé-enseignement Sciences) qui propose des formations à distance allant de la première année licence au Master 2, ce centre est situé à l'Université de Provence (Aix-Marseille I). Dans ce dispositif, les étudiants, situés en France ou à l'étranger, suivent les cours à travers une plateforme d'enseignement à distance (basée sur un ensemble de logiciels libres dont Moodle) et peuvent, s'ils le souhaitent, recevoir les cours sur papier par courrier, moyennant un supplément des frais d'inscription.

Pour conduire cette étude, on a conçu une grille de questionnement (un questionnaire semi-directif, voir Annexe), qui nous a permis de recueillir des représentations de cinq enseignants et de vingt-deux étudiants de différents niveaux (de la licence 1 jusqu'au Matser 1) et de différentes spécialités: Biologie, Mathématique-Informatique, Physique-Chimie (PC), Pluridisciplinaire, etc... sur la période de juin 2010.
Les réponses ainsi obtenues ont été traitées sous forme d'analyse de contenu thématique, sous un angle d'ergonomie pédagogique afin de dégager des types de comportements et des usages qui nous éclaireront sur les points forts et les points faibles sur lesquels il convient d'attirer l'attention des acteurs intervenants dans de tels dispositifs pour en améliorer l'efficacité.

6.1 Représentations et pratiques des étudiants

Devant l'impossibilité de mener une étude quantitative avec seulement 22 entretiens on essayera de procéder à travers une analyse manuelle préalable de 10 entretiens de recueillir les représentations des étudiants au sujet de la communication dans le dispositif.

Tableau 1

Entretiens	Q 19	Q 26	Q 28	Q 29	Spécialité/niveau
ENT17	Oui	Pas vraiment	Oui	Oui	Biologie/L3
ENT16	Pas vraiment	selon professeurs	Oui	Oui	Biologie/L3
ENT12	Oui	selon professeurs	Plutôt professeurs	Pas vraiment	biologie/L3
ENT10	N'utilise pas	ne sais pas	Oui	Non	PC/L2
ENT13	Pas vraiment	oui	Plutôt professeurs	Non	Biologie/L3
ENT22	Pas besoin	non	Non	Non	Master1
ENT15	Oui	pas vraiment	Oui	Oui	Biologie/L3
ENT21	Non	non	Oui	Oui	Master1
ENT9	Non	non	Oui	Non	PC/L2
ENT1	Oui	non	Oui	Oui	Biologie/L1

Ce qu'on peut remarquer c'est qu'il y a, d'un côté, un manque de disponibilité des professeurs, et d'un autre côté, une bonne appréciation de la relation entre étudiants en compensation et qui peut aboutir à une co-construction et un partage de savoirs.
Au sujet de la communication entre pairs y compris tutorat, les réponses se répartissent comme suit: cinq indiquent qu'elle est absente, quatre la considèrent comme peu présente et treize l'estiment bonne (personne ne la considère comme excellente). Concernant l'objet de cette communication entre pairs, on a pu savoir que; treize s'en servent afin de comprendre leurs cours et exercices, sept pour résoudre des problèmes spécifiques (connexion à la plateforme, téléchargement de cours…) et treize pour discuter de généralités et de sujets divers en dehors des cours alors qu'aucune réponse n'indiquait le travail collaboratif sur des projets de groupe ou autre, qui est en principe conçu et mis en œuvre par les enseignants.

La première remarque importante c'est qu'il existe plusieurs combinaisons possibles quant à la nature de la communication du moment qu'on peut avoir des étudiants qui se servent seulement des forums où ils présentent leurs questions, suggestions ou remarques, et d'autres qui peuvent se servir du chat (discussion instantanée) pour discuter de différents sujets (cours, exercices, consignes…).

Quant à la relation avec les enseignants: sept la considère comme inexistante, quatorze l'estiment comme peu présente contre une seule réponse indiquant qu'elle est bonne (aucune pour excellente). Si on tient compte du nombre de réponses de ceux qui déclarent n'avoir aucune relation avec leurs enseignants (ENT1: *"pas de relation"*; ENT14: *"pas de réponses du tout"*) et de ceux ayant déclaré que cette communication n'est possible qu'avec certains professeurs (ENT16: *"pas de réponses pour certains professeurs"*) sinon de mauvaise qualité (ENT7: *"problème de compréhension de part et d'autre"*) on se rend compte qu'il existe une grande défaillance à ce niveau.

Parmi les outils utilisés pour analyser des données de terrain sur une variable majeure, ici la communication interne, est la matrice liste de contrôle pouvant avoir différentes présentations (Miles et Huberman, 1994) et qui nous a inspiré pour établir le tableau ci-dessous.

Tableau 2

Q38- qu'est-ce qui vous plait ?	**communication** : échanges (chat, forum, mail, clavardage, etc.) **(1)***	**ergonomie informatique** : aspect ludique et facilité d'usage de la plateforme, utilisation des TIC **(4)***	**mode d'apprentissage** : sa rapproche, l'isolement, choix du moment d'usage, choix du rythme, travail seul *vs* pas d'isolement **(44)***
Q39- qu'est ce qui vous gêne ?	**communication** : avec profs (manque de communication, attente longue des réponses, compréhension des consignes) et avec pairs **(19)***	**pédagogie** : retard pour recevoir les cours, manque de travaux pratiques, manque d'exercices et de videos trop de liberté et manque d'orientation, indisponibilité des profs **(7)***	

Q43- quelles modifications ou améliorations souhaiteriez vous y apporter?	**communication** : avec les profs (manque de communication, attente longue des réponses, compréhension des consignes) et avec pairs **(12)***	**pédagogie** : recevoir les cours à temps, améliorer les cours (plus de vidéos, d'images, d'exercices), plus d'implication et de disponibilité des profs **(13)***	**ergonomie informatique** : meilleure structuration de la plateforme (y compris visibilité des nouveautés) **(3)***

Note: (*) Nombre de réponses (à titre indicatif).

Il apparait que c'est le mode d'apprentissage qui engendre la majeure satisfaction des étudiants alors que la principale source d'insatisfaction émane des problèmes de communication qui devancent très largement celles d'ordres pédagogiques et d'apprentissage. Leurs souhaits d'amélioration portent à la fois sur la communication et sur la pédagogie.

6.2 Représentations et pratiques des enseignants

Les entretiens ont été menés avec cinq enseignants: trois enseignants de matières scientifiques et deux enseignent des matières littéraires (sciences sociales et droit public). Concernant la nature de leur intervention sur la plateforme tous s'en servent pour déposer leurs cours, d'ailleurs les deux enseignants littéraires ne font que cela alors que les autres aillent plus loin avec des activités de chat, de dépôt d'exercices et de Travaux Dirigés voire même la proposition de blogs. Aucun d'eux n'est intervenu lors de la conception et la mise en œuvre de la plateforme et aucun n'a suivi une formation aux NTIC, par ailleurs, trois prétendent avoir suivi une formation à l'utilisation de la plateforme avec l'informaticien mais pour une durée très courte de deux heures en moyenne.

Les objectifs principaux des enseignants tournent autour de l'acquisition de savoirs puis de compétences. Concernant l'ordre qu'ils préféraient entre savoir, raisonnement et méthode, les réponses ont été variées. Cependant on peut remarquer que les littéraires en préfèrent le même classement à savoir: méthode, raisonnement puis savoir alors que les scientifiques optent pour celui de: savoir, raisonnement puis méthode, pour deux d'entre eux (sciences naturelles et chimie) alors qu'un enseignant en chimie préfère: méthode, savoir puis raisonnement. La méthode pédagogique poursuivie est principalement transmissive. Seul un enseignant déclare utiliser la méthode interrogative à travers des cours sous forme de blogs.

6.2.1 Quelle relation avec les étudiants?

Interrogés sur leur relation avec les étudiants, un enseignant (ENT-A) prétend n'entretenir aucun contact avec les siens, pour les autres celle-ci s'effectue principalement par mail et rarement par téléphone (un enseignant) ou sur les forums et blogs (un enseignant) et, d'ailleurs, qui ne s'avèrent pas assez efficaces (ENT-B *"forums, blogs et mails mais ce n'est pas bon"*; (ENT-E) *"j'ai essayé par le chat mais ca n'a pas marché pour des problèmes techniques"*). En effet, ils prétendent que le dispositif ne leur aide pas vraiment à ce propos et qu'il ne constitue pas une interface privilégiée de communication pour trois d'entre eux. Il importe de signaler à ce niveau que tous affirment ne pas connaitre toutes les fonctionnalités de la plateforme (à exemple de l'application *hot potatos* qui permet de concevoir des questionnaires) qu'aucun ne se sert du Chat.

Les principaux obstacles révélés tournent autour d'un manque d'interactivité (ENT-A) et de contact direct (aspect humain) (ENT-D), des obstacles économiques surtout pour les étrangers (ENT-E), concernant la plateforme, un enseignant[10] (ENT-B) m'a signalé que *"l'interface graphique était très mauvaise"* d'où un problème, selon lui, d'ordre ergonomique.

Trois ont déclaré avoir rencontré des problèmes d'ordre technique (ENT-A: *"certains messages n'arrivent pas"*; ENT-B *"les contraintes sont techniques car sa évolue trop vite"*) donc ils font appel à l'informaticien pour les résoudre mais cette aide est jugée insuffisante (ENT-B). Une deuxième contrainte à signaler est le manque de temps suffisant ; premièrement dans l'usage de la plateforme (ENT-B et D), et deuxièmement, en ce qui concerne la collaboration entre enseignants pour la coordination des actions individuelles et l'élaboration de contenus (ENT-C, D et E).

A la question *"votre rôle correspond-t-il à vos attentes?"*; deux `non' catégoriques ont été avancés (ENT-B et E), une réponse *`ça peut être mieux'*, un *`oui'* (ENT-A) et un sans réponse (ENT-D) ce qui semble assez négatif, d'ailleurs, l'enseignant qui a répondu `oui' avait déclaré qu'il n'avait aucune interactivité avec ses étudiants.

Les améliorations que les enseignants souhaitent visent, en premier lieu, une accessibilité plus facile à la plateforme[11] (ENT-D), une amélioration de son interface graphique (ENT-B), des outils adaptés aux matières (ENT-E) ainsi qu'un meilleur usage de celle-ci (ENT-A), en second lieu, une amélioration de leur relation avec les étudiants avec plus d'interactivité (ENT-C et D), ce même point a été révélé par les étudiants ce qui laisse penser à un manque de compréhension de part et d'autre résultant d'une défaillance de communication.

7 Conclusion et perspectives

Il est vrai que les méthodes pédagogiques actuelles accordent un intérêt considérable à l'apprenant et surtout à sa volonté et son implication dans le processus d'apprentissage mais aussi, et comme nous l'avons signalé, à l'activité d'accompagnement qui est fondamentale dans des situations *autostructurées* ainsi que le suivi dont l'enseignant est le précurseur. Dans ce contexte d'enseignement à distance où la communication est médiatisée, on remarque qu'il y a encore un problème d'appropriation et d'appréhension des moyens technologiques ce qui se répercute sur les usages, à la fois, pour les étudiants que pour les enseignants mais pas pour les mêmes raisons. Sans oublier la nature protéiforme de ces technologies et leur évolution exponentielle toujours en avance par rapport au milieu éducatif considéré lui-même comme source d'innovations.

Les résultats de cette étude, bien que limités par la taille de l'échantillon et des d'outils statistiques nous révèlent qu'il existe un problème majeur au niveau de système de communication au CTES, ainsi, le constat sur le manque d'activités interactives et de collaboration entre les apprenants approuve l'idée préconisant que l'intégration des technologies dans un dispositif ne se résume pas à un gain de temps en termes d'heures d'enseignement mais il faut plutôt le rechercher du côté de l'efficacité pédagogique. Certes, la communication est un levier pour réussir une démarche d'enseignement à distance mais il faudra qu'il y ait une bonne adhésion qui peut se faire dans la conception concertée d'une méthodologie voire d'une stratégie d'utilisation des instruments technologiques adaptés à la méthode pédagogique jugée appropriée. Ces instruments, qui ne peuvent pas remplacer les relations du face-à-face, ne cessent de réduire la distance et de reproduire les aspects humains avec une précision en perpétuelle évolution.

Références

[1] Altet M., "La formation professionnelle des enseignants", PUF, 1994, p 135.
[2] Avanzini G., Petit lexique, in Médiation éducative et éducabilité cognitive, 1996, Lyon : Chronique sociale, p. 14.
[3] Beslile C. et Rosado E., "Usages des TICE en éducation : leurre ou levier", Les Dossiers de l'Ingénierie éducative, Hors série, 2007, p. 46.
[4] Berge Z. L., "Active, Interactive, and Reflective Elearning", The Quarterly Review of Distance Education, 2002, Vol.3, N°2, 181-190.
[5] Blandin B., "les environnements d'apprentissage", L'Harmattan : Paris, 2007.
[6] Chaptal A., "Le système apprend-il?", Les Dossiers de l'Ingénierie éducative, n°50, 2005.

[10] C'est un enseignant de chimie pour licence première année et qui prétend être très impliqué dans les TICE.

[11] Deux enseignants avaient fait les remarques suivantes concernant la plateforme ; ENT-C : "*je me demande si certains problèmes sont dus à l'enseignement à distance et non spécifiquement à la plateforme*" et ENT-D: "*je ne pense pas que c'est l'avenir de l'enseignement*".

[7] Depover Ch., Giardana M. et Marton Ph., "Les environnements d'apprentissage multimédia", Paris, L'Harmattan, 1998.
[8] Fulk J., Schmitz J. et Steinfield C. W., "A Social Influence Model of Technology Use", in Fulk J. & Steinfield, Organizations and Communication Technology, Sage, 1990, 117-141
[9] Glikman V., "Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines", édition Education Permanente n°152, 2002.
[10] Godinet H. et Caron C., "L'accompagnement dans le Campus Numérique FORSE : modalités et outils". Actes de la conférence EIAH 2003, Strasbourg, 15,16 et 17 avril.
[11] Hatchuel F., "Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir", La découverte : Paris, 2005.
[12] Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K., "Apprentissage collaboratif à distance", Presses de l'université du Québec, 2001.
[13] Higelé, P. et al., "Ateliers de raisonnement logique", Nancy : CAFOC, 1984.
[14] Husti A., "Changement dans le monde de l'éducation", Repères Pédagogiques, Paris : Nathan, 1996
[15] Lamizet, B. et Silem, A., "Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication", Paris : Ellipse, 1997.
[16] Linard M., "Une technologie démocratique est-elle possible?", Savoirs, n° 5, 2004, 73- 117.
[17] Linard M., "Des machines et des hommes", L'Harmattan, 1996.
[18] Liautard, D., "La spirale innovatrice des technologies de l'information et de la communication en éducation, Comment orienter le changement?" D. Liautard Jocair, Communication et apprentissage instrumentés en réseau (Ed. Hermes), 2008.
[19] Miège, B., "La pensée communicationnelle", Grenoble ; Presses universitaires de Grenoble, 1995.
[20] Mangenot, F., "Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance", ALSIC (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication), 2003, Vol. 6, num. 1, p. 109-125. Revue en ligne : http://www.alsic.org
[21] Mangenot, F., "Les aides logicielles à l'écriture", Paris, CNDP, (L'ingénierie éducative, hors série), 1996.
[22] Montandon-Binet C., "Systèmes de valorisation implicites sous-jacentes à la notion de médiation cognitive", dans Valeurs et changements sociaux, L'Harmattan, 1993.
[23] Moeglin P., "La mémoire des outils et médias éducatifs", Les Dossiers de l'Ingénierie éducative, n°50, 2005.
[24] Moore, M. G., "Three Types of Interaction", The American Journal of Distance Education, (1989), Vol.3, N°2, 1-6.
[25] Morin E., "Introduction à la pensée systémique", ESF, 1990, p 31.
[26] Mucchielli A., "Un nouveau domaine des sciences info-com : la formation à distance, Distances et savoirs", 2006/2, 4, 223-229.
[27] Northrup P., "Online Learner's Preferences for Interaction", The Quarterly Review of Distance Education, 2002, Vol.3, N°2, 219-226.
[28] Noy C., "Les conditions d'émergence du sens dans l'usage des cédéroms éducatifs", Paris, L'Harmattan, 2001.
[29] Oliver, D. et Herrington, J., "Teaching and Learning Online", Perth, Edith Cowan University, 2001.
[30] Perriault J., "La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer", Paris, Flammarion, 1989.
[31] Piccoli G., Ahmad R. et Ives B., "Web-based virtual learning environment", MIS Quarterly, 2001, Vol. 25, N°. 4, 401-426.
[32] Poteaux N., "L'autoformation à l'université : de quelques éléments dialectiques", B. Albero (dir.) Autoformation et enseignement supérieur, Paris, Hermès, 2003.
[33] Pouts Lajus S., "L'ordinateur n'est pas utile à l'éducation, il est nécessaire", Les Dossiers de l'Ingénierie éducative, N°50, 2005.
[34] Rabardel P., "Les hommes et les technologies ; Approche cognitive des instruments contemporains", Paris, Armand Collin, 1995.
[35] Si Moussa, "Internet à l'école: usages et enjeux", Paris l'Harmattan, collection "Education comparée", 2000.
[36] Tardif, J. et Presseau, A., "Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique?", Paris ESF, 1998.
[37] Tomé M., "Weblogs éducatifs pour l'enseignement d'une Langue Etrangère", Synergies Espagne n°2, 2009, 261-279.
[38] UNESCO, "L'éducateur et l'approche systémique, manuel pour améliorer la pratique de l'éducation", Préface, 1981,
[39] Villiot-Leclercq E. et Pernin E., "Scénarisation et usages, actes du colloque JOCAIR'06", Journées Communication et Apprentissage instrumenté en réseau, Amiens, 2006, 357-371.
[40] Vygotsky L., "Mind in Society", Cambridge, Harvard University Press, 1978.
[41] Webster J. et Hackley, P., "Teaching Effectiveness in Technology-Mediated Distance Learning", Academy of Management Journal, 1997, Vol. 40, N°6, 1282-1309.

Annexe

8 Grilles d'entretiens

8.1 Partie étudiants

Repères et renseignements sur la personne

Q1- utilisez-vous fréquemment ce dispositif?
Q2- quels proportions ou pourcentages d'usages?
Q3- utilisez-vous d'autres supports/dispositifs pour votre formation que la plateforme?
Q4- quelle est la nature de votre usage?
Q5- quand est-ce que vous utilisez le dispositif?
Q6- quelle formation avez-vous poursuivi pour vous y préparer? contenu et durée?

Place du dispositif dans le projet d'apprentissage de l'étudiant

Q7- comment étiez-vous informé de l'existence du dispositif?
Q8- dans quel but vous y avez fait appel?
Q9- les modules et supports sont-ils bien adaptés à vos domaines d'études/matières?
Q10- ce dispositif vous rapporte t-il une valeur ajoutée par rapport à l'enseignement classique?
Q11- si vous rencontrez une difficulté d'usage, comment trouvez-vous la solution?
Q12- si vous rencontrez une difficulté à comprendre un cours, comment trouvez-vous la solution?

Positionnement, mode de travail, suivi, évaluation

Q13- connaissez-vous toutes les fonctionnalités de la plateforme?
Q14- quelle est votre participation aux supports et cours?
Q15- le contenu correspond t-il à vos objectifs d'apprentissage?
Q16- la (les) méthode(s) pédagogique(s) correspond(ent) t-elle(s) à votre objectif?
Q17- pour vous les contenus sont faciles, difficiles ou moyens?
Q18- comment le dispositif vous permet-il de s'auto-évaluer?

Communication et médiation

Q19- les moyens de communication sont-ils adaptés à vos besoins? vous arrivez-vous à les approprier?
Q20- quels sont les points forts et les points faibles du système de communication :
    Q20.1- entre vous et les enseignants?
    Q20.2- entre vous et les autres étudiants?
Q21- y-a-t il renforcement ou affaiblissement du lien avec les enseignants?
Q22- quels types de relations avec les enseignants?
Q23- prenez-vous l'initiative ou elle vous est dictée?
Q24- avez-vous le libre choix des méthodes d'apprentissage?
Q25- préférez-vous voir l'enseignant en face à face? pourquoi?
Q26- les enseignants sont-ils disponibles suffisamment quand vous en avez besoin?
Q27- faites-vous appel au service technique? Si oui pourquoi?
Q28- la relation avec vos camarades vous est-elle préférable pour la compréhension d'un objet de savoir ou la résolution de certaines difficultés?
Q29- y-a-t il co-construction et partage des savoirs avec les autres apprenants?
Q30- avez-vous la perception d'une présence continuelle, même lointaine, des enseignants, du staff, de l'administration ou d'autres apprenants?

Usage et fonction du média

Q31- l'usage nécessite t-il des connaissances informatiques préalables?
Q32- la familiarisation à l'usage est-elle suffisante?
Q33- quels intérêts d'apprendre avec les NTIC par rapport au cours magistral?
Q34- que pensez-vous de l'usage du support?
Q35- le dispositif vous permet-il de créer un méta-savoir?

Appréciation de l'usage du dispositif, réponses aux attentes

Q36- quelles étaient vos attentes?
Q37- le dispositif répond t-il à vos attentes?
Q38- qu'est-ce qui vous plait?
Q39- qu'est ce qui vous gêne?
Q40- pensez-vous avoir progressé ?
Q41- pensez-vous pouvoir progresser dans l'avenir?
Q42- pensez-vous avoir les mêmes progrès qu'en cours présentiel : aux mêmes rythmes? avec la même qualité?
Q43- quelles modifications ou améliorations souhaiteriez-vous y apporter?
Q44- considérez-vous ce dispositif comme une interface privilégiée?
Q45- êtes-vous d'accord pour continuer à l'utiliser? Pourquoi?

8.2 Partie enseignants

Fonction et profil de l'enseignant dans le dispositif

Q1- quel est votre domaine d'intervention?
Q2- à quels moments vous intervenez : prétraitement, traitement et post-traitement (exploitation)?
Q3- quel(s) type(s) d'intervention(s) et quelles actions?
Q4- quel était votre rôle lors de la conception et la mise en place de la plateforme?
Q5- avez-vous suivi une formation à l'utilisation du dispositif?
Q6- avez-vous suivi une formation aux NTIC? si oui, quel en est l'intérêt?
Q7- faces à des problèmes (techniques ou technologiques) comment vous vous êtes sortis?

Finalité et démarche de l'enseignant

Q8- dans un tel type d'enseignement, quels sont vos objectifs principaux?
Q9- pensez-vous que l'utilisation du dispositif nécessite des compétences spécifiques pour vous ? Pour les étudiants?
Q10- est-ce que ce dispositif est bien compatible avec le contenu de votre cours et avec votre conception de l'apprentissage?
Q11- mettez-vous à la disposition des apprenants des outils méthodologiques afin de les aider à surmonter les difficultés d'apprentissage? a quels moments?
Q12- pensez-vous qu'il est nécessaire de mettre en place un accompagnement afin d'optimiser l'apprentissage?
Q13- quel est votre avis sur les supports et contenus proposés pour votre cours?
Q14- y-a-t il prise en compte de vos remarques pour faire évoluer le dispositif?
Q15- quel ordre préfériez-vous entre ; savoirs/connaissances, raisonnements/réflexions et méthodes?
Q16- quelle(s) méthode(s) pédagogique(s) suivez-vous?

Mise en œuvre : préparation, conception

Q17- avez-vous conçu un référentiel concernant votre domaine d'intervention ou faites-vous appel à un référentiel déjà existant?
Q18- faites-vous usage de scénarios ? lequel?
Q19- avez-vous le temps suffisant pour créer les leçons?
Q20- les objectifs d'acquisition sont-ils annoncés aux étudiants?
Q21- au moment de la conception, vous concentrez-vous sur l'acquisition des savoirs ou sur le développement de raisonnement?
Q22- le dispositif permet-il de diversifier les styles/stratégies d'enseignement et d'apprentissage?
Q23- proposez-vous à vos étudiants des outils d'auto-évaluation?
Q24- orientez-vous les étudiants vers d'autres supports ? si oui, pourquoi?
Q25- pensez-vous qu'avec ce type de dispositif les apprenants arrivent à développer des compétences transversales?
Q26- quels types de difficultés sont observés chez les utilisateurs?
Q27- avez-vous constaté des progrès?

Communication et médiation

Q28- comment s'effectue la médiation à distance?
Q29- quel mode d'interaction?

Q30- comment ce dispositif vous assiste t-il dans votre médiation?
Q31- rencontrez-vous physiquement les étudiants ? si oui, qui en fait la demande?
Q32- vos étudiants ont-ils rencontré des difficultés pour s'approprier le dispositif?
Q33- discutez-vous avec d'autres professeurs sur vos productions respectives?
Q34- collaborez-vous avec le staff? si oui, par quels mécanismes?
Q35- la collaboration entre enseignants est-elle principalement centrée sur la coordination des actions individuelles ou sur l'élaboration de contenus? y-a-t il des contraintes?

Usage et fonction du média

Q36- l'enseignement proposé par la plateforme est-il mieux approprié que d'autres aux contenus et aux disciplines?
Q37- quelle est la valeur ajoutée de la plateforme par rapport au cours magistral?
Q38- que favorise la plateforme, veuillez indiquer l'ordre de priorité?
Q39- êtes-vous soumis à des contraintes imposées de l'extérieur dans l'usage du dispositif?
Q40- est-ce que vous connaissez toutes les possibilités du dispositif? lesquelles vous utilisez principalement? Lesquelles vous n'utilisez jamais et pourquoi?

Appréciations

Q41- ce dispositif remplit-il, selon vous, les conditions d'une FOAD : contenus adaptés à la mise à distance et un accompagnement fort (mettre la liste)?
Q42- y-a-t il une analyse préalable des besoins d'apprentissage?
Q43- les rôles des différents membres de l'équipe pédagogique sont-ils clairement définis pour vous et pour les étudiants?
Q44- votre rôle correspond-il à vos attentes?
Q45- quels sont les points forts et les points faibles du dispositif en matière de cohérence par rapport aux objectifs annoncés, au public visé et aux modalités de fonctionnement?
Q46- quel impact du e-learning sur l'enseignement?
Q47- quel est votre système d'évaluation du e-learning?
Q48- considérez-vous ce dispositif comme une interface de communication privilégiée?
Q49- quelles améliorations souhaiteriez-vous proposer?

L'APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF DE L'ESPAGNOL DANS LA MODALITÉ DE L'ÉDUCATION À DISTANCE - EAD

Teresa VARGAS
Maîtresse en Éducation
Université Positivo
Adresse personnelle :
Av. Visconde de Guarapuava, 5.233 Ap. 83
CEP : 80.240-010
Curitiba – PR – Brésil
Tél : +55.41.33.43.50.72 / +55.41.99.81.01.73
Courriel : terevargass@yahoo.com.br

Patricia Lupion TORRES
Maîtresse en Éducation par la Pontificale Université Catholique du Paraná (PUC/PR)
Docteur Médias et Connaissance par l'Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC)
Adresse personnelle:
Rua Carlos de Carvalho, 1530
CEP: 80.730- 200
Curitiba – PR – Brésil
Tél: +55.41. 33.22.74.41
Courriel : patorres@terra.com.br

RÉSUMÉ

Ce travail a pour but l'analyse de l'utilisation de cartes conceptuelles dans l'enseignement et dans l'apprentissage de « l'espagnol instrumental », celui-ci ayant pour objectif le développement de la compréhension écrite en espagnol, dans des cours technologiques, dans la modalité de l'Éducation à Distance – EAD. L'étude propose l'application de cartes conceptuelles lors de la quête de solutions qui guideront le processus d'enseignement-apprentissage vers un apprentissage significatif. Nous avons choisi la méthodologie qualitative par l'Étude de Cas, et comme instrument d'investigation, un questionnaire. Nous avons réalisé une première recherche lors de deux cours présentiels avec des élèves de deux cours technologiques. La deuxième recherche a été réalisée avec des élèves d'un cours technologique dans la modalité EAD. Pour développer la recherche, nous avons élaboré un questionnaire dont les résultats ont permis l'analyse de la méthodologie utilisée dans les pôles d'appui présentiel, du matériel didactique, du rapport Professeur-Tuteur/Élève et des thèmes en rapport avec l'enseignement-apprentissage, avec l'appui d'une bibliographie sélectionnée. Comme procédure d'analyse et interprétation, nous avons utilisé l'étude de cas. Nous avons constaté l'importance de continuer l'observation, l'étude et la discussion de la discipline Espagnol Instrumental dans la modalité à distance, jusqu'à ce qu'on l'adapte aux réels besoins de l'élève, comme sujet autonome de son propre apprentissage, principalement parce que deux facteurs nouveaux de conjuguent : le besoin d'appréhension d'une nouvelle langue pour le développement professionnel et le défi de le faire par le moyen de nouvelles technologies d'étude et d'apprentissage.

Mots-clés : Éducation à Distance, Apprentissage Significatif, Cartes Conceptuelles.

Introduction

Les innovations technologiques et les nouveaux paradigmes provenants de la restructuration productive ont occasionné le besoin d'inclure l'utilisation d'outils technologiques dans le processus de formation humaine. Il faut noter que les innovations sont présentes dans tous les domaines de la société et réfléchissent directement sur la vie de l'être humain, principalement dans sa formation académique et professionnelle.

La société contemporaine exige que les éducateurs aient une compréhension profonde des transformations sociotechniques qui déterminent un changement « de notre rapport avec la construction du savoir, qui exige de nouvelles praxis devant les défis épistémologiques, techniques et méthodologiques de l'actualité » (SANTOS et al., 2009 : 240).

L'école, comme espace privilégié de discussion, production et construction du savoir, doit donner aux étudiants l'opportunité d'utiliser les outils technologiques disponibles dans l'ambiance scolaire, pour dynamiser et intensifier le processus d'enseignement et apprentissage, en plus de promouvoir la formation de citoyens aptes à travailler dans la société de la connaissance.

Pour MCARTHY (1991), les quatre principales caractéristiques de la société de la connaissance sont l'éclosion de l'information ; le changement de l'espace conceptuel ; l'unification planétaire et l'influence et la transformation culturelle (apud MOLINA, et al., 2004). Cette nouvelle société demande des citoyens capables de recevoir, de réélaborer, de synthétiser et de construire les plus variés outils de communication, d'interaction et d'élaborations de nouveaux savoirs.

Plusieurs ressources didactiques et méthodologiques sont présentées aux professeurs et aux élèves, à fin de faciliter et de contribuer au développement de l'apprentissage et à la construction de la connaissance. Des recherches de tous les niveaux éducationnels sont réalisées pour rendre l'apprentissage et l'enseignement plus attractifs, moins menaçants et plus significatifs.

L'une des propositions, qui est actuellement très connue et utilisée dans le monde pédagogique, c'est l'outil de construction et de représentation de la connaissance, développé par Joseph NOVAK et dénommée Carte Conceptuelle, qui se distingue par sa forme simple d'élaboration et utilisation et par sa grande valeur pour le développement d'apprentissages significatifs.

La recherche que nous présentons ici a pour but général investiguer une proposition méthodologique d'apprentissage collaboratif et significatif pour l'enseignement de l'Espagnol Instrumental (le développement de la compréhension écrite en espagnol) dans une ambiance virtuelle d'apprentissage. Cette étude est importante car elle peut conduire à l'incorporation de nouvelles médias et de nouvelles tendances didactico-pédagogiques, à fin que l'élève puisse contextualiser son apprentissage en langue espagnole dans des cours à distance qui s'utilisent des nouvelles technologies éducationnelles d'information et de communication.

Cette recherche est centrée sur l'utilisation des Cartes Conceptuelles, considérées une ressource très positive dans le processus enseignement-apprentissage car elles permettent la médiation, par le professeur, du développement et de la construction de la connaissance ; l'élève, à son tour, peut mieux comprendre et donner une meilleure signification à ce qu'il apprend.

Les Cartes Conceptuelles

En général, on dit que les cartes conceptuelles sont des représentations graphiques de segments d'information conceptuelle. Comme stratégie d'enseignement, une carte conceptuelle sert au professeur à présenter une discipline scientifique, des programmes de cours ou des curriculums, aussi bien que des contenus curriculaires que l'élève a déjà appris ou qu'il apprendra. Ainsi, le professeur l'utilise comme stratégie instructionnelle avant, pendant et après l'événement éducatif.

TORRES et MARRIOTT (2006) soulignent que la différence entre les cartes conceptuelles et d'autres formes de représentation visuelle, sont les mots ou les phrases de liaison, qui ont la fonction de promouvoir le rapport entre les concepts.

La carte conceptuelle est une technique cognitive créée par Joseph NOVAK, en 1972, à l'Université de Cornell, aux États-Unis, basée sur la théorie de l'apprentissage de David AUSUBEL, pour rendre plus facile l'apprentissage significatif. TORRES et al. (2010 : 434) affirme que, pour AUSUBEL, le facteur principal dans le processus de l'enseignement est que l'apprentissage soit significatif. Cela a lieu quand la nouvelle information se lie aux concepts importants déjà existants dans la structure cognitive de l'apprenti.

« Une carte conceptuelle est une structure schématique pour représenter un ensemble de significations conceptuelles présentes dans une structure de propositions » (NOVAK et GOWIN, 1988).

Nous pouvons dire que les cartes conceptuelles sont une forme de représentation visuelle, une technique pour l'apprentissage ou, encore, une ressource didactique qui peut être utilisée par des gens de tous les âges, de l'éducation infantile à la pos-université, à fin de contribuer à un apprentissage significatif, au développement de la pensée créative et à la construction de la connaissance.

Pour TORRES et MARRIOTT (2008) l'une des principales contributions de l'utilisation de cartes conceptuelles est la possibilité de surmonter un paradigme de reproduction de la connaissance, puisque cette technique développe l'indépendance, l'autonomie, la créativité et la responsabilité chez l'élève.

Ainsi, les cartes conceptuelles se présentent comme une ressource très positive pour le processus d'enseignement/apprentissage. Elles permettent au professeur d'agir comme médiateur dans le développement et dans la construction de la connaissance ; l'élève, à son tour, peut mieux comprendre et donner une meilleure signification à ce qu'il apprend (TORERS et al., 2010 : 434).

La carte conceptuelle développée par NOVAK est fondée sur la théorie d'AUSUBEL. TORRES et MARRIOTT (2006) soulignent trois principes de la Théorie d'Assimilation d'AUSUBEL qui ont conduit le travail de NOVAK :

- Le développement de nouvelles significations doit être construit sur des concepts et des propositions importantes préexistantes ;
- La structure cognitive doit être organisée hiérarchiquement, avec des concepts plus généraux et inclusifs dans les niveaux les plus hauts de la hiérarchie, et les plus spécifiques et les moins inclusifs dans les niveaux les plus bas ;
- L'apprentissage significatif garantit que les rapports entre les concepts deviennent plus précis et mieux intégrés aux autres concepts et propositions. (NOVAK, 2004).

Son abordage est basé aussi sur la théorie de Développement Potentiel de VYGOTSKY, concernant la construction de la connaissance et l'influence de l'interaction sociale de l'élève, pour que son apprentissage soit réellement significatif. On affirme encore, dans la théorie constructiviste de PIAGET, que l'individu construit sa connaissance et ses significations, en partant de la prédisposition à réaliser cette construction. De cette manière, la carte conceptuelle sert comme instrument ou ressource pour rendre plus facile l'apprentissage des contenus comme quelque chose de significatif pour la personne que l'utilise.

SOUZA (apud GIL et al., 2001) affirme qu'une autre approche théorique qui donne des fondements aux cartes conceptuelles est la théorie des réseaux sémantiques, qui propose « une forme d'organisation des concepts dans des catégories. Les nœuds des cartes conceptuelles sont des concepts et aussi des schémas mentaux ».

Ainsi, les Cartes Conceptuelles ont pour objectifs principaux la représentation du développement de la compréhension et la représentation de la connaissance. Son utilisation bénéficie aussi bien le domaine pédagogique que le domaine organisationnel.

Pour MOREIRA (apud DUTRA et al., 2003), les cartes conceptuelles, dans le domaine pédagogique, servent à

> enseigner en utilisant des organisateurs préalables, pour faire des ponts entre les significations que l'élève possède déjà et celles qu'il devrait avoir pour apprendre significativement la matière de l'enseignement, et aussi à l'établissement de rapports explicites entre la nouvelle connaissance et celle qui est existante et adéquate pour donner signification aux nouveaux matériaux d'apprentissage.

C'est-à-dire, elles peuvent être utilisées aussi bien par les professeurs que par les élèves, qui les construisent pour une gamme d'activités d'enseignement-apprentissage. Elles sont encore utiles pour prendre des notes, renforcer la compréhension, planifier et développer des recherches, préparer des présentations, organiser des contenus et des rapports, préparer des travaux et des dissertations, résumer des œuvres, identifier des concepts mal compris, aider dans des processus évaluatifs et dans tellement d'autres situations dans lesquelles il faut l'organisation de la connaissance dans une présentation claire et systématiquement organisée, dans un dessin d'assimilation rapide et facile. Dans ce sens, TORRES et MARRIOTT (2006) affirment que les cartes conceptuelles sont une technique puissante dans l'apprentissage et dans l'enseignement pour enfants et adultes. Considérées comme une ressource didactique, elles sont une forme de représentation visuelle de l'information et sont utilisées dans le contexte éducationnel et organisationnel.

Cette forme de présentation de la connaissance bénéficie l'apprentissage actif et le génie créatif, à n'importe quel niveau, en plus de faciliter la communication, le développement linguistique, la pensée réflexive et la cognition.

Selon GAINES et SHAW (apud BAX et SOUZA, s/d) les cartes conceptuelles peuvent être décrites sous diverses perspectives, selon le niveau d'analyse considéré.

- **Perspective abstraite** – les cartes conceptuelles constituées par des nœuds liés par des arcs peuvent être vues comme des hypergraphes ordonnés. Chaque nœud a un identificateur unique et un contenu, tandis que les liaisons entre les nœuds peuvent être directionnées ou non directionnées, représentées visuellement par des lignes entre les nœuds, avec ou sans flèches dans les extrémités.
- **Perspective de visualisation** – les cartes conceptuelles peuvent être vues comme des diagrammes construits avec l'utilisation de signes. Chaque type de nœud peut déterminer (ou être déterminé) par la forme, la couleur externe ou de remplissage, tandis que les liaisons peuvent être identifiées par l'épaisseur de la ligne, par la couleur ou d'autres formes de représentation.
- **Perspective de la conservation** – les cartes conceptuelles peuvent être considérées comme une forme de représentation et communication de la connaissance par le moyen de langages visuels, parce qu'elles sont soumises à l'interprétation par une communauté de référence. Cette interprétation permet d'établir un parallèle entre le langage naturel et le langage visuel ; les structures grammaticales et leurs structures gagnent des significations selon la communauté où elles sont utilisées.

Ces plusieurs perspectives font que la carte conceptuelle soit un outil de facile perception et représentation de ce que l'on veut informer ou communiquer de façon structurellement organisée.

Le processus initial de structuration de la carte est lui-même une étape significative, parce que l'élève apprend à voir les concepts et les rapports entre les concepts tels qu'ils existent dans leur pensée ou dans la réalité externe, ainsi que dans l'instruction orale et écrite. Selon ONTORIA (apud VARGAS, 2009), il faut tenir compte des idées clé suivantes, pour l'élaboration de ces cartes :

- les cartes ont peu de concepts et d'idées ;
- il faut comprendre la signification du concept par des exemples et l'analyse d'idées simples ;
- les cartes sont hiérarchiques, c'est-à-dire, les concepts les plus généraux (inclusifs) doivent être mis dans la partie supérieure ; les concepts plus spécifiques ou moins inclusifs, dans la partie inférieure ;

- il faut isoler les concepts et les mots de liaison et savoir qu'ils ont de différentes fonctions dans la transmission de la signification, même si quelques-uns sont des unités basiques de langage ;
- les cartes conceptuelles se présentent comme un moyen de visualiser des concepts et des rapports hiérarchiques entre les concepts.
- les cartes sont des instruments puissants pour observer la signification qu'un étudiant donne aux concepts qui, gradativement, sont inclus dans sa carte ; les cartes conceptuelles révèlent clairement l'organisation cognitive de l'étudiant ;
- les cartes conceptuelles doivent être dessinées plusieurs fois, étant donné que la première carte que l'on construit peut toujours contenir des fautes ; une raison importante de les refaire est le « nettoyage ».

Basiquement, les cartes conceptuelles sont composées par des concepts ou noms, organisés hiérarchiquement et liés entre eux par des mots ou des phrases de liaison, qui peuvent être un verbe, une locution adverbiale ou une préposition. La plupart des *softwares* existants pour la construction de cartes conceptuelles offrent plusieurs options de styles de diagrammation, formatation et représentation, selon la créativité et le besoin de qui les structure.

Pour NOVAK (1998), les concepts sont des régularités perçues dans des événements ou objets, ainsi, les concepts et les propositions sont des blocs de construction de la connaissance dans n'importe quel domaine. Il signale qu'un apprentissage significatif exige que

> ...le matériel à être appris doit être conceptuellement clair et présenté en utilisant un langage et des exemples qui puissent être liés à ce que l'apprenti possède comme connaissance préalable ; l'apprenti doit avoir une connaissance préalable importante et il doit choisir apprendre significativement. Ainsi, par le langage, les apprentis assimilent de nouvelles significations qui doivent être organisées progressivement pour qu'ils puissent solidifier leur connaissance. (NOVAK, 1998 apud DUTRA, 2003).

De cette façon, les cartes conceptuelles se présentent comme une ressource très significative dans le processus enseignement/apprentissage car elles permettent au professeur d'agir comme médiateur dans le développement et dans la construction de la connaissance ; l'élève peut à son tour donner une meilleure signification à ce qu'il apprend, comme dans l'exemple qui suit, ayant pour base le concept d'Apprentissage Significatif.

BARRIGA (apud VARGAS, 2009) souligne qu'il faut que l'élève ait des connaissances et des expériences préalables sur ce qu'il souhaite apprendre. Autrement, il sera très peu réussi, même si les contenus sont bien élaborés. Pour que l'élève apprenne, le professeur doit, à son tour, être capacité, disposé et motivé pour enseigner significativement et posséder également des connaissances et des expériences préalables sur la matière qu'il souhaite enseigner.

Plusieurs étudiants mémorisent mécaniquement des définitions, des formules, des normes ou des procédures sans établir une relation entre la signification du mot et la définition, la formule ou la norme qu'ils comprennent déjà. Ils pensent souvent que la seule façon d'apprendre, c'est en apprenant par cœur, ce qui nous rappelle la persistance, dans les processus éducatifs actuels, des paradigmes conservateurs et cartésiens. L'élève n'est pas mené à prendre conscience qu'il y a une alternative pour cet apprentissage mécanique, pour que les concepts soient présentés de façon à rendre favorable la mémorisation.

Les cartes conceptuelles deviennent un outil qui promeut un apprentissage significatif qui, bien appliqué, peut servir comme instrument de construction de la connaissance de l'élève de forme créative, critique, autonome et réflexive.

Pour la construction des cartes conceptuelles, nous pouvons utiliser plusieurs outils, d'un simple ensemble de crayons et feuilles de papier à des logiciels pour l'édition de textes, des présentations multimédia et dessins, en permettant l'insertion d'images et de textes.

Parmi les outils utilisés pour la construction de cartes conceptuelles, il y a le *software Cmap*. Il est téléchargeable au http://cmap.ihmc.us. Il a été développé par l'Institut de Cognition Humaine et de Machines (IHMC), de l'Université de Floride, aux États-Unis. Voici une façon de faire la carte avec l'appui de nouvelles technologies utilisées sur Internet.

Selon CAÑAS (apud, VARGAS, 2009), ce *software* non seulement facilite aux utilisateurs de tous les âges de construire et de modifier les cartes conceptuelles d'une façon similaire à ce que fait un processeur de mots lors du développement d'un texte, comme il permet aussi que n'importe quel utilisateur puisse les accéder sur Internet, agréger des ressources et d'autres contenus à ses cartes conceptuelles et faire des recherches sur le réseau pour les complémenter.

Les sujets et les procédures de la recherche

Lors de la recherche, nous avons présenté aux élèves une proposition méthodologique d'apprentissage collaboratif et significatif de l'Espagnol Instrumental, avec l'utilisation de l'outil des Cartes Conceptuelles, à fin de rendre plus facile l'enseignement-apprentissage de cette langue dans la modalité de l'Éducation à Distance.

La méthodologie utilisée a été la recherche qualitative en éducation sur l'utilisation de l'apprentissage collaboratif et significatif de l'Espagnol Instrumental, ayant pour base les Cours Technologiques d'un Institut d'Enseignement Supérieur (IES) de Curitiba, dans la région du Paraná, au Brésil.

LUDKE et ANDRÉ (1986) indiquent que les recherches qualitatives en éducation ont sept caractéristiques :

> 1. Elles ont pour but la découverte, dans la mesure où elles peuvent surgir, à n'importe quel moment, à partir de nouveaux éléments et d'aspects importants pour l'investigation, en plus des présupposés de l'encadrement théorique initial ; 2. elles mettent en relief l'interprétation en contexte, car toute étude de cette nature doit considérer les caractéristiques de l'école, le milieu social dans lequel elle est insérée, les ressources matérielles et humaines, parmi d'autres aspects ; 3. elles présentent la réalité de forme complète et profonde ; 4. elles utilisent des sources d'information variées ; 5. elles permettent des généralisations naturalistes ; 6. elles cherchent représenter les différentes perspectives présentes dans une situation sociale, et 7.elles utilisent un langage et une manière plus accessibles que d'autres méthodes d'investigation. (LUDKE et ANDRÉ, 1986).

Notre recherche s'encadre aussi dans la modalité d'étude de cas, en suivant la définition de PONTE (1994), cité par MARTINS (2006), qui la caractérise de la façon suivante :

> Une étude de cas peut être caractérisée comme une étude d'une entité bien définie, comme un programme, une institution, un système éducatif, une personne ou une unité sociale. Elle veut connaître en profondeur son « comment » et ses « pourquois », en soulignant son identité propre. C'est une entité qui s'assume comme particulariste, c'est-à-dire, elle examine délibérément une situation spécifique, que l'on suppose être la seule en plusieurs aspects, en cherchant découvrir ce qu'elle a de plus essentiel et caractéristique. (MARTINS, 2006 : 70)

Selon le même auteur, une étude de cas est une investigation basée principalement sur le travail in situ, en étudiant une personne, un programme ou une institution selon sa réalité, par le moyen d'entretiens, d'observations, de documents, des questionnaires et des artefacts. Ce sont des aspects essentiellement qualitatifs, en comprenant aussi bien l'observation systématique que l'informelle, l'entretien, le questionnaire et les données documentales.

YIN (2001, apud VARGAS, 2009) indique que l'étude de cas, ainsi que les autres stratégies de recherche, est une manière d' « investiguer un phénomène contemporain dans le contexte de la vie réelle, spécialement quand les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas clairement définies ». Cette recherche se base sur une étude de cas qualitative.

Dans notre cas, cela a lieu dans l'ambiance virtuelle d'apprentissage, en tenant compte que le cours d'Espagnol Instrumental en EAD est transmis par vidéoconférence et à un nombre limité de personnes, et à tout moment de nouveaux aspects importants à être investigués peuvent surgir. L'interaction entre le professeur et l'élève a lieu d'une façon synchrone, c'est-à-dire, en temps réel, et la communication se fait par des images et des sons, mais c'est encore de manière déséquilibrée, car le professeur ne reçoit pas de messages responsifs de la même façon et intensité qu'il les transmet.

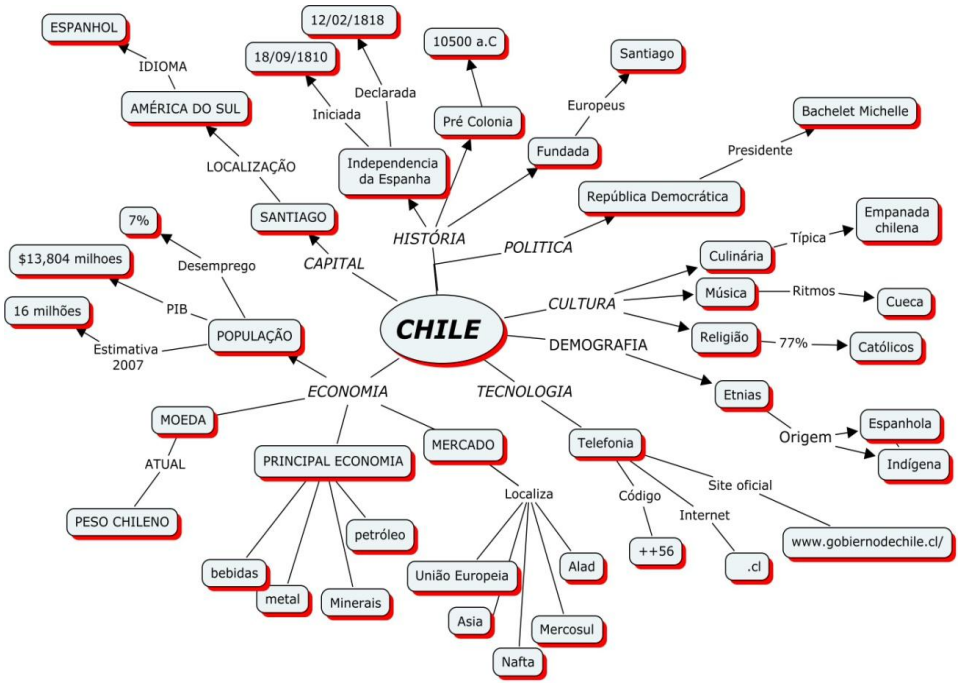
À la fin du processus de recherche, les participants réalisent une autoévaluation et l'analyse du processus utilisé, en plus de décrire comment ils ont aperçu leur propre développement dans la pratique pédagogique, dans des termes de difficultés et progrès dans l'apprentissage, et son applicabilité à la vie pratique. Ainsi, on veut que le professeur diminue la distance entre la théorie et la pratique et, tel comme nous suggère AUSUBEL (1982), qu'il y ait un

processus d'apprentissage avec une communication efficace, c'est-à-dire, la réalisation de l'apprentissage significatif et avec autonomie dans la construction de la connaissance de l'élève.

Participants de la Recherche

Dans cette étude, il y a eu la participation de 123 élèves inscrits dans des Cours Technologiques d'un Institut d'Éducation Supérieur de Curitiba, au Brésil. Comme il s'agit d'une étude de cas, nous n'avons pas privilégié un échantillon nombreux mais une quantité critérieuse et intentionnelle qui a permis à la chercheuse d'analyser le phénomène en détails. On a réalisé une recherche préliminaire avec des élèves de l'Espagnol Instrumental des groupes présentiels de Gestion de Marketing et Production Industrielle et en groupe d'EAD en Gestion de la Production Industrielle, totalisant 65 élèves.
La collecte des données s'est passée en trois étapes. Dans la première, on a suggéré des activités pour que les élèves élaborent des cartes conceptuelles à partir des textes présentés. Dans le groupe d'élèves d'EAD, les tuteurs ont distribué le même matériel présenté aux élèves des groupes présentiels, pour que les étudiants développent la même tâche au long du cours. Dans la deuxième étape, on a collecté les matériels élaborés par les élèves aussi bien des groupes présentiels que d'EAD. La troisième étape était le moment de la collecte des questionnaires de l'évaluation de la recherche.

Pour la description et l'analyse des données fournies par les élèves, on a fait une classification initiale, en passant par la codification et la tabulation des réponses des 123 élèves qui ont participé de la recherche. Les données ont été traitées statistiquement, de façon à obtenir le croisement de plusieurs questions, selon les objectifs spécifiques délinéés pour l'étude. On a analysé toutes les informations des 58 élèves du Cours de Gestion en Logistique en EAD et les 65 réponses de la recherche préliminaire.
Parmi les avantages de l'utilisation des cartes conceptuelles mentionnés par les élèves, on a registré : un plus grand engagement dans la recherche ; l'amélioration de l'interprétation de texte ; la localisation du rapport des histoires ; une plus grande capacité d'assimilation ; la facilitation de la compréhension ; la fixation des exercices ; la synthèse du texte ; l'objectivité ;la façon d'améliorer le raisonnement et développer un enchaînement logique ; une manière de résumer le texte ; en regardant la carte nous pouvons déjà dérouler une histoire et c'est plus facile d'élaborer des travaux ; cela donne une vision holistique ; une manière différente d'organiser des données importantes ; la facilité de faire une présentation au public ; on obtient un type de résumé important et clair ; lors du montage de la carte, on mémorise déjà l'information ; après, il suffit de faire une lecture rapide de la carte pour se souvenir du sujet; on acquiert de nouvelles connaissances ; cela favorise la compréhension ; cela améliore clairement l'apprentissage ; cela aide à mieux comprendre un texte à partir de mots et de phrases clé ; c'est un outil pour réaliser des études, des résumés et des travaux ; la vitesse des informations ; la compréhension rapide ; une meilleure organisation des idées ; la visualisation des informations de manière globale ou ample.
On a demandé s'il y a eu une innovation dans le processus d'enseignement-apprentissage à partir de l'utilisation des cartes conceptuelles, et les réponses affirmatives se sont centrées sur les aspects suivants : les cours et les études deviennent beaucoup plus intéressants avec cette nouvelle manière de mémoriser ce qui a été appris ; comme il s'agit d'une nouvelle méthode, on se sent plus attachés au sujet ; cela aide à se souvenir de ce qui a été enseigné en classe ; une plus grande interactivité de la classe ; pendant qu'on apprend par télécours, il est possible d'imaginer comment on monte une carte conceptuelle et prendre des notes sur les points intéressants du thème ; « je n'avais jamais travaillé avec des cartes conceptuelles, mais mon engagement et envie ont augmenté » ; il faut plus d'autodiscipline et d'autosuggestion dans la conduction de l'apprentissage ; les cartes conceptuelles innovent l'apprentissage ; « j'ai changé et j'ai adopté les cartes conceptuelles à ma façon d'étudier pendant mon temps disponible pour les études » ; « pendant 20 ans je n'ai pas étudié, mais maintenant j'ai repris mes études et je vois que cela a changé l'apprentissage. » ; ça attire plus l'attention des étudiantes en salle de classe ; la connaissance devient plus facile et les cours, plus attractifs ; cet outil simplifie la méthodologie d'enseignement.



Carte Conceptuelle élaborée par un élève participant à la recherche

La carte conceptuelle sur le Chili montre des résultats que les élèves ont manifestés lors de la recherche et elle illustre la présence de l'amélioration de l'interprétation du texte et une plus grande capacité d'assimilation. En même temps qu'elle favorise la compréhension, elle permet de résumer clairement le texte, en mieux organisant les idées. On peut y visualiser les informations de forme globale ou ample, parmi d'autres avantages proposés par cet outil.

CONSIDÉRATIONS FINALES

L'étude a pour but l'application de cartes conceptuelles dans la quête de solutions qui orienteront le processus d'enseignement-apprentissage vers l'apprentissage significatif et nous mène à formuler les considérations suivantes, élaborées à partir de réflexions concernant ce thème.
En principe, on a constaté un grand intérêt du groupe interviewé à se perfectionner dans le processus enseignement-apprentissage en Espagnol Instrumental à distance. On considère que l'étudiant doit avoir des connaissances basiques en langue portugaise, sans quoi il aurait des difficultés naturelles à comprendre l'espagnol, puisque l'espagnol et le portugais sont des langues qui se ressemblent beaucoup.
Pour l'implémentation de la méthodologie de l'apprentissage significatif, avec l'appui de l'outil Cartes Conceptuelles, nous avons démontré l'importance de l'interaction avec le Professeur-Tuteur, dans le sens de promouvoir, toujours que possible, le nivellement des connaissances antérieures des élèves, encourager

la lecture des matériels complémentaires et faire les cartes conceptuelles proposées par le professeur de la salle centrale, en discutant les doutes et en améliorant la communication.
Cependant, on a démontré aussi le besoin d'une capacitation préalable des tuteurs locaux concernant cet outil, en tenant compte de la pluralité des situations existantes dans les Pôles d'Appui Présentiel. Cette condition est fondamentale et habilite le professeur-tuteur à jouer le nouveau rôle suggéré, d'un médiateur positif entre les élèves du Pôle d'Appui Présentiel et l'équipe centrale.
Dans cette capacitation antérieure au début des cours, le professeur-tuteur absorberait les notions fondamentales sur la structure et le fonctionnement des Cartes Conceptuelles et les moyens didactiques utilisés et, surtout, sur la contribution le cette méthodologie dans de différentes activités pour garantir un processus d'apprentissage significatif et consistent.
En plus des questions objectivement recherchées et analysées, on a remarqué l'importance d'autres aspects importants pour le développement de la discipline et pour surmonter les difficultés de la modalité en EAD, qui peuvent et qui doivent être constamment étudiées, puisqu'il s'agit d'un processus dynamique et formé par des étudiants de conditions culturelles différentes.
Même si on a concrètement essayé, recherché et analysé les nouvelles méthodologies qui peuvent être utilisées dans l'enseignement à distance d'Espagnol Instrumental, ce travail n'a pas l'intention de compléter cette étape. D'autres recherches pourront enrichir encore plus le thème abordé dû aussi au grand développement actuel des technologies de l'information et communication.

BIBLIOGRAPHIE

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa : a teoria de David Ausubel. São Paulo : Moraes, 1982.
BAX, M. P. & SOUZA, R. R. Uma proposta de uso de agentes e mapas conceituais para representação de conhecimentos altamente contextualizados. Minas Gerais : UFMG. s/d., 08 p.
BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisbonne : Edições 70, 2007.
CAÑAS, A. Herramientas para Construir y Compartir Modelos Basados en Mapas Conceptuales. Revue d'Informatique Éducative, Vol. 13, Nº 2, pp 145-148. Colombia, 2000 (http://lidie.uniandes.edu.co/revista).
DÍAZ BARRIGA, F. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista. Mexique : McGraw-Hill Interamericana, 2006.
GIL, G. S. et al. A modelagem da representação do conhecimento sob a forma de mapas conceituais. Disponible au : http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/autoria/mapas_conceituais.pdf.
MOLINA, A. et al . Potencializar a capacidade de aprender e pensar. 2006. São Paulo : Madras.
NOVAK, J. & GOWIN, B. Aprendiendo a Aprender. Barcelone : Sirven Grafic, 1988.
MOREIRA, M. A. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. 1997. Disponible au : http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf.
ONTORIA, A. Mapas Conceptuales. Una Técnica para Aprender. Madrid: Narcea, 1995.
SANTOS, E. ; SILVA, M. ; TORRES, P.L. et MARRIOTT, R. Transformando informação em conhecimento na sociedade da informação : notas sobre a técnica dos mapas conceituais e a pedagogía interativa. In DIAS et. al. (org) O digital e o currículo. Minho : UMinho, 2009.
TORRES, P. L. Laboratório on line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. Florianópolis, 2002. Thèse de Doctorat – Programme de Pos Graduation en Génie de Production. Université Fédérale de Santa Catarina.
TORRES, P. L. & MARRIOTT, R. C. V. Tecnologias educacionais e educação ambiental : uso de mapas conceituais no ensino e na aprendizagem. Curitiba : FAEP, 2006.
TORRES, P. L. & MARRIOTT, R. C. V. Mapas conceituais e sua aplicaçãono ensino on line de línguas. In : A. Okada (org) Cartografia cognitiva: mapas do conhecimento para a pesquisa, aprendizagem e formação docente. Cuiabá : KCM.
TORRES et al. Concept maps and meaningful learning. In : TORRES et MARRIOT. Handbook of research on collaborative learning using concept mapping. New York : ISR, 2010.
VARGAS, T. Proposta Metodológica de Aprendizagem Significativa para o Ensino do Espanhol na Modalidade a Distância – EaD. Dissertation de Master, 2009. Programme de Master en Éducation. Pontificale Université Catholique du Paraná.
YIN, R. K. Estudo de caso : planejamento e método. Porto Alegre : Bookman, 2001.

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

Philippe CHARPENTIER
Doctorant
Université Champagne-Ardenne, Equipe d'accueil AEP/CEREP
philippe.charpentier.2@noos.fr

Résumé

Le manuel scolaire a été pendant longtemps le principal support utilisé par les maîtres de l'école primaire pour la préparation des leçons. Or, depuis peu, l'internet permet d'avoir accès à de l'information, des documents pour ces préparations. C'est à partir du cas de la géographie au cycle 3 de l'école primaire et d'une enquête par questionnaire auprès de quatre-vingt-cinq enseignants que nous tentons de mesurer l'impact de l'internet pour la préparation des leçons.

Mots-clés : Internet, documentation, information, préparation des leçons, géographie, école élémentaire

INTRODUCTION

Les enseignants de l'école primaire française sont des enseignants polyvalents, non spécialistes des disciplines qu'ils enseignent. Ils sont de fait considérés par l'institution comme apte à enseigner toutes les disciplines inscrites dans les programmes nationaux de l'école primaire.
Certaines disciplines, cependant, sont peu ou pas enseignées par les maîtres. Jugées secondaires par les enseignants (Lenoir, Larose, Grenon. & Hasni, 2000), elles sont soit déléguées à des intervenants extérieurs soit enseignées dans une logique de partage de service entre collègues quand elles ne sont pas enseignées du tout (Baillat, Espinoza & Vincent, 2001).
Même si la géographie est considérée par les maîtres comme une discipline secondaire par rapport aux deux disciplines principales que sont le français et les mathématiques, elle fait partie des enseignements qu'ils continuent encore à dispenser et cela selon un horaire légèrement supérieur aux prescriptions des instructions officielles (Baillat & Niclot, 2000). Du fait de cette polyvalence, et plus peut-être que pour les deux disciplines principales, le maître aura besoin de documents, d'informations pour préparer les leçons des disciplines secondaires.
Pour ce qui concerne plus particulièrement la préparation des leçons, une étude institutionnelle menée par l'IGEN (Inspection générale de l'Education nationale) en 1998 avait montré que les manuels scolaires étaient utilisés comme ressource principale par les maîtres pour préparer leurs leçons (Borne, 1998). Or, depuis cette dernière étude, l'utilisation de l'internet s'est généralisée. Mais dans quelle mesure les maîtres l'utilisent-ils et pour quelles fins? Un champ de recherche sur la documentation des maîtres existe en mathématiques mais aucune recherche n'a été encore faite concernant la discipline de la géographie (Margolinas, Canivenc, De Redon, Rivière & Wozniak, F. ; Leroyer & Bailleul, 2009). C'est donc à partir du cas particulier de cette discipline scolaire que nous essayons de mesurer les éventuels changements intervenus depuis la généralisation de l'internet dans le travail de préparation des leçons des maîtres.
Afin de mieux comprendre ces éventuels changements, nous évoquerons dans une première partie le temps de travail des maîtres du primaire à partir des attentes institutionnelles mais aussi des pratiques réelles des enseignants. Enfin, nous aborderons les contraintes inhérentes aux préparations des leçons de géographie puis nous étudierons les outils disponibles qui permettent de les mettre en oeuvre. La deuxième partie sera consacrée aux résultats d'une enquête qui cherche à mesurer ce que cherchent les maîtres et quels supports ils utilisent pour préparer leurs leçons de géographie ainsi que leurs difficultés et leurs besoins.

1 LE TEMPS DE TRAVAIL DES PROFESSEURS DES ECOLES

1.1 Temps institutionnel et temps de préparation.

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

Temps d'enseignement en classe entière	**Temps d'enseignement de soutien**	**Temps de réunion, de formation continue.**
24 heures	2 heures	1 heure
Temps statutaire des enseignants du primaire.		

1.1 Les attentes institutionnelles.

En France, les attentes institutionnelles sont transcrites dans le Bulletin officiel de l'Education nationale. Le texte auquel nous nous référons est l'arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation en Institut Universitaire de Formation des Maîtres paru au Bulletin officiel du 4 janvier 2007. Les prescriptions qui y sont inscrites valent pour tous les enseignants. Elles sont exprimées à partir de la notion de compétence, elle-même subdivisée en notions de connaissances, capacités et attitudes.
En tout, dix compétences sont attendues d'un maître de l'enseignement primaire en France mais nous ne citerons que celles en rapport avec le domaine qui nous intéresse : les sources d'information et de documentation.
D'après ce texte, le professeur dans l'exercice de ses fonctions est conduit à apprécier la qualité des documents pédagogiques (manuels scolaires et livres du professeur associés, ressources documentaires, logiciel d'enseignement...), il maîtrise les technologies de l'information et de la communication et doit avoir les compétences d'usage et une maîtrise raisonnée des technologies de l'information et de la communication dans sa pratique professionnelle. Il est capable d'utiliser les TIC (Technologie et l'Information et de la Communication) et les outils de formation ouverte et à distance pour actualiser ses connaissances. Il observe une attitude critique vis-à-vis de l'information disponible et actualise ses connaissances et compétences au cours de son exercice professionnel. Il met à jour ses connaissances disciplinaires, pédagogiques et connaît l'état de la recherche dans sa discipline, dans le domaine de la didactique. Il fait preuve de curiosité intellectuelle.
Il ressort de la lecture de ce texte que le maître doit avoir une posture intellectuelle qui se décline sous le terme de curiosité intellectuelle et de deux attitudes spécifiques ; une actualisation des connaissances et une connaissance de l'état de la recherche. Cette finalité intellectuelle est associée à une utilisation raisonnée de moyens tant intellectuels que matériels. Du côté intellectuel, le maître doit apprécier la qualité des documents pédagogiques et avoir une attitude critique de l'information disponible alors que du côté instrumental, il doit être capable d'utiliser de manière raisonnée les TIC.

<table>
<tr><th colspan="3">De l'information et de la documentation
Des moyens pour des fins.</th></tr>
<tr><th>Moyens instrumentaux</th><th>Moyens intellectuels</th><th>Fins</th></tr>
<tr><td>Maîtrise de manière raisonnée</td><td>Documentation</td><td>Posture intellectuelle</td></tr>
<tr><td>TIC</td><td rowspan="4">Apprécie la qualité des documents pédagogiques.

A une attitude critique vis-à-vis de l'information disponible.</td><td>Actualise ses connaissances</td></tr>
<tr><td>Ressources documentaires</td><td>Met à jour des connaissances disciplinaires</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Manuels scolaires</td><td>Connaît l'état de la recherche dans sa discipline</td></tr>
<tr><td>Fait preuve de curiosité intellectuelle</td></tr>
</table>

Aujourd'hui et peut-être plus qu'hier, le maître a à sa disposition de nombreux outils pour préparer ses leçons. C'est dans un contexte de choix élargi qu'il doit exercer sa vigilance critique.
Le concept de schème développé par Gérard Vergnaud en référence à Piaget et repris dans le champ conceptuel de la didactique professionnelle va nous aider à comprendre comment le maître peut opérer une sélection à partir d'un large choix de documents et d'informations pour préparer ses leçons de géographie.
Le concept de schème doit être entendu comme la possibilité qu'à un professionnel d'agir de manière singulière dans un contexte organisationnel donné stable (Vergnaud & Recopé, 2000 ; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Cela signifie que le maître peut s'en remettre aux supports, aux outils auxquels il est habitué aussi bien qu'à de nouveaux. Dans tous les cas, il s'adaptera à la nouvelle situation dans le contexte stable de la préparation de leçon, à partir de programmes, d'attentes institutionnelles données.

1.2 La préparation des leçons.

1.2.1 La notion de préparation.
Le temps de préparation des maîtres correspond à un temps « caché » (Guedet et Trouche, 2008) où le maître doit envisager *a priori* le déroulement de ses leçons, son organisation et les outils dont il aura besoin pour mener à bien sa mission d'enseignement.
Pour préparer ses cours, le maître doit se documenter, accumuler des informations et de la documentation (Leroyer & Bailleul, 2009).
La documentation que recherche le maître peut être utile à trois groupes de personnes : le maître seul, les élèves, les deux groupes simultanément. La documentation en direction des élèves dépend étroitement des méthodes d'apprentissages envisagées par le maître. Un enseignement de la géographie envisagé sous forme de lecture de paysage lors d'une sortie ne nécessite pas la même documentation qu'un enseignement de type frontal.
C'est à partir des différents usages des documents et de leur public que nous avons établi le tableau ci-dessous.

	Pour qui? Comment?	Pourquoi?	Modalités d'utilisation
Les documents	A l'élève comme outils d'apprentissage	- référence de base - complément ou renforcement d'outils déjà existants	- pour tout le programme? - ponctuellement? - importance du nombre de documents
	A l'élève et au maître comme outils d'enseignement	- organise le travail de l'élève	
	Au maître comme outils de connaissance	- documents personnels, avant/après le cours	- connaissance de base - connaissance supplémentaire - connaissance pour sa culture personnelle
	Hors de la classe	- anticipation - résumé - approfondissement	
	En classe	- construit -.illustre - motive - exerce - questionne - renforce - évalue	- des documents pour construire les savoirs ; - des documents pour illustrer le cours ; - des documents pour comprendre le cours - des documents pour s'entraîner - des documents pour appliquer des savoirs, des connaissances - des documents pour évaluer les élèves.

Tableau : Des documents, pour qui? pour quoi? pour en faire quoi?

1.2.2 Les spécificités des leçons de géographie.
Le cycle 3 de l'enseignement primaire comprend trois niveaux : CE2, CM1 et CM2. En classe de CE2, les programmes de 2008 font explicitement références à l'espace vécu des élèves et c'est à partir de lui que devraient être construites les leçons. Cependant, Gérard Hugonie et Jean-Pierre Chevalier en 2007 ont montré que les sorties sur le terrain étaient en fait peu fréquentes (Hugonie, 2007 ; Chevalier, 2007).
Quand le réel ne peut être interrogé *de visu*, c'est au document qu'il faut s'en remettre. Pour Paul Claval, indispensable est le document quand les maîtres doivent faire voir ce qui ne peut être vu de manière immédiate, simultanée ou locale (Claval, 2005).

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

D'abord et le plus souvent objet unique dans une classe, les premiers manuels scolaires étaient destinés aux maîtres. Ils leur permettaient de préparer leurs leçons. Petit à petit, et depuis la fin du XIX^{ème} siècle, le manuel du maître devient le manuel de l'élève. Spécialement conçu pour lui, il présente la leçon, des exercices de découverte, d'application et des prolongements (Choppin, 2008). Il est le plus souvent écrit par un ou des auteurs de renom issus de l'université, ce qui lui apporte un gage de confiance.
Depuis les années 1970, de nouveaux changements s'opèrent, le manuel qui contient la leçon (INRP, 1988) à destination de l'élève devient une banque de données propre à mettre en activité les élèves. Il est destiné à la fois aux élèves et aux maîtres. En plus des activités destinées aux élèves, il intègre des repères pédagogiques et didactiques destinés au maître (Borne, 1988). Rarement écrits par un auteur unique, ils sont aujourd'hui, le plus souvent, le fruit du travail d'une équipe pluridisciplinaire.
L'enquête institutionnelle présidée par Dominique Borne sur le manuel scolaire de 1998 a montré que les maîtres utilisaient le manuel de l'élève pour préparer leurs leçons. En plus d'une fonction d'aide à la préparation des leçons, le manuel en assurait deux autres : de formation et de veille scientifique. Le plus souvent, pour la préparation des leçons, grâce à la photocopieuse, le maître faisait des montages qui lui permettaient de reconstruire des séances, sorte de « patchwork » à partir des manuels à disposition. L'enquête montrait aussi que de nombreux maîtres utilisaient encore d'anciens manuels qui n'étaient pas plus en phase avec les programmes qu'avec la philosophie de l'enseignement en vigueur. A cette date, le manuel était une ressource importante pour les maîtres. Or, aujourd'hui, les maîtres peuvent avoir accès rapidement et à moindre coût à une multitude de données, d'information et documents *via* l'internet (Lévy, 1994).
L'internet donne accès à des sites institutionnels, de particuliers, collaboratifs. Cependant, son utilisation demande des compétences particulières liées au mode de repérage (Attali, 1995), à la validation des contenus proposés (Finkielkrault, 2001).
Bien qu'aujourd'hui l'usage de l'internet se soit généralisé en France, cet outil reste encore très jeune. Il n'est disponible pour le grand public que depuis 1993 et sa généralisation en France ne s'est produite que depuis le début des années 2000 (Dufour & Ghernaouti-Hélie, 2002 ; Vanderdorpe 2000). L'apparition de l'internet, cependant, à l'instar d'autres technologies, n'a pas signifié la disparition des outils qui existaient auparavant et notamment du manuel scolaire (Vanderdorpe, 1999 ; Darnton, 2009).
Toutefois, l'internet n'obéit pas aux mêmes logiques que le manuel scolaire. Celui-ci était de fait facilement reconnaissable. Certains manuels portaient en eux un gage de sérieux, ce qui amenaient enseignants, élèves et parents a parfois ne plus indiquer le titre du manuel mais bien plus son auteur tel qu'on pouvait le faire pour le *Lagarde et Michart* en Français dans le secondaire, le *Tavernier* pour les Sciences et le *Thévenet* pour les mathématiques à l'école élémentaire.
A la différence de la plupart des documents et des informations disponibles sur l'internet, les écrits contenus dans les manuels pour être diffusés passent par le filtre d'une maison d'édition. Tout n'est pas publiable. Certes, l'internet propose quant à lui différents types de sites : de particuliers, institutionnels, collaboratifs. Certains sont reconnaissables à leur nom et indiquent leur date de création, d'autres restent anonymes. Aujourd'hui et peut-être plus qu'avant, les auteurs, la date de création des documents s'effacent face aux moteurs de recherches qui nous permettent d'avoir instantanément et à moindre coût accès à une multitude de documents (Lévy, 1994).

2 ENQUETE

2.1 L'internet transforme-t-il les manières de se documenter, de s'informer des maîtres?
La préparation des leçons des maîtres de cycle 3 est au cœur de notre interrogation. C'est à partir du cas particulier de la discipline de la géographie au cycle 3 de l'école primaire dans le cadre d'un enseignant polyvalent que nous nous interrogeons sur les sources de documentation des maîtres à l'heure de l'internet. Pour connaître les sources de documentation des maîtres et leurs manières de faire, nous présenterons les résultats issus d'une enquête empirique menée par questionnaire auprès de quatre-vingt-cinq enseignants du cycle 3.

2.2 La méthodologie de l'enquête.
Pour répondre à la question de l'utilisation effective de l'internet par les maîtres pour leur préparation de classe, nous avons recueillis les items issus d'une enquête plus large qui a pour titre « Les sources de documentation et d'information des maîtres au cycle 3 à l'école primaire en classe de géographie ».
Cette enquête est d'abord une enquête *exploratoire* qui cherche à dégager des tendances fortes concernant les sources de documentation et d'information des maîtres. Contrairement aux pratiques de classe qui peuvent être relativement facilement observées, l'observation de l'activité des maîtres hors temps scolaire est plus problématique. Ce questionnaire rend donc compte des déclarations des maîtres. Cependant, pour sa passation, et afin de garantir la plus grande exactitude des réponses, il n'a été fait appel à aucune aide de la part de la hiérarchie des enseignants. Le questionnaire a été présenté par contact interpersonnel direct aux enseignants ou à défaut aux directeurs des écoles qui ne sont pas dans l'enseignement français des supérieurs hiérarchiques. Les maîtres étaient entièrement libres de répondre au questionnaire.
L'enquête s'est déroulée du mois de février au mois de mai 2010 dans le département du Val-de-Marne et a concerné cent sept écoles.

2.3 L'architecture du questionnaire.
Le questionnaire comporte quatre parties : l'identité du maître, les difficultés liées à la préparation des leçons, les supports utilisés et les références reçues lors de la formation initiale ou continue.
La première partie du questionnaire concerne l'identité professionnelle du maître (son âge, son ancienneté dans la profession).
La deuxième partie cherche à savoir si le maître éprouve des difficultés à préparer ses leçons et à quoi ces difficultés tiennent-elles? Tiennent-elles à un manque de temps, de documentation à disposition, de connaissance de la discipline à enseigner?
La troisième partie concerne plus spécifiquement les supports utilisés par les maîtres pour préparer leurs leçons : manuels, ouvrages de référence, sites de l'internet, contacts avec des collègues.
Enfin, les derniers items cherchent à savoir si les maîtres ont suivi une formation continue en géographie et si des ouvrages, des sites de références leur ont été communiqués pendant ces temps de formation continue ou lors de leur formation initiale.
L'enquête est destinée à mettre en évidence les transformations éventuelles induites par l'utilisation de l'internet dans la phase de préparation des leçons des maîtres.

2.4 Le mode de traitement des données.
Les données ont été traitées par le logiciel de traitement de données Sphinx (Martin, 1998). Les résultats présentés proviennent d'analyses univariées et de tris croisés des données recueillies.

3 RESULTATS DE L'ENQUETE

3.1 Le temps de préparation des leçons de géographie.
Un peu plus d'un tiers des maîtres déclare un temps de préparation des leçons de géographie compris entre 20 et 30 minutes pour une heure de cours. Un peu moins du quart déclare un temps compris entre 10 et 20 minutes et près d'un septième d'entre-eux un temps de préparation compris entre 30 et 40 minutes. En tout, ce sont près des trois quarts des maîtres qui déclarent un temps de préparation compris entre 10 et 40 minutes par heure d'enseignement.

Temps de préparation des cours	Nombre de citations	Fréquence
De 20 à 30 minutes	29	34,10%
De 10 à 20 minutes	21	24,70%
De 30 à 40 minutes	12	14,10%
Plus d'une heure	8	9,40%
De 50 à 1 heure	7	8,20%
De 40 à 50 minutes	4	4,70%
Moins de 10 minutes	1	1,20%
Non réponse	3	3,50%
Total observations	85	100,00%

Plus de la moitié des maîtres déclare avoir des difficultés à préparer les leçons de géographie. Ces difficultés de préparation ont une incidence sur le temps d'enseignement de la géographie.
Si la totalité des maîtres enseigne la géographie, la moitié avoue enseigner moins la géographie que l'histoire tandis que l'autre moitié l'enseigne à part égale. Sur la moitié qui enseigne moins la géographie que l'histoire, ils sont deux tiers à éprouver des difficultés de préparation pour moins d'un tiers des maîtres qui l'enseigne à part égale avec l'histoire.

Heures d'enseignement de la géographie Difficultés à préparer les leçons	Autant de géographie que d'histoire	Moins de géographie que d'histoire	Non réponse	Total
Oui	31,3% (15)	66,7% (32)	2,10% (1)	56,5% (48)
Non	72,2% (26)	27,8% (10)	0,00% (0)	42,4% (36)
Non réponse	0,00% (0)	100% (1)	0,00% (0)	1,2% (1)
Total	48,2% (41)	50,6% (43)	1,2% (1)	100% (85)

3.2 Les difficultés rencontrées par les maîtres pour préparer leurs leçons de géographie.
Cinquante trois maîtres ont exprimé à quoi tiennent les difficultés qu'ils rencontrent pour la préparation des leçons de géographie.
Par ordre décroissant, ces difficultés proviennent d'un manque de documents pour près des trois-quarts d'entre-eux, d'un manque de temps pour plus de six dixièmes des enseignants, d'un manque de connaissance de la discipline pour plus du tiers et pour un peu plus d'un cinquième d'entre-eux d'un manque d'intérêt pour la discipline.

Difficulté à préparer les leçons Raisons de ces difficultés	Pour 53 maîtres
Manque de documentation	73,6% (39)
Manque de temps	64,1% (34)
Manque de connaissance de la discipline	37,7% (20)
Manque d'intérêt pour la discipline	22,6% (12)

3.3 Les supports utilisés pour la préparation des leçons.
La totalité des maîtres qui a répondu au questionnaire utilise un ou des manuels accompagnés ou pas de leur livre du maître pour préparer leurs leçons. Les sites de l'internet sont utilisés par un peu plus de la moitié, les dictionnaires papier par près d'un tiers, les encyclopédies numériques par plus du quart des enseignants, les revues pédagogiques par un peu plus d'un enseignant sur cinq et la presse par moins d'un cinquième d'entre-eux. Les encyclopédies papier sont utilisées par un peu plus d'un enseignant sur huit.

Supports utilisés pour préparer les cours	Nombre de citations	Fréquence
Un ou des manuels	85	100,00%
Un ou des sites de l'internet	45	52,90%
Un ou des dictionnaires papier	28	32,90%
Une ou des encyclopédies numériques	23	27,10%
Des revues pédagogiques	18	21,20%
La presse	16	18,80%
Une ou des encyclopédies papier	11	12,90%
Des manuels du secondaire	6	7,10%
Total	85	

3.4 Les documents recherchés par les maîtres.
On peut partager les documents que recherchent le plus les maîtres en quatre catégories par ordre d'importance.
Les documents les plus recherchés sont les photographies, les cartes, les images de paysages et les cartes muettes. Ces documents concernent plus de huit maîtres sur dix.
Les planisphères et les planisphères muets sont recherchés par plus de six dixièmes des maîtres.
Les articles de vulgarisation pour enfants, les graphiques et les schémas sont recherchés par plus de cinq maîtres sur dix tandis que ce sont d'un cinquième à un tiers des maîtres qui recherchent les articles scientifiques. Les coupures de presse et les statistiques sont recherchées par moins d'un maître sur cinq.

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

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

3.6 Les sites de l'internet utilisés par les maîtres.
L'encyclopédie libre et collaborative Wikipedia est utilisée par plus d'un maître sur deux.
Les enseignants âgés de moins de quarante ans sont proportionnellement plus nombreux à l'utiliser que les plus âgés (six sur dix pour quatre sur dix). Par contre, l'ancienneté n'est pas un facteur discriminant pour son utilisation.
Plus les maîtres ont des diplômes universitaires, moins ils utilisent l'encyclopédie Wikipédia. Ce sont en effet les deux tiers des enseignants titulaires du baccalauréat qui l'utilisent pour plus de la moitié des enseignants formés en Ecole normale et des enseignants qui ont un baccalauréat +2 et +3 pour un peu plus de quatre dixièmes des enseignants titulaires au minimum d'un baccalauréat + 4.
Les autres encyclopédies sont peu utilisées. Seulement sept enseignants sur quatre-vingt-cinq déclarent les utiliser.

3.7 L'effet générationnel de l'utilisation de l'internet.
Que ce soit pour les sites de particuliers ou les sites institutionnels, les maîtres âgés de moins de quarante ans sont proportionnellement un tiers plus nombreux que leurs aînés à les utiliser.

Utilisation sites institutionnels/Classe d'âge	Oui	Non	Non réponse	Total
21-40	50% (28)	41,1% (23)	8,9% (5)	100% (56)
41-60	32,10% (9)	46,4% (13)	21,4% (6)	100% (28)
Non réponse	0,00%	100% (1)	0,00%	100% (1)
Total	43,5% (37)	43,5% (37)	12,9% (11)	100% (85)

Utilisation sites de particuliers/ Classe d'âge	Oui	Non	Non réponse	Total
21-40	60,7% (34)	32,1% (18)	7,1% (4)	100% (56)
41-60	39,3% (11)	42,9% (12)	17,9% (5)	100% (28)
Non réponse	0,00%	0,00%	100% (1)	100% (1)
Total	52,9% (45)	36,5% (31)	10,6% (9)	100% (85)

3.8 Des auteurs peu pris en compte par les maîtres.
Que ce soit pour les documents et l'information numériques issus de l'internet ou les documents papier traditionnels, les maîtres tiennent peu compte des auteurs. Ce sont dans les deux cas près de huit maîtres sur dix qui n'en tiennent pas compte.
Par contre, on remarque une différence dans la prise en compte de la date de création des documents quand elle provient de l'internet ou est issue de supports papier. Ce sont près de six enseignants sur dix qui déclarent ne pas tenir compte de la date de création des documents issus de l'internet pour un peu plus de trois sur dix pour les documents papier en général.
Près de sept maîtres sur dix déclarent avoir toute confiance dans les documents issus de sites institutionnels.

Importance de l'auteur pour choix du site de l'internet	Nombre de citations	Fréquence
Non	67	78,80%
Oui	7	8,20%
Non réponse	11	12,90%
Total	85	100,00%

Importance de la date de création du site de l'internet	Nombre de citations	Fréquence
Non	49	57,70%
Oui	25	29,40%
Non réponse	11	12,90%
Total	85	100,00%

3.9 Les aides utilisées par les maîtres quand ils ont des doutes sur un point du programme à enseigner.
Quand les maîtres ont un doute sur un point du programme, c'est en premier lieu à leurs collègues (plus de six sur dix) qu'ils s'en remettent, puis à peu près de manière égale à des dictionnaires ou des encyclopédies (plus de quatre sur dix). Les ouvrages de références ne sont utilisés que par plus d'un tiers d'entre-eux.

Quelle aide quand doute sur le programme	Nombre de citations	Fréquence
Contacts collègues	53	62,40%
Un ou des dictionnaires	39	45,90%
Une ou des encyclopédies	38	44,70%
Un ou des ouvrages de références	31	36,50%
Non réponse	7	8,20%
Total observations	85	

3.10 Les lectures académiques sont peu importantes.
Plus d'un tiers des maîtres se plaignent du manque de connaissance qu'ils ont de la discipline géographie, mais ils sont peu à lire des ouvrages de références (cinq enseignants sur quatre-vingt-cinq) et encore moins d'ouvrages de géographie universitaire (trois enseignants sur quatre-vingt-cinq).
Les lectures des maîtres sont principalement liées aux revues grand public. Ces lectures concernent un peu moins d'un cinquième des maîtres. Les quatre revues les plus lues par ces seize maîtres sont par ordre décroissant : Geo (douze enseignants), National geographic (quatre enseignants), Herodote et Pyrénées magazine (un enseignant par revue).

3.11 Des maîtres en attente de références livresques et numériques.

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

Besoin renseignements sites de géographie	Nombre de citations	Fréquence		Besoin de renseignements livres	Nombre de citations	Fréquence
Oui	57	67,70%		**Oui**	52	61,20%
Non	13	15,30%		**Non**	16	18,80%
Non réponse	15	17,70%		**Non réponse**	17	20,00%
Total observations	85	100,00%		**Total observations**	85	100,00%

CONCLUSION

Les résultats de cette enquête montrent que les maîtres utilisent encore principalement le manuel pour préparer leurs leçons de géographie. L'internet vient en complément du manuel pour plus de la moitié des enseignants.

Plus de la moitié des maîtres déclare éprouver des difficultés à préparer leurs leçons de géographie principalement par manque de documents et de temps. L'utilisation de l'internet ne semble pas résoudre le problème de la préparation des leçons. Les maîtres sont majoritairement seuls face à la documentation et à l'information qu'ils peuvent trouver puisque la majorité d'entre-eux déclare n'avoir pas reçu de références tant pour les ouvrages papier que pour les sites de l'internet tant lors de leur formation initiale que continue. Une partie d'entre-eux ne tient ni compte des auteurs, ni de la date de création des documents qu'ils recueillent. A cet égard, nous avançons trois explications possibles. La première consiste à penser que les maîtres font entièrement confiance aux supports qu'ils utilisent qu'ils soient livresques ou issus de l'internet, la deuxième que les documents géographiques qui ont pour vocation à montrer le réel n'ont pas besoin d'être interrogés et enfin que les maîtres ont une idée déjà pré-construite de ce qu'ils recherchent et que de ce fait la documentation une fois trouvée n'a plus besoin d'être interrogée.

Si les maîtres utilisent l'internet, cette ressource n'est pas encore leur source principale de documentation et d'information dans la phase de préparation des leçons. Les maîtres n'en restent pas moins demandeurs de plus de renseignements et de références de sites de l'internet mais aussi d'ouvrages de références en géographie. L'utilisation de documents provenant de l'internet risque fort de se généraliser à plus ou moins long terme si nous nous référons au fait que les maîtres les plus jeunes l'utilisent proportionnellement plus que les autres.

REFERENCES.

Attali, J. (1995, 9 novembre). Les labyrinthes de l'information; *Le Monde*, p.18.

Baillat, G., Espinoza, O. & Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue française de pédagogie*, 134, 123-136.

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

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

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

Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique, *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56.

Claval, P. (1995). Le rôle du document dans l'élaboration du savoir géographique. *L'information géographique*, 59, 35-41.

Chenu, A. (2002). Les horaires et l'organisation du temps de travail. Economie et Statistiques, 352-353, 151-167.

Chevalier, J.-P. (2007). Le terrain, les programmes scolaires et les figures du géographe. *Bulletin de l'Association des Géographes Français*, 4, 478-485.

Darnton, R. (2009). *The Case for Books. Past, Present, and Future*, NY, PublicAffairs.

Dufour, A. et Ghernaouti-Hélie, S. (2002). *Internet*, Paris, PUF.

Finkielkraut, A. et Soriano, P. (2001). *Internet, l'inquiétante extase*, Paris, Fayard.

Gueudet, G. et Trouche, L. (2010). Des ressources aux documents, travail du professeur et genèses documentaires. In G. Gueudet et L. Trouche (dir.) *Ressources vives*, 21-37. Rennes : PUR.

Hugonie, G. (2007) : Le « terrain » pour les didacticiens de la géographie. *Bulletin de l'Association des Géographes Français*, 4, 486-492.

INRP. (1988). *Des manuels pour apprendre, rencontres pédagogiques*, recherches/pratiques, 23, Paris, INRP.

Leroyer, L. & Bailleul, M. (2009, avril). Les enseignants travaillent aussi hors la classe : comment? Actes du colloque International Espace Mathématique Francophone. Enseignement des mathématiques et développement. Enjeux de société et de formation. Récupéré du site http://fastef.ucad.sn/EMF2009/Groupes%20de%20travail/GT2%20et%209/Groupe%20N%B02.html

Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. & Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 3, 483-514.

Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberespace*, Paris, La Découverte.

Margolinas, C., Canivenc, B., De Redon, M.C., Rivière, O. et Wozniak, F. (2004, mai). Que nous apprend pour la formation des maîtres le travail mathématiques hors classe des professeurs? Dans Actes du XXXI e colloque Copilerem des professeurs et des formateurs de mathématiques chargés de la formation des maîtres. Quelles mathématiques faire vivre à l'école? Quels outils pour les maîtres? IREM Toulouse. Récupéré du site http://arpeme.fr/documents/5250C9775C52373ABCAD.pdf

Martin, L. (1998). *Traitement statistique de données avec le logiciel Sphinx*, Université du Québec à Trois-Rivières, Editions SMG, 425 pages.

Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle . Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Tochon, F. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours? *Revue Française de Pédagogie*, Paris, 86, 23-33.

Vanderdorpe, C. (1999). *Du papyrus à l'hypertexte. Essai sur les mutations du texte et de la lecture*, Paris, La découverte.

Vanderdorpe, C. (2000). L'année du Web, *Le Débat*, 111, 92-93.

Vergnaud, G. & Récopé, M. (2000). De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui, *Psychologie Française*, 45, 35-50.

BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE

Alava, S. (1997). Pratiques documentaires des enseignants et processus de professionnalisation : lire pour enseigner, *Spirale*, Revue de Recherches en Education, 19, 89-99.

Altet, M. (2005). Préparation et planification, in J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp 77-88). Paris ESF, 5ème édition.

Bruillard, E. (2005). Les manuels scolaires questionnés par la recherche, in E. Bruillard (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés* (pp 13-36). SCEREN, CRDP Basse-Normandie.

Choppin, A. (1997). Des évolutions, *Argos*, 20, 40-42.

Deviterne, D., Prairat, E., Retornaz, A. & Schmitt, N. (1999). La polyvalence du maître à l'école primaire, archaïsme ou valeur d'actualité? *Perspectives documentaires en éducation*, 46/47, 87-94.

Douzant-Rosenfeld, D. (1993). L'image de la géographie chez les professeurs et dans le population française, Revue *APHG*, février 1993, 109-132.

Le e-Learning dans l'enseignement supérieur vécu de l'intérieur : témoignage et analyse

William VERRIER
Université Paris 8 - laboratoire EXPERICE
Mail : verrierwilliam@aol.com
Téléphone : 06 50 18 48 00
15 rue d'Anjou – 93000 Bobigny

Le titre et le contenu de cette communication peuvent paraître ambitieux. Pourtant cette thématique a semblé être intéressante pour deux aspects. D'abord parce que l'enseignement supérieur à distance, par voie numérique (le e-learning), est un domaine encore relativement jeune qui mérite d'être étudié. D'autre part, ma posture d'étudiant impliqué dans un dispositif d'enseignement à distance permet d'apporter une illustration pratique des modalités de ce type d'apprentissage. Cependant cette situation impliquant une restitution de témoignage et une tentative d'analyse, doit se faire avec le maximum d'objectivité. Le but de cette communication est de partir de mon expérience personnelle pour tenter de la théoriser en essayant de dégager des axes marquants de cet apprentissage, qui d'ailleurs n'est toujours pas achevé, comme je le montre ci-après.

Puisque ma communication repose sur mon témoignage personnel et mon analyse de cette expérience, je vais débuter ma présentation par une rapide introduction sur mon parcours en tant qu'étudiant dans le e-learning. J'ai débuté un DEUG (intermédiaire) de psychologie (L1 et L2) à l'Institut d'Enseignement à Distance (IED) de Paris VIII Saint-Denis, puis j'ai continué en licence (L3) en sciences de l'éducation. Actuellement j'achève un master 1 « Education, formation et intervention sociale » au sein du laboratoire EXPERICE. J'ai donc réalisé l'intégralité de mon cursus universitaire à distance, sans jamais avoir été un étudiant « *type* » se rendant à l'université pour suivre des cours en présentiel.

Fort de cette courte présentation, en quoi puis-je dire que le e-learning ouvre de nouvelles pistes de réflexion quant à l'éducation supérieure ? En quoi devient-il un modèle intégratif se basant sur des éléments du système présentiel pour se développer et proposer de nouveaux outils, tout en essayant de donner à l'étudiant les moyens d'accéder à une possible réussite ?

I – Plateforme d'enseignement numérique et espace social convivial : d'éternelles antithèses ?

De prime abord, le lien pouvant exister entre l'outil pédagogique qu'est une plateforme d'enseignement numérique et la constitution d'un espace social convivial, semble ne pas être un allant de soi. Entendons d'abord par « plateforme d'enseignement numérique » le lieu numérique où sont regroupés des cours, ou plus largement des documents servant à la transmission d'un apprentissage de type formel ou non-formel. Il s'agit d'un espace virtuel qui remet en cause les dispositifs de cours dits « en présentiel » en brisant leurs codes, tout en proposant une nouvelle structuration de l'espace social. De plus cette construction n'est par nature jamais achevée puisque l'étudiant doit s'y impliquer pour que le dispositif d'enseignement puisse fonctionner.

1) Un espace en construction.

Dans l'espace universitaire du « présentiel », il est relativement simple de comprendre comment se développent les espaces sociaux au niveau de ses différents membres (étudiants-étudiants ; étudiants-corps professoral ; corps professoral –corps professoral). Le groupe social des étudiants va pouvoir se créer tant via des « moments de rencontres programmés » que via des « moments de rencontres non-programmés ». Le groupe social du corps professoral va se constituer selon la même typologie de rencontres, tant durant les réunions institutionnalisées que durant des moments moins formels. Enfin le mélange des deux groupes sociaux se fera également selon les deux mêmes modalités. Ces rencontres se créent depuis des décennies dont la logique se répète de manière quasi « héréditaire» de génération en génération. D'ailleurs les locaux de l'université témoignent de cette création et de cette déconstruction permanente de cet espace social au fil du temps (affiches sur les murs, tags témoignant de mouvements sociaux estudiantins, etc.)

Qu'en est-il de l'espace social qui se crée dans le e-learning ? Pour l'observateur novice, cet espace social pourrait sembler absent de ce type d'enseignement, la dimension de la « présence physique » étant inexistante. Toutefois, malgré les nombreuses critiques qui peuvent dirigés contre l'enseignement à distance, il est possible de constater qu'un espace social se crée, mais selon de nouvelles règles et de nouveaux codes. De manière plus ou moins visible, les éléments composant l'espace social en « présentiel » disparaissent par la virtualisation de l'espace de travail. Si dans l'espace en « présentiel » l'étudiant peut devenir relativement passif, se laissant porter par le groupe et par les initiatives prises par ce dernier, dans un dispositif d'enseignement en ligne l'étudiant aura plutôt tendance à dépasser le stade du spectateur pour devenir davantage un acteur de sa formation. Si dans le e-learning l'étudiant ne fait pas la démarche de se prendre en charge, l'enseignement ne viendra pas miraculeusement à lui, à moins d'un important travail du tuteur – je reviendrai plus tard sur ce point.

De plus, il est souvent avancé que les plateformes numériques favorisent un travail collaboratif. Mais ce propos doit être nuancé. Comme dans le système universitaire traditionnel, les enseignants du e-learning, généralement, sont plus ou moins d'accord pour laisser leurs étudiants travailler de manière collaborative. Il est erroné de penser que les étudiants dans les dispositifs d'enseignement en ligne subissent un traitement différent. Certains enseignants proposent des dispositifs de travail collaboratif en ligne s'inspirant de la pédagogie Freinet et de l'autogestion pédagogique, dispositifs qui ne sont d'ailleurs pas toujours de bonne qualité. Mais ces épiphénomènes de travail collaboratif restent relativement rares. Aussi le e-learning ne revient-il pas à réaliser automatiquement une analogie avec la notion de collaboration numérique.

Enfin, si l'espace social en présentiel passe par une série de variables fixes où il peut n'y avoir que peu de place pour la nouveauté et la créativité, le dispositif en ligne peut placer l'étudiant en position d'acteur quant à la création de cet espace social.

2) La convivialité, pâle spectre de l'enseignement en ligne ?

Si l'on s'interroge de manière rigoureuse et précise sur la place de la convivialité dans les dispositifs d'enseignement en ligne, on se heurte à un problème de transfert. Les détracteurs de ce type d'éducation soutiennent que le e-Learning est vide de toute chaleur humaine et ne favorise pas le contact entre les étudiants. Bien qu'il comporte une part de vérité indiscutable, ce propos mérite qu'on s'y attarde. En premier lieu, il est vrai que l'enseignement en ligne de type numérique peut présenter un caractère relativement austère, Cela pouvant provenir de l'ergonomie de sites internet utilisant des plateformes peu attrayantes et peu interactives. Toutefois, pour l'enseignement supérieur en présentiel, il est également possible de constater que de nombreuses université françaises présentent un caractère délabré pouvant les rendre peu attrayantes, « froides » et « sans-âme ». Les détracteurs de l'enseignement en ligne peuvent, en effet, affirmer que les plateformes numériques présentent un caractère non convivial, froid, mais dans ce cas le raisonnement doit tenir compte, aussi, de l'état des universités, bien réel et concret. D'autre part, en reprenant le propos des détracteurs, que dire du lien pouvant exister entre les étudiants impliqués dans un dispositif en ligne ? Souvent considérés comme des étudiants d'un autre type, ayant la qualité d'apprenant mais sans avoir le titre « d'étudiant » détenu par les « vrais » étudiant dans de « vraies » universités, l'étudiant à distance serait en plus considéré comme n'ayant aucun contact avec ces pairs. Comme dans le présentiel, dans les dispositifs à distance communique celui qui le veut et celui qui le peut. Cependant la communication dans le e-Learning est vectorisée par des outils nouveaux. Ces outils pourraient être considérés comme des « *outils conviviaux* » au sens où l'entendait Yvan Illich. Ce sont le forum de discussion, le tuteur pédagogique, la cafétéria virtuelle. De plus les dispositifs d'enseignement en ligne reposent sur une caractéristique propre, ils sont, au niveau de l'apprentissage, la transition entre un moment de « l'écrit » et le moment de « l'oral ». Partant de l'idée que l'éducation en présentiel représente le moment de l'oral grâce aux cours, aux rencontres entre étudiants, etc, l'éducation à distance deviendrait assez largement le moment de « l'écrit » où il est nécessaire de développer de nouveaux supports pour que la communication puisse renaître et se restructurer.

3) Des outils au service de la convivialité.

Le forum de discussion est un lien virtuel où il est possible de communiquer et d'interagir de manière thématique sur des sujets divers. Par exemple dans un cours de psychologie sociale, il pourrait exister un forum portant sur les travaux de Kurt Lewin, un autre sur l'expérience de Milgram, etc. Si le forum de discussion n'existait pas, les étudiants seraient isolés les uns des autres. Or dans le cas présent le forum devient catalyseur de deux types d'attitudes : des attitudes de réflexions pédagogiques sur un objet donné aboutissant sur la construction de nouveaux savoirs (Manderscheid, 2007 : 171) et des attitudes de communication sur des objets autres que le cours (objets de type méthodologiques, lectures annexes, et même comment lutter contre le stress des examens, etc.). On observe que le forum remplit deux fonctions essentielles : celui de vecteur d'expression pédagogique et de construction d'un lien social entre les étudiants.

Par ailleurs, le tuteur remplit également un rôle fondamental dans la construction de l'espace social. Si l'on suit la classification établie par Anna Terzian et Jacques Béziat (Terzian, Béziat, 2009 : 169), on peut constater chez le « tuteur » le point d'ancrage reliant les étudiants au dispositif pédagogique en ligne, pouvant jouer différents rôles. Selon une équipe de l'université de Toulouse le Mirail, le tuteur a un rôle primordial dans la création du lien et de l'espace social entre les étudiants, et il prend également part à l'acte d'enseignement (Alava, Pruvost-Safourcade, 2008 : 2). Durant mon DEUG en psychologie, il n'y avait pas de tutorat, il fallait donc se renseigner par soi-même, chercher l'information institutionnelle là où elle se trouvait. C'est en licence de sciences de l'éducation que je suis vraiment entré en contact avec le monde du tutorat, avec ses hauts et ses bas. Mais c'est à ce moment de ma vie d'étudiant à distance que j'ai compris l'usage et le bien fondé de cette pratique numérique. Cependant si l'étudiant n'entre pas en communication avec le tuteur, alors ledit modèle ne peut exister. L'étudiant doit alors prendre son rôle d'acteur au sérieux pour que se pérennise un système dont il est le centre.

Enfin, attardons-nous que ce que dévient ce symbole de la culture universitaire que représente la « cafétéria ». Dans les universités il est commun qu'existe une cafétéria, voire plusieurs. Ce sont des lieux de rencontres et de débats, mais que deviennent-ils dans un dispositif de e-learning ? Dans les dispositifs que j'ai fréquentés (L1, L2 de psychologie, L3 et Master 1 de sciences de l'éducation), il y avait la présence d'une construction numérique nommée « Cafet' ». Ce lieu de rencontres numérique avait pour but de créer du lien entre les étudiants et que chacun puisse se livrer sur ses problèmes, ses joies, ses humeurs, son vécu étudiant, etc. Selon mon expérience la « Cafet' » numérique assure pleinement son rôle, mais comme dans le point précédent, il est nécessaire que l'étudiant s'implique dans cet outil pour que ce dernier puisse fonctionner.

Pour conclure cette partie, je souhaite aborder le rôle joué par les réseaux sociaux, et plus particulièrement par Facebook. Si, comme nous l'avons vu précédemment, des lieux virtuels jouent des rôles importants dans le « vivre ensemble numérique », il n'en demeure pas moins qu'ils restent des lieux institutionnalisés, créés par l'institution université. Toutefois, il se produit, parfois, que des espaces hors institution peuvent aussi se créer. Ce fut le cas avec l'exemple d'un groupe Facebook durant mon année de master 1. En parallèle des outils de la plateforme numérique, des étudiants décidèrent d'ouvrir un groupe Facebook pour que chacun puisse communiquer sans être sous le regard de l'institution d'origine. Ce phénomène est intéressant pour deux aspects. D'une part cela montre clairement une volonté de « liberté », pour avoir un espace de parole libre dans un lieu numérique clos, qui pourrait faire penser à un « espace thérapeutique », où la figure traditionnelle du « maître » disparaît. D'autre part, je pense que cela traduit une volonté affirmée de désinstitutionalisation de l'espace éducatif, pour tenter de créer une communauté de partage via un réseau social permettant un affranchissement du e-learning.

II – De la tradition universitaire à l'espace pédagogique virtuel, un étudiant davantage impliqué ?

Dans un dispositif d'enseignement en ligne, l'étudiant doit véritablement s'approprier les nouveaux outils qui sont à disposition sur la plateforme d'enseignement à distance. Par rapport à une tradition universitaire traditionnelle où les outils sont institutionnalisés, le e-learning permet une nouvelle conception du travail de l'étudiant. Cette transformation se réalise grâce à trois outils pratiques : la prise de notes, le wiki et le « chat ».

1) La prise de note : chronique d'une morte annoncée ?

D'abord intéressons-nous à la technique de la prise de notes, très présente dans les cours en présentiel. Cette technique devient inopérante dans les dispositifs de e-learning, la prise de notes allant se transformant. Je pense que la prise de notes, dans un dispositif en ligne, continue à perdurer mais en incluant une dimension plus critique et personnelle de la part de l'apprenant. Dans les cours en présentiel, les étudiants prennent des notes sur le contenu du discours du professeur, alors qu'en ligne il me semble que les étudiants prennent des notes tout en y ajoutant des liens vers d'autres sources, d'autres contenus. En quelque sorte une approche critique et transdisciplinaire peut s'opérer. Si la démarche de l'étudiant en présentiel se fait en deux moments distincts, le premier étant la retranscription du propos de l'enseignant durant le cours et le second consistant en un travail plus poussé sur ce contenu une fois le cours achevé, la démarche de l'étudiant à distance mêle ces deux moments dans la même temporalité. Néanmoins ce mélange de ces deux techniques est possible grâce à la temporalité du e-learning. Durant un cours magistral la prise de notes revient à mettre par écrit ce que dit l'enseignant, alors que dans un dispositif numérique en ligne, l'étudiant possède déjà par écrit le contenu du cous du professeur, de ce fait il est plus à même de commencer à en faire une analyse critique et méthodique, en mettant ledit contenu en relation avec la pensée d'autres auteurs ou avec des notions similaires. Dans ce cas, l'étudiant devient un véritable acteur de sa formation, n'écoutant plus « flegmatiquement » ce qui est dit mais proposant une lecture croisé du propos du cours. Les forums viennent compléter cette idée, venant proposer une mise par écrit des avancées de l'étudiant sur un thème précis. Par exemple, quand j'étais étudiant en psychologie dans les cours de physiologie sensorielle, les chargés de cours avaient ouvert un forum par organe sensoriel pour que chaque étudiant puisse poser des questions et faire des remarques sur des points obscurs, la physiologie sensorielle n'étant pas, par essence, une discipline des plus limpides quant au sens à donner aux chaînes de traitements de l'information cérébrale ! Enfin, on ne peut pas affirmer que l'enseignement à distance favorise la disparition de la prise de notes, telle que nous la connaissons dans l'enseignement en présentiel, mais il possible de penser que certaines de ses caractéristiques sont amenées à se modifier. Il est, par exemple, possible d'envisager la pratique du « *journal* » comme une évolution logique et innovante quant à une pratique de la prise de poste.

2) Le Wiki, une pratique à nuancer.

Le second outil sur lequel je souhaite m'arrêter est le Wiki. Le Wiki est un « *(…) système de constructions simplifiée de sites Web (…) il a notamment permis l'élaboration de Wikipedia (…)* » (Mascio, 2009 : 103). Il s'agit d'un outil fortement utilisé dans les dispositifs de e-learning, où il trouve une place de choix. A première vue, cet outil permet un travail écrit collaboratif privilégiant des échanges et des modifications successives entre les différents membres accédant au même Wiki. Or si l'on analyse de plus près ce dispositif, on remarque que la technique informatique est un frein important (disparition des couleurs affectées à chaque membre, difficultés de publication etc.) et peut rapidement rendre l'outil inefficace et inopérant. Toutefois cet outil a une valeur de catalyseur car il va placer l'étudiant en tant que maître d'œuvre pour mener à bien la publication finale du groupe, l'étudiant n'est plus passif mais doit « jouer » avec les différentes fonctions du Wiki pour réussir à en aboutir à un travail de groupe structuré et enrichissant. Cependant la production doit être encadrée par un enseignant très compétent en matière informatique mais qui doit également être très présent avec les étudiants, pour que le wiki ne devienne un objet difficilement saisissable. De plus se pose la question de l'évaluation de la production finale réalisée par les étudiants. Cette tâche semble relativement délicate et nécessite un véritable travail sur les critères d'évaluation de la part de l'enseignant : doit-on se limiter à évaluer l'étudiant selon ses statistiques d'intervention sur le Wiki, ou bien faut-il trouver d'autres critères ? Cette question peut devenir très pénalisante pour les étudiants, qui se retrouvent face à des enseignants dépassés qui essayent tant bien mal de contenir leur « création ».

3) Le « chat », virtualisation de la pause ?

Enfin le dernier outil analysé est le « chat ». Le « chat » est un outil de communication instantanée permettant aux étudiants connectés simultanément de pouvoir entamer une conversation en direct (à la manière de msn Messenger ou de Yahoo Messenger). Cette conversation peut se créer de manière impromptue ou bien peut-être planifiée longtemps à l'avance. Cet outil semble être efficace d'un point de vue de communication, l'échange se fait dans l'immédiat, les étudiants peuvent tenir une conservation suivie dans une temporalité proche de celle de la réalité. Toutefois, à la différence du forum où la

temporalité de l'échange peut se faire de manière lente et construite, la temporalité de l'échange par « chat » est par nature rapide, et ne peut réellement déboucher sur une analyse aussi poussée que sur un forum de discussion (Patin, 2007 : 171).

Par ailleurs le « chat » laisse de côté la dimension de communication non verbale, ainsi qu'une certaine « chaleur humaine ». De plus il ne permet pas de réaliser une discussion réellement suivie, il est compliqué de communiquer à distance surtout si les personnes impliquées dans la discussion sont nombreuses. Souvent le fil rouge central est vite abandonné pour laisser place à des digressions relatives à d'autres thèmes ou se centrant sur des aspects plus précis.

Il est aussi possible de voir en la pratique des « chats » une sorte virtualisation de la pause qui peut se réaliser entre deux cours en présentiel, ainsi j'ai pu remarquer que, parfois, certains étudiants venaient sur le « chat » d'un cours uniquement pour faire une pause dans la lecture d'un livre ou dans la rédaction d'un travail de validation, afin d'échanger rapidement sur autre chose, ou simplement de se « changer les idées ». Cela évoque de fait assez justement la « pause » entre deux cours, où les étudiants relâchent leur attention quelques instants pour pouvoir replonger ensuite dans un autre cours.

III – Une nouvelle forme d'enseignement, de nouvelles peurs.

Le système universitaire traditionnel place l'étudiant dans un univers composé de découvertes, de résistances, de réussites mais également de peurs. Par le mot « peur » je retiens la définition du Petit Robert qui la décrit comme un « (…) *phénomène psychologique à caractère affectif marqué, qui accompagne la prise de conscience d'un danger réel ou imaginé* ». Cette définition montre que la peur possède une dominante affective liée à un objet réel ou fantasmé. Suite à cette remarque liminaire, il est possible de questionner en quoi la peur peut avoir une place dans l'apprentissage que va réaliser le sujet. En effet, en quoi cette peur peut-elle devenir un catalyseur d'apprentissage au sein de l'expérience ? Ces peurs peuvent apparaitre chez un étudiant en présentiel, mais peuvent également provenir de l'enseignement en ligne, et de l'environnement numérique. Nous sommes donc face à des peurs nouvelles qui remettent en cause de très nombreux aspects de la vie du sujet, jusqu'à son statut social. Ces peurs peuvent être classées en quatre catégories.

En premier lieu, une peur qui semble assez récurrente chez les étudiants à distance, que j'ai pu personnellement ressentir, qui est celle de craindre de pas réussir à acquérir le statut social d'étudiant. Le dispositif en présentiel est plus clair, l'étudiant s'inscrit physiquement à l'université de manière administrative et pédagogique, il a un emploi du temps, des salles de cours, etc. En résumé l'étudiant en présentiel vit une institutionnalisation rapide et maîtrisée de l'expérience d'étudiant, à première vue il n'a pas besoin d'autres justifications pour se considérer comme une étudiant, il s'agit d'un élément acquis. Cependant dans l'enseignement à distance, la situation se modifie. Les inscriptions sont faites à distance, sans présence physique sur les lieux, une carte d'étudiant est délivrée (envoyées par courrier par La Poste), les normes de l'espace universitaire s'en trouvant déstructurées par avance. Cela donnant naissance à un certain malaise parmi les étudiants et les plaçant dans un besoin quasi-systématique de justification d'un statut social qu'ils possèdent pourtant déjà officiellement (l'acceptation administrative de leur inscription). Ce point est très important et nécessite de la part des étudiants des efforts et des ruses pour justifier – à leurs propres yeux et aux yeux d'autrui également - qu'ils sont de « vrais » étudiants ayant les mêmes modes de validation et contraintes que leurs collègues du présentiel, mais pouvant aussi suivre des conférences en ligne tout « *en se mettant du vernis à ongles* ». Il est d'ailleurs tout à fait intéressant de noter que la peur de ne pas acquérir ce statut social déclenche une seconde peur, une peur liée à la qualité du travail rendu pour les validations.

Par rapport aux formations en présentiel, en second lieu, la peur latente des formations à distance est donc aussi celle de la différence qualitative, au niveau du travail fourni. L'étudiant à distance semble se sentir défavorisé par rapport à son collègue du présentiel quant au travail devant être fourni dans les cours. Ce sentiment, je l'ai vu se manifester à de très nombreuses reprises, comme si planait un spectre d'excellence sur le présentiel. En réalité il n'en est rien, les étudiants du présentiel ne sont pas meilleurs que ceux inscrits dans des dispositifs numériques, toutefois les conceptions et les stéréotypes semblent avoir encore une longue existence devant eux. Néanmoins il me semble nécessaire de nuancer ce propos. A la différence de l'enseignement en présentiel, dans le e-learning il y a bon nombre d'étudiants qui sont en reprise d'études ou qui n'ont pas d'autres choix que ce type d'enseignement pour des raisons personnelles ou professionnelles. De ce fait cette population est très différente de celle des cours en présentiel, ce commentaire sociologique venant peut-être justifier l'idée que cette « quête » du statut social d'étudiant s'en voit renforcée. Puisqu'une peur de la différence qualitative existe, il en va de même pour la peur de la différence quantitative.

En troisième lieu, cette crainte « quantitative » s'organise comme suit. J'ai pu remarquer que l'étudiant en ligne se sent obligé de produire davantage que son camarade du présentiel, de peur ne pas en faire suffisamment. La question de l'acquisition du statut joue dans le cas présent un rôle très fort. L'étudiant à distance ne se sentant pas sur un pied d'égalité avec le présentiel, il semblerait vouloir creuser des différences qualitatives et quantitatives pour tenter l'acquisition d'un « véritable » statut d'étudiant, qu'il possède pourtant déjà. On pourrait constater chez l'étudiant à distance une posture initiale quasi défaitiste, où l'échec de l'acquisition du statut d'étudiant semble naitre dès le début de sa formation. Il s'agit d'un paradoxe, qui d'ailleurs pourrait être considéré comme un état proche de la névrose d'échec chez René Laforgue qui est «*(…) la structure psychologique de toute une gamme de sujets (…) jusqu'à ceux qui ne peuvent supporter d'obtenir précisément ce qu'ils paraissent désirer le plus ardemment.*» (Laplanche, Pontalis, 1967 : 277).

En dernier lieu, il reste une dernière peur pouvant apparaître, mais qui relève d'une certaine catégorie d'apprenant : la peur de ne pas réussir à se servir pleinement du matériel informatique et de se trouver confronté à un échec. Le fait de servir d'une plateforme numérique, bien qu'étant devenu une pratique de plus en plus simple et courante, peut laisser perplexe des étudiants quant à son mode de fonctionnement. C'est par exemple le cas des étudiants en reprise d'études n'ayant pas eu une évolution technologique égale à celle d'un individu plus jeune, ayant baigné dans la démocratisation de l'usage de l'objet ordinateur. Cette peur se manifeste sur les forums concernant l'utilisation des lieux et des dispositifs de discussion, des Wiki, etc. Toutefois, il est possible de remarquer que la communauté des étudiants à distance prend en charge ces demandes purement techniques et tente de répondre au mieux à la personne se sentant en difficulté.

Les peurs présentées ci-dessus me semblent centrales dans la vie d'un étudiant à distance. Toutefois je tiens à souligner qu'à aucun moment de ma formation ces éléments n'ont été présentés ou explicités par les enseignants. Seule la présence du tuteur pédagogique pourrait venir atténuer ou rassurer l'étudiant en proie à cet imaginaire par rapport au présentiel. Mais il serait profitable qu'un véritable enseignement existentiel sur les craintes, les peurs et les résistances soit présent dans les formations à distance. Les formations en e-learning ne doivent plus uniquement s'apparenter à des dispositifs de transmission de savoirs et de connaissances, mais aussi prendre en charge l'étudiant dans un réel dispositif d'éducation tout au long de la vie, où l'individu serait considéré dans la totalité de son « être » et de son expérience.

<u>Conclusion.</u>

Pour conclure, il semble relativement clair que les formations à distance sous la forme du e-learning offrent un bel avenir à l'enseignement supérieur. Ce type de formation doit être renforcé et développé pour que puisse évoluer l'enseignement supérieur vers de nouvelles voies. Par le passé il est intéressant de noter que la troisième période néolibérale a mis l'accent sur la dimension économique de l'éducation tout au long de la vie, les études à distance faisant partie de ce dispositif. Toutefois à trop vouloir que se développent les formations en e-learning au sein de l'enseignement supérieur et à trop vouloir augmenter le nombre d'étudiants de ces promotions, le risque est grand de rendre de plus en plus dynamiques ces formations, non d'un point de vue éducatif et pédagogique, mais d'un point de vue de rendement et de productivité. Rendre une formation à distance productive et la transformer en véritable outil financier, c'est en partie se détourner de manière consciente ou inconsciente des avancées pédagogiques qui peuvent naître de ces dispositifs. Le suivi des étudiants et un véritable dispositif pédagogique ne sont plus possibles quand le nombre d'étudiants inscrits dépasse une certaine limite. Avec un nombre trop important d'étudiants, les valeurs humaines et pédagogiques auraient tendance à disparaître pour laisser la place à des valeurs mercantiles et fiduciaires transformant le e-learning en créateur de recettes publiques, relativement utiles en ces temps où l'université se trouve en situation de crise.

Enfin un autre élément qu'il est nécessaire de soulever est celui de la formation des enseignants vis-à-vis de l'enseignement à distance. Bien que la formation des enseignants du supérieur soit plus que mince en France, il n'en demeure pas moins qu'enseigner à distance ne s'improvise pas. Si être étudiant à distance nécessite le respect de pratiques et d'intégration de codes, enseigner dans un dispositif en ligne devrait s'articuler autour d'une formation, ou du moins d'une information sur l'univers pédagogique numérique. Cet élément est également un gage pour les futures formations en e-learning de pouvoir continuer à proposer des suivis pédagogiques innovants composés d'équipes d'enseignants comprenant et ayant la capacité d'analyser les résistances et les inconvénients de l'enseignement numérique.

BIBLIOGRAPHIE

Alava S et Pruvost–safourcade S, Montpellier : Université de Toulouse le Mirail, 2008, « Approche qualitative du rôle du tuteur de FOAD dans l'enseignement supérieur ». In *Actes du 25e Congrès de l'AIPU*, Montpellier
Laplanche J et Pontalis J.B, Paris : Puf, 1967, *Vocabulaire de la psychanalyse*
Manderscheid J-C, Bruxelles : De Boeck, 2007, « L'expérience d'une filière des sciences de l'éducation en ligne » in *L'enseignement en ligne. A l'université et dans les formations professionnelles*, dir. Jean Claude Manderscheid et Christophe Jeunesse
Mascio F, Bruxelles : De Boeck, 2009, « Vivre l'expérience du travail collaboratif » in *Le plaisir d'apprendre à l'université,* dir. Sun-Mi Kim et Christian Verrier
Patin B, Bruxelles : De Boeck, 2007, « La licence en sciences humaines et sociales des cadres de santé de Rennes : perspectives antroposociales et organisationnelles d'un projet de FOAD pour adultes » in *L'enseignement en ligne. A l'université et dans les formations professionnelles,* dir. Jean Claude Manderscheid et Christophe Jeunesse
Terzian A et Béziat J, Bruxelles : De Boeck, 2009, « Implication et enseignement supérieur en ligne 'Le E-Learning : dispositifs et acteurs en formation en ligne' » in *Le plaisir d'apprendre à l'université,* dir. Sun-Mi Kim et Christian Verrier

SITOGRAPHIE

http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/Long/L139.htm Site internet consulté le 21 février 2011 à 14h05.

APPLICATION D'OBJETS D'APPRENTISSAGE À DES COURS D'INGÉNIERIE

Patrícia Lupion Torres
Docteur en Ingénierie de la production UFSC et Professeur du Programme de *Pós-Graduação* en Éducation – PPGE - Mestrado e Doutorado
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
patorres@terra.com.br

Claude René Tarrit
Doctorant : CUEEP-Université Lille 1, Trigone-CIREL, Lille – France
Master 2 en Ingénierie Pédagogique Multimédia – Lille 1
Direction de l'Éducation à Distamce - PUCPR
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
claude.tarrit@ed.univ-lille1.fr

Lilia Maria Marques Siqueira
Docteur en éducation et professeur du Cours d'Ingénierie Électronique
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
lilia.siqueira@pucpr.br

Adresse : PUCPR / Diretoria de EaD
Rua Imaculada Conceição, 1430
Prado Velho
CEP : 80.215-030
Curitiba Paraná
Brasil
Téléphone : (55) 41 3271-2088

Les étudiants universitaires sont plongés dans le monde numérique, ils utilisent les technologies de l'information et de la communication dans leurs activités sociales, de loisir et éducationnelles. De l'attractivité de l'internet et de ses ressources émergent des défis dans les relations éducationnelles : attirer et maintenir l'intérêt de l'étudiant sur les contenus et thèmes pertinents à leurs formations.

L'objet d'apprentissage est une des ressources qui aide l'étudiant dans sa recherche autonome de la connaissance. Ces objets ont comme caractéristique intrinsèque : la réutilisabilité, grâce à laquelle les étudiants peuvent les incorporés dans différentes interventions méthodologiques, ayant toujours une proposition éducationnelle précisément déterminée (MARTINS JUNIOR, 2006).

À partir de ce postulat, ont été et sont réalisées des recherches pour amplifier le canal de communication entre étudiants et professeurs ceci en étroite corrélation avec des dispositifs technologiques. L'analyse des résultats obtenus lors de recherches antérieures, a montré que le trafic interactif entre les axes professeur, étudiant et contenu pourrait être d'avantage exploré. Un module fonctionnel appelé Système d'Aide à l'Étudiant via Web (SAAW), intégré à EUREKA, plateforme LMS de la Pontifícia Universidade Católica do Paraná a été élaboré pour une meilleure approximation de la relation pédagogique entre ces trois axes. Le SAAW propose de gérer les processus liés à la connaissance au travers de l'organisation de contenus.

Les recherches réalisées à ce jour ont eu comme objectif de mieux comprendre les relations entre l'acquisition de la connaissance et le dispositif d'enseignement / apprentissage, le développement institutionnel de ressources, l'implémentation de cours dans les modalités *e-learning e blended-learning* et comme effet sous-jacent l'amélioration d'EUREKA. Parmi ces projets de recherche sont : PACTO, MATICE, des thèses de doctorats, des mémoires de master et des travaux de conclusion de cours de *graduation*. De nombreux chercheurs ont participés de l'évolution d'EUREKA, du SAAW et de la création de contenus, cette activité a généré directement ou indirectement plus de 100 travaux et articles.

Dans cet article sont présentés les résultats d'une investigation, parrainée par le CNPq, qui traite du développement d'Objets d'Apprentissage ayant comme thème l'éducation environnementale. L'objectif était de présenter des thèmes d'étude complémentaires à ceux développés en présence. Les objets utilisés à distance pendant un trimestre par des étudiants de *graduation*, étaient évalués lors d'activités en présence auprès d'élèves de l'Enseignement Fondamental d'une école publique.

Au début du 2ème semestre, les étudiants, fréquentaient chaque semaine une salle virtuelle et étudiaient les contenus dans le SAAW. Ils recevaient alors des orientations sur la préparation des activités à réaliser avec les élèves de l'école publique. À tous les stades du projet les étudiants communiquaient en utilisant EUREKA.

L'offre de ces contenus a multiplié les opportunités d'apprentissage complémentant l'activité en présence. Comme pour d'autres expériences éducationnelles réussies, (KEMCZINSKI, 2000; SCHEER, 2007), ce projet visait à améliorer les interfaces étudiant-contenu, en construisant une incitation à apprendre tout en maintenant l'étudiant dans le cours.

Introduction

L'intérêt pour l'enseignement de l'Ingénierie ne date pas d'aujourd'hui. Depuis la fin des années 90, la thématique de la réplication des mêmes contenus en ingénierie est débattue dans les différents forums de discussion. Cela a été mis en exergue lors du Congrès Brésilien de l'Éducation en Ingénierie COBENGE qui en est à sa 37ème édition. Cela fait donc presque quarante ans que cet événement se dédit à des discussions portant sur les processus d'enseignement en corrélation avec les contenus de base des premières années des cours d'ingénierie. Offrir des alternatives, qui modifient ces approches qui peuvent être considérées comme statiques est inséré dans la proposition de Ausubel : « Le facteur le plus important qui influence l'apprentissage est celui que l'étudiant sait déjà, découvre et enseigne en accord » (AUSUBEL *apud* MARRIOTT &TORRES, 2007, p.157), l'étudiant apprend aussi en enseignant.

L'augmentation des exigences au niveau des systèmes éducationnels conduit à une plus grande intégration des Nouvelles Technologies de l'Information et de la communication (NTIC). L'objectif est d'améliorer l'efficience des dispositifs pédagogiques et ainsi de parvenir à la formation d'individus autonomes (BELLONI, 2005).

L'utilisation de l'ordinateur et des NTIC a donné lieu à des changements dans les processus d'enseignement / apprentissage, qu'ils soient appliqués à l'éducation présentielle, hybride ou à distance. L'utilisation de ces technologies a instauré une troisième génération d'Éducation à Distance (EaD), caractérisée par la mise en œuvre dans le dispositif pédagogique de plateformes virtuelles d'apprentissage (LMS – *Learning mangement Sistem*) (TORRES, 2009) utilisant Internet.

Cependant, l'utilisation de médias numériques éducationnels ne se limite pas à la numérisation de contenus déjà existant sous un autre format et à leur mise à disposition pour un accès en ligne. Cela revient aussi à questionner les mentalités et demande de planifier les actions d'enseignement. La cible est l'apprenant et les moyens sont les différentes formes d'apprendre. SILVA (2002), dans sa thèse de doctorat, intitulée MAEP : une Méthode Ergopédagogique Interactive d'Évaluation des Produits Éducationnels Informatisés, insiste sur trois aspects importants à observer lors de l'utilisation d'objets éducationnels : (i) le volet pédagogique – qui traite de l'évolution des environnements informatiques pour l'apprentissage humain ; (ii) le volet communicationnel – qui traite de la communication utilisant la médiation de l'ordinateur et de l'éducation à distance ; (iii) le volet ergonomique – qui traite des aspects d'Interface Homme / Machine.

Dans cette étude, notre proposition de développement de ressources observe les aspects pédagogiques, communicationnels et ergonomiques des objets d'apprentissage décrits pas Silva (2002). L'objectif est de motiver l'étudiant à bâtir son propre apprentissage. Cette pratique permet d'augmenter les connexions avec sa réalité actuelle et les contenus précédemment étudiés.

D'autres auteurs tels que TRINDADE (2002), DOMENICO &TORRES (2006), RAMOS & TORRES (2006) et SILVA (2005), relatent dans leurs recherches que les objets d'apprentissage font partis des ressources disponibles qui prédisposent l'apprenant à mettre en œuvre un processus de recherche autonome de la connaissance. Ces observations sont contextualisées dans une offre complémentaire à l'enseignement présentiel.

Dans cet article sont présentés : une brève contextualisation de la législation brésilienne qui autorise l'implantation de 20% de la charge horaire à distance d'un cours présentiel, un exemple de construction d'un objet d'apprentissage utilisé par des étudiants d'Ingénierie lors du processus d'apprentissage (acquisition) puis enseignement (restitution) à des élèves de l'école publique ; le rapport d'expérimentation de l'utilisation de l'objet d'apprentissage et les résultats préliminaires de cette intervention.

L'utilisation des objets d'apprentissage comme support À l'*hybridation* de l'enseignement

Les cours d'Ingénierie, dans le contexte de l'Enseignement Supérieur, demandent pour chaque heure de cours une heure de travail personnel. L'étude s'effectue hors de la salle de cours, qu'elle que soient les objectifs. Que ce soient des activités orientées par un professeur, individuelles ou en groupe, des travaux pratiques, des visites techniques, des séminaires ou des travaux en laboratoire. Naturellement, cette quantité d'heures d'étude n'est pas pré-fixée. Ce que nous affirmons ici est que dans un cours présentiel, il est présupposé que seront réalisées des activités à distance. Les unités de temps, de lieux et les dispositifs mis en œuvre par les étudiants pour effectuer leurs activités sont variables. Autrement dit, les activités hors de la classe suivent un format individualisé, paramétré par des contingences plus ou moins hétérogènes. Cette combinaison d'activités présentielles et non présentielles, peut être appelée de différentes façons, le *blended-learning* ou les cours hybrides en sont des exemples. La première dénomination est la plus commune, elle dépeint une jonction harmonieuse, non conflictuelle, où les aspects positifs de l'enseignement présentiel gagne du potentiel et de la portée grâce à l'utilisation de ressources à distance.

Il est légitime que s'appliquent aux cours conventionnel les conquêtes méthodologiques et technologiques réalisées par des chercheurs et enseignants du domaine de l'Éducation à Distance. Leurs travaux ont permis de délimiter une stratégie méthodologique que nous venons de définir comme *blended-learning* ou cours hybrides. Dans cette modalité sont unifiés les point forts de l'enseignement présentiel (disponibilité du professeur, interaction face-à-face) et de l'enseignement à distance (diminution des contraintes temporelles et d'infrastructures physiques, matériel didactique disponible en-ligne, sans contrainte de lieu ni de temps pour la consultation, interactivité par le biais de dispositifs techniques...).

Un autre aspect à observer dans la convergence entre éducation conventionnelle et à distance, est le numéro croissant d'étudiants insérés dans le monde du travail. Les étudiants qui ont participé de l'expérience ici relatée, font partis de ce groupe. Ils sont en quête de formation professionnelle ou de la reconnaissance académique de leurs acquis professionnels. Pendant un semestre universitaire ils ont utilisés des objets d'apprentissage spécialement développés pour eux, mis à disposition dans la plateforme d'apprentissage. Ces ressources leurs serviront également comme support aux activités développées auprès des élèves de l'école secondaire publique.

L'utilisation de ces ressources dans un cadre *curriculaire* est encadrée par la législation, premièrement a été publiée l'Ordonnance nº2253 du18 Octobre 2001 qui a octroyé à l'Université l'autonomie d'inclure dans des cursus présentiel des activités à distance, la charge horaire à distance pouvant aller jusqu'à 20% du total. Cette ordonnance a été révoquée par le ministre Tarso Genro le 10 Décembre 2004, substituée par l'ordonnance n°4059 (MEC, 2004). Néanmoins, a été maintenue l'autorisation de 20% du total de la charge horaire d'un cours à distance. Cependant, il a été précisé que les évaluations devront être présentielles et que les professeurs/tuteurs devront avoir une charge horaire spécifique que les moments soient en présentiel ou à distance. Ainsi, les contenus appartenant au programme de cours – répondant aux lignes directrices de chaque discipline – comme les thématiques interdisciplinaires, peuvent être exportés vers des activités virtuelles « extra-classe ». La condition est d'offrir un traitement conceptuel adéquat et d'utiliser des stratégies méthodologiques différenciées.

La Pontificia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), par le biais de l'Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain (EIAH), Environnement Virtuel d'Apprentissage institutionnel dénommé EUREKA, offre aux étudiants des cours présentiels l'accès à une salle virtuelle académique dédiée à une discipline. Leurs inscriptions dans les salles académiques est automatique, il suffit qu'ils soient à jour auprès de l'administration de l'Université et donc inscrits à un cours. Ils peuvent également adhérer à une salle appartenant à un groupe de discussion créé par un modérateur. Dans ce cas, l'effectivité de l'adhésion est laissée aux critères du responsable de la salle. Les salles virtuelles ont pour fonction la médiation et la communication. Elle se structure autour de modules fonctionnels asynchrone et synchrone tels que le chat. forum, tableau d'avis, plan de travail, courrier électronique interne, web vidéo, évaluation en ligne, dépôt de fichier... Ces modules fonctionnels permettent des interactions bidirectionnelles verticales entre professeurs et étudiants ou horizontales entre étudiants. EUREKA est un LCMS (*Learning Content Management System*), en plus des fonctions de communication et de gestion de l'apprentissage il permet la gestion et création de contenus multimédia sous la forme d'objet d'apprentissage. Ce module fonctionnel a été le support du dispositif technique mis en œuvre dans notre étude. L'environnement EUREKA fait office de dépôt pour les objets d'apprentissage qui ont été évalués par les étudiants d'Ingénierie.

Avec l'aval de la législation et après avoir défini les thèmes à aborder, nous sommes passés à l'étape de la planification et de l'élaboration des objets d'apprentissage. Ils ont été considérés comme des alternatives au matériel traditionnel afin d'en augmenter l'applicabilité dans des contextes et des moments d'apprentissage divers, en d'autres termes, pour en permettre la réutilisation (diminution de coût et d'effort) et en faciliter l'organisation et la gestion. La notion de réutilisation n'est pas isolée lorsqu'on se réfère aux Objets d'Apprentissage. Ceux-ci présentent comme qualités la granularité (grain de connaissance) ; ils appartiennent à un tout (certains y stipulent une limite au temps d'étude) ; ils ont une fonction autonome – autrement dit est rendue possible une utilisation comme éléments isolés (cependant pour être accessible il est nécessaire qu'ils soient couplés à un système de gestion de la navigation) ; ils sont réutilisable et adaptables – leurs utilisation est possible dans des contextes aux objectifs multiples (cela ne signifie pas qu'ils soient universels) ; ils permettent la concaténation (groupé, ils prennent un sens en fonction des objectifs pédagogiques) et ils permettent l'indexation – il existe une description qui les identifie et ainsi permet une exploitation effective (BOURDA,Y. 2001). Ces points, d'après Bourda sont suffisants pour qualifier une ressource comme objet d'apprentissage. Mais par ailleurs sont citées des propriétés additionnelles telles que la durabilité – être pérenne technologiquement ; l'interopérabilité – utilisation à partir d'environnements différenciés et le respect des droits d'auteur. La question est de savoir si ces éléments sont suffisants pour avoir un objet d'apprentissage. Techniquement, oui, mais pour certain, un OA devrait contenir une proposition pédagogique, l'objet incorporerait ainsi une intentionnalité, ce qui reviendrait à une utilisation formalisée par un scénario (FLAMAND, P et al. 2004).

Ces objets peuvent avoir une connotation technique ou technico-pédagogique. En accord avec l'IEEE – Institute of Electrical and Electronics Engineering –, les Objets d'Apprentissage peuvent prendre la forme de n'importe quelle entité numérique ou pas, utilisée et réutilisée ou référencée pendant un apprentissage par la médiation d'une technologie. Comme exemples d'apprentissage par la médiation d'une technologie sont les environnements informatiques, les environnements numériques de travail, les plateformes d'apprentissage collaboratif... Comme exemples d'objets d'apprentissage sont des contenus multimédias, des dispositifs éducationnels, des logiciels destinés à l'apprentissage et des outils logiciels ; mais aussi des références de personnes, organisations ou événements relevés lors de l'apprentissage par médiation de la technologie (IEEE, 2009).

EXEMPLE D'OBJET D'APRENTISSAGE utilisés dans cette recherche

Le cycle de production d'objets d'apprentissage est abordé à partir d'une méthodologie de projet. Les phases sont : (i) le pré-projet, où sont définis entre-autre, la thématique, le public cible et les professionnels impliqués (ii) la scénarisation, définition des items à abordé et leurs classification, leur organisation dans le contenu. Le résultat de cette phase est un script destiné aux développeurs. (iii) le développement du dispositif technique. (iv) la validation, des validations peuvent intervenir en cours de développement. (v) teste et maintenance, cette phase permet de vérifier que le planifié correspond au plus près du besoin. Nous ne détaillerons ces phases que de façon fragmentaire dans les limites de cet article.

Hiérarchisation des concepts en utilisant une carte conceptuelle

Après la définition des thèmes d'étude, montés lors de l'élaboration des objets d'apprentissage, a commencé la planification et l'organisation des concepts pour en faciliter la compréhension.

Le regroupement d'Objets d'Apprentissage a reçu comme nom celui de « module ». Les thèmes pour l'élaboration de matériel didactique en-ligne ont été mis en évidence à partir de cartes conceptuelles.

Les cartes conceptuelles (NOVAK, 2006) utilisent le concept d'apprentissage significatif qui se base sur le cognitivisme ou psychologie de la cognition. Elles aident à connecter des connaissances préalables pour les articuler à de nouvelles idées. Les étapes suivantes peuvent être suivies pour l'élaboration des cartes conceptuelles :

- Commencer par situer les principaux concepts ;
- Hiérarchiser ces concepts en respectant les degrés d'importance ;
- Connecter les concepts entre eux en utilisant des lignes et des flèches ;
- Entre chaque concept identifier avec un mot ou un verbe sa relation avec le précédant.

Pour la construction des cartes conceptuelles a été utilisé le logiciel gratuit IHMC CmapTools (IHMC, 2009).

Les cartes conceptuelles ont permis la scénarisation des contenus destinés à être transformés en Objets d'Apprentissage. Cette scénarisation était à la charge du professeur responsable de la discipline. Ce scénario a été remis au responsable de la conception pédagogique sous la forme d'un fichier texte formaté à une norme définie par le NTE (Service de Technologies Éducationnelles). L'équipe du NTE a à son tour adapté les scénarios à la communication multimédia (multimodalité, fragmentation conceptuelle...), à partir de *story board*. Elle a également médiatisé les contenus et créé l'identité visuelle associée à la thématique (mascottes, icônes, etc.).

En parallèle a été scénarisé par le professeur un plan de cours. Les caractéristiques des contenus sont mises en adéquation à la réalité d'un usage sur le Web. Dans ce plan ont été définies les activités accessibles depuis la plateforme EUREKA, alternaient activités présentielle et à distance. Les contenus traitant des concepts de base sont tous présentés sous la forme d'objets d'apprentissage. Les objets d'apprentissage sont accessibles aux étudiants à partir de scénarios montés dans le module fonctionnel « Plan de Travail » de la plateforme EUREKA, le « Plan de Travail » permet d'organiser les séquences de travail en « Unités » et d'accéder à toutes les activités et à tous les contenus numériques y compris aux OA.

Implémentation des ressources médiatiques dans les Objets d'Apprentissage – Modules

Le matériel didactique constitué par les objets d'apprentissage constitue-il un différentiel en relation au livre-texte ? Figures, filmes, photos, animations et textes se combinent et renforcent le message formant des écrans à organisation multimodale. C'est à dire qu'images, filmes, sons, textes... se combinent pour qu'émerge un savoir qui peut être reconstruit par l'apprenant (FOUCHER, A-L, 1998). Le mode de production de médias tels que les filmes est artisanal, l'enseignant y joue le rôle de scénariste (assisté par un professionnel), monte dans son laboratoire les expériences à filmer, bricole des solutions s'interroge sur le message à transmettre. Il s'approprie la pratique enseignante sous une nouvelle forme, autre que celle qu'il a expérimenté jusqu'alors en cours. Ce nouvel abordage à pour but de favoriser une réflexion qui permette d'objectiver le contenu de son cours. C'est la démarche de conception « dispositive » qui questionne la pratique et provoque une réflexion sur les apports des technologies et comment les apprivoiser. Une fois ce passage réalisé, il passe au « bricolage », il étend sa pratique au-delà de l'espace de création : dans la salle de cours et dans l'espace virtuel. L'espace de création médiatique devient prétexte comme espace de formation du professeur à un nouvel abordage de ses pratiques.

La scénarisation et le dispositif mis en œuvre ne sont pas neutres, la modification de pratique du professeur acquise lors de la conception et du développement des objets d'apprentissage contamine celle des étudiants (que ce soit en présentiel ou à distance). Dans cet article nous nous attachons à décrire la perception qu'ont les étudiants de l'usage dans un contexte hybride (présentiel et à distance) d'objets développés dans cette intention.

Module 03 – Génération d'électricité à partir de l'eau

Le contenu ici décrit a été utilisé par les étudiants d'Ingénierie lors d'une intervention en milieu scolaire élémentaire. Le thème aborde les aspects de la génération, de la transmission et de la distribution de l'énergie électrique. Il a été discuté comme thématiques : l'impact environnemental des usines génératrices de l'électricité utilisant l'eau, la modélisation des circuits électriques utilisés en électricité et en électronique, les modèles mathématiques pour la résolution de problèmes sur les circuits en courant continu et alternatif et les théorèmes d'analyse et de réseau. Comme exemple d'objet d'apprentissage nous avons choisi un écran qui est représentatif de notre problématique : travailler la motivation de l'étudiant à étudier en le stimulant cognitivement par des contenus de qualité.

Figure 1: Écran numéro 6 du module 3 : Génération d'énergie électrique dans les centrales hydroélectriques.

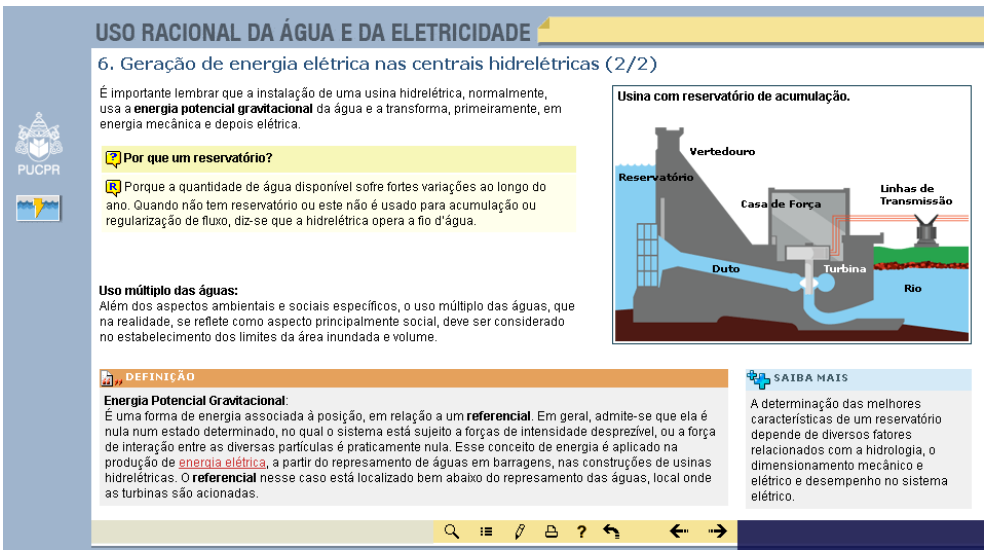


Figure 1

Le module 03 présente le cycle hydrologique de l'eau, reprend les notions de sécheresse et celle de l'utilisation efficace du potentiel hydraulique. Il est mis l'accent sur les nappes phréatiques et la notion de frontières géopolitiques, puis sur les ressources hydrauliques destinées à l'électricité au Brésil. Ensuite est sommairement décrite la génération de l'énergie électrique dans les centrales hydroélectriques. Enfin, sont traités les problèmes d'impact environnemental et les problèmes rencontrés par l'installation de lacs de barrage.

Au niveau ergonomique ce matériel est multimédia et multimodal ; l'organisation visuelle a été pensée pour être lue à l'écran, les textes sont objectifs c'est à dire sans fioriture langagière, les paragraphes sont courts, les concepts sont illustrés par des photos, dessins, animations et/ou vidéos. Chaque

écran expose une unité conceptuelle, les contenus de premier niveau (visibles sans interaction) sont centrés sur la thématique, les contenus de second niveau, accessibles par un lien ou un bouton interactif contiennent des informations secondaires, dans le contexte de l'écran, ou des ouvertures sur d'autres thématiques. Un label est apposé aux paragraphes pour en préciser la portée sémantique (comme « définition », « en savoir plus » voir la Figure 1) et en faciliter la contextualisation. Les films reprennent la thématique en exposant une expérience réalisée en laboratoire, ils illustrent la partie textuelle. Ils sont accompagnés de commentaires sonores et dotés de sous-titrage. Les points clés de la vidéo sont repris dans un « pas à pas » photographique. L'objectif est de renforcer la cognition, l'accessibilité et de permettre un accès aux utilisateurs n'ayant à disposition qu'une bande passante limitée.

IMPLÉMENTATION DE LA PROPOSITION

Des étudiants immatriculés dans la discipline des cours d'Ingénierie de la PUCPR forment le groupe de notre étude, ils sont volontaires pour participer de l'expérimentation. Les étudiants étudient, dans un premier temps, le contenu programmatique. Puis ils se préparent à partir d'activités pédagogiques proposées dans « Plan de Travail » de la plateforme à intervenir auprès des élèves et des professeurs d'une école primaire publique communautaire.

Le cours de formation des étudiants à l'Ingénierie est présentiel, couplé à des activités réalisées par médiatisation de la plateforme EUREKA, sont appliqués les objets d'apprentissage décris ci-dessus. Après s'être inscrit à une discipline, l'étudiant a automatiquement accès à la salle virtuelle du projet, extension de l'espace physique de la salle de cours. Dans cette salle est organisée l'étude à partir d'un « Plan de Travail ». La participation aux activités dans la salle est obligatoire. 95% des étudiants du groupe ont accès à un ordinateur et Internet à leur domicile, les 5% restant utilisent les laboratoires de l'institution pour accéder au réseau.

La salle virtuelle a été fréquentée par les étudiants au moins une fois par semaine. Dans chaque Unité du « Plan de Travail » sont décrites les activités, organisés les travaux, définies les dates de remises de leurs productions, défini le type d'évaluation à réaliser et mis en ligne le contenu pédagogique de l'étude, dans notre cas les objets d'apprentissages.

Le dispositif pédagogique mis en place dans l'Unité 1 a été idéalisé de la façon suivante : une activité, dans l'espace virtuel, pour consolider les concepts de base sur le thème abordé, puis une activité pratique en groupe à réaliser en utilisant un scénario sous forme de fichier à récupérer dans la plateforme et à imprimer.

L'étude des concepts commence par le contenu de l'objet d'apprentissage, cet objet est composé d'un écran d'introduction où est défini le thème abordé, le temps d'étude moyen, les pré-requis, une bibliographie et d'autres informations qui permettent à l'étudiant de contextualiser la thématique. Les écrans suivants contiennent des contenus comme décris dans la partie précédente. À la série d'écran de contenus est additionné un écran d'« autoévaluation » qui permet à l'étudiant en autonomie, sans être noté, de vérifier l'acquisition des concepts énoncés. Les questions sont du type remplissage de champ. Une fois ce remplissage effectué et validé, une solution est proposée, sont repris les concepts sous un nouvel angle, ce qui permet de renforcer l'apprentissage en diminuant le risque d'une fausse perception qualitative de la compréhension. Enfin un écran de conclusion clôture le module, il reprend les lignes de force du contenu des écrans antérieurs.

Ces activités exécutées dans la salle virtuelle préparent aux cours qui se dérouleront en présentiel, l'objectif est l'acquisition de connaissances. En parallèle les étudiants se forment à restituer leurs connaissances ressemant acquises sous la forme de « vulgarisation » auprès des élèves de l'école élémentaire publique.

Insertion dans l'école publique

Après avoir étudié en présence et à distance les étudiants réalisent l'intervention dans l'école publique. Cette intervention se caractérise par le développement de petits projets à appliquer dans l'école primaire. Les thèmes étudiés en cours par les universitaires leurs a permis de définir un axe thématique à développer auprès des élèves de l'école : « l'utilisation responsable de l'eau et de l'électricité ».

La recherche intervention a été réalisée dans une école de taille moyenne dans la ville de Curitiba, capitale de l'État du Paraná, située dans la région sud du Brésil. La méthodologie du projet a été appliquée à des élèves d'un niveau comparable à celui du CM1 et CM2 français. L'école compte 649 élèves, soit 560 dans l'enseignement élémentaire et 89 du niveau du collège, elle accueille les élèves sur trois périodes, le matin, l'après-midi et le soir.

Plusieurs classes ont été choisies pour recevoir simultanément les étudiants en ingénierie. Professeurs, chercheurs et les auteurs des contenus ont participé activement à l'insertion des étudiants dans le contexte de l'école publique. L'approche initiale c'est produite sous la forme d'une discussion entre les étudiants d'ingénierie et les élèves. L'objectif était de contextualiser la thématique abordée dans sa problématique. Lors de l'étape suivante les universitaires ont abordé le contenu du thème au travers d'une exposition dialoguée. Puis, les étudiants ont mis en œuvre une activité ludique définie au moment de la préparation de leur intervention.

L'évaluation des enseignants et des élèves de l'école a été très positive. Il a été sollicité que toutes les classes de l'école publique soient incluses dans le projet pour recevoir l'enseignement dispensé par les étudiants. Les étudiants ont donc élargi leurs interventions aux autres classes de l'école publique.

Résultats préliminaires pour la formation des étudiants

L'offre de contenus réalisée par la médiation et la médiatisation de l'ordinateur augmente les opportunités d'apprentissage, en complément des activités présentielles.

Nous observons dans notre contexte, l'importance de la mise en œuvre de séances d'étude asynchrones (par le biais de la plateforme EUREKA), avec des séances présentielles et les espaces de discussion autour de l'intervention auprès des élèves du primaire. Les commentaires des étudiants relevés dans les questions ouvertes sur le matériel en-ligne faites dans le cadre de l'étude, nous permettent de valider le dispositif mis en place autour de la salle virtuelle comme auxiliaire d'apprentissage. Nous nous basons pour ce faire sur les commentaires ci-dessous :

- *Le matériel en ligne offre plus d'illustrations, graphiques et animations qui aident beaucoup l'apprentissage. L'autoévaluation est une bonne opportunité de tester si l'apprentissage est acquis ;*
- *C'est une aide importante à la compréhension de la matière. Les illustrations sont excellentes ;*
- *La possibilité de pouvoir accompagner la résolution des exercices ;*
- *Le matériel à de mon point de vue de bons exemples et des exercices qui aident beaucoup ;*
- *Les exercices avec les réponses joints aux justificatifs donnent une meilleure compréhension du sujet.*

La contextualisation des concepts exposés dans les contenus et leurs applications est pointé par les étudiants comme un des avantages de l'utilisation de ce type de matériel, en accord avec le témoignage :

« *À partir des vidéos et de certaines figures il est possible d'avoir une meilleur notion du motif de l'étude de la thématique exposée et ce que cela apportera dans notre futur comme professionnels en Ingénierie* »

Les données quantifiées permettent de détacher comme point négatif le manque de temps. Cette constatation est confirmée par le fait que 93% des étudiants ont réalisé moins de 3 heures d'étude sur la totalité du matériel. Le manque de temps est cité par les étudiants qui ont rencontré des difficultés à se concentré sur l'étude des contenus en ligne. Le facteur temps est déterminant pour tout processus d'apprentissage, présentiel ou à distance. Cette affirmation est compatible avec le fait que les étudiants en Ingénierie participants de cette étude, déclarent travailler professionnellement dans les proportions suivantes : 40% à plein temps, 11% à mi-temps, 15% en contrat à durée déterminée de courte durée et 34% ne travaillent pas. Malgré ces difficultés de disponibilité les étudiants se sont manifestés positivement quand ils ont été interrogés sur la validité de l'utilisation de matériel en ligne dans le cadre de soutien à l'enseignement présentiel.

Les étudiants ont également rencontré des difficultés à se concentrer à cause des distractions induites par la navigation sur l'Internet :

- *Il y a parfois des distractions, en accédant à l'Internet on termine par faire autre chose ;*
- *Sur Internet, il est très facile d'être distrait durant n'importe quel type d'étude, le degré de distraction est supérieur à celui d'un cours présentiel.*

Les réponses positives des étudiants quant-à la réalisation des activités présentielles soutenues par un dispositif en ligne, ratifie la proposition d'enseignement hybride et la consolide comme une alternative méthodologique pour les autres professeurs. L'étude individuelle peut être complémentée par des Objets d'Apprentissage, spécialement développés pour la discipline, en offrant à l'enseignement un soutient interactif et innovateur. Mais encore, selon les

dépouillements des évaluations faites par les étudiants, il est recommandé de pondérer la charge horaire de travail sur le matériel en ligne. Cette charge de travail doit être compatible avec la charge de travail global de la discipline et avec la disponibilité des étudiants comme défini dans le contrat de cours.

Conclusion

Le projet, abordé par le groupe de travail et la révision bibliographique s'y référant, visait à : contribuer à l'amélioration de la qualité du processus enseignement/apprentissage des cours d'ingénierie, réduire l'abandon des cours d'ingénierie par les étudiants et l'intégration entre les universitaires et les élèves des écoles publiques. L'expérience pédagogique a offert aux étudiants et aux élèves de l'école l'opportunité de vivre une expérience pour eux inédite. Les données recueillies lors de l'évaluation du processus auprès des étudiants et professeurs ont été traitées statistiquement pour servir notre analyse qualitative et quantitative. L'évaluation des objets d'apprentissage et la méthodologie utilisée ont montré la validité du processus d'intégration du contenu dans le parcours d'apprentissage. Nous considérons qu'il existe quelques limitations dans notre recherche dues au choix de la méthode. Celle-ci permet de discuter les données, établir des hypothèses, mais ne permet pas les généralisations et inférences définitives, nous suggérons donc une continuité de la recherche pour le perfectionnement de notre proposition intégratrice.
L'adoption des technologies dans l'enseignement/apprentissage n'est pas la garante de modifications significatives des processus. L'utilisation des TICE a rendu possible l'accès aux informations et a permis la flexibilité « asynchronique », mais ce sont les conjonctions entre les rôles de professeur et étudiant ainsi qu'entre méthodologie, matériel, évaluation et école qui favorisent le cheminement de l'étudiant vers la construction de son univers professionnel, social et psychologique.

Bibliographie

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 2ème édition. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas : Autores Associados, 2005.

Brésil. Ministère de l'Éducation (2001). **Portaria** nº **2253** de 18 de Outubro de 2001 Disponible: www.unesp.br/proex/portaria2253.htm Accédé le 20/06/2009

BOURDA,Yolaine - **Objets pédagogiques, vous avez dit objets pédagogiques ?** Cahiers GUTenberg no 3940 — Mai 2001, pg71-79.

CORRADI, Maria Inês. **Construção de Objetos Virtuais de Aprendizagem para apoiar o ensino-aprendizagem do exame físico em enfermagem**. Curitiba, Mémoire de Master II en Technologie de la Santé : Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008.

DOMENICO, Luiz Carlos Almeida de ; TORRES, Patrícia Lupion. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programme de *Pós-Graduação* en Éducation. **Aprendizagem de cálculo diferencial e integral por meio de tecnologias de informação e comunicação**. Mémoire (Master II) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006

FABRE, M. M.; TAROUCO, L.R., TAMUSIUNAS, F.R. **Reusabilidade de Objetos educacionais.** RENOTE- Revue : Novas Tecnologias na Educação. Porto Alegre, 02/2003. Disponible sur : <http://hdl.handle.net/10183/12975> Accédé le 03/2009

FLAMAND, Philippe ; GERVAIS, Alain - **Les objets d'apprentissage : au-delà de la technologie, la pédagogie** – Bulletin collégial des Technologies de l'information et des communications, numéro 54, mai 2004. http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1100 accédé le 05/06/2009.

FOUCHER, Anne-Laure. **Réflexion linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues**. Alsic. Vol. 1, Numéro 1, juin 1998. Pg.3-25.

IEEE Learning Technology Standards Committee (LTSC). Disponible : http://www.ieeeltsc.org:8080/Plone . Accédé le 09/2009.

IHMC CmapTools : Free software téléchargement disponible : http://cmap.ihmc.us/download/ Accédé le 21/06/2009

MARRIOTT, Rita; TORRES Patrícia Lupion. **Mapas Conceituais**. In: Torres, Patrícia Lupion (org.) Algumas Vias para Entretecer o Pensar e o Agir. Curitiba: SENAR-PR, 2007. 155 – 190 pp.

NOVAK, J. & GOLDWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Lisbonne : Plátano-Edições Técnicas, 1996.

RAMOS, Andréia Ferreira; TORRES, Patrícia Lupion. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programme de *Pós-Graduação* en Éducation. **A contribuição dos objetos de aprendizagem na educação: um estudo de caso sobre o objeto de aprendizagem ''Conversa virtual com Pasteur''**. Mémoire (Master II) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006

SILVA, Cassandra Ribeiro de O. **MAEP: um método ergopedagógico interativo de avaliação para produtos educacionais informatizados**. Florianópolis. 224 p., 2002. Thèse (Doctorat en Ingénierie de la Production) - Universidade Federal de Santa Catarina.

SILVA, Tânia Luisa Koltermann. **Produção flexível de materiais educacionais personalizados: o caso da geometria descritiva.** Florianópolis, Thèse (Doctorat): UFSC, Programme de *Pós-Graduação* en Ingénierie de la Production, 2005.

SILVA, Tatiana. **Ensino a distância e tecnologias na Educação: O estudo de Fenômenos Astronômicos.** Caderno Brasileiro Ensino da Física, v.26. n.3, p.533-546, 12/2009.

SIQUEIRA, Lilia Maria Marques. **A metodologia de aprendizagem colaborativa no Programa de Aprendizagem no Curso de Engenharia Elétrica**. Curitiba, Mémoire (MasterII) Programme de *Pós-Graduação* en Éducation : Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2003

SIQUEIRA, Lilia Maria Marques ; ANDREOLI, Fabiana de Nadai ; TORRES, Patrícia Lupion. **Design e aplicação de Objetos de Aprendizagem como Apoio ao Ensino presencial na Engenharia**. 37º COBENGE – Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. Recife, 2009: CD – ROM. ISSN: 2175-957X

TORI, R. Cursos híbridos ou *blended learning*. In : LITTO, F. & FORMIGA, M. **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

TORRES, Patrícia & FIALHO, Francisco. Educação à distância: passado, presente e futuro. In : LITTO, F. & FORMIGA, M. **Educação à distância : o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009

TRINDADE, Bernadete. **Ambiente híbrido para a aprendizagem dos fundamentos de desenho técnico para as engenharias**. Florianópolis. Thèse (Doctorat en Ingénierie de la Production - Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

L'INNOVATION AU TITRES UNIVERSITAIRES: CONFERENCE VIDEO COMME RESSOURCE POUR L'ÉVALUATION DES STAGES DANS L'ÉCOLE

Rebeca Soler Costa
Faculté d'Éducation
Université de Zaragoza
rsoler@unizar.es
0034679949716
Rue San Juan Bosco 7
50009 Zaragoza

RÉSUMÉ

Le nouveau marché du travail exige des professionnels hautement qualifiés pour effectuer n'importe quel métier. Le degré de spécialisation est devenu une exigence pour l'accès à des nombreux secteurs professionnels. Au niveau universitaire, il y a une prolifération constante des diplômes de maîtrise et des cours spécialisés pour fournir une formation hautement spécialisée à l'étudiant. Ceci est motivé par les exigences du travail futures.
Le domaine de la technologie de l'information et de communication était d'abord liée aux études d'ingénierie et d´autres titres de ce type. Actuellement, tous les études de presque n'importe quel diplôme d'études de niveau universitaire ajoutent dans les programmes d'enseignement, directe ou indirectement, l´usage des diverses technologies éducatives. Dans les facultés d´éducation, les stages ont toujours été un sujet de grande importance aussi bien pour l'étudiant que pour le Département des Sciences de l'Éducation. Comme mesure d´innovation, cette année académique, nous avons utilisé la conférence vidéo dans l'évaluation du stage dans une école primaire de la ville de Saragosse. Cela a permis aux élèves de fournir une rétroaction immédiate de leur apprentissage et d´améliorer la motivation et la volonté des autres enseignants. L'inclusion d'une certaine forme de technologie de l'éducation chez l´Université nous permet de confronter la théorie et la pratique tout en favorisant le développement des processus d'innovation.
Mots-clés: vidéoconférence, processus enseignement-apprentissage, les pratiques d'évaluation, à l'école, la qualité de l'enseignement primaire.

1. EVOLUTION DU PROGRAMME D'ÉTUDES DES DIPLÔMES UNIVERSITAIRES

Traditionnellement, les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) ont été reliées aux études d´'ingénierie, mathématiques, etc. En cette ère digitale, pratiquement tous les diplômes universitaires ont incorporé dans le parcours académique ressources pédagogiques et de soutien technologique à des fonctions différentes. Pour certains, les différents milieux ou environnements virtuels sont utilisés pour montrer aux élèves la documentation supplémentaire pour le contenu théorique. Pour d'autres, le soutien technologique a la fonction de promotion de l'interaction de l'élève en ligne avec les autres, partager le matériel, la réception du tutorat télématique pour contribuer à la résolution des doutes, etc.
Les caractéristiques, conditions et exigences des nouveaux diplômes favorisent l'inclusion des supports virtuels dans les guides de cours des différentes matières. Le nombre de crédits pour chaque cours est réduit car, à l'étudiant, on le reconnait une partie du travail personnel. Le matériel que les enseignants peuvent utiliser en classe est un peu limité par le nombre de sessions qui peuvent fournir, en particulier parce que, dans chacune des matières, la tendance est que les enseignants soient, deux, trois ou quatre de différents domaines de savoir qui vont enseigner un cours (Soler, 1989). Ces raisons justifient l'utilisation des technologies éducatives dans le même temps ils les favorisent, en promouvant la formation des étudiants dans les nouvelles technologies qui les permettront de fonctionner dans cette société du XXIe siècle.
Bien que l'intégration des TIC est commune et crée des processus pour générer l'innovation dans l'enseignement, ne devrait pas être un changement radical dans la structure d'un objet, même un changement important dans la temporalisation des contenus. Au contraire, dans le domaine de l'enseignement supérieur, les TIC ouvrent de nouvelles perspectives pour le développement d'une éducation plus individualisée, mieux planifiée et appuyée sur les environnements en ligne, dont les stratégies ne sont pas fondées sur des procédures standard utilisées en classe, ils sont des stratégies que, en tant que professionnels de l'enseignement, nous adaptons, nous branchons dans un format digitale (Area, 2001; Hargreaves, 2003).
Les décisions liés à la conception de l´enseignement sont limités par les questions liées au type d'installation (espace physique disponible), avec la conception de l'enseignement (méthodes d'enseignement, des stratégies d'enseignement, rôle de l'enseignant, le rôle des étudiants, des matériaux et des ressources) et d'auto-apprentissage (motivation, les besoins de formation spécifiques, matériel informatique...).
Nous développer et nous s'adapter dans un monde avec des constants processus de changement est une réalité à laquelle nous sommes confrontés en permanence en tant qu´enseignants. Pour ce faire, les TIC sont d'une grande aide, car ils peuvent être considérés comme un outil flatteur et très motivant de l'enseignement-apprentissage, un renforcement didactique et un moyen d'individualisation de l'enseignement.
L'utilisation des technologies informatiques, audio, télématiques... (Montgomery, 1995) dans la pratique pédagogique peut améliorer la qualité de l'éducation en permettant, entre autres choses, de s'adapter aux différents contenus à des taux différents de l'apprentissage et les besoins des élèves.
Il est clair que la profession ne peut jamais se reposer dans leur formation initiale, en particulier à une époque de changements rapides dans les connaissances scientifiques et technologiques (Soler, 1989). La nécessité de la formation des enseignants est un problème constant dans les milieux éducatifs et il ne soulève que des débats scientifiques sur les modèles qui peuvent le guider, une question de grande actualité, car le défi relevé par le système d'éducation en vue pour atteindre des niveaux plus élevés de la qualité est liée, entre autres facteurs, à l'amélioration continue de la formation initiale (préalable) et continue (en service) des enseignants, d´après la recherche en éducation soutien (Soler, 1989).

Nous pouvons affirmer catégoriquement que des enseignants bien formés, toujours actualisé dans leurs compétences est l'un des éléments clés pour la qualité de l'éducation, les processus d'innovation éducative, la transformation de l'école et, par conséquent, la société, même si bien sûr il la médiation de nombreuses autres variables que dans ce moment on ne va pas considérer (Fullan, 2002; Darling-Hammond et Bransford, 2005).
Les changements déclenchés par le cadre de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur pour la mise en place de la nouvelle offre de diplômes en termes de compétences. Un de ses principaux objectifs est d'ajuster les degrés universitaires aux besoins et exigences du marché du travail, d´après la conception de que la formation d'une compétence doit permettre aux gens de transfert et d´appliquer les connaissances et capacités qu'ils ont acquises.

Dans l'enseignement, le terme compétence exprime le potentiel pour agir efficacement dans une situation donnée. La maîtrise des compétences technologiques dans l'enseignement implique la gestion technique des instruments, la connaissance de leurs caractéristiques et le potentiel, ainsi que son applicabilité en tant qu'outil de formation (Hargreaves, 2003).
Dans la pratique éducative, il convient de concevoir et de planifier, organiser, analyser, diagnostiquer, développer, conseiller et évaluer les différents procédés, avec des textes et matériaux. Parmi les compétences nécessaires à développer parmi les enseignants on pourrait signaler au moins trois. Tout d'abord, les compétences conceptuels des compétences académiques (savoir): reconnaître les différentes ressources pédagogiques et les nouveaux moyens technologiques susceptibles d'être utilisés dans le domaine du travail de l'éducateur ; établir les dimensions qui doivent être considérés dans l'évaluation des ressources digitales; découvrir les rôles du réseau des médias dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.
Deuxièmement, la compétence professionnelle (savoir faire): concevoir et produire des ressources pédagogiques avec les technologies ; analyser une évaluation des ressources digitales en utilisant des critères convenus par les experts, en utilisant de nouvelles technologies pour développer des pratiques didactiques, organisationnelles, récréatives, administratifs et de gestion particulier dans le contexte d'enseignement.

Troisièmement, les compétences interpersonnelles (savoir être et être pour coexister): prendre soin, le respect et la responsabilité de l'utilisation des matériaux technologiques dans un cadre éducatif; la réalisation d'une attitude positive à l'égard de l'intégration des le contexte des nouvelles technologies éducatives; maintenir une attitude raisonnable, attentif aux changements et mises à jour des ressources disponibles sur le marché et disponibles pour les étudiants et les utilisateurs; comprendre et accepter les limitations d'autres par rapport l´´utilisation des nouvelles technologique suppose développer une attitude de respect pour l'effort de travail des autres.
Actuellement, il est en train de se créer un nouveau paradigme, le compréhensive ou postmoderne, ce qui signifie que l'éducation et l'enseignement sont configurés dans une vision plus globale, en ajustant le moment de la postmodernité, avec tous les changements et la nécessité de s´en accoupler.

2. PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES DANS L'APPLICATION DES TIC DANS LA SALLE DE CLASSE UNIVERSITAIRE

Les enseignants doivent s'adapter aux besoins de la société moderne et, donc, doivent être imprégnés avec de solides connaissances marquées par des nouvelles tendances. Ces tendances, les TIC, devraient contribuer à garantir que les processus d´enseignement- apprentissage soient de qualité, ce qui est à la fois un changement méthodologique, dans l'enseignement virtuel d´enseignement- apprentissage: vers un modèle plus souple, comme dans la formation reçue. Par conséquent, cette nouvelle ère de l'information nous oblige à modifier l'enseignement depuis le stade précoce afin de parvenir à une formation complète de l´étudiant.
La nouvelle réalité éducative exige de nouveaux objectifs, de nouvelles compétences, aptitudes et compétences générales visant principalement le développement personnel et social des étudiants dans le processus d'enseignement-apprentissage, en plus de souligner les questions qui doivent être enseignées et les didactiques adéquates, ainsi que la relation interdisciplinaire entre eux, concevoir, planifier et évaluer les processus d'apprentissage (Fernández, Rodriguez et Vidal, 2007). Il faut remarquer l'importance de ces deux capacités pour atteindre ce modèle de l'éducation: connaître et appliquer les technologies de l'information et de la communication en classe.
Dans cette approche, le nouveau profil d'enseignant soulève de nouveaux contenus de formation en ce qui concerne l'utilisation des TIC en classe: l'acquisition de connaissances sur l'application des TIC, la sélection du matériel lié à ces exigences sociales et éducatives, le développement de nouveaux outils d'évaluation en rapport avec le paradigme sous-jacent dans leur conception de l'enseignement-apprentissage, etc.
Toutefois, la mise en œuvre des TIC dans des contextes éducatifs ne garantit pas l'optimisation. Un aspect clé est la formation appropriée à des fins éducatives. Cela suppose un changement méthodologique dans la salle de classe qui favorise l'intégration de ces outils. Les stratégies que nous pouvons utiliser en classe sont appropriés dans le cas où il s´agit d´une activité de l'enseignant, une activité de l'élève, une organisation du travail à développer, une organisation de l'espace et le temps, des matériaux, etc. Utiliser des stratégies est aussi simple comme organiser les éléments personnels, interpersonnels, de contenus et la mise en œuvre d´eux. De cette façon, ils déclenchent l'activité dans le groupe d'étudiants et de chacun d'eux en particulier. En d'autres termes, une stratégie d'éducation est «un plan pour atteindre les objectifs d'apprentissage, et implique des méthodes, des moyens et techniques à travers lesquels on assure que les étudiants effectivement arrivent à accomplir ses objectifs et que la stratégie choisie va déterminer en quelque sorte l'ensemble des objectifs à atteindre et, en général, toute pratique d'enseignement» (Salinas, 2004: 472).
Dans ce contexte, l'intégration des TIC dans l'éducation, exige un changement de méthodologie qui encourage l'élève à percevoir le développement du processus d'apprentissage comme un cadre global duquel non seulement les TIC font partie. À cela il faut ajouter la mise en œuvre de la dynamique des principes pédagogiques dynamiques qui minimisent le rôle passif d'étudiants en faveur d'un rôle actif. Ce type de technologie implique la participation active des élèves dans le processus enseignement-apprentissage et une redéfinition des modèles traditionnels pour conduire à un type de processus d'apprentissage plus individualisé, plus adapté à leurs besoins, éducatifs plus souples.
Les bases sur lesquelles ils s'installent ces nouvelles technologies impliquent des changements qui affectent non seulement le développement l'activité spécifique, la salle de classe, mais aussi le moment précis où cela est fait, l'apprentissage. Maintenant, pour la mise en œuvre de ces technologies on a pris de nouvelles mesures telles que la création de programmes éducatifs en ligne, l'utilisation de supports technologiques pour promouvoir l'apprentissage à distance, etc. en mettant à nôtre disposition une variété de ressources qui, à son tour, augmentent la motivation des élèves en favorisant son usage dans des situations didactiques (Coleman, 1993).

3. VIDÉOCONFÉRENCE COMME OUTIL D'ENSEIGNEMENT DANS L'ÉVALUATION DES PRATIQUES DE L'ÉCOLE

Bien que les avantages procurés par les TIC, comme indiqué dans la section précédente, améliorent le processus d'enseignement-apprentissage à tous les stades du système éducatif, surtout au niveau universitaire sont très utiles. Comme un processus d'innovation pédagogique, cette année académique, suivant le résultat d'un précédent projet avec l'Université Hofstra à l´état du New York, deux professeurs du Département des sciences de l'éducation ont décidé d'évaluer les pratiques des trois étudiants Erasmus des études universitaires d'Education Primaire par le biais de l'utilisation de la vidéoconférence dans une école privée de la ville de Saragosse.
La difficulté qui signifie l'introduction dans l'évaluation de stage utilisant la vidéoconférence résidé dans la planification préalable des activités à entreprendre par les étudiants. Pour que les résultats soient bénéfiques pour l'élève, c´est à dire, pour que l'outil technologique permette de réaliser une évaluation formative, en fournissant les informations sur l'apprentissage des élèves, il exige un travail antérieur très bien définie, fixe et pesé (Bruner, 1990 ; Dallat et al., 1992).
Les élèves ont développé un «lesson plan» pour la matière d'anglais dans lesquelles elles ont présenté les activités liées aux loisirs et temps libre pour 4 e année de l'enseignement primaire. Les activités tournaient autour de la mise au point de Voyage, très attrayant pour les étudiants de huit ans et elles ont montré des monuments culturels en Autriche, en particulier de Vienne, Klagenfurt et Slazburg. Le type d'activités a permis aux étudiants de travailler avec les quatre compétences linguistiques, spécifiques dans une langue étrangère: listening, speaking, reading and writing Les trois étudiants ont mené une heure d'enseignement dans ce groupe d'étudiants en anglais. La motivation à utiliser la vidéoconférence et que les collègues de l'Université Hofstra puissent y participer à l'évaluation et la rétroaction donné à ces élèves, a été l'utilisation d'une langue commune comme lingua franca.
Les élèves, étudiantes de la Carinthie Pädagogische Hochschule (Université de Klagenfurt) et supervisé par le Dr Rabensteiner et le Dr Soler, des deux universités, ont élaboré le processus d'enseignement-apprentissage, le mardi 29 Mars 2011.
Avant l'exposition d'enseignement par les étudiants Erasmus, la Dr. Soler, le Dr. Soler, la Dr. Plonzcak et la Dr. Rabensteiner ont délimité le plan de leçon à développer avec les élèves (dans le cas des enseignants étrangers par le biais e-mail, avec les espagnoles à travers trois séances de tutorat de ce sujet). De tel façon qu'ils ont développé leur propre matériel contenant des objectifs éducatifs de l'acquisition de structures grammaticales qui permettent la communication entre les élèves sur le thème du Voyage, de loisirs, telles que “Where would you like to travel?”, “Have you ever been to Austria?”, “Do you like travelling by plane?”, “What are your hobbies in your free time?”. L'acquisition de ces questions, il s'est joint à l'apprentissage du vocabulaire lié à la mise au point (“museum, “theatre”, “catedral”, “plane”, “boat”, “car”, “train”, “park”, “music”, “travelling abroad”, etc.).
Le «lesson plan» comprend également la lecture de deux textes descriptifs sur la ville de Klagenfurt dont, essentiellement, ont insisté sur l'apprentissage des verbes de mouvement, la déclaration d'adresse, questions sur des situations de certains bâtiments, et d'écrire sur «Sightseeing in Austria».

4. RÉSULTATS ET DISCUSSION

L'introduction de la vidéoconférence interactive comme outil d'enseignement a permis d'évaluer les Pratiques Scolaires. Le fait que quatre professeurs de différentes universités et le tuteur du centre du stage avons participé au processus d'évaluation a beaucoup enrichi le processus. Il a été possible de comparer les normes d'évaluation dans chacun des centres. Les étudiants ont utilisé l'anglais comme langue de communication avec leurs collègues américains et autrichiens, qui, si elle était d'abord un handicap, a été important pour renforcer la confiance.
Nous avons préféré la classe d'anglais à l'école primaire et que la séance fut donné pour les étudiantes qui maîtrisaient cette langue parce que la langue est nécessaire d'apprendre dans les écoles dès le début. Si dans la salle de classe interviennent des personnes dont la langue co-officielle est l'anglais est beaucoup plus enrichissant pour les étudiants.
L'utilisation de la vidéoconférence dans le processus d'évaluation a permis une évaluation formative, car on peut montrer aux étudiants les commentaires correspondant a ce qu´elles avaient fait et obtenir une discussion de la procédure et les compétences des élèves par les professeurs d'université, le tuteur du stage et les étudiants impliqués dans processus.

La discussion a eu lieu immédiatement après le cours donné par les élèves et axé sur leurs forces et leurs faiblesses. La didactique, l'organisation du contenu et de la planification, la faisabilité des activités proposées et la méthodologie utilisée ont été les éléments de base en cours d'évaluation.
À ces données du type qualitatives, et en partie, quantitatives, ont ajouté une période de réflexion, mis en place et fixé comme obligatoire, dans lequel les étudiants qui participent au processus et les enseignants concernés ont dû briser les critères généraux d'évaluation pour réaliser une discussion et de cette façon améliorer l'apprentissage des élèves.

Enfin, il y a eu deux entrevues informelles menées par les professeurs des universités responsables de l'innovation qui ont été faites dans les élèves et les enseignants questions du type semi-structurées sur le processus de l'exposition des élèves, l'adaptation temporelle et l'utilisation des ressources éducatives.
Ce procédé innovateur a permis de procéder pour la première fois dans les Pratiques Scolaires (state) avec une évaluation formative à distance. Comme dans tous les processus d'innovation que sont introduits au début, des problèmes ont surgi, surtout parce que la vidéoconférence nécessite une connaissance précise du contenu à enseigner aux étudiants et une planification très détaillée du processus d'enseignement-apprentissage (Goldstein et Goldstein, 1993; Schiller et Mitchell, 1993). Lorsqu´on travaille avec les enfants du primaire, il faut tenir compte de facteurs qui peuvent survenir spontanément. Les erreurs faites par les stagiaires ont été corrigées avec la rétroaction immédiate des professeurs responsables.
Des grilles d´évaluation ont été envoyées dans chaque observation et quelques instructions sur le travail à développer par le futur enseignant. Le rôle de l'enseignant a été tutoriser, acconseiller et aider à préparer du matériel pédagogique et des ressources pour enseigner les verbes modaux en anglais aux enfants des écoles primaires. Ils ont examiné les lignes directrices de l'annexe pédagogique de l'enseignant dans le domaine du contenu des programmes anglais et la Loi d´Education 2/2006, le 3 Mai de l'Éducation.

De même, le professeur d'université à l'université Hofstra et professeur à l'Université de Klagenfurt ont procédé de la même manière avec le centre de formation des enseignants et futurs enseignants du primaire qui participent au processus.
Après ce processus de l'innovation et ave l'expérience d´avoir enseigné la matière de nouvelles technologies appliquées à l'éducation pour trois ans, nous pouvons dire que les TIC doivent faire partie du processus d'enseignement-apprentissage à tous les stades de l'éducation (Zimmer, 1988). Cependant, en essayant d'agir dans notre pratique de l'enseignement avec les TIC individuellement, sans un travail en équipe, sans des lignes directrices qui contribuent à l'interdisciplinarité n´enrichit pas notre pratique en tant qu´enseignants, mais plutôt qu'il l´empêche. Par conséquent, une bonne mise en œuvre des TIC dans la salle de classe doit être accompagnée, non seulement due matériel informatique nécessaire et d´une formation spéciale dans les utilisations pédagogiques de ces outils et les connaissances de base de son fonctionnement au niveau des utilisateurs, mais aussi une approche interdisciplinaire, fonctionnel qui favorise la promotion d'un apprentissage contrastive. Cela signifie qu´il faut partir de certains principes didactiques communes qui traitent sur l'intégration des concepts, l'acquisition de la terminologie spécifique, le développement d'une méthodologie pas nécessairement individuelle et la collaboration entre collèges dans la description des activités à réaliser par l'étudiant.
Le travail des enseignants est de décider quand il convient d'utiliser les TIC, avec quels objectifs d'éducation, pour travailler quel contenu, avec quel regroupement des élèves, etc. Toutefois, le travail d'un enseignant de façon individualiste réduit le potentiel de ces technologies. Nous ne préconisons pas la nécessité de coopérer à toutes les activités de tous les matières pour que ces outils ont un sens dans l'éducation, mais effectivement leur utilisation peut être extrapolée, juxtaposée, complétée par les acquis dans d'autres disciplines (par exemple, dans les matière des nouvelles technologies et d'autres tels que l'enseignement, l'organisation scolaire ou la matière «L'école comme un espace éducatif», «Curriculum dans divers contextes», dans ce cas, pour la formation en termes de types, techniques et procédures d'évaluation).
Les conceptions de l'évaluation à l'université sont variées mais toutes comportent des dispositions concernant l'évaluation continue. Pas toujours réalisée comme une évaluation continue, on doit procéder à la salle de classe avec un type d'évaluation qui permet aux élèves d'apprendre, ce qui améliore l'acquisition de contenu et peut être développé comme une future professionnelle. Il semble que dans le cadre de l'enseignement supérieur européen, introduire des processus d'innovation est une constante. Devrait être plus l´importance accordée au processus d'évaluation car il améliore l'apprentissage des élèves. Plus encore, si nous voulons que l´évaluation soit un outil pour évaluer l'apprentissage des élèves. Cette prémisses, conçues par certains auteurs comme idyllique et non-viable dans le système universitaire actuel, exigent un effort de l'enseignant, une bonne planification des processus d´enseignement-apprentissage et d'évaluation formative et continue qui permet à l'étudiant apprendre de leurs erreurs immédiatement.
Notre concept de l'intégration des TIC dans l'éducation n'est pas un changement dans le système éducatif, les nouvelles technologies ne sont pas inventés, mais l'utilisation des TIC dans l'éducation apporte des perspectives nouvelles sur un enseignement plus individualisé, mieux planifiée et fondé sur les environnements virtuels.
En matière de formation, la mise en œuvre du programme d'études des TIC suppose fournir le centre éducatif les ressources et les infrastructures. Mais, en plus, cette mesure devrait être complétée par des mesures socio-économiques des sociétés financières et informatiques.
En ce qui concerne l´alphabétisation digitale, l'éducation et les acteurs sociaux doivent intervenir dans quatre grands domaines: premièrement, dans le domaine instrumental en offrant une formation dans l'utilisation des nouvelles technologies -voilà un défi auquel beaucoup des professionnels ils s´y trouvent, car ils proviennent des formes traditionnelles de l'enseignement et n´ont pas une adéquate formation dans ce domaine, même s'il est vrai qu´actuellement les centres de formation de professeur offrent beaucoup des cours spécifiques pour surmonter cet obstacle-; d'autre part, ces agents doivent insister dans la gestion collaborative des connaissances, dans la didactique, dans l'apprentissage; troisièmement, un plan particulièrement important à considérer est l'attitudinal, celle de la solidarité, de générosité et, pourquoi pas, l'honnêteté intellectuelle; et, enfin, ces agents devraient également mettre un accent particulier sur le positionnement politique en positionnant les TIC dans l´environnement social, culturel et politique.
En bref, nous cherchons à identifier les responsabilités et les défis de l'éducation pour promouvoir le progrès démocratique dans l'éducation, en élevant le niveau de connaissances au niveau international avec la participation active des élèves dans leur processus d'apprentissage par l'évaluation. La conception de ce modèle fait partie d'un ensemble de décisions équilibrées sur le modèle d'enseignement, les étudiants-utilisateurs et les potentiels de la technologie.
Dans ce contexte, l'intégration des TIC dans l'éducation, exige un changement de méthodologie qui encourage l'élève à percevoir le développement du processus d'apprentissage comme un cadre global duquel ces technologies sont une partie. Tout cela est possible de mettre en œuvre avec l'intégration des TIC dans un processus qui demanderait de nouvelles approches méthodologiques dans la conception du processus enseignement-apprentissage. Si nous intégrons la technologie dans le curriculum, nous ne limitons pas la formation sur une seule matière et, en plus, nous partons de cette considération de l´enseignement. Cela implique assumer la vision constructiviste et le paradigme de médiation axée sur l'élève et l'enseignant. De façon que, nous pouvons élaborer un guide pédagogique sur la base de la connaissance du niveau de développement cognitif des élèves et développer ainsi les processus d'apprentissage de façon à motiver et à activer leur processus cognitifs, d'atteindre «une éducation de qualité pour tous et entre tous». Avec cette conception de l'enseignement-apprentissage, apprendre à former les gens qui soient capables de répondre aux défis du développement technologique, de la culture et la société ne signifie pas seulement la redéfinition du processus éducatif, mais aussi de restructurer le programme d'études universitaires pour la formation initiale des enseignants.
Il est clair que la profession d´enseignant ne peut jamais reposer dans la formation initiale, en particulier à une époque de changements rapides dans les connaissances scientifiques et technologiques, mais doit être comprise comme une formation nécessaire. En outre, l'introduction de processus d'innovation dans différents diplômes universitaires est une constante. Comme indiqué précédemment, on a montré un cas d'utilisation des TIC comme un outil pour l'évaluation formative dans l'apprentissage des élèves. Cela signifie que si nous planifions notre enseignement, nous utilisons les stratégies nécessaires et le travail d'équipe peut améliorer la qualité de notre enseignement.
On considère pertinent demander la nécessité d'une espace de convergence des médias pour le travail éducatif. Les TIC devaient être imposés dans ce monde globalisé comme outils intégrateurs de formation et développement des capacités, en visant les besoins spécifiques et individuels de chaque élève et sur une perspective multidisciplinaire. Mais comment pouvons-nous obtenir la bonne combinaison du scénario d'apprentissage que nous sommes en train de construire avec les nouveaux profils des professeurs ? La réponse réside dans les changements méthodologiques qui s'accompagnent de processus de l'innovation pédagogique à travers l'utilisation de ces stratégies qui répondent le mieux aux caractéristiques de la situation d'apprentissage.
On ddevrait s´avancer dans la production de logiciels qui offrent plus riches possibilités de travail sous la forme de programmes d'apprentissage variés sur l´apprentissage, plutôt que des programmes linéaires, les plus fréquents ; l´attention individualisée exige que les parcours d'apprentissage pour les étudiants répondent à la spécificité de leurs structures cognitives et les connaissances, en l´amenant vers les différentes branches en fonction de la diversité inhérente de ces dimensions cognitives chez les élèves. Les classiques programmes d'apprentissage en forme de branche qui apparurent d´après les principes conductistes et de Skinner pourraient être améliores avec le soutien informatique, par rapport à des limites inhérentes au papier, et aussi les régler correctement aux principes

du constructivisme, de sorte qu´ils favorisent les processus d'encodage et de décodage, organisation de l'information, le transfert de l'information, la résolution de problèmes...
La nécessaire convergence des médias, ressources humaines et matérielles pour développer le travail d'éducation à l'université par le processus d'innovation pédagogique implique l'utilisation de divers outils pédagogiques, interactives, qui font plus facile l'apprentissage des élèves et toujours conçues comme des outils intégrateurs de formation et développement des compétences des élèves dans le processus d'évaluation de leur apprentissage.

RÉFÉRENCES

Área, M. (2001), *Educar en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée.
Burner, G. (1990), "Using vcs to augment classroom instruction". *Engineering instruction*, 80(4), pp. 463-465.
Coleman, R. (1993), "Death of the blackboard". *Educational equipment*, 34(11), pp. 42.
Dallat *et al*. (1992), "Teaching & learning by vc at the university of Ulster". *Open learning* 7(2), pp. 14-22.
Darling-Hammond, L. et Bransford, J. (2005), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
Fernández, M.D. et Álvarez, Q. (2009), "Un estudio de caso sobre un proyecto de innovación con TIC en un centro educativo en Galicia: ¿acción o reflexión?" *Bordón*, 61, 1, pp. 95-108.
Fernández, M.D.; Rodríguez, J. et Vidal, M.P. (2007), "Tic y desarrollo profesional del profesorado. El caso de un centro de primaria". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 58, 21 (1), pp. 85-110.
Fox, J.; Loutsch et O'brien, M. (1993), "Isdn: linking the information highway to the classroom". *Techtrends*, 38(5), pp. 18-20.
Fullan, M. (2002), *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
Goldstein, J. et Goldstein, J. (1993), *Video conferencing secrets*. Nueva York: Navitar inc.
Hargreaves, A. (2003), *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Octaedro.
Montgomery, S.M. (1995), "Addressing diverse learning styles through the use of multimedia". Asee/Ieee frontiers in education 95 Conference: http://fie.engrng.pitt.edu/fie95/3a2/3a22/3a22htm
Salinas, J. (2004), "Evaluación de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje". Dans Salinas, J.; Aguado, J.J., et Cabero, J.: *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación*. Alianza Ed. Madrid., pp. 189-206.
Schiller, J. et Mitchell, J. (1993), "Interacting at a distance: staff and student perceptions of teaching and learning via videoconferencing". *The Australian Journal of Educational Tecnology*, 9(1), pp. 41-58.
Soler, J.R. (1989), "La función directiva en el desarrollo de la participación y la investigación-innovación educativa. Indicaciones para la formación-perfeccionamiento del profesorado". *Annales*, VI, pp. 181-215.
Soler, R. (2010), Proyecto de innovación docente usos didácticos usos didácticos de la pizarra digital interactiva: la videoconferencia como recurso digital interactivo en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (PESUZ_10_6_552, Universidad de Zaragoza).
Zimmer, S. (1988), "A practical guide to videoconferencing". *Training & development journal*, 5, pp. 23-31.

Éléments pour la planification et la gestion des cours en ligne pour les enseignants

Enrique RUIZ-VELASCO SÁNCHEZ
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación – UNAM

Marielle BEAUCHEMIN
Collège Vanier
Quebec
Canada

Résumé

L'éducation en ligne est essentielle à la planification et la gestion des cours en ligne pour les enseignants. En effet, le but de cet article est de montrer la façon d'effectuer la planification et de gestion pour un soutien optimal des stratégies d'apprentissage en cours en ligne pour les enseignants. De même, nous avons l'intention de faire une proposition visant à promouvoir l'efficacité de l'enseignement en ligne en général et en particulier les cours en ligne pour les enseignants.
Pour ce faire, on va montrer l'interaction entre les éléments à considérer pour l'apprentissage (associative, coopérative, indépendante et asynchrone) et les éléments technologiques qui permettent une planification efficace et la gestion des cours en ligne pour les enseignants.

Introduction

L'apprentissage en ligne est de plus en plus important et est donc en expansion afin qu'il y aura une occasion d'apprendre et à partir de la distance (dans les régions éloignées). Le *e-learning* comprend des systèmes différents, pour n'en nommer que deux des plus importants, par exemple il est désormais possible de procéder à la *m-learning* (apprentissage mobile) et le *b-learning* (apprentissage mixte). L'apprentissage mixte est le thème qui se développera le long de cette communication parce que nous croyons que l'apprentissage est exercée en plus grande proportion.
Essayez de souligner que l'*e-learning* ne signifie pas nécessairement une formation en ligne. En fait, on peut concevoir, créer et démarrer un cours en ligne sans avoir nécessairement une formation. D'autre part, est tout à fait introjecté l'idée que *l'e-learning* en général et plus particulièrement un cours combiné (l'objet du présent document) ne signifie pas l'absence de face-à-face dans la population. Ainsi, nous pouvons développer un cours *e-learning*, dans ce cas un cours combiné où la théorie peut être en ligne et les exercices doivent nécessairement se développer dans une salle de classe. De même, vous pouvez compter sur la théorie en classe et de développer des exercices en ligne.
L'apprentissage en ligne est de plus en plus important et est donc en expansion afin qu'il y aura une occasion d'apprendre et à partir de la distance (dans les régions éloignées). Le *e-learning* comprend des systèmes différents, pour n'en nommer que deux des plus importants, par exemple il est désormais possible de procéder à la m-learning (apprentissage mobile) et le *b-learning* (*learrning mélangés*) ou *blended learning*. L'apprentissage mixte est le thème qui se développera le long de cette recherche pédagogique.

E signifie électronique, et les activités d'apprentissage qui ont lieu sur Internet (via des navigateurs tels que *Firefox*, *Safari*, *Explorer*, etc), *CD-Rom*, téléphone, vidéo, etc peuvent être considérés comme *e-learning*.
Traduit en apprentissage L'apprentissage est beaucoup plus difficile à définir. Toutefois, on peut supposer à des fins d'expliquer ce que *l'e-learning* signifie que ce sera un processus d'apprentissage comprenant trois étapes: la première à suggérer des informations sur la façon de faire quelque chose, la deuxième fois que vous offre la possibilité de jouer cette chose par le biais activité, et les commentaires troisième fois permet en toute sécurité.
Bien que cette explication est assez brut, dans ce papier, nous tentons d'élucider quels sont les fondements théoriques et méthodologiques de ce système, y compris des cours combinés, en donnant quelques exemples pour votre compréhension.

Le *b-learning* (apprentissage mixte, *blended learning* en anglais) est un processus d'apprentissage mixte, ce qui signifie que un cours dans cette classe format comprendra à la fois les activités régulières et *e-learning*.
Ce système de formation repose sur les avantages de l'éducation en ligne 100% et la formation en classe, en les combinant en un seul type de formation qui accélère le travail de l'entraîneur ou de l'étudiant. La conception pédagogique du programme universitaire pour laquelle elle a décidé d'adopter le *b*-système d'apprentissage devrait comprendre des activités en ligne et en classe, pédagogique structuré de manière à atteindre l'apprentissage souhaité.
Les avantages sont souvent attribués à ce mode d'apprentissage est l'union des deux systèmes combinés: ceux qui sont attribués à l'*e-learning*: la gestion à la discrétion du temps et l'espace, de réduction des coûts, la flexibilité, et que mener à bien la plupart des activités du cours n'est pas nécessaire que tous les participants s'accordent sur un lieu et de temps. Quels sont attribués à la face de formation pour faire face: à savoir l'interaction contiguïté. Ainsi, la combinaison des deux systèmes améliorera grandement le processus d'enseignement-apprentissage.

L'apprentissage mixte est l'intégration de multiples approches à l'apprentissage. Le *b-learning* peut être atteint grâce à l'utilisation des ressources virtuelles et physiques, «combiné». Un exemple de cela pourrait être la combinaison de plusieurs matériaux à base technologique et face à face sessions ensemble pour atteindre un apprentissage efficace et l'enseignement.
Strictement parlant, *b-learning* peut être à tout moment un enseignant combine deux méthodes pour atteindre leurs objectifs éducatifs. Cependant, la signification profonde est de parvenir à de nombreux étudiants de plus dans la plus appropriée. Ainsi, un meilleur exemple serait d'utiliser des techniques d'apprentissage actif dans la salle de classe, l'ajout d'une présence virtuelle sur un Web social. L'apprentissage mixte est un système qui représente un changement majeur dans la stratégie de l'enseignement.

L'idée selon laquelle un nombre croissant de cours en ligne ont un grand nombre d'étudiants inscrits dans la même classe est l'un des nombreux mythes sur les cours en ligne. En fait, de plus en plus des cours en ligne exigent que les élèves ont un certain nombre de petits, pas plus de 15 à 20 par moniteur. Cela est dû au niveau élevé habituel d'interaction qui se passe (Kritter, 2001:28).

L'enseignement virtuel

L'enseignement virtuel est une éducation de haute technologie où l'enseignant vit une nouvelle expérience. Il vous permet d'être dans un endroit différent à l'égard des participants. C'est totalement différent de salle de classe traditionnelle et entraîne un nouvel ensemble d'attentes pour les deux parties concernées, tant pour l'animateur enseignant au participant «à distance».
L'enseignement virtuel soulève objectif fondamental est de mettre en parallèle, de l'éducation où il n'y avait pas avant, pas double emploi avec l'action de l'université traditionnelle, offrant des conditions optimales pour son développement. L'enseignement virtuel n'est pas pour tout le monde ou du moins pas si elle se pose dans le sens traditionnel d'un émetteur (enseignant) qui choisit un modèle (vidéo, audio, texte) et un récepteur qui n'est pas prêt à coordonner d'apprentissage. L'étudiant devra développer beaucoup de travail interactif avec le matériel qui fonctionne.
Dans l'enseignement virtuel, il est une source inépuisable d'informations et de connaissances sont mises à jour quotidiennement. Dans l'enseignement

traditionnel, le matériel pédagogique est enseigné, ou s'épuise dans un travail ultérieur pratique. Enseigner et apprendre dans un "en ligne" est très différent de le faire dans le milieu scolaire ordinaire. Premièrement, le processus d'enseignement est prolongé et réparties dans le temps plutôt que de se limiter à une date précise et limitée dans le temps. L'infrastructure d'enseignement virtuel ne nécessite pas la propriété d'une présence en classe. Il doit toujours y avoir beaucoup d'interaction avec les élèves sur leur travail sur le contenu des cours et bien sûr via l'une des technologies de l'information et de la communication, par exemple, e-mail. Offrir aux élèves et aux enseignants beaucoup plus de temps et de flexibilité en termes de calendrier et de mouvement, est l'un des avantages les plus visibles dans l'enseignement virtuel.
L'interaction personnelle entre l'enseignant et les étudiants est en soi le plus grand de ses réalisations à partir du point de vue de la conception pédagogique. Il est difficile d'imaginer comment cela pourrait se produire la même interaction entre tous les élèves dans une classe ordinaire.

L'enseignement virtuel est à l'intégration de systèmes informatiques pour soutenir les missions de l'enseignement et la recherche de nouvelles architectures pour les systèmes coopératifs, où ils échangent des connaissances, des opinions et des expériences d'un groupe de personnes conduit par un émetteur.
L'enseignement virtuel peut combiner les technologies disponibles multimédia, Internet, etc., en parfaite harmonie de créer une méthodologie qui permet aux étudiants d'accéder à un matériel éducatif dynamique, flexible et attrayant. Avec un accent particulier sur la polyvalence et la facilité d'utilisation du système, ainsi que sa robustesse et la faisabilité de l'utilisation quotidienne dans le monde réel.
L'enseignement virtuel est soutenu largement par les technologies de télécommunications, ce qui rend possible les membres interactifs cognitifs en temps réel. Cela devrait encourager la réflexion et la pensée critique et les compétences pour résoudre des programmes pratiques.

Interaction

La technologie a ouvert la possibilité d'interaction entre les participants dans le processus éducatif, en élargissant son champ d'action, en brisant les barrières de temps et d'amplifier leurs qualités. Donne fait devenir des partenaires à puce.
Offres de ces technologies et les interactions qui se posent avec eux, nous pouvons dire que la qualité des apprentissages est étroitement liée à la qualité des interactions établies entre les étudiants et les autres étudiants, l'étudiant et l'enseignant, médiée par les étudiants et les enseignants soutenus contenu et de la technologie.
Toutefois, l'amélioration simple de l'activité interactive n'est pas suffisante pour justifier son potentiel dans le processus d'enseignement-apprentissage, mais devrait être étendu à un concept de travail collaboratif entre pairs. Cette collaboration n'est pas simplement un conteneur pour les étudiants, mais nécessite une planification rigoureuse de conception pédagogique et des activités que les enseignants et les élèves se produiront. Surtout, le rôle que chacun des participants dans cette pièce.
Donc, vous misez à croire qu'une bonne planification va augmenter l'interactivité de la participation active des élèves dans leur processus d'apprentissage et de leur permettre de créer et de développer des compétences pour la compréhension, la récupération et organisation de l'information, et le contexte dans lequel il est modifié, produit et causes.
Un exemple est celui de la réalité virtuelle, qui permet au destinataire de créer leurs propres messages, sujets et objets. Exemple, la navigation hypertexte ou hypermédia, où le sujet crée sa propre structure de narration personnelle.
Il est généralement admis que l'interaction entre l'utilisateur et l'ordinateur donne une quasi-direct, parce qu'ils la publicité des fournisseurs d'équipement informatique dans la publicité, où les produits étiquetés avec les mots "interactive". D'autre part, les concepteurs de logiciels offrent différents programmes d'enseignement dans lequel ils considèrent les différents types d'interaction en fonction de la méthode ou la théorie pédagogique de ce privilège. Cette interaction annoncée comme hiérarchique, active, efficace, au hasard, superficielle, passive, efficace, et ainsi de suite.
La première façon d'interagir avec les technologies de l'information et de la communication se fait par la sélection de clés entre nos mains. Toutefois, si l'utilisateur a été en mesure de changer la page et passer à autre chose de lire un texte spécifique, cela ne signifie pas nécessairement qu'il est en interaction avec l'auteur du texte. Ici, la manière dont les utilisateurs interagissent avec les éléments présentés ici, dépend de la conception réelle de la matière d'une part, et d'autre part, l'objectif pédagogique. Pour l'amour du changement et de la page avant ou en arrière dans un matériau spécifique, ne signifie pas que l'utilisateur interagit complètement avec l'auteur.

Nous notons à cet égard, une chose est le contact ou d'une interaction physique avec technologie de l'information et de la communication (TIC), et une autre chose est l'interaction avec le contenu éducatif. Voici Papert[12] (1994) établit une distinction entre ces deux types d'interaction. Il a mentionné qu'il peut être d'enseignement, lorsque l'instructeur de contrôle, de guidage et de restreindre les informations et les ressources, assure la réussite de certains objectifs d'apprentissage. Ou constructiviste, lorsque l'instructeur libère les élèves à construire du sens pour eux-mêmes grâce à leur interaction ouverte avec de riches environnements d'apprentissage.

L'utilisateur n'interagit pas avec le système informatique, mais par le système informatique. Ces interactions sont effectuées en fonction de la conception du système logiciel ou matériel informatique et, comme indiqué, ces systèmes sont déjà définis, prédéterminée et difficile à modifier. En ce sens, ils deviennent encore plus important, le contenu. Si le contenu est bon et si vous avez un bon instructeur, alors vous pourriez faire une bonne utilisation de ces systèmes informatiques ou de logiciels éducatifs. C'est pourquoi vous pouvez définir un système interactif[13] qui permet à ses utilisateurs les fonctions suivantes:

- explorer, interagir librement (dans le sens où vous le souhaitez)
- interagir directement avec les données qui alimentent le système (les changements)
- changement des modèles (physiques, mathématiques, etc.) qui déterminent le concept ou le phénomène en étude
- effectuer diverses simulations du phénomène ou un concept à l'étude (changement que certains paramètres)
- enlever ou de fixer des graphiques
- logiciels de change différents (de plus en plus robuste application en cours d'utilisation) différents utilisateurs (des espaces et des temps différents)
- physique de contrôler différents périphériques technologique (miniaturisation) réel ou virtuel
- utiliser des interfaces matérielles différentes
- interagir et de naviguer facilement avec le plus grand réseau mondial (Internet)

Ces caractéristiques serait idéal dans les logiciels éducatifs, cependant, dépend de développeurs de logiciels ou de limiter l'accès. La chose importante ici est de sauver l'interactivité qui est nécessaire est une interactivité cognitive.

Profil des étudiants

L'élève a des connaissances de base et les compétences qui vous permettent d'utiliser les médias, le travail autonome et en équipe, de collaborer et de communiquer avec les autres. Ces compétences doivent être reflétées dans les moyens d'aborder les connaissances qui se caractérise par l'utilisation des TIC dans l'éducation, ils peuvent être:

[12] Papert, S. (1994). The Children´s Machine: Rethinking School in the Age of the Computer. Harvester Wheatsheaf.
[13] Ruiz-Velasco, E. (1999). "A virtual environment for children to learn basic concepts of science and technology". Proceedings CAL99 Virtuality in Education. University of London. England.

Modélisation et simulation

Ces compétences sont énoncés dans la capacité de modélisation et de simulation à travers des images, animations, texte, voix, sons et vidéos de phénomènes complexes tels que le mouvement de rotation de la terre, la croissance d'une cellule, ce qui permet de façon intuitive, et interactives pour les élèves de faire des prévisions et des hypothèses ensemble, formant ainsi la pensée formelle et scientifique (ou pré-scientifique.)

Structuration des informations sous la forme d'hypertexte

Cette approche permet à l'étudiant de voir, choisir, discriminer, classer et organiser de grandes quantités d'informations dans un non-linéaires et rapidement et efficacement. L'étudiant devra rassembler ses propres informations.
L'interaction et la coopération entre les groupes d'apprentissage
Permet aux étudiants de privilégier la prise de décision collective et de la distance par rapport à un projet commun. Il favorise la construction sociale de la connaissance et de la communication orale et écrite (cercles d'apprentissage, Réseau scolaire).

L'interaction avec l'environnement physique

Cette interaction est assurée par les TIC, les réseaux de télécommunications, capteurs, matériel, logiciel, programme d'entrée / sortie de données de manipulation de machines simples, etc. Apprendre et pratiquer les principes et la philosophie de l'effet de la programmation informatique est réalisée grâce à des langages de programmation de haut niveau tels que: Logo, Basic, Java, HTML, C + +, etc.

Avantages

Les avantages peuvent être interactivité, le multimédia, la synchronisation ou asynchronisme, l'accessibilité, la facilité d'accès aux ressources en ligne, la pratique de la communication horizontale et d'apprentissage qui se construit à travers l'expérience de l'apprentissage, depuis que l'interprétation est personnelle. En bref, l'apprentissage devient un processus actif et collaboratif, l'amélioration des perspectives multiples.

Conditions de la conception pédagogique

Les termes de conception pédagogique, mettant l'accent sur l'auto-apprentissage facilite le développement des compétences pour accéder à l'information et n'est pas basée sur la reproduction de la connaissance. C'est, en augmentant les interactions élève-enseignant-élève-élève-enseignant et les ressources technologiques.

Il peut être un échec pour contraindre les élèves dans des environnements virtuels d'apprentissage sans connaître leur capacité à exercer des activités qui exigent le contrôle et la manipulation des médias électroniques.

Les activités réelles que les étudiants effectués pour construire et développer des concepts, les compétences et les attitudes suivantes: conférences, débats, projets, simulations, émulations, etc. Les moyens technologiques sont très importantes dans une université virtuelle. Ils rendent possible la communication en tout lieu et de temps.

Les moyens technologiques sont très importants dans une université virtuelle, ce qui rend possible la communication en tout lieu et de temps. L'organisation d'universités virtuelles peuvent être publiques ou privées et fournir des services éducatifs et de services de soutien à leurs clients et de certifier l'apprentissage.

L'interaction se révèle être un facteur décisif, et pas seulement d'intervenir dans le processus d'apprentissage. Selon le type et le niveau d'interactivité qui est privilégiée dans l'environnement virtuel d'apprentissage, seront les résultats cognitifs.
Le problème de l'interaction réside non seulement dans l'accès aux différents médias dans la mesure permise par le multimédia ou Internet est aussi un problème de décision sur lequel accéder à l'information et qui pour sélectionner. Il ne doit recevoir de l'information passivement. C'est, l'étudiant doit choisir la façon de recevoir les informations, quelles sont les informations de réception et de réception.
Le concept d'interactivité ne doit pas être confondu avec le feedback. Le concept d'interactivité devrait être liée à des situations d'enseignement dans lequel il existe différents types de réponses cognitives de l'apprenant.
L'interaction entre l'étudiant-enseignant-technologie a des avantages cognitifs. Ici, le défi est de ne pas négliger les aspects émotionnels et motivationnels de l'élève. Environnements d'apprentissage collaboratifs permettre la construction active de connaissances chez les élèves, en plus de favoriser une démarche d'autodirigé.

Merci à la technologie de l'information et de communication, peut prolonger considérablement les possibilités d'apprentissage collaboratif pour tous les élèves. Maintenant, vous pouvez aussi dire qu'il n'y a pas les apprenants à distance, parce que ces distances ont été enlevées et peuvent même manipuler à volonté le temps passé ou établi institutionnellement. Dans les contextes de l'éducation et la formation, l'interactivité est considéré en partie comme la possibilité d'augmenter la vitesse d'assimilation et le degré de rétention de l'information.
La conception de l'information présentée sur l'écran de l'ordinateur, vous devez être un modèle qui encourage l'interaction permettant la mise en commun des informations en utilisant un langage concis, avec des formats familiers, éviter les licenciements, les ambiguïtés, et l'utilisation d'abréviations. La quantité d'informations présentées à l'utilisateur ne devrait être nécessaire. Vous pouvez utiliser des couleurs et des informations à clignoter lorsque nécessaire pour attirer l'attention de l'utilisateur.

Il est également important de considérer qu'il existe une tendance à la normalisation des formats d'affichage des écrans d'ordinateur, quel que soit le divers programme utilisé.
L'interaction et l'apprentissage collaboratif entre les participants dans le processus d'enseignement et d'apprentissage dans un environnement d'apprentissage virtuel assurer la construction des connaissances chez les élèves et les enseignants, en favorisant une approche indépendante et flexible.
Il fournit un contexte authentique qui reflète la manière dont la connaissance est appliquée dans la vie réelle:
⎫ accès à des experts supplémentaires et la modélisation des processus
⎫ fournissant des rôles et des perspectives multiples
soutien à la⎫ construction collective du savoir
promouvoir la⎫ réflexion-abstractions
⎫ fournir une évaluation intégrée de l'apprentissage dans les tâches
⎫ fournir son expertise au processus de construction des connaissances
⎫ encourager l'utilisation des différentes formes de représentation
⎫ promouvoir le processus de construction d'auto-apprentissage
⎫ changer le paradigme d'enseignement d'un enseignant-modèle centré par un modèle basé sur l'indépendance de l'élève programme d'apprentissage guidé par la complète, rigoureuse et souple dans son fonctionnement
⎫ que les enseignants sont capables de concevoir des environnements d'apprentissage qui permettent à l'étudiant de construire leurs propres connaissances

Le contrôle de ce qui précède permettra d'accroître considérablement les chances de réussite dans l'enseignement des cours avec les étudiants.

L'examen du profil des étudiants qui suivent des cours en ligne, ils semblent partager les caractéristiques suivantes: ils sont des adultes avec un calendrier chargé (travail, famille, vie sociale, les obligations personnelles, etc.) Ce n'est pas facile de trouver du temps libre (Boettcher, JV 2002), leur principale motivation est d'être capable de prendre le contrôle et gérer votre emploi du temps (Cégep @ Distance, 2005):

Nous devons également prendre en compte les étudiants qui sont géographiquement les sites distants ou ceux qui ont des compétences différentes et aussi ceux qui ont moins de possibilités de mobilité.
Ces étudiants ont également d'autres caractéristiques spécifiques en commun. Ils ont souvent des modes de vie et les motivations qui sont différentes de celles des étudiants inscrits dans des classes ordinaires. Le facteur temps est le numéro un sur leur liste, ils ont besoin d'avoir plus de contrôle sur quand et combien de temps il va aller à leur formation (Ducharme, Lizotte, Chomienne, 2002).

Toutefois, si l'élève ne sait pas comment gérer votre temps, toute la flexibilité offerte par l'apprentissage en ligne sera partiellement ou totalement perdu.

L'étudiant doit avoir certaines compétences de base pour être en mesure de compléter avec succès un cours en ligne. Deux auteurs Wang et Gearhart (2006) ont été les mentions suivantes:

⎪Le facteur de motivation
⎪ L'auto - discipline et de compétences pour la gestion de votre temps libre
⎪ La capacité d'apprendre de manière autonome et en interaction avec leurs pairs sans avoir à être physiquement dans le même espace. Nous annoter le fait qu'il y ait une orientation des programmes.
⎪ Aptitude à s'exprimer par écrit (le principal mode de communication est faite par écrit)
⎪Aptitude à résoudre des problèmes techniques
La plupart des cours en ligne sont développés en fonction du profil des apprenants adultes. Nous croyons qu'il est viable point à une autre catégorie d'apprentis en plus du chiffre de la population cible pour la plupart des cours en ligne.
Ils sont généralement entre 17 et 21 ans. Ses fonctions, cependant, sont similaires. Ces élèves ont souvent entreprendre des études à temps plein dans le cadre de l'horaire comprimé, ou même votre travail à temps plein. C'est, essayez d'allonger le temps déduction faite de toutes vos autres responsabilités tout en essayant d'établir leur indépendance.
Ils veulent terminer leurs études rapidement, aller rejoindre le marché du travail dans votre domaine.
Ces étudiants ne tiennent pas compte de leurs emplois du temps surchargés, semblent avoir des difficultés à terminer les cours nécessaires à la réalisation complète de leurs études. La possibilité de suivre des cours en ligne et terminer leurs études pourrait être attrayante pour beaucoup d'entre eux car ils pourraient compléter les cours requis pour terminer leurs études sans avoir à aller à l'école tous les jours.

Toutefois, il est possible que ces élèves n'ont pas encore développé, les comportements, les compétences, les habitudes, les compétences et la motivation nécessaires pour devenir certifié et suivre un cours en ligne. Dans une étude réalisée par le programme PAREA (2004) a constaté que les étudiants terminent leurs études avec des compétences liées aux TIC. Ces élèves semblent être un groupe bon candidat pour prendre des cours en ligne.
Beaucoup de ces étudiants ont un programme chargé et sont susceptibles d'abandonner un cours dans le milieu du semestre. Pour cette raison, ils sont très bons candidats pour ce type d'apprentissage sous ce système. Lorsqu'ils obtiennent leur diplôme du Cégep, de nombreux étudiants devront mettre à jour leurs compétences sur les bases actuelles. Cela a été une réalité du monde du travail pendant de nombreuses années.

Selon Keegan (2005), un environnement d'apprentissage en ligne sur le réseau a certains éléments qui serait diamétralement opposée à un environnement d'apprentissage régulier (Beauchemin, 2005, Simonson et al, 2006, Thayer, 2005). Ces composants sont:

⎪ Un apprentissage associatif, et non pas des structures rigides et des procédures
⎪ Une coopérative de l'apprentissage plutôt que l'apprentissage individuel
⎪ Un champ d'apprentissage autonome, par opposition à un champ de charge.
⎪ Une communication asynchrone par opposition à synchrone

Parce que l'apprentissage en ligne ne se produit pas de façon synchrone, permettant aux étudiants d'aller à leur propre rythme et de gérer leur temps si nécessaire à l'apprentissage. Avec la gestion du temps, les élèves sont en mesure de planifier quand il est le plus approprié pour eux de commencer une activité favorite et le plan quand il sera plus facile pour eux à la fin.

Selon les besoins individuels des élèves, l'activité se fera à votre propre rythme et où la plus appropriée. Lorsqu'il a élaboré un cours en ligne, le concepteur d'enseignement doit prendre en compte le fait que l'apprentissage est avant tout entre les mains des apprenants et non pas les enseignants (Lippman, 2002). Les cours d'apprentissage en ligne mis au point pour permettre aux élèves de naviguer entre les liens, comme ils en ont besoin. Il leur permet de faire des associations, de s'appuyer sur leurs connaissances antérieures. Il s'agit d'un domaine d'apprentissage naturel (Ruiz-Velasco, 2003).

Il s'agit d'un nouveau mode d'apprentissage et d'enseignement. Le réseau permet à un type d'apprentissage qui est plus active et l'apprenti devient possible de développer efficacement les compétences de pensée critique (Athabasca, 2005).

L'analyse des résultats du questionnaire créé expressément nous permettre d'évaluer:
1. Évaluation générale de l'efficacité des cours en ligne pour être utilisé pour améliorer la prestation de cours par cette modalité dans le futur.
2. Les motivations des étudiants de suivre des cours en ligne correspondent à nos attentes?
3. L'utilisation du temps des élèves correspond à nos attentes, qui est, il est évident que les élèves ont une charge très exigeants sur leur temps, qui comprennent diverses activités de l'école et des activités indépendantes de votre école?
4. Il existe d'importantes différences dans les habitudes d'auto-déclarés par les étudiants au début et de fin de cours ayant trait à:
⎪Gestion du Temps
⎪ lecture
⎪Rédaction
⎪D'études indépendantes

5. Y a-t-il des différences entre les étudiants concernant leurs préférences et la satisfaction dans les combinaisons de 70% -30% et 50% -50% de contenu en ligne et régulière?

Principes essentiels pour développer une stratégie *e-learning*

Ensuite, nous montrons les principes essentiels à considérer lors du développement *e-learning* stratégie:

⎪ Infrastructure. Les capacités technologiques de l'établissement d'enseignement pour fournir et gérer l'e-learning. De l'accès général au Web pour les systèmes de gestion de l'apprentissage.
⎪La formation en ligne. Stratégie d'enseignement qui fournit la *coursware*, des simulations et de gestion des connaissances, tout en veillant à la stratégie d'information-communication.

⎪ La gestion des connaissances. Prise en charge le travail d'équipe, de collaboration et d'autres formes d'interaction personne à personne à créer un équilibre entre les actions d'information et l'utilisateur.

E-learning dans le développement de la pensée réflexive
En plus de caractéristiques positives climat social de la CMC (*Computer Mediated Conférence*), le milieu peut fournir un environnement d'apprentissage adapté à l'analyse et la construction des connaissances en encourageant la réflexion en cours sur les contributions apportées par tous les participants.
<http://www.algonquincollege.ca/lts/profres/technology/win_wholearticle.htm>

Avantages de *Blended Learning*

⎪Contribuer à développer l'apprentissage autonome
⎪ Le modèle combiné permet aux enseignants de développer des solutions à des problèmes, puis incorporer de nouveaux types d'apprentissage: interactive et indépendante grâce à des activités qui n'ont pas été possible de déployer dans les cours réguliers

Questions que nous posons lorsque nous avons décidé de donner des cours combinés

Comment répartir les temps de parcours face à face (régulière) par rapport à la partager en ligne?
Comment pensez-vous du programme, le pourcentage de temps entre les face à face et cours en ligne, c'est à dire deux heures face à face, suivie d'une séance de deux heures en ligne chaque semaine?
Selon l'expérience de l'Université du Wisconsin, il y a au moins dix considérations que nous devons prendre en compte lors de décisions concernant la conception d'un cours combiné:

1. Se questionner sur ce que les élèves devraient savoir quand ils terminent leur cours combinés.
2. Lorsque vous connaissez les objectifs d'apprentissage devra décider ce qui serait le mieux grâce à l'emplacement distant et qui par la session ordinaire ou en face à face.
3. Comme il est connu que un cours combiné ne signifie pas dédoubler une partie de celui-ci en ligne et certains face à face, est très important d'examiner quels seraient les activités les plus appropriées à développer pour chacune des deux parties qui composent le cours: en ligne et face à face.
4. Compte tenu également de la partie de la discussion se fait de manière asynchrone en ligne, il est important d'examiner quels sont les avantages et de nouvelles possibilités de discussion asynchrone, ce qui défis peuvent être relevés de façon satisfaisante à cette partie et comment ils géreraient.
5. Comment complété chacune des composantes du cours combiné, l'apprentissage des élèves: le face à face ou en ligne régulière et d'une partie ou à distance.
6. Comment avez-vous un plan pour aider les élèves ayant des problèmes de condoléances à: planifier et gérer leur temps et leurs annexes et de comprendre les implications de la formation combinée dans l'apprentissage.
7. Comment diviser le pourcentage de temps alloué à chacune des composantes du cours combiné: Un cours ou deux heures de face à face et une ou deux heures par semaine de cours en ligne?
8. Comment allez-vous répartir le courant entre le système dans le visage et le système en ligne? Quels sont les médias à utiliser pour évaluer le travail des élèves dans chacun de ces deux éléments?
9. Les élèves ont parfois du mal à s'acclimater au site Web et autres technologies Que des technologies spécifiques à utiliser pour la part des cours en ligne et le cours en face à face? Quelles sont les mesures proactives peuvent être prises pour aider les élèves à se familiariser avec le site Web et des technologies d'apprentissage? Si les élèves ont besoin d'aide plus tard avec la technologie pour le cours, comment allez-vous soutenir?
10. Il ya une tendance à exiger que les étudiants à travailler davantage dans un cours combiné, qui se termine normalement à un cours purement régulière. Qu'allez-vous faire pour s'assurer qu'il n'y a été ou est exigé pour le cours et demi? Comment évaluer le travail des élèves, par rapport à un cours régulier?

Pour ma part, je voudrais ajouter une considération onzième:
11. Comment faire pour développer des contenus pour un cours en ligne par rapport au contenu des cours réguliers, de manière que les deux contenus sont associés?
Le *blended learning* n'est pas seulement une question de transfert d'une partie d'un cours régulier sur le Web. Cela implique un défi. Le développement d'engager des activités d'apprentissage en ligne qui complètent les activités courantes du visage régulier à face ou vice versa.
Quel genre d'activités d'apprentissage croit être utilisé pour la part des cours en ligne?

Comment préparer un cours combiné

Selon le modèle du Collège Algonquin sont quelques activités que l'enseignant doit prendre en compte pour planifier et offrir un cours combiné. Ces activités donnent la priorité à l'examen des compétences de conception pédagogique qui ont pour déployer un professeur de XXI e siècle.
Ainsi, selon l'expérience du Collège Algonquin, un enseignant qui n'a aucune expérience dans le développement et la mise en œuvre de cours combinés, doit prendre en compte les considérations suivantes:

⎪ La bonne conception du cours;
⎪ Le LMS (système de mangement d'apprentissage ou de plates-formes)

Design Cours combiné
Selon le Collège Algonquin, il existe des stratégies déjà utilisées par certains enseignants qui ont une expérience dans la conception et la prestation des cours combinés. Évidemment, nous croyons que, pour chaque stratégie, il faudra les compétences de l'enseignant du XXI e siècle. Nous croyons Etat et ces compétences dans cette section. Développer et étendre ces stratégies, basées sur notre expérience de l'enseignement et les compétences que nous estimons nécessaires pour l'enseignant du XXIe siècle.

Dans la salle de classe ordinaire	Exemples	Activités à envisager pour un cours combiné	Compétences requises par l'enseignant pour le XXIe siècle
Choisir des stratégies pour assurer l'apprentissage des élèves.	Appliquer des activités brise-glace. Développer un environnement de confiance dans la classe. Les techniques de gestion utilisées dans la salle de classe. Motive aux étudiants. Identifie et aide les étudiants avec des besoins plus importants.	L'utilisation d'un LMS pour soutenir leur classe. Gérer et appuyer pour motiver les élèves et d'identifier les élèves qui sont à risque. Activité brise-glace. Message de bienvenue Répondant aux étudiants sur la gestion scolaire et de leurs attentes (infos sur l'école, opinions, commentaires sur le débat, e-mail et messagerie). En utilisant l'information sur l'assistance et d'évaluation pour identifier les élèves à risque.	1. Établir des relations avec une variété d'élèves. 2. Établir et maintenir des environnements d'apprentissage qui aident les élèves à apprendre. 3. Promouvoir et maintenir la motivation des élèves 4. Identifie et soutient les élèves à risque.
2. Création / utilisation d'un cours en ligne.	Utilisez un cours en ligne afin de planifier le cours et communique des attentes des étudiants. Identifier les besoins d'apprentissage et ensuite ajusté pour les activités d'apprentissage et des évaluations.	Expérience avec / identifier les besoins d'apprentissage qui peuvent ensuite être traitées par l'apprentissage en ligne. Développer les activités en ligne d'apprentissage qui appuient le cours en face-à-face Élaboration d'évaluations en ligne pour soutenir le cours en face-à-face.	1. Identifie un processus de planification des programmes 2. Principes de conception du curriculum utilisé pour développer des cours. 3. Contribue à la planification des programmes et d'examen. 4. Élaborer un programme cohérent qui assure une correspondance entre les résultats d'apprentissage, besoins, intérêts et aptitudes des élèves, des activités d'apprentissage, des ressources d'apprentissage et d'évaluation.
3. La conception des cours.	Appliquer les principes de l'apprentissage des adultes dans un cadre de styles d'apprentissage. Assurez-vous qu'il est la correspondance entre les besoins, intérêts, compétences, activités et ressources d'apprentissage ainsi que dans le plan d'évaluation.	Utiliser des stratégies d'apprentissage en classe et faire face régulièrement à face, au-delà de la conférence. L'utilisation de stratégies d'apprentissage entre pairs en classe face à face ou régulière.	1. Appliquer une compréhension de la façon dont les gens apprennent à planifier des leçons et des expériences d'apprentissage 2. Acquiert et maintient un vaste répertoire de l'enseignement et l'apprentissage 3. Évalue les forces et les faiblesses de diverses méthodes d'enseignement et d'apprentissage. 4. Choisit et utilise la bonne stratégie pour chaque activité d'apprentissage et la participation des étudiants 5. Évaluer l'efficacité des stratégies utilisées dans le processus d'enseignement-apprentissage. 6. Identifie un processus de planification des programmes 7. Principes de conception du curriculum utilisé pour développer des cours. 8. Contribue à la planification des programmes et d'examen. 9. Élaborer un programme cohérent qui assure une correspondance entre les résultats d'apprentissage, besoins, intérêts et aptitudes des élèves, des activités d'apprentissage, des ressources d'apprentissage et d'évaluation.
4. Créer un programme d'études.	Créer un programme hebdomadaire en tant que document de planification pour les étudiants.	Créer un calendrier hebdomadaire, qui comprend la planification des activités en ligne sélectionnée.	1. Identifie un processus de planification des programmes 2. Principes de conception du curriculum utilisé pour développer des cours. 3. Contribue à la planification des programmes et l'examen 4. Élaborer un programme cohérent qui assure une correspondance entre les résultats d'apprentissage, besoins, intérêts et aptitudes des élèves, des activités d'apprentissage, des ressources d'apprentissage et d'évaluation.
5. Sélectionnez les ressources.	Localiser les matériaux qui favorisent les pensées à la fois inférieures et supérieures de commande.	Utiliser des matériaux et des ressources en ligne pour soutenir le cours du face à face ou régulière.	1. Localiser les ressources d'apprentissage, du matériel pédagogique lié aux besoins, intérêts et aptitudes des élèves. 2. Évaluer et sélectionner des matériels didactiques appropriés. 3. Contribue aux travaux d'équipes interdisciplinaires de la conception pédagogique. 4. Créer des supports pédagogiques (imprimés, électroniques, audio-visuel) qui aident les élèves à atteindre des résultats d'apprentissage. 5. Le travail au sein des lignes directrices éthiques et juridiques lors de la création du matériel d'apprentissage.

Dans la salle de classe ordinaire	Exemples	Activités à envisager pour un cours combiné	Compétences requises par l'enseignant pour le XXIe siècle
6. Créer des activités d'apprentissage.	Créer des activités d'apprentissage qui répondent aux besoins d'apprentissage du cours.	Créer des expériences d'apprentissage en dehors de la salle de classe.	1. Localiser les ressources d'apprentissage, du matériel pédagogique lié aux besoins, intérêts et aptitudes des élèves. 2. Évaluer et sélectionner des matériels didactiques appropriés. 3. Contribue aux travaux d'équipes interdisciplinaires de la conception pédagogique. 4. Créer des supports pédagogiques (imprimés, électroniques, audio-visuel) qui aident les élèves à atteindre des résultats d'apprentissage 5. Le travail au sein des lignes directrices éthiques et juridiques lors de la création du matériel d'apprentissage.
7.Plan de groupes et de forums.	Sur la base d'apprentissage des techniques utilisées par paires, comme les projets en groupe.	En utilisant des techniques d'apprentissage entre pairs (pairs) à l'extérieur de la classe, tels que des forums de discussion et des groupes.	1. Localiser les ressources d'apprentissage, du matériel pédagogique lié aux besoins, intérêts et aptitudes des élèves. 2. Évaluer et sélectionner des matériels didactiques appropriés. 3. Contribue aux travaux d'équipes interdisciplinaires de la conception pédagogique. 4. Créer des supports pédagogiques (imprimés, électroniques, audio-visuel) qui aident les élèves à atteindre des résultats d'apprentissage. 5. Le travail au sein des lignes directrices éthiques et juridiques lors de la création du matériel d'apprentissage.
8. Élaborer des stratégies et des outils d'évaluation.	Créer des tâches qui répondent aux exigences et le déroulement des activités d'apprentissage. Élaborer des protocoles de réception, le tri et le retour des affectations. Utiliser des stratégies pour évaluer les expériences d'apprentissage des élèves du cours.	Créez des attributions et tests en ligne Utilisez une paire pour l'évaluation Recevoir par e-mail des tâches, par courrier ou LMS numérique. Utiliser des outils en ligne comme l'e-mail et LMS à l'enquête étudiants demandant des informations.	1. Acquiert et maintient un répertoire d'outils d'évaluation et des techniques. 2. Évalue les forces et les faiblesses d'une variété de techniques et outils d'évaluation. 3. Choisit et utilise les outils et techniques d'évaluation appropriées. 4. Établit et communique les critères d'évaluation. 5. Veiller à ce que les élèves reçoivent des commentaires spécifiques et constructifs sur leurs progrès.
9. Élaborer des stratégies de gestion du temps.	Gérer le temps consacré par les étudiants et les enseignants qui travaillent dans ce cours.	Surveiller et gérer la quantité de temps passé par les étudiants et les enseignants en dehors des activités en classe.	1. Identifiez votre propre style d'apprentissage et comment il affecte leur enseignement. 2. Repérer et utilise les ressources qui soutiennent la pratique pédagogique. 3. Participer à des cours de développement en cours pour rester à jour dans leur propre domaine et de la discipline de l'enseignement. 4. Identifier l'impact de leur enseignement sur l'apprentissage des élèves 5. Contribue à une culture de l'apprentissage que la promotion de l'apprentissage continu, la pratique réflexive et de soutien mutuel. 6. Les travaux sur les chantiers de construction et de guides portant sur les aspects éthiques, juridiques et de gestion de l'Ordre.
10. Élaborer des lignes directrices pour la gestion des e-mails des étudiants	Gérer les attentes sur le temps de réponse des étudiants. Utilisation de fichiers pour la gestion des courriels.	Utilisez des messages pour signaler et gérer les attentes des étudiants en vacances.	1. Identifie un processus de planification des programmes. 2. Principes de conception du curriculum utilisé pour développer des cours. 3. Contribue à la planification des programmes et d'examen. 4. Élaborer un programme cohérent qui assure une correspondance entre les résultats d'apprentissage, besoins, intérêts et aptitudes des élèves, des activités d'apprentissage, des ressources d'apprentissage et d'évaluation.
11. Élaborer des lignes directrices pour les forums et les groupes.	Utilisez les forums de discussion et groupes de soutien à l'apprentissage des activités et des projets, ainsi que la communication tout au long du parcours.	L'utilisation de groupes de discussion en ligne pour soutenir les activités d'apprentissage.	1. Identifie un processus de planification des programmes. 2. Principes de conception du curriculum utilisé pour développer des cours. 3. Contribue à la planification des programmes et d'examen. 4. Élaborer un programme cohérent qui assure une correspondance entre les résultats d'apprentissage, besoins, intérêts et aptitudes des élèves, des activités d'apprentissage, des ressources d'apprentissage et d'évaluation.

Dans la salle de classe ordinaire	Exemples	Activités à envisager pour un cours combiné	Compétences requises par l'enseignant pour le XXIe siècle
12. Encourager les élèves à suivre des cours et des réunions.	Créer un environnement dans la salle de classe pour encourager la fréquentation et la participation des étudiants.	Assurez-vous que l'utilisation de matériaux de support en ligne ne contribuent pas à la réduction de l'aide et la participation en classe.	1. Établir des relations avec une variété d'élèves. 2. Établir et maintenir des environnements d'apprentissage qui aident les élèves à apprendre. 3. Promouvoir et maintenir la motivation des élèves 4. Identifie et soutient les élèves à risque.
13. Forme des groupes de travail intéressés par la recherche collaborative.	Pour former des groupes de travail intéressés par des sujets différents à se développer.	Utilisez les forums pour les groupes en développement.	Encourage la recherche pour résoudre les problèmes proposant groupe.
14. Produire des articles en collaboration.	Sélectionnez le groupe produit des articles pour publication.	Utilisez les forums dans les différents groupes de travail communs pour les produits développés par différents groupes.	Aider à la coordination, la structuration et l'articulation des articles prêts pour publication.
15. Se propagent via les divers outils Internet (blogs).	Permet de sélectionner les différents modes de publication (socialisation) des produits développés par différents groupes.	Discutez des possibilités, les avantages et les inconvénients des différents moyens de diffusion de l'information.	Promouvoir les publications élaborées par les différents groupes d'étudiants par divers moyens.

Professeur du XXI siècle

Dans les tableaux qui suivent on présente certaines habiletés et compétences clés que les enseignants doivent développer.

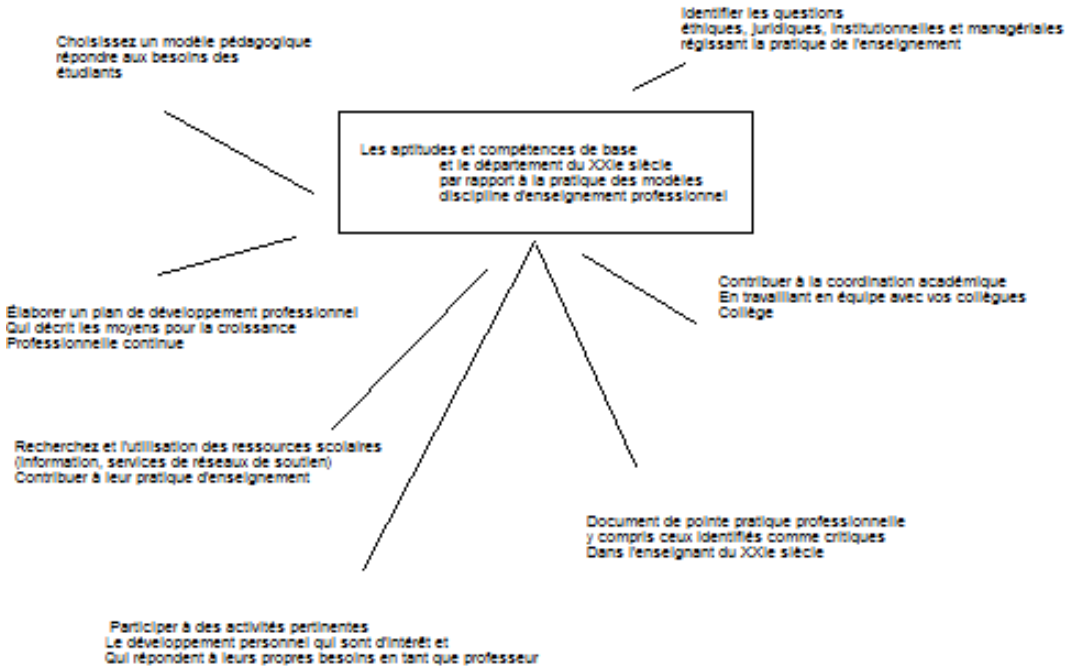


Figure 1. Les aptitudes et compétences que les enseignants doivent développer au XXIe siècle

Comme on le voit, aptitudes et compétences de la figure 1, se rapportent essentiellement au fonctionnement efficace de l'enseignant en tant que chef d'équipe, contribuent toujours à travailler ensemble pour promouvoir la croissance personnelle et de groupe de façon constante, tout en établissant documentation record de pratiques de travail effectué.

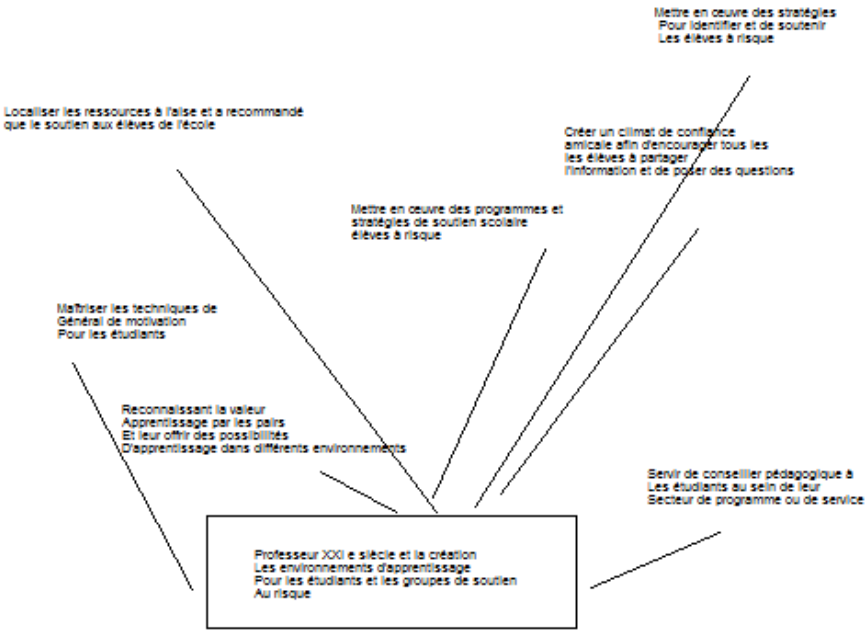


Figure 2. Le Professeur du siècle XXI et la création d'environnements d'apprentissage en situation de risque

Créer un environnement propice à l'étude des groupes de soutien à risque implique des capacités à maintenir des relations saines dans une ambiance conviviale pour encourager les élèves à toujours travailler en équipe, en utilisant des techniques et des stratégies différentes en fonction des besoins, toujours prendre soin possibilité de travailler avec ces groupes dans des situations de crise.

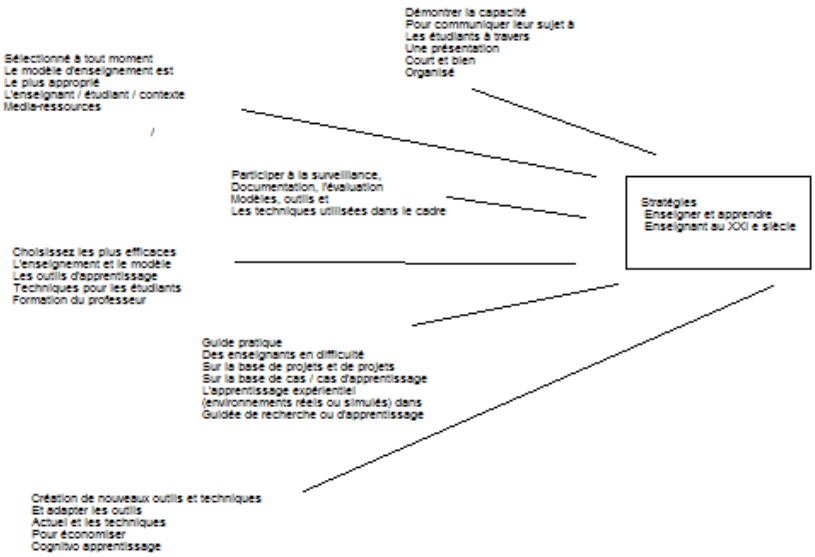


Figure 3. Le professeur XXI Siècle et la création des stratégies d`enseignment-apprentissage

L'orientation des projets soutenus pratique de l'enseignement dans les cas de l'apprentissage, l'apprentissage expérientiel et de la recherche guidée est un moyen efficace d'enseignement pour faciliter l'apprentissage collaboratif et significatif par les étudiants. L'utilisation de ces stratégies permet une capacité meilleure de communication.

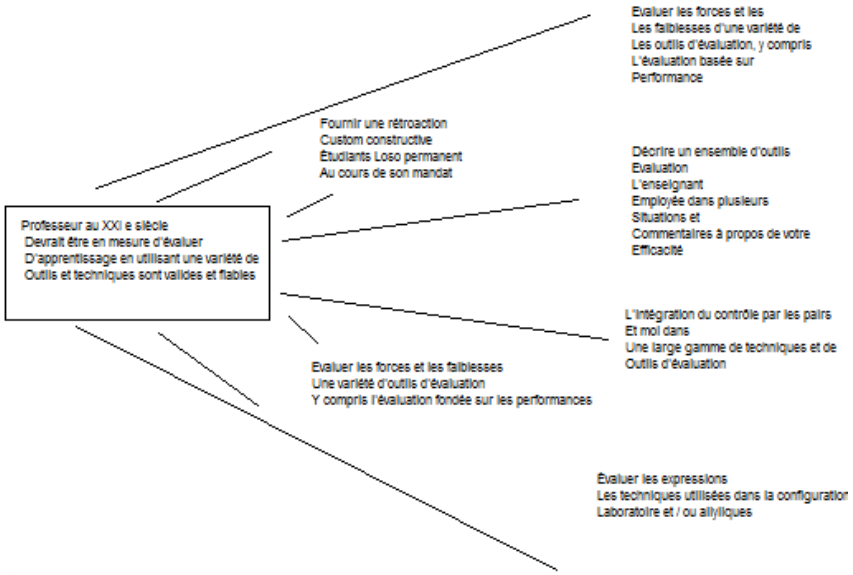


Figure 4. Les enseignants du XXIe siècle et le processus d`évaluation

L'évaluation de l'apprentissage devient un processus continu où les conditions sont créées pour rendre ce processus un processus qui favorise vraiment riche et devenir un élément nécessaire du processus d'enseignement et d'apprentissage. La période d'évaluation peut être prolongée en fonction de leurs propres activités d'enseignement-apprentissage.

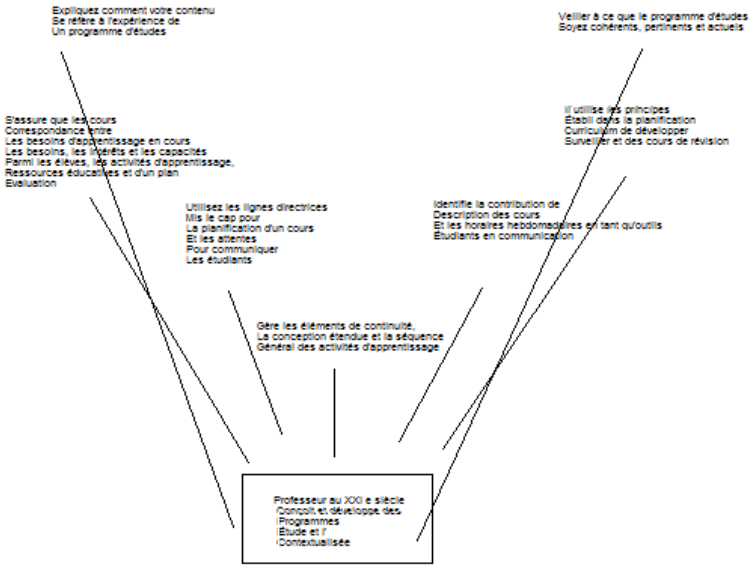


Fig 5. Teacher's curriculum XXI siècle

La contextualisation du programme sera d'assurer la relation entre les besoins et les intérêts actuels et les capacités des élèves, et la fourniture de ressources d'apprentissage. Il s'agit d'une procédure administrative et cognitive.

Instruments

Les instruments utilisés pour recueillir les renseignements ont été: une enquête dans laquelle les étudiants sont priés de s'inscrire, s'ils le souhaitent de prendre un cours combiné.
En outre, il y avait deux instruments: le pré-test et post-test.
Les deux instruments ont été conçus et testés. Dans la conception et l'essai pilote a été une validation, ce questionnaire était composé de sept parties:

⎪Questions générales
⎪la décision de suivre le cours
⎪sur le temps d`exigences de l'élève
⎪Gestion du Temps
⎪ les compétences en lecture
⎪Writing Skills
⎪indépendante aptitudes à l'apprentissage
Les signes de la gestion efficace du temps
Sans demander comment ils sont en mesure de le faire, cette série de questions cherche des signes qui montrent que le participant a de bonnes compétences en gestion du temps vu dans les résultats. Attendez-vous à des gens ayant de bonnes compétences en gestion du temps: la ponctualité, l'achèvement des travaux à temps, et ont encore le temps de la famille et la socialisation. Les gestionnaires du temps efficace aussi tendance à avoir un milieu de travail ordonné et bien structuré. Les étudiants plus efficaces en termes de gestion du temps devrait enregistrer des scores élevés dans ce groupe de questions.

21. Je peux passer assez de temps avec ma famille et mes amis et ont fait un travail lié au cours.
Le désaccord avec cette déclaration indique que les élèves ont du mal à terminer tout le travail prévu car ils sont mal organisés ou sont surchargés.
22. Je complète mon travail en temps voulu.
Être capable d'effectuer des tâches dans les délais est une compétence essentielle pour un étudiant et d'indiquer au moins les compétences adéquates de gestion du temps.
23. Les gens ont rarement attendre.
Des gens bien organisé avec un sens du temps et le respect de la valeur du temps peut être considérée comme opportune et ne pas perdre la trace des engagements et des rendez-vous.
24. Mon espace de travail est claire et nette.
Généralement, les gens ont des stratégies bien organisés pour mettre dans un fichier et de trouver des documents qui leur permettent d'avoir un espace de travail clair.
25. J'ai lu tous les supports de cours devrait être une lecture.
Les étudiants avec mauvaise gestion du temps peut être tenté de réduire la demande sur leur temps, en soustrayant le montant de temps ils se sont engagés dans des activités qui ne sont pas classés ou testés directement, telles que la lecture du manuel. Les élèves très motivés, bien organisés, ont davantage tendance à se diviser sur les activités étrangères à leurs cours.

Les signes d'une mauvaise gestion du temps
Ce groupe de questions est à l'opposé de la section précédente car il peut chercher des signes de faibles habiletés de gestion du temps. Personnes qualifiées en gestion du temps aurait dû savoir que le temps de sommeil, d'exercice et de socialisation pour être efficace. Les participants ayant de faibles capacités sont susceptibles d'avoir des problèmes dans ces domaines.
Ils ont aussi tendance à réagir aux crises plutôt que d'adopter une approche proactive de la gestion des crises. D'autres signes de faibles compétences sont le résultat de remettre à plus tard les tâches importantes, plus de temps que d'autres à obtenir les mêmes résultats et sous-estimer les tâches de longue vraiment prendre.
Les participants ayant de bonnes compétences en gestion du temps plutôt pas d'accord avec ces déclarations et a enregistré des scores faibles dans ce groupe.
26. Je ne semble jamais être fatigué.
Cette question devrait être abordée avec une certaine prudence. En règle générale, un étudiant motivé, bien organisé, de comprendre suffisamment bien reposé est une priorité pour réussir à l'école. Cependant, beaucoup de nos élèves sont des adolescents et jeunes adultes ont un âge où ils devraient se reposer plus. Nous vivons dans une société où un grand nombre de personnes souffrent chroniquement de troubles du sommeil.
D'autre part, les étudiants motivés et organisés peuvent se détendre parce qu'ils se prendre en charge le travail de développement dans la soirée ou la nuit quand il n'est pas étudiant.
27. Ma vie est sans cesse interrompue par des crises et des urgences.
Bien entendu, les crises surviennent véritable de temps à autre dans la vie de tous les élèves, les problèmes médicaux, les urgences familiales, les catastrophes comme les incendies, et ainsi de suite. Avec la planification, cependant, certains de la crise apparente peut être évité. Toujours à courir à la dernière minute pour trouver l'argent pour payer une dépense estimée, par exemple. Ceci peut être évité, ce qui rend l'écriture d'un budget suffisant. En outre, un élève bien organisé peut être en mesure de traiter les problèmes découlant sans leur permettre d'atteindre qu'ils ne deviennent critiques. Alors que les étudiants sont moins organisés, plus facilement être submergés. S'il est vrai que les crises ne sont pas toujours des événements occasionnels, un état constant de ces indique que l'élève n'a pas l'intention et ne pas utiliser la mise à disposition pour éviter des problèmes potentiels, ou leurs compétences en gestion sont inefficaces.
28. Je commence à travailler tôt ou tard pour rattraper les avoir tous mes travaux.
Les élèves qui sont en désaccord avec cet énoncé, utilisent leur temps inutiles ou à rude épreuve.
29. Les choses semblent prendre plus de temps que je pensais que j'allais prendre.
Les gestionnaires professionnels peuvent aussi convenir à cette déclaration. Sous-estimer les tâches à long prendre et d'actions est un problème répandu. Toutefois, les personnes qui sont utilisés pour planifier et ordonnancer, vous êtes probablement mieux à estimer combien de temps les tâches et fortement en désaccord avec cet énoncé.
30. J'ai attendu jusqu'à ce que l'échéance approche avant de commencer les tâches difficiles ou complexes.
Le retard est souvent cité comme l'un des problèmes les plus courants rencontrés par les étudiants. Ce comportement est un signe évident de mauvaise gestion du temps.

Pertes de temps
Ce groupe de questions cherche à répondre à la façon dont les participantes poignées distractions typiques, les interruptions et d'autres situations qui les rendent perdre de temps. Nous attendons des participants qu'ils record dans cette section ont des problèmes car elles donnent la priorité aux exigences de leur temps, d'être incapable de travailler efficacement avec des interruptions ou incapable de créer un environnement où les interruptions sont limitées ou sont facilement distraits de leurs propres objectifs ou les exigences des autres objectifs. Encore une fois, les participants ayant de bonnes compétences en gestion du temps plutôt pas d'accord avec ces déclarations et a enregistré dans ce groupe.
31. Je participe à des activités sociales, même si je sais que je devrais étudier.
En accord avec cette déclaration les étudiants donnent un signal clair qu'ils ne donnent pas la priorité à l'étude ou ont une mauvaise auto-discipline.
32. Une communication inefficace me fait perdre beaucoup de mon temps.
Les administrateurs et les chercheurs dans le domaine de la gestion du temps, communication inefficace souvent signalées comme étant l'une des principales causes de perte de temps. Cependant, il faut prendre cette question très attentivement. étudiants très motivés sont peut-être les plus susceptibles à la valeur de leur temps, et peut-être plus conscients de ce problème les élèves les moins motivés. Les étudiants qui paient moins que prévu, peut se rendent pas compte qu'ils perdent beaucoup de temps par une mauvaise communication ou inefficaces.
33. J'espère avoir la bonne humeur, avant de commencer à travailler.
Cette déclaration décrit une technique de retard que les élèves ne seraient pas efficaces. Discipline étudiants assis à travailler à des heures régulières, que ce soit la bonne humeur ou pas.
34. Je trouve qu'il est difficile de dire non aux gens.
Les gens qui ont du mal à dire «non», elle aura tendance à être employés à des tâches qui sont les priorités d'autres personnes, pas eux-mêmes.
35. Je perds beaucoup de temps pour les interruptions.
Gestion du temps efficace, il faut savoir limiter les interruptions et de traiter efficacement avec eux quand ils se produisent. Encore une fois, cependant, doit être soigneusement examiné cette question. Peut être plus spécialisé dans la gestion du temps, qui sont plus conscients de cette situation.

Les meilleures pratiques de gestion du temps
Ce groupe de questions examine si les participants utilisent des techniques de gestion du temps sont bien connus. La gestion efficace du temps nécessite la mise en objectifs spécifiques et réalisables, mesurables et des dates où les tâches confiées mission doit être accomplie.
Pour mener à bien ces objectifs, les dirigeants d'entreprises utilisent des listes de temps "à faire" des listes de tous les jours et à long terme des objectifs personnels. Les lignes directrices de gestion du temps vous recommandez également la division de gros travaux en tâches plus petites. Les étudiants qui s'inscrivent élevée dans ce groupe de questions sont employant des techniques de base de la gestion du temps ainsi testés.
36. Lorsque je planifie mon travail, je attribuer des dates cibles définies pour chaque activité.
En accord avec cet énoncé, les élèves démontrent qu'ils plans et de programmes.
37. J'écris une liste de choses à faire chaque jour.
Une liste de "To Do" est un outil de base de la gestion du temps.
38. J'ai une liste d'objectifs à long terme personnels.
L'agencement des objectifs à long terme est une condition préalable pour la planification à long terme. La planification à long terme devient alors la structure pour en créer un à court terme et immédiats. Presque universellement recommandée, l'une des premières étapes de la gestion du temps est mis objectifs à long

terme.
39. Je comprends clairement le but et les résultats prévus de toutes mes activités.
Sans cette compréhension, un étudiant fait seulement semblant de travailler, mais en réalité se confondent.
40. Quand j'ai une tâche difficile, de le diviser en petites tâches.
Il s'agit d'une technique plus avancée de la gestion du temps.
Techniques spécifiques de gestion du temps pour les étudiants
De nombreux centres de services pour les étudiants dans les collèges et universités offrent des recommandations spécifiques. Les questions de ce groupe ont été élaborées sur la base des conseils donnés sur les sites du réseau de divers collèges et universités. Le site web du Collège Vanier a partagé sites d'apprentissage, offrant des conseils de gestion du temps à leurs étudiants (y compris la participation à des cours en ligne qui sont le fondement de cette recherche). De bons exemples de ces types de sites sont l'Université de Buffalo et de Virginia Tech.
Ces questions visent à déterminer si les répondants sont la suite de ces conseils et les meilleures pratiques pour les étudiants. " Les étudiants avec un score élevé sur cette série de questions, suivent consciemment ou inconsciemment, les recommandations les plus courant d'utiliser efficacement leur temps.
41. Je décide combien de temps par semaine, devrait étude pour chaque cours.
Les élèves qui sont en désaccord avec cet énoncé, prévoir au moins une fois par semaine.
42. Je sais exactement ce que les tâches que je vais faire quand je m'assois à l'étude.
Le désaccord avec cette déclaration semble indiquer que l'élève se met à étudier sans avoir planifié exactement ce que vous voulez apprendre.
43. Prévoyez du temps pour étudier pour les examens.
Il s'agit d'une compétence essentielle pour les étudiants.
44. Je commence à travailler sur des tâches à long terme dans le début du semestre.
Cette stratégie est universellement recommandée. Encore une fois, cette question montre la tendance des élèves à différer leurs travaux universitaires.
45. Cast des périodes assez longues des périodes d'études plus courtes pour les différents sujets.
Il s'agit d'une compétence plus avancés. Les élèves qui sont en désaccord avec cet énoncé ont montré bonnes habitudes d'étude.

Les compétences en lecture
46. J'aime lire.
47. Je fais un examen général du texte avant de commencer la lecture.
48. Mettre l'accent sur les termes et les concepts clés et de vérifier que je comprends.
49. Comme je l'ai lu, je cherche des idées principales et marqué.
50. Après avoir terminé la lecture, l'examen des idées principales.

Rédaction
51. J'aime écrire.
52. Je me sens bien exprimer mes idées par écrit.
53. Je peux communiquer de façon efficace par e-mail.
54. Habituellement, les gens comprennent ce que j'écris.
55. Je suis prêt à donner mon avis par écrit.

D'études indépendantes
56. Je me sens à l'aise de poser des questions de mes professeurs.
57. Travailler de façon autonome.
58. Je suis responsable de mon apprentissage.
59. Si je ne comprends pas, je n'aime pas demander de l'aide.
60. Participer activement au processus d'apprentissage par les tâches faisant, projets, etc.
61. J'apprends parce que les enseignants font de l'apprentissage.

Le questionnaire post-test
Comme dans le pré-test du questionnaire, dernier questionnaire a été administré à travers un questionnaire via un site web. Cela peut être consulté à l'<http://www.pestoboy.org/questionnaire2.html>
Ainsi, encore une fois, la validation pour les utilisateurs se fait en utilisant JavaScript, afin de s'assurer que les élèves répondent à toutes les questions.
Le questionnaire final post-test a également composé de sept pièces. La base du questionnaire ont été les questions sur les habitudes des élèves et leur approche à l'apprentissage de la même façon, on a répété comme dans l'essai pré. Puisque les étudiants ont déjà vécu une situation d'apprentissage mixte, maintenant, nous pourrions aussi obtenir leurs impressions sur l'expérience par le post-test. Nous avons également décidé de faire quelques questions ouvertes pour recueillir davantage de données qualitatives sous forme de commentaires. Elles sont présentées ci-dessous:
1. Questions d'ordre général
2. La gestion du temps (comme dans l'essai pré)
3. Les compétences en lecture (comme dans l'essai pré)
4. L'écriture (comme dans l'essai pré)
5. D'études indépendantes des compétences (comme dans l'essai pré)
6. Imprimer en ligne d'apprentissage
7. Commentaires undefined.

Conclusions

Les principes directeurs de *e-learning* d'apprentissage des étudiants sont similaires à celles du face-à-face. Les élèves doivent savoir pourquoi ils apprennent quelque chose. Avez-être dans un proche avenir autonome et motivé. Les élèves travaillent, souvent extrapolée des expériences de travail liées à des situations d'apprentissage. Entrez une situation d'apprentissage avec un problème centrée sur la vie et de travail. De nombreux étudiants adultes, particulièrement ceux avec des positions élevées dans leur emploi, participent volontairement à la formation pour des raisons liées à leurs performances professionnelles. Cependant, une autre série d'étudiants peu qualifiés qui gagnent des bas salaires, ne tendent pas à saisir les opportunités de formation à distance.
En outre, l'enquête confirme que la gestion du temps et de sa capacité à gérer pour les étudiants, a été très inégale. Toutefois, ils estiment que les cours en ligne peut être moins exigeant en ce qui concerne la gestion du temps des élèves dans les cours réguliers. En somme, nous concluons que les élèves sous-estimer l'importance de la gestion du temps au cours de leur cours combinés.
Un autre avantage perçu par les étudiants qui suivent des cours combinés, c'est qu'ils avaient la possibilité d'avoir accès au matériel si et seulement si elles sont nécessaires ou si le juge nécessaire. Sinon, dit que dans un cours régulier, ils devraient être présents, attentifs et prêts à avoir accès au matériel. D'autre part, estimé que les matériaux proposés en ligne sont plus riches dans leurs formats: écrit, visuel, enregistrement sonore, vidéo et ainsi de suite.
Un autre résultat important a été que les étudiants étaient au courant qu'ils avaient de maximiser leurs compétences en lecture pour mener à bien leurs cours en ligne. Ce fut très dur surtout pour les étudiants qui n'avaient pas suffisamment développé leurs compétences en lecture.
D'autre part, les étudiants ont déclaré que leurs compétences d'expression a commencé à point, parce qu'ils ont trouvé plus facile de participer et figurer dans le cours en ligne.
En ce qui concerne l'interaction avec l'enseignant, les étudiants ont déclaré qu'il n'y avait plus de communication avec l'enseignant. Les étudiants ont également eu le plaisir parce qu'ils pourraient avoir une bonne poignée sur les ressources du programme et de l'éducation et de réaliser ainsi une gestion optimale de l'organisation et les résultats dans leurs cours combinés.
En ce qui concerne la prise des cours combinés, les étudiants ont été constamment à l'esprit que c'était une nouvelle expérience qui a travaillé. En leur

permettant de penser qu'ils seront mieux préparés quand ils décident de suivre des cours entièrement en ligne.
En général, les étudiants ont également exprimé un niveau élevé de satisfaction avec le cours combiné 70% en tenant -30%. Cela s'avère être fortement soutenus par les étudiants pour les cours combinés.

Bibliographie

Beauchemin, M. (2005). A Pedagogical Model of *E-learning* as an *E-learning* strategy for Students at a Superior University Level. Projet soumis à la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. México.
Boettcher, J. V.(2002). "The changing landscape of distance education: What micro-market is right for you?" Syllabus, 15 (12), 22-27.
DiSessa, A. (2001) Changing Minds: Computers, Learning and Literacy MIT Press.
Ducharme, R. *et al* (2002). Évaluation de l'implantation du DEC virtuel, PAREA, Bibliothèque nationale du Québec, juillet 2002.
Keegan, D. (2005). "Theoretical Principles of Distance education". London: Routledge.
Kritt, D. W. (2001) Technology's Covert Socialization of Children: High-Tech Toys Journal of Thought, Vol. 36, No. 3, pp 53-61, Fall 2001.
Papert, S. (1994). The Children´s Machine: Rethinking School in the Age of the Computer. Harvester Wheatsheaf.
PAREA (2004). Programme d'Aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Guide des subventions 2005-2006. Ministère de l'Éducation, Québec.
Ruiz-Velasco, E. (2001).Les technologies de l´information et de la communication: un défi éducatif. Université de Haute Bretagne. Rennes, France.
Ruiz-Velasco, E. (2003). "*E-learning*, espacio natural para el aprendizaje". SOMECE-Régulation de l´éducation et économie. Université de Lisboa. Lisbonne. En prensa.
Simonson, Michael (2006). Teaching and Learning at a Distance. 3rd edition. Pearson Education Inc. New Jersey.
Wang, H. Gearhart , Deborah L. (2006). Designing and Developing Web-Based Instruction. Pearson Education, New Jersey.

Webographie

Adults Fraunhofer Institute for Applied Information Technology
http://ui4all.ics.forth.gr/workshop2004/files/ui4all_proceedings/adjunct/interactive_applicaions/77.pdf
Aprendizaje virtual en Canadá
http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/19C83F6B-584F-4773-88DC-48F60C4F2972/0/ELearningRossiterFULLFSummary.pdf
Athabasca University". 23 December 2005
<http://cde.athabascau.ca/*online*_book/pdf/TPOL_book.pdf>.
Barker, K. C. (2004) eLearning and Adult Literacy: Exploring Return on Investment (ROI) www.FuturEd.com
Bates, Tony, 1995. Visited 11 June 2007.
http://tonybates.ca/papers/paper.html
Being A Successful *Online* Student http://www.vaniercollege.qc.ca/scheduling/*online*surveyv.html <visited, July 23, 2007>.

L'UTILISATION DES RESSOURCES TECHNOLOGIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT COMME UNE AIDE DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

Edí Marise Barni
554196153585
edibarni@terra.com.br

RÉSUMÉ

Les ressources technologiques deviennent de plus en plus présentes et pertinentes dans le scénario éducatif. L'utilisation des ressources technologiques devient un outil d'appui, de plus en plus présent dans la salle de classe. Les enseignants recherchent des alternatives, pour développer leur planification afin de parvenir à la réussite des élèves. Cet article examine le rapport d'une expérience réalisée avec des élèves âgés de huit à dix ans qui étudient dans l'enseignement fondamental d'une école publique de Curitiba – Paraná. Où les enseignants utilisent également diverses ressources technologiques, comme la vidéo, la radio, des matériaux diverses, ainsi que du laboratoire d'informatique. Après avoir travaillé les contenus dans la salle de classe, les élèves participent du cours d'informatique. Où ceux-ci font des recherches, jouent aux jeux éducatifs et créent des textes en renforçant leur apprentissage. Il s'agit d'une enquête quantitative où les données ont été décrites. Le sondage a été réalisé grâce à l'observation des cours d'informatique, et des entretiens avec une dizaine d'enseignants qui participent du processus. Selon le rapport des enseignants : les élèves, après avoir étudié les contenus dans le laboratoire d'informatique, montrent plus d'intérêt et une meilleure compréhension du contenu. Pour les enseignants, ce n'est pas une fin mais un moyen d'appui fondamental, car les élèves sont motivés par un ordinateur. C'est un instrument composé de nombreuses fonctionnalités et des défis lorsqu'il est entraîné de façon planifiée, avec des objectifs clairs et liés au processus d'enseignement - apprentissage. On a également noté une préoccupation majeure pour les élèves à faire la correction de l'écriture, à s'intéresser à la poursuite du dictionnaire électronique, à la recherche du pourquoi des choses et de la définition des mots. Nous savons que le développement du processus d'enseignement - apprentissage c'est un grand défi pour les enseignants. Pourtant, la recherche d'alternatives et l'utilisation du laboratoire d'informatique dans un processus engagé peut prolonger les études avec des résultats plus positifs pour les élèves, présentant ainsi un gain pour le système éducatif.

Mots-clés: Planification de l'Enseignement, Ressources Technologiques, Activités Éducatives

INTRODUCTION

Cet article traite de l'histoire d'une expérience avec des élèves de huit à dix ans de l'école primaire, une école publique dans la ville de Curitiba/PR, où les enseignants au-delà de l'utilisation des diverses ressources technologiques, comme la vidéo, son, divers matériauxaussi faire utiliser le laboratoire informatique. Après avoir travaillé le contenu dans la salle de classe, étudiants participent en classe informatique grâce à la recherche, jeux éducatifs, renforcent la création de textes d'apprentissage.

C'est une recherche quantitative, où les données ont été décrites. L'enquête a été réalisée grâce à l'observation des classes de l'ordinateur et rencontre avec dix enseignants participant au processus. Selon le rapport, les étudiants de la faculté après de travailler le contenu dans le laboratoire d'informatique, montrant le plus d'intérêt et une meilleure compréhension du contenu.

RESSOURCES TECHNOLOGIQUES DANS L'EDUCATION

Souvent les enseignants ont une vision déformée des ressources technologiques, compte tenu qu'à l'ordinateur. Brito et purification (2006, p. 43) prétendent que « on constate une tendance de professionnels lorsqu'il s'agit de la technologie, parce que seulement l'existence de l'ordinateur, mais il y a un rétroprojecteur, les données montrent, télévision, les diapositives, les episcópio et autres ".Brito et purification (2006, p. 44) également souligner que :

> [...] Ces technologies sont également considérés comme moins essentielles au bon déroulement du processus éducatif. Indépendante de l'enseignant dans une école avec plus ou moins grand nombre de technologies, nous tenons à souligner que la portée de chacun d'entre eux se rapporte en général à votre domaine d'enseignants et d'étudiants et de créativité à innover dans leurs modes de consommation.

Au Brésil, selon Brito et purification (2006, p. 45), « télévision et magnétoscope avaient une grande expansion dans le milieu du siècle dernier, ce qui, toutefois, ont eu lieu principalement au service de divertissement et de la publicité ».

La technologie est liée, deuxième Kenski (2007, p. 22), "l'ensemble des choses qui pourraient rendre le cerveau humain à des moments différents, depuis leurs formes et utilisations. Se réfère à la langue comme une technologie, pas nécessairement se présente à travers la machine".

Brito et purification (2006, p. 22) rapport que l'école présente en face de trois voies: « repousser les technologies et essayer de rester en dehors de la procédure ; prendre possession de la technique et de transformer la vie dans une nouvelle course derrière ; ou prendre en charge des processus de développement de compétences qui permettent les technologies de contrôle et de leurs effets ».

La troisième option de Brito et de purification (2006, p. 22), est donc que « mieux permet un intellectuel, affectif et corps citoyen, ce qui vous permettra de créer, de planifier et de s'immiscer dans la société ».

Souvent, on s'attend des écoles selon de Brito et purification (2006, p. 22), « que nouvelles technologies apportera des solutions rapides pour l'amélioration de la qualité dans l'enseignement. Cependant, si c'était up uniquement des technologies, nous avons trouvé des solutions depuis longtemps ».

L'école, à l'égard de la nouvelles information and communication technologies (NTIC) de Brito et de purification (2006, p. 22),

> Doit être inséré dans une relation et projet d'action, à l'aide de façon significative, ayant une vue ouverte sur le monde contemporain, ainsi que d'effectuer un incitatif d'expériences de travail en raison de la diversité des situations pédagogiques permet déflection et la reconstruction du processus d'enseignement-apprentissage.

Prado (2005, p. 15) déclare que le « travail par projet améliore l'intégration des différents domaines d'expertise, ainsi que l'intégration de plusieurs médias et ressources, qui permettent à l'apprenant d'exprimer sa pensée par le biais de différentes langues et formes de représentation ».

Les ressources technologiques en matière d'éducation ont un rôle clé dans le développement de l'être humain, parce que nous vivons dans une société où la technologie est présente tout le temps. La technologie est un outil d'éducation qui peut fournir l'étudiant la connaissance bâtiment (BRITO ; Purification, 2006).

Lorsque les technologies sont disponibles à l'étudiant, il est crucial que l'enseignant participe à ce processus comme un médiateur, encourage la poursuite de la connaissance et de collaboration pour la promotion de l'étudiant dans le processus d'enseignement-apprentissage.

TECHNOLOGIQUE RESSOURCES AS CATALYSEURS DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Les technologies sont présentes le jour de l'enseignant et les étudiants, il soit nécessaire d'élargir ce processus. L'utilisation des technologies en matière d'éducation, de Brito et de purification (2006), dépend de la connaissance que le professeur a ces caractéristiques avec impatience à différentes disciplines, en ce qui a trait à l'éducation.

Le travail des projets et avec différentes technologies développe des diverses formes de connaissances et de la langue. Cependant, des notes d'Almeida (2005) que l'intégration et la communication entre les personnes et les objets mobilisent depuis l'articulation des nouvelles formes de connaissances à travers les médias.

Les ressources technologiques nous permettent d'individualiser d'apprentissage, laissant à chaque étudiant naviguer sur vastes dépôts d'information textuelle, imagerie et sonore isoler des sujets qui, lui, approfondissement dans les catégories d'information, qui sont parfaits avec votre apprentissage individuel saber tickle.

Avant même influence l'étudiant, l'utilisation d'ordinateurs exige enseignants à repenser l'éducation de leur discipline, parce qu'il peut aussi être considéré comme un outil de recherche pédagogique. Cependant, Behrens, Moran et Masetto prétendent que (2000, p. 71) "information ne couvre pas tous les contenus qui caractérisent un domaine de connaissance. Par conséquent les enseignants et les élèves doivent apprendre à apprendre à accéder à l'information, où obtenir il et ce que faire avec lui ".

Sancho (2006, p. 18), « la principale difficulté pour transformer les contextes d'enseignement avec l'incorporation de diverses technologies de l'information et de communication semble réside dans le fait que la typologie de l'éducation dominante est centrée sur l'enseignant ».

Sancho (2006) dépasse encore dire que les TIC change intérêt que nous pensons et modifier des symboles. Aussi savoir transformer la communauté, la vie quotidienne souvent sans eux.

Avant cela, Sancho (2006, p. 17) des commentaires que "les gens qui vivent dans des endroits influencées par le développement technologique n'ont pas de difficultés pour voir comment l'expansion et l'élargissement des TIC [*sic*] transforment les nombreux aspects de la vie". Il renforce que ces nombreux changements se sont produits dans toutes les dimensions, du monde du travail aux loisirs.

Technologies sont donnant personnes l'occasion dans le monde de l'information d'une manière jamais vue auparavant, mais pas toujours l'information est traitée, transformées en connaissances. Et la tâche de connaissances consiste dans l'explication des phénomènes qui entourent l'homme, parce que sans cette activité ne serait jamais pratique. La connaissance est une relation entre le sujet et l'objet.

Pour Pereira et Vieira (1999, p. 5),

> Normalement, en parlant de comment construire des connaissances, de gens savent qu'il est ancré quelque part à l'extérieur de la relation du sujet avec leur monde. On pense, par exemple, que la connaissance est limitée à l'accumulation des théories établies antérieurement, pour compenser ces théories de son contexte et à l'imposition de la même comme des vérités absolues.

La société exige aujourd'hui des changements dans le système de production et les services seront fournis pour elle. Bientôt, des changements de technologie sociale nécessitent sujets réfléchies, critiques et capable de s'adapter à ces changements, en utilisant les technologies pour le bénéfice de leur apprentissage.

L'école doit devenir plus motivante et intéressant. L'ordinateur joue un papier de construction, parce que l'étudiant par le biais de l'ordinateur, va construire vos propres connaissances (PAPERT, 1994).

Selon Alba (2006, p. 131),

> Technologies de l'information et de communication ont des changements positifs et grands de façons pour communiquer, se rapportent, vivant dans la société. Depuis l'aube de l'informatique, par exemple, il y sont nombreuses attentes (et largement satisfait) sur son potentiel d'individualisation et l'amélioration de l'apprentissage [...].

À Alba (2006, p. 131) "technologies peuvent contribuer à rendre efficace le droit de participer à des contextes sociaux et culturels, les écoles et les professionnels, surtout lorsqu'ils sont utilisés pour répondre à la diversité".

Kenski (2007, p. 43), affirme que "... la technologie est aussi essentielle à l'éducation. Ou mieux, l'éducation et les technologies sont inséparables ». L'auteur, il n'y a aucune distincte de l'éducation et de la technologie, et pour cela, elle propose que :

> [...] Nous avons besoin de connaissances et les valeurs, les habitudes, les attitudes et les comportements du groupe sont enseignées et appris, à savoir que l'éducation d'enseigner les technologies de l'action de groupe et d'identité et de faire usage d'enseigner les fondements de l'éducation (KENSKI2007, p. 43).

Mais Kenski (2007, p. 43) rend la relation aussi "... entre l'éducation et autres technologies, l'angle de la socialisation de l'innovation. Ces technologies et innovations doivent être apprises non seulement par ceux qui l'a créé. Kenski (2007, p. 43), explique: "comment utiliser certains innovation, qu'il s'agisse d'un nouveau type de processus, produit, service ou d'un comportement, doit être informé et appris".

Sancho (2006, p. 18) rapports que « technologies de l'information et de communication sont là et seront pendant longtemps, transforment le monde et envisagent dans le domaine de l'éducation ».

Les ressources technologiques ne sont pas neutres, sont agrandies et enfermé dans une société pleine de valeurs et de devenir populaire. Tous ces commentaires sont pour l'instant montrant l'importance des ressources technologiques en matière d'éducation. L'école a été et est affectée par Sancho (2006), Alba (2006) et Kenski (2007), par l'influence des TIC.

TIC, Sancho (2006), montrant les enseignants et les experts, indépendamment de leurs convictions, la facilité d'adaptation aux différents points de vue sur l'enseignement-apprentissage pour les professionnels de l'éducation de mettre immédiatement en nouveaux outils pratique, c'est un grand défi.

Beaucoup d'enfants et de jeunes, de Sancho (2006, p. 19), « poussent dans des environnements hautement médiées par la technologie, notamment audiovisuelle et numérique ». Le monde qui stimule les enfants aujourd'hui est différent de celui qui encourage les parents et les enseignants. Le digital world et cinématographique attire des enfants. Enfants sont fascinés par le visuel.

Il est intéressant de souligner la dimension de l'interdisciplinarité qui, selon Grinspun (1999, p. 36), "en termes d'unir l'éducation et la technologie – est à pas diviser la connaissance ni hierarquizá eux, mais le travail comme un ensemble capable d'intégrer un réseau [...]".

Une autre question pertinente à Sancho (2006, p. 19) est que « les ressources technologiques sont des outils à collaborer avec l'éducation, ne le sont pas à plusieurs reprises, mais donner à l'étudiant la possibilité de créativité et de l'autonomie d'exprimer vos connaissances ». Ici nous mettre en valeur la créativité des enseignants dans la création de stratégies différenciées et stimuler l'autonomie des étudiants, qui est si répandue dans DGDA (Brésil, 1996).

Mais Sancho (2006) qui critique dans de nombreux secteurs de la société, stimule la créativité, l'initiative et, à l'école, l'homogénéité. Souvent l'école contrôle espace qui peut être utilisé pour toucher sur la créativité. Sancho (2006, p. 21) dit encore :

> [...] ceux qui prétendent que dans chaque discipline se démarquent certains concepts clés et une séquence logique que, lorsque dominé par les étudiants, peuvent être transférés ou appliqué à des situations nouvelles, entreprises dans le potentiel de développement de la logique de penser qu'un jour de programmation informatique appartenaient au Latin et en mathématiques et défend la nécessité d'inclure dans un curriculum vitae (et à défendre) la nouvelle discipline de programmation informatique.

Sancho (2006) ne voit pas comme un exutoire pour créer une nouvelle discipline de l'ordinateur de programmation, parce qu'elle serait une discipline qui s'est désintégrée. Il est nécessaire qu'il soit présent dans toutes les autres disciplines.

En conséquence, Valente (2005, p. 23) soulève que l'éducation doit prendre en considération que : "maîtrise de première, pédagogique et technique de la part des enseignants ne peut arriver séparément. Un ne peut penser de première devenir un Dominator de l'informatique et ensuite créer des activités éducatives ".

Il est nécessaire que les deux questions vont de pair, que l'enseignant est propriété de la technologie et dans le même temps, la préparation pédagogique. Dans cette approche, un second aspect a trait à l'utilité de chaque technologie, donc, toujours selon Valente (2005), l'enseignant doit connaître les technologies et les possibilités qu'ils présentent dans le processus d'enseignement.

Pour mobiliser des ressources technologiques dans le processus d'enseignement-apprentissage est constitue pas quelque chose une fait, fini, mais enseignants et les élèves ont besoin de poursuivre, à l'égard de la connaissance en construisant, aux prises avec tous les jours, toutes les formes possibles de l'éducation, en expansion au profit de lui-même et la société.

Vaillant (2005, p. 23) renforce que « installations techniques offertes par les ordinateurs permettent exploitant une gamme illimitée des actions pédagogiques, ce qui permet une grande variété d'activités qu'enseignants et les élèves peut accomplir ». De cette façon, l'ordinateur est une ressource technologique qui peut être utilisée pour collaborer avec l'intégration des disciplines, mais il n'est pas la capacité technologique seulement.

Il est également rappelé que les lignes directrices curriculum de l'éducation municipale (CURITIBA, 2006, p. 67) apportent que « technologies, telles que l'ordinateur, appareil photo numérique, trousses de Lego, télévision, DVD, internet, entre autres, sont des instruments utilisés pour promouvoir de nouveaux environnements qui fournissent un apprentissage important [...] ». Le réseau Municipal de Curitiba investit dans plusieurs technologies existantes afin que l'étudiant a une posture plus actif dans le processus de construction de la connaissance.

Dans les écoles, il y a plusieurs technologies utilisées, telles que : album, affiche, flanelógrafo, graphiques, bandes dessinées, journaux, murale, vidéo, DVD et l'ordinateur sont utilisées : internet, *chat*, messagerie électronique, MicroWorlds, entre autres. L'enseignant qui cherchent des technologies systématiques afin d'améliorer l'apprentissage de leurs étudiants.

Caractérisation et analyse des données

Cet article traite de l'histoire d'une expérience avec des élèves de huit à dix ans de l'école primaire, une école publique dans la ville de Curitiba/PR, où les enseignants au-delà de l'utilisation des diverses ressources technologiques, comme la vidéo, son, divers matériauxaussi faire utiliser le laboratoire informatique.

Après avoir travailler le contenu dans la salle de classe, étudiants participent en classe informatique grâce à la recherche, jeux éducatifs, renforcent la création de textes d'apprentissage. C'est une recherche quantitative, où les données ont été décrites.

L'enquête a été réalisée grâce à l'observation des classes de l'ordinateur et rencontre avec dix enseignants participant au processus. Selon le rapport, les étudiants de la faculté après de travailler le contenu dans le laboratoire d'informatique, montrant le plus d'intérêt et une meilleure compréhension du contenu.

Pour les enseignants, il n'est pas une fin, mais un instrument de soutien fondamental, parce que les étudiants ont une motivation par ordinateur, dans le cas d'un instrument avec nombreuses fonctionnalités et défis lorsque réalisé prévu, avec des objectifs clairs et liées au processus d'enseignement-apprentissage.

Remarqué aussi une plus grande préoccupation de la part des élèves en rendant la correction de l'écriture, un dictionnaire électronique en fetch, rechercher le pourquoi des choses, la définition de mots. Nous savons que le développement de l'enseignement – le processus d'apprentissage est un défi majeur pour les enseignants, mais la recherche d'alternatives, et l'utilisation du laboratoire informatique compromise si peut étendre ce processus avec des résultats positifs pour les étudiants, montrant un gain pour le système éducatif.

CONSIDÉRATIONS FINALES

Avec l'achèvement de cette étude, il a été possible de vérifier qu'il reste encore beaucoup à marcher dans l'utilisation des ressources technologiques dans le processus d'enseignement à l'école primaire.

Rapports expérience avec des élèves de huit à dix ans d'école primaire, une école publique dans la ville de Curitiba/PR, où les enseignants au-delà en utilisant diverses ressources technologiques, comme l'équipement vidéo, son, divers, aussi faire utiliser le laboratoire informatique. Après avoir travailler le contenu dans la salle de classe, étudiants participent en classe informatique grâce à la recherche, jeux éducatifs, renforcent la création de textes d'apprentissage.

L'école a besoin de plus en plus d'être un espace où les élèves et les enseignants peuvent connaître et éprouver des chemins différents qui ont les ressources technologiques pour atteindre les objectifs du processus d'enseignement-apprentissage.

Ne peut pas croire que seuls les ressources technologiques permettra de sauver l'éducation, ont apporté des améliorations rapides, car l'enseignement dépend de plusieurs facteurs d'efetive. Notez également que le succès de ressources technologiques dépendra comment faire des enseignants utilisent d'entre eux.

L'utilisation de ressources technologiques dans les écoles, jamais, à tout moment, si vous avez donné une importance telle à la technologie. Cette importance est due à des résultats positifs que cette utilisation est en train de construction de la connaissance.

Cette recherche a fait des contributions importantes pour le chercheur, l'aspect de la recherche et sur le sujet traité, apportant une croissance théorique-pratique. Cependant, pas épuisé le sujet. De nombreuses questions peuvent être formulées pour donner des progrès à discussion, parce que le processus d'enseignement-apprentissage est un processus dynamique.

RÉFÉRENCES

ALBA, Carmen. Une éducation sans barrières technologiques. TIC l'éducation inclusive. In : SANCHO, Juana Maria & HERNÁNDEZ, Fernando (bio). **Technologies transformer l'éducation.** Traduction Valerius champs. Porto alegre : ArTmed, 2006. p. 131-152.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Pratique et la formation des enseignants sur l'intégration des médias. Pratique pédagogique et formation des enseignants avec des projets : lien entre les connaissances, les technologies et les médias. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini ; MORAN, José Manuel (bio). **Intégration des technologies dans l'éducation. Bond dans le futur**. Enseignement à distance Secrétariat. Brasília : Ministério da Educação. Semences, 2005. p. 39-45.

Pendant que vous travaillez avec des projets. **École TV Magazine**. Brasília, no 22, mars/abr. 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Le paradigme de la complexité.** Méthodologie de **portefeuilles, des contrats et des projets didactiques**. Petrópolis, RJ: vozes, 2006.

Le paradigme en émergence et la pratique pédagogique. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.

Projets d'apprentissage collaboratif. N: MORAN, José Manuel ; MASETTO, Mark T.. BEHRENS, Marilda Aparecida. Les**nouvelles technologies et la médiation pédagogique**. 5e éd...Campinas : Existantes, 2000. P (collection l'éducation existante) 67-132.

Brésil. Ministère de l'éducation. Secrétaire de l'éducation et de la technologie. **Les paramètres curriculaires nationales**. Introduction Brasilia : MEC, 2000.

Ministère de l'éducation. No 9,394/96 de la Loi 20 décembre 1996. Lois et lignes directrices et Bases/1996. Diário Oficial da União, Brasilia, 23 décembre 1996, Section 1, p. 27839. Disponible à:http://www.mec.gov.br/home/legislacao/default.Lasur le processus : 30 août 2007.

BRITO, Glaucia da Silva. PURIFICATION, Ivonélia. **L'éducation et des technologies.** Curitiba. PR: IBPEX, 2006.

CURITIBA, Réseau éducation municipale. Lignes directrices**curriculum – curriculum en construction.** Hall de Curitiba. Curitiba – PR2004.

Curriculum guidelines for Municipal Education de Curitiba. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba – PR 2006.

GRINSPUN, Mirian P. s. Zippin. Technology Education. Zippin GRINSPUN, Mirian P.S. (bio). **Technology education.** Défis et perspectives. São Paulo : Cortez Editora. 1999. p.25 – 73.

KENSKI, Vani Moreira. Le rôle de l'enseignant dans la société numérique. In : Domingues de CASTRO, Amelia ; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de **(bio) enseigner enseigner. Didactique pour**et moyenne elementary school. São Paulo : Pionnier Thomson Learning, 2001. p. 96-107.

KENSKI, Vani Moreira. Processus d'interaction et de communication véhiculée par les technologies de l'éducation. In : ROSA, Dalva e. Goncalves. Camilo de SOUZA, Vanilton. (org.) **Curriculum et pratiques d'enseignement : interfaces avec différentes connaissances et place formation**.Rio de Janeiro: DP et A, 2002. p. 254-264.

KENSKI, Vani Moreira. **L'éducation et la technologie : le nouveau rythme d'informations**.Campinas, SP: Existantes, 2007.

PEREIRA, Lusia. Ribeiro. VIEIRA, Martha L ourenço. **Research est un problème**. Belo Horizonte : UNI, 1999.

PAPERT, Seymour. **La machine des enfants**. Porto Alegre: RS Medical Arts, 1994.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pédagogie des projets : les fondations et les implications. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini ; MORAN, José Manuel (bio). **Intégration des technologies dans l'éducation. Bond dans le futur**. Enseignement à distance Secrétariat. Brasília : Ministério da Educação. Semences, 2005. p. 39-45.
SANCHO, Juana Maria. Technologies d'information et de communication aux ressources éducatives. In : SANCHO, Juana Maria & HERNÁNDEZ, Fernando (bio). **Technologies transformer l'éducation.** Traduction Valerius champs. Porto Alegre : Arteme, 2006. p. 15-41.
VALENTE, José Armando. Recherche, la communication et l'apprentissage avec l'ordinateur. Le rôle de l'ordinateur dans les processus d'enseignement-apprentissage. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini ; MORAN, José Manuel (bio). **Intégration de technologies en l'éducation.** Passer à l'avenir.Enseignement à distance Secrétariat. Brasília : Ministério da Educação. Semences, 2005. p 23-31.
Vision analytique dans l'enseignement du Brésil. Campinas : Universidade Estadual de Campinas-SP, 1996.
L'ordinateur dans la salle de classe. Campinas. UNICAMP : Sp. 1995.
Utilisation intelligente de l'informatique dans l'enseignement. Patio, ano1 magazine, n° 1, p. 19-21, 1997.

LA PRODUCTION DE MATÉRIEL DIDACTIQUE IMPRIMÉ POUR LE PROGRAMME E-TEC BRASIL : UNE ÉTUDE DE CAS

Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado
Intituto Federal do Paraná - IFPR
Pontifícia Universidade Católica – PUCPR
BRASIL
mercia.machado@ifpr.edu.br
Rua Heitor Baggio Vidal, nº. 104
Bairro Alto
Curitiba – Paraná
55-41-3367-5417 55-41-8808-8920
82.840-010

RÉSUMÉ

Le Brésil vit actuellement une phase de changements paradigmatiques dans l'enseignement professionnel. Le savoir technique et technologique a une présence garantie dans n'importe quelle projection que l'on fasse de l'avenir. Dans ce contexte, les perspectives pour l'Education à Distance – EAD sont optimistes, car elle se montre comme une possibilité dans la diffusion du savoir et dans la démocratisation de l'information pour le Brésil, pays aux grandes dimensions continentales. Le Ministère de l'Education – MEC, à la recherche d'une politique d'expansion de l'enseignement professionnel, a lancé récemment le programme Ecole Technique Ouverte du Brésil – e-Tec qui a pour objectif de démocratiser l'accès de l'enseignement professionnel public, à travers l'EAD dans les banlieues des grandes villes brésiliennes. Ce programme se déroule depuis juillet 2008 et offre des cours techniques dans la modalité à distance à 30000 élèves. Afin de consolider les actions du programme e-Tec Brésil la production de matériel didactique imprimé MDI spécialisé et dirigé vers cette formation professionnelle s'est avérée nécessaire à la lumière des Référentiels pour l'Elaboration de Matériel Didactique pour l'EAD en enseignement professionnel et technologique. Dix organsismes d'enseignement professionnel de niveau technique ont été conviés à réaliser la production de contenus pour douze cours techniques tandis que quatre Organismes Fédéraux d'Enseignement supérieur, OFES, possédant une trajectoire historique en EAD, ont été invités à réaliser la formation des professeurs, l'évaluation et la validation de cette production. Cette recherche fait partie d'un mémoire de Master d'un programme de 3eme cycle stricto sensu d'une Université de grande importance de l'Etat du Paraná au Brésil et a pour objectif de décrire comment les OFES ont construit le processus de production du MDI pour l'e-Tec Brésil. Dans cette recherche on a appliqué l'"étude de cas" qui correspond, selon Lima (2004), à une des formes de réaliser une recherche empirique de caractère qualitatif sur un phénomène en cours et dans son contexte réel. Pour cela, on a analysé la méthodologie de travail, l'équipe de production, l'accompagnement et le design pédagogique du MDI adopté par chaque OFES, ainsi que les 99 cahiers didactiques finalisés et rendus disponibles dans le fonds virtuel du MEC. Pour garantir la potentialité du MDI dans les dimensions éthique, politique, didactique et scientifique, propres à chaque OFES, la production doit être orientée par des principes comme l'autonomie, la coopération et l'interaction**.** Le MDI, produit d'une production collective, demande une équipe de travail multidisciplinaire, exigeant des stratégies précises d'organisation et d'articulation. L'un des points convergents de la recherche a été que les quatre OFES n'ont pas réussi à atteindre leurs objectifs et sont unanimes à affirmer que la plus grande entrave a été le retard pris par les auteurs dans l'élaboration des textes ou dans la remise de ces mêmes textes, causant ainsi le non-respect des delais impartis. La recherche montre une préoccupation dans l'usabilité du MDI par les Organismes du Programme due à la divergence dans les conceptions pédagogiques, indiquant un besoin urgent d'unifier le Projet Graphique du Programme. La gestion efficace est un défi, mais aussi la garantie d'un processus systématique, organisé et continu, car dans l'EAD le MDI est l'un des principaux moyens de socialisation du savoir et d'orientation du processus d'apprentissage. De telles recherches, augmentées de nouvelles contributions, pourront devenir un important moyen de reconnaissance de l'EAD comme objet d'étude et de consolidation de l'éducation à distance brésilienne.

Mots-clé: enseignement professionnel; éducation à distance; matériel didactique imprime

1. INTRODUCTION

L'humanité est devant le défi actuel de devoir affronter un temps de grandes transformations scientifiques et technologiques. La société non seulement accompagne ces mutations mais encore subit un processus d'exclusion. On exige aujourd'hui des professionnels possédant un profil différencié de leurs prédécesseurs. Ce professionnel doit être plus actif, autonome, critique, participatif, qualifié, toujours actualisé et toujours disposé à apprendre. Néanmoins, devant ce cadre, l'éducation fait face au défi immense de tenter de diminuer le déphasage de croissance entre l'évolution technologique et l'activité théorique et scientifique des organismes d'enseignement.

Face à ce scénario, on observe les actions favorables de l'Education à Distance – EAD, qui se montre comme un outil important dans la difffusion du savoir et dans la démocratisation de l'information avec la qualité, l'efficacité et la rapidité que la société actuelle demande. Selon un état des lieux fait par l'Annuaire Statistique brésilien d'Education ouverte et à Distance (2008, p.125), plus de 2,5 millions de brésiliens, soit un brésilien sur 73, ont étudié dans des cours possédant une methodologie à distance pendant l'année 2007. Toujours selon cet annuaire, on note pendant l'année 2007 une augmentation significative des projets consacrés à l'enseignement technique à distance (AbraEAD, 2008, p.126).

Ces statistiques stimulent l'initiative de projets nationaux. La preuve en est que le Ministère de l'Education - MEC, à la recherche d'une politique d'expansion de l'enseignement professionnel, a lancé récemment le Système Ecole Technique Ouverte du Brésil – e-Tec Brasil grâce à l'articulation du Secrétariat pour l'Education à Distance – SEED et du Secrétariat pour l'Education Professionnelle et Technologique - SETEC. Une telle initiative est une des actions du Plan de Développement de l'Education - PDE du gouvernement précédent. Il s'agit d'un pas important vers la démocratisation de l'accès à l'enseignement technique public, par le biais de la modalité de l'enseignement à distance, ayant pour objectif de proposer des cours techniques aussi bien dans les régions éloignées des institutions d'enseignement technique que dans les banlieues des grandes villes brésiliennes, motivant les jeunes à conclure l'enseignement secondaire. (BRASIL, 2007a)

Pour la consolidation des actions du Système e-Tec Brasil, la production de matériel didactique imprimé s'est avérée urgente– MDI spécialisé et dirigé spécialement pour cette formation professionnelle. Les organismes d'enseignement professionnel de niveau technique suivantes ont été invités à réaliser la production de contenus: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná; Escola Técnica da Universidade do Rio Grande do Sul, Centro de Tecnologia da Universidade Federal de Santa Maria; Universidade Federal de Viçosa – Campus Florestal, Colégio Técnico Universitário – Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro Federal de Educação Tecnológico do Pará, Centro de Educação Tecnológico do Amazonas, Centro Federal de Educação Tecnológico do Rio Grande do Norte, Secretaria de Estado da Educação de Sergipe et Centro de Educação Tecnológico do Ceará.

Pour l'évaluation et la validation de cette production de contenus 04 (quatre) Organismes Fédéraux d'Enseignement Supérieur avec une expérience historique en EAD ont été invités: Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal do Rio Grande do Norte et Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. L'intention de cet article est de décrire le processus de production de ce matériel didactique dont les débuts datent de février 2008. A partir de la proposition des quatre organismes d'enseignement, il s'agit de décrire les particularités de chaque proposition dans la production de matériel didactique imprimé. En analysant la conjoncture soit par unité soit par exception, on prétend montrer comment chaque organisme, selon ses besoins, particularités et spécificités méthodologiques, singularise ce qui lui paraît important dans ce processus. Des

études dans ce sens sont nécessaires pour que l'on puisse avancer dans le développement de l'EAD, dans la mesure où l'on constate encore une pénurie de travaux dans ce domaine du savoir.

2. LE SYSTÈME E-TEC BRASIL DANS LE PAYSAGE BRÉSILIEN

Nous sommes en 2011 et nous vivons un moment unique dans l'éducation au Brésil. Jamais on n'a autant discuté sur la nécessité d'avoir et de donner un accès à l'éducation professionnelle de qualité comme maintenant. Pourtant, il est fondamental que les actions développées dans ce sens, soient orientées par un régime de coordination et de coopération entre les sphères publiques aux différents niveaux. Ce régime de collaboration mutuelle contribue à ce que les systèmes publics d'éducation qui agissent ou qui agiront dans l'éducation professionnelle puissent travailler à partir de solutions adéquates pour des questions comme le financement, l'existence d'un cadre spécifique de professeurs titulaires, la formation des enseignants, des personnels techniques et administratifs et des équipes dirigeantes, l'infrastructure physique nécessaire à chaque type d'institution, entre autres aspects importants.

C'est dans cet univers de besoins que l'éducation à distance se présente comme l'une des possibles alternatives pour élever les niveaux de formation professionnelle au Brésil. Selon Aretio et Ibáñez (1998) le développement de l'Education à Distance est l'un des phénomènes les plus importants dans le monde éducatif dans ce XXIème siècle. L'EAD est utilisée à des niveaux divers et sa qualité est de plus en plus comparable à celle de l'enseignement présentiel. Cela ne signifie pas, surtout dans le cas du Brésil, qu'il y a unanimité dans son acceptation, mais cela témoigne que nous sommes dans un processus qui avance progressivement. Les statistiques stimulent ce processus croissant.

En 2008 selon censoead.br (2010) il y avait un univers de 376 organismes qui offraient des cours dans la modalité à distance agréés par le Système d'Education du Brésil, proposant 1.752 cours et avec 1.075.272 élèves inscrits. Dans le tableau 01 suivant nous présentons le nombre d'élèves brésiliens régulièrement inscrits dans des cours dans la modalité éducation à distance selon une distribution régionale

RÉGION	NOMBRE D' ÉLÈVES	ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET TECHNIQUE
NORD-EST	73.076	67.656	5.420
NORD	83.655	77.160	6.495
CENTRE-OUEST	78.788	46.735	32.053
SUD-EST	461.113	232.306	228.807
SUD	378.640	367.390	11.250
TOTAL	1.075.272	786.718	283.291

Tableau 01 – Elèves inscrits régulièrement dans des cours à distance au Brésil - Source: Adapté de censoead.br (2010).

On constate qu'il existe plus de demande pour des cours dans l'enseignement supérieur à distance. Pourtant, ce tableau se modifie dans les régions sud-est et centre-ouest où les inscriptions dans l'enseignement supérieur ou dans l'enseignement secondaire ou technique sont équivalentes. La région sud responsable pour 35,2% présente un mouvement discret, mais néanmoins non statique, dans le domaine des inscriptions pour l'enseignement secondaire et technique. Il convient de signaler qu'il ne s'agit pas d'une simple adoption de la modalité éducation à distance. Il est fondamental d'observer dans la planification institutionnelle et dans l'architecture de chaque cours ou programme les aspects pédagogiques qui orientent sa structure, ses objectifs et ses valeurs.

L'enseignement professionnel au Brésil traverse un moment où on discute l'importance de cette modalité d'enseignement dans les processus éducatifs. Le savoir technique et technologique a une présence garantie quelle que soit la projection que l'on fasse du futur. Dans ce contexte, l'EAD se présente comme un outil important dans la démocratisation du savoir dans un pays de dimensions continentales comme le Brésil. C'est dans ce contexte qu'a été implémenté le Système Ecole Technique Ouverte du Brésil, ou e-Tec Brasil.

E-Tec Brasil est le résultat d'un partenariat entre le Secrétariat pour l'Education Professionnelle et Technologique - SETEC, le Secrétariat pour l'Education à Distance - SEED - tous deux dépendant du Ministère de l'Education - MEC, les universités et les écoles techniques au niveau des Etats ou du gouvernement fédéral. Lancé en 2007 et institutionnalisé par le décret nº. 6.301, du 13/12/07, le Système appuie l'offre de techniciens de niveau secondaire dans la modalité à distance, dans le cadre du système d'enseignement professionnel et technologique. En tant qu'action du Plan de Développement de l'Education - Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, il a pour objectif d'augmenter et de démocratiser l'accès à des cours techniques de niveau secondaire, publics et gratuits.

Le décret qui a créé le Système institue qu'il fonctionnera en régime de collaboration entre le Gouvernement Fédéral, les Etats, le District Fédéral et les municipalités. Le MEC sera responsable de l'assistance financière dans l'élaboration des cours tandis que les Etats, le District Fédéral et les municipalités seront chargés des dépenses, équipements, ressources humaines, manutention des activités et autres ressources nécessaires à l'institution des cours. Le processus éducatif formel, quelle que soit la modalité, est toujours une question complexe, car il comprend de nombreux facteurs et déterminations de caractère culturel, social et économique qui nécessitent une organisation soignée et une planification adéquate. Des programmes en EAD comme e-Tec Brasil doivent être implémentés et conduits selon une planification ayant comme référence une politique institutionnelle qui réponde à leurs spécificités. Selon Moraes et al (2007, p. 22) "la planification est vue comme un processus qui exige un engagement et une ligne chronologique formelle, proposée par les autotités institutionelles, par l'équipe de direction et par les participants directement concernés".

Selon Chaves Filho (2009) le "Ministère de l'Education a comme objectif pour 2010 que 200.000 élèves soient inscrits dans 200 cours autorisés et reconnus, distribués sur 750 pôles d'appui présentiel à travers le Brésil". Le Système e-Tec Brasil est en train de se dessiner dans la construction collective et la participation active aux actions de démocratisation et d'expansion de l'enseignement professionnel dans le pays, se servant des piliers de l'éducation à distance, soutenus par la formation continue des professeurs et par l'utilisation des ressources technologiques disponibles.

Selon Hélio Chaves Filho (2009) le Système prévoit comme macroactions structurantes financées par le MEC, la création du système , le rapport entre les écoles, la production de matériel didactique, la mise à disposition de Laboratoires (fixes et mobiles) et l'Infrastructure technologique pour l' EAD, la capacitation et la formation continue, le paiement de bourses, tout comme la supervision et le suivi de tout le processus.

Le Ministère de l'Education avait comme objectif pour la fin 2010 que 200.00 élèves soient inscrits régulièrement dans 200 cours autorisés et reconnus, distribués sur 750 pôles d'appui présentiel sur tout le territoire brésilien. Presque 4 (quatre) ans se sont écoulés depuis le lancement du Système Ecole Technique Ouverte du Brésil et les statistiques démontrent malheureusement que tous les objectifs relatifs à e-tec Brasil n'ont pas été atteints. Le système compte 32.186 élèves inscrits régulièrement dans 41 (quarante et un) organismes d'enseignement sur tout le territoire national. On y propose 46 (quarante-six) cours répartis sur 432 (quatre cent trente-deux) Pôles distribués sur 358 (trois cent cinquante-huit) municipalités.

L'analyse des statistiques de e-Tec permet de vérifier que la majeure partie des élèves de e-Tec est concentrée dans la région Sud. On y dénombre 15.384 élèves inscrits, soit environ 48% de tout le Système. Les régions Nord-Est et Sud-Est présentent des données équivalentes avec approximativement 20% des élèves, soit 6.659 et 6.212 inscriptions respectivement. Les régions Nord et Centre-Ouest représentent un pourcentage d'élèves encore très discret. Les deux régions ensemble représentent environ 13% des inscriptions de tout le Système. Ces données reflètent le degré d'urgence d'actions politiques d'incentivation surtout pour ces deux régions qui, y compris pour des questions géographiques, ont plus de difficultés pour implanter des cours dans la modalité à distance.

En ce qui concerne les pôles d'appui présentiel les statistiques se montrent plus divergentes. La région Sud présente le plus grand nombre de pôles, 253 au total. Ce chiffre représente un pourcentage de presque 60% des pôles ayant reçu un agrément et autorisés pour le fonctionnement de cours dans la modalité à distance. Les régions Nord-Est et Sud-Est présentent des données comparables avec environ 15% du nombre total des pôles, soit 65 et 59 respectivement. La région Nord affiche un pourcentage très faible avec environ 8% du total des pôles. Finalement, la région Centre-Ouest est créditée de la plus faible représentation de tout le Système avec seulement 20 (vingt) pôles. Ces données reflètent l'urgence qu'il y a de la part du MEC à mettre en place de actions politiques d'incentivation, surtout pour les organismes d'enseignement de ces deux dernières régions. Et pourtant, pour que cela puisse se produire il est fondamental que les actions déclenchées soient orientées par un régime de coordination et de coopération entre les sphères publiques à différents niveaux.

C'est ce régime de collaboration mutuelle qui devra contribuer à ce que ces organismes qui agissent et agiront dans e-Tec Brasil puissent le faire a

partir de solutions adéquates aux questions centrales comme: le financement, l'existence d'un cadre spécifique de professeurs titulaires pour agir dans les différents cours, la formation initiale et continue des enseignants, des personnels techniques et administratifs et des équipes dirigeantes, l'infrastructure physique nécessaire à chaque organisme, entre autres aspects importants. Il est primordial aussi que l'on se soucie de l'évolution de la recherche dans le domaine et de la qualité de l'enseignement. Cette qualité dépendra de la planification pédagogique consistante et cohérente avec chacune des propositions de cours. On attend du Ministère de l'Education le soutien financier nécessaire au bon accomplissement des actions à distance ainsi que la rigueur dans l'évaluation pédagogique des cours

En ce qui concerne l'offre de cours le panorama est plus équilibré. Dans la région Nord 15 (quinze) cours techniques sont offerts par 05 (cinq) organismes, deux dépendant de l'Etat local et 03 (trois) du gouvernement fédéral dans 04 (quatre) des 07 (sept) Etats de la région. Seuls les Etats d'Amapá, Roraima et Rondônia ne font pas partie du Système. La région Nord compte 7,45% du nombre d'élèves inscrits à e-Tec Brasil.

La région Nord-Est propose dans 06 (six) des 09 (neuf) Etats de la région 21 (vingt et un) cours techniques à travers 09 (neuf) organismes, deux dépendant de l'Etat local et 7 (sept) du gouvernement fédéral. Seuls les Etats de Paraíba, Bahia et Alagoas n'intègrent pas le Système. La région Nord-Est regroupe 20,70% du nombre des élèves inscrits à e-Tec Brasil.

La région Centre-Ouest dispense 08 (huit) cours techniques à travers 04 (quatre) organismes, 02 (deux) dépendant du gouvernement local de l'Etat et 02 (deux) du gouvernement fédéral dans deux des trois Etats de la région plus le District Fédéral. Seul l'Etat de Mato Grooso do Sul n'intègre pas le Système. La région Centre-Ouest compte 4,75 % des élèves inscrits à e-Tec Brasil

La région Sud-Est offre 22 (vingt-deux) cours techniques à travers 11 (onze) organismes, 01 (un) dépendant de l'Etat local et 10 (dix) dépendant du gouvernement fédéral. Le Système e-Tec Brasil est représenté dans tous les Etats de la région. La région Sud-Est compte 19 % du nombre des élèves inscrits à e-Tec Brasil.

La région Sud offre 15 (quinze) cours techniques à travers 07 (sept) organismes tous dépendant du gouvernement fédéral et localisés dans tous les Etats de la région. La région Sud compte 47,80 % du nombre total des élèves inscrits à e-Tec Brasil.

Il est important de remarquer que 46 (quarante-six) cours techniques sont offerts par tous les organismes agréés auprès d'e-Tec et que donc ils se répètent. On compte 123 (cent vingt-trois) groupes en fonctionnement. Les cours les plus en vogue sont ceux de technicien en informatique avec 13 (treize) groupes, celui de technicien environnemental et de technicien en services publics, tous deux crédités de 09 (neuf) groupes en fonctionnement.

Pour que les 46 (quarante-six) organismes d'enseignement puissent proposer ces 46 (quarante-six) cours techniques, il a fallu produire du matériel didactique imprimé spécifique pour ce niveau et cette modalité d'enseignement. Il a donc fallu que le MEC se mobilise au niveau de la planification, du développement et du suivi du processus de production. Des organismes ont été invités à participer à la validation et à la production des contenus sous un régime de partenariat, de coopération et de collaboration afin de pouvoir faire face au défi de produire des cahiers didactiques capables de répondre aux besoins de tous les cours avec leurs spécificités pédagogiques et régionales.

3. LE PROCESSUS DE PRODUCTION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE IMPRIMÉ POUR E-TEC BRASIL

Le Ministère de l'Education au moment de l'implantation de la proposition de Production de Matériel Didactique pour le Système e-Tec Brasil a invité 04 (quatre) organismes fédéraux d'enseignement supérieur (OFES) pour conduire le processus de production, évaluation et validation. Ces OFES avaient comme attributions (1) capaciter les professeurs responsables des contenus; (2) adapter le texte produit pour un langage propre à l'EAD; (3) réaliser le révision orthographique et la mise en page des textes produits; et (4) rendre disponibles les cahiers didactiques (en cours ou en unités) dans l'environnement virtuel du Système.

3.1. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

L'UFSC a été responsable de l'orientation, du suivi et de l'évaluation de la production de matériel didactique pour le cours technique en automatisation industrielle du Colégio Técnico Industrial de Santa Maria /CTISM, le cours technique en environnement de l'Escola Técnica da Universidade do Rio Grande do Sul – ET/UFRS et les cours techniques de Manutention et support en informatique et d'Hébergement du Centro de Educação Tecnológica do Amazonas/CETAM. Le projet prévoyait d'appuyer, dans la première phase du e-Tec Brasil, la production du matériel didactique de 96 (quatre-vingt seize) disciplines.

Ce processus de production a duré 01 (un) an et demi de juillet 2008 à la fin 2009. 04 (quatre) formations ont été réalisées sur 02 (deux) journées. Les formations ont été organisées avec des séances en présentiel et à distance. Pour la formation à distance et le processus de communication entre les professeurs chargés de la conception pédagogique et les professeurs chargés des contenus, l'UFSC a utilisé la plateforme moodle comme environnement virtuel d'apprentissage pour les orientations, le suivi et l'évaluation tout au long de l'élaboration des cahiers. L'environnement a aussi été utilisé pour la certification électronique des professeurs chargés des contenus après l'accomplissement des objectifs établis et selon le nombre d'heures travaillées. Outre les documents techniques et les textes utilisés dans la formation, un Référentiel pour la Construction de Matériel Didactique du Système e-Tec Brasil a été produit et mis à disposition sous forme de livre imprimé et en ligne.

Pour le déclenchement du processus de production, l'UFSC e établi un flux de travail. Le professeur chargé des contenus envoie une première version du cahier didactique sur la plateforme EVA. Ensuite le webmaster (WM) rend disponible les archives à l'équipe de production sur la plateforme EVA. Le concepteur pédagogique (CP) commence la révision. Le webdesigner (WD) vérifie les liens indiqués par le chargé de contenus. Et l'infographiste (IG) analyse les figures. Le concepteur pédagogique chef de projet (CPC) – après avoir analysé les observations des CP, WD et IG – fait ses propres considérations et les envoie au chargé de contenus par le biais de la plateforme EVA. Le professeur chargé de contenus effectue les ajustements sollicités par l'équipe de production de l'UFSC et poste la version finale sur la plateforme EVA. Le WM rend disponibles à nouveau les archives pour l'équipe de production sur la plateforme EVA . Le CP en fait la lecture et en valide les contenus. L'IG effectue le traitement des images. Le CPC évalue les contributions du CP, finalise le contenu et l'envoie à la révision orthographique. Le CP vérifie la révision orthographique, d'autres problèmes en attente de résolution pour le matériel et l'envoie à la mise en page. La secrétaire sollicite l'ISBN à travers la fiche catalographique à la Bibliothèque de l'UFSC. Après la mise en page, le réviseur de mise en page vérifie le matériel mis en page. Une fois approuvé par la coordination du projet, le cahier didactique est retourné par le CPC en PDF au professeur chargé du contenu par l'intermédiaire de la plateforme EVA. Le professeur vérifie le cahier mis en page afin d'identifier les erreurs techniques et faire son appréciation finale. Ce n'est qu'après son accord que le texte est finalisé, avec sa fiche catalographique et son numéro ISBN. Alors le IG finalise un contrat avec un imprimeur et poste le cahier didactique dans le fonds virtuel de l'UFSC pour ensuite faire de même en PDF sur la plateforme du MEC .

Pour le déroulement et l'accompagnement de ce processus l'UFSC présentait une équipe composée de 21 (vingt et un) professionnels de domaines différents: 02 (deux) coordinateurs, 08 (huit) concepteurs pédagogiques, 01 (un) concepteur pédagogique chef de projet, 01 (un) webmaster, 02 (deux) web designers, 04 (quatre) infographistes, 01 (un) superviseur de projet PAO et 02 (deux) correcteurs-réviseurs.

Pour e-Tec Brasil, l'UFSC a adopté une maquette unique et la même structure pédagogique pour tous les cours. Le modèle didactique établi pour tous les cahiers a été celui de la division en unités. Selon Dal Molin et al (2008), l'orientation du Système e-Tec Brasil indique jusqu'à 100 (cent) pages pour une discipline de 30 (trente) à 40 (quarante) heures et jusqu'à 140 (cent quarante) pages pour une discipline ayant un volume horaire supérieur, tout compris, du titre aux références bibliographiques. Chaque cahier pédagogique présente en moyenne de 03 (trois) à 16 (seize) unités. Le modèle pédagogique établit que chaque cahier doit contenir un message du professeur chargé des contenus, le projet instructionnel pour le déroulement de la discipline pour les séances de regroupement en présentiel et pour les séances à distance (Unité – Objectifs – Matériel Imprimé – Ressources Digitales – Volume Horaire – Stratégies – Activités d'Evaluation – Référentiels), présentation des icones et des sous-titres (En Savoir plus, Pour réfléchir, Multimédia intégré, Evaluation, Souvenez-vous et Important), la carte conceptuelle de la discipline, une introduction et la division du contenu de la discipline en unités. Dans chaque unité, le professeur chargé des contenus a établi un thème et les objectifs d'apprentissage. L'unité commence par une introduction et le texte se déroule autour de sujets avec la présence permanente d'icones et de sous-titres. A la fin on a institué des activités d'apprentissage et la synthèse de chaque unité. Le cahier didactique présente aussi les références consultées et le curriculum des professeurs chargés des contenus. Un modèle de référence a aussi été construit pour orienter les professeurs chargés de contenus dans l'élaboration des cahiers didactiques.

Pendant les 02 (deux) ans qu'a duré la première phase du projet, l'UFSC a achevé la production de 24 (vingt-quatre) cahiers didactiques (157 unités) avec son projet graphique institutionnel selon les archives disponibles dans l'environnement e-Tec le 06/03/2011.

3.2. Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT

L'UFMT a été responsable de l'orientation, l'accompagnement et l'évaluation de la production de matériel didactique de e-Tec Brasil pour les cours techniques en informatique et en environnement de l' Universidade Tecnológica Federal do Paraná / UTFPR et les cours techniques en secrétariat et en gestion publique de l'Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná /ET/UFPR.

Le projet prévoyait d'appuyer, dans la première phase du Système e-Tec Brasil, la production du matériel didactique de 90 (quatre-vingt-dix) disciplines. Le processus de production a eu lieu dans la période 2008 et 2009, et a été prorogé jusqu'en 2010. En avril 2008, la capacitation des chargés de contenus a été réalisée à l'UTFPR sur le campus Curitiba. La structure pédagogique pour cette formation a nécessité 16 (seize) heures en présentiel et les heures nécessaires jusqu'à la finalisation du cahier didactique. Les textes utilisés dans la formation des chargés de contenus, initialement, ont été publiés sous le format e-book et postérieurement sous la forme de livre imprimé.

Après la formation des chargés de contenus et le déclenchement du processus de production, l'UFMT a établi un flux de travail où initialement le chargé de contenus envoyait le plan de la discipline et la première unité. Il recevait du concepteur pédagogique, dans un délai de deux semaines, les commentaires et les orientations pour la mise en adéquation du texte au langage de l'EAD et au format du projet graphique. Ensuite, il poursuivait l'élaboration du texte complet de sa discipline et l'envoyait pour analyse. Le texte revenait au chargé de contenus et était à nouveau soumis à l'appréciation du concepteur pédagogique. Ainsi le texte passait au moins par deux lectures complètes avant de se retrouver devant l'illustrateur et le réviseur-correcteur de portugais. Après avoir été mis en page le texte était envoyé au chargé de contenus pour résoudre d'éventuelles lacunes, identifier des erreurs techniques et faire l'appréciation finale. Ce n'est qu'après cette approvation que le texte était finalisé et qu'il lui était associé une fiche catalographique et un identifiant ISBN

Pour le processus de communication entre le chargpé de contenus et le concepteur pédagogique, l'UFMT a adopté deux formes distinctes. Pour l'ET/UFPR, désormais IFPR la communication avait lieu directement via courrier électronique. En ce qui concerne l'UTFPR le processus de communication était établi à travers une plateforme EVA.

Pour le déroulement et l'accompagnement de ce processus, l'UFMT a présenté une équipe composée de 19 (dix-neuf) professionnels de domaines différents: 01 (un) coordinateur général, 01 (une) secrétaire, 09 (neuf) concepteurs pédagogiques, 02 (deux) opérateurs PAO, 04 (quatre) infographistes et 02 (deux) correcteurs-reviseurs.

Pour e-Tec Brasil, l'UFMT a adopté une maquette pour l'UTFPR et une autre pour l'ET/UFPR avec néanmoins la même structure pédagogique. Chaque cahier didactique présente en moyenne de 03 (trois) à 06 (six) unités. Dans chaque unité le professeur chargé des contenus a établi un titre central et des activités d'apprentissage. La présentation de la discipline ainsi que ses objectifs sont établis dans l'entretien initial. La formatation présente un texte aligné à gauche. Les ressources utilisées sont: *En savoir plus, Vous saviez ?, Pour réfléchir, Soyez attentifs* et *Box* pour indiquer les moments importants du texte. La ressource *Rappelez-vous* est utilisée à la fin de chaque cahier didactique pour mettre en relief le résumé des informations importantes discutées dans le texte. A la fin du cahier didactique, le chargé de contenus "retourne à l'entretien initial" où il prend congé de l'élève et le motive à continuer le processus académique. Le cahier didactique présente aussi les références consultées ainsi que le curriculum des chargés de contenus.

Pendant les deux annés qu'a duré la première phase du projet, l'UFMT a achevé la production de 21 (vingt et un) cahiers didactiques (85 unités) avec son projet graphique institutionnel selon les archives disponibles dans l'environnement e-Tec le 06/03/2011.

3.3. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

L'UFRN a été responsable de l'orientation, du suivi et de l'évaluation de la production de matériel didactique pour les cours techniques en opérations commerciales du Secrétariat d'Etat pour l'Education de l'Etat de Sergipe (Secretaria de Estado da Educação de Sergipe – SEED/SE), le cours technique em sécurité du travail du Centre Fédéral d'Education Technologique de l'Etat de Rio Grande do Norte (Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte – CEFET/RN) et des cours techniques en aquaculture et en pêche du Centre Fédéral d'Education Technologique de l'Etat du Pará (Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET/PA).

Le projet prévoyait d'appuyer dans la première phase du Système e-Tec Brasil, la production de matériel didactique de 91 (quatre-vingt-onze) disciplines. La formation des professeurs chargés des contenus à l'UFRN a été réalisée en 03 (trois) jours et a utilisé la plateforme moodle pour réaliser le processus de communication.

Pour le déroulement et l'accompagnement de ce processus, l'UFRN a présenté une équipe constituée de 19 (dix-neuf) professionnels de domaines différents: 01 (un) coordinateur de production de matériels, 01 (un) coordinateur d'édition, 01 (un) coordinateur de révision, 01 (un) infographiste, 04 (quatre) opérateurs PAO, 03 (trois illlustrateurs), 01 (un) réviseur typographique, 04 (quatre) concepteurs pédagogiques, 03 (trois) réviseurs linguistiques, 01 (un) réviseur des Normes de l'ABNT, 01 (un) réviseur pour le Module Mathématique et 01 (un) réviseur technique. Le processus de révision est fait à travers des réunions en présentiel avec les professeurs chargés de contenus, et directement sur les matériels postés sur la plateforme EVA de la révision par l'intermédiaire de commentaires sur les archives en Word.

Pour e-Tec Brasil, l'UFRN a adopté une maquette différente pour chaque cours avec néanmoins la même structure pédagogique. Le modèle pédagogique adopté par l'UFRN pour la structuration des cahiers didactiques est celui de leçons. Les professeurs chargés de contenus donnent un nom aux leçons proposées. Toute leçon débute par une présentation, dont l'orientation est d'insérer quelques informations sur ce que sera la discipline, quelles en sont les particularités et les nouveautés. Plus tard, le chargé de contenus informe l'élève des sujets qui seront abordés, les objectifs établis, les particularités, les activités et ce que doit observer l'élève. Les textes des leçons sont organisés avec des titres et des sous-titres. Au cours des leçons, le professeur chargé des contenus propose des activités d'apprentissage et indique des lectures complémentaires (articles, livres, chapitres de livres, revues, sites) qui vont aller en complément du contenu de la leçon. A la fin de chaque leçon le professeur retourne aux éléments de la leçon à travers un résumé, établissant une relation entre les sujets étudiés, les objectifs et les buts établis par les chargés de contenus pour cette leçon-là. Un différentiel dans le modèle didactique de l'UFRN se trouve dans la proposition d'une auto-évaluation à la fin de chaque leçon. Cette auto-évaluation a une relation directe avec les objectifs de la leçon qui sont repris un à un sytématiquement de telle façon que l'élève puisse "mesurer" son apprentissage

Pendant les 02 (deux) ans qu'a duré la première phase du projet graphique institutionnel l'équipe de l'UFRN a abouti à la production de 35 (trente-cinq) cahiers didactiques (288 leçons), selon les archives disponibles sur l'environnment e-Tec le 06/03/2011.

3.4. Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ

Le CEDERJ a été responsable de l'orientation, du suivi et de l'évaluation de la production de matériel didactique du système e-Tec Brasil pour les cours techniques en agriculture et élevage et de guides de tourisme de l' Universidade Federal de Viçosa Campus Florestal, les cours techniques en soins infirmiers et en sécurité du travail du Colégio Técnico Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora et le cours technique en constructions du Centro de Educação Tecnológica do Ceará.

Le projet prévoyait d'appuyer, dans la première phase du Système e-Tec Brasil, la production de matériel didactique d'environ 99 (quatre-vingt-dix-neuf) disciplines qui formaient la structure curriculaire des 05 (cinq) cours. Le processus de production du CEDERJ a eu lieu dans la période de 2008 et 2009, et a été prorogé jusqu'en 2010.

Parmi les attributions du CEDERJ il y avait celle de réaliser la capacitation des chargés de contenus pour qu'ils puissent produire du matériel didactique répondant aux spécificités de la modalité à distance et du Système. Le CEDERJ à travers son Secteur de Développement Instructionnel (Setor de Desenvolvimento Instrucional) a réalisé la capacitation des professeurs chargés de contenus et a accompagné l'élaboration de toutes les leçons de toutes les disciplines. Alors que le secteur de développement instructionnel se consacre aux leçons, d'autres secteurs s'intègrent au processus depuis le début, de telle manière que les disciplines sont conçues à partir de l'expérience et des idées de professionnels de tout bord. Le Secteur Editorial (Setor Editorial) est responsable pour les étapes importantes de la construction du matériel imprimé, comme l'illustration et la programmation visuelle. Il y a encore le Secteur des Droits d'Auteur (Setor de Direitos Autorais), qui entre en contact avec les professeurs chargés de contenus qui ont besoin d'autorisations pour utiliser certains textes dans leurs leçons écrites, et le Secteur de Bibliothèque (Setor de Biblioteca), qui s'occupe de mettre toutes les références et citations bibliographiques dans le format recommandé par l'ABNT (Association Brésilienne de Normes Techniques) (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

La circulation de toutes les leçons entre tous les secteurs, sans que l'on perde le contrôle d'aucune étape du processus, est de la responsabilité du Secteur de Flux de Matériel Didactique (Setor de Fluxo de Material Didático), qui fait le pont entre professeur chargé de contenus et tous les professionnels à disposition pour l'élaboration de la discipline.

Selon Barreto et al (2007 p.251) pour relever le défi de prendre place dans une production textuelle avec tous leurs attributs de professeur chargés de contenus, cette formation avait lieu par le biais d'un atelier durant une journée entière d'environ huit heures de travail rassemblant un groupe de 10 (dix) à 15 (quinze) professeurs chargés de contenus. Cet intervalle de temps s'avérant trop exigu le CEDERJ a défini que l'objectif principal de la formation en présentiel sst de sensibiliser les professeurs chargés des contenus par rapport aux thèmes principaux, et d'offrir des opportunités de pratiques des techniques instructionnelles nécessaires aux premiers pas de l'élaboration d'un bon matériel imprimé pour l'Education à Distance. Le reste du savoir est construit au long du processus d'élaboration des leçons et pendant les réunions avec l'équipe qui intègre le Secteur de Dévelopement Instructionnel.

La structure pédagogique pour cette formation a été de 08 (huit) heures en présentiel ainsi que les heures nécessaires jusqu'à la finalisation du cahier didactique. Dans cette formation le CEDERJ a utilisé 01 (un) matériel en PDF qui a orienté les professeurs chargés de contenus pendant tout le processus d'élaboration.

Après la formation du chargé de contenus et le déclenchement du processus de production, le CEDERJ a établi un flux de travail où initialement chaque professeur a un délai imparti d'une semaine pour l'élaboration de la première leçon de la discipline dont il est responsable. Cette leçon est acheminée au Secteur de Flux de matériel Didactique qui la distribue à tous les secteurs qui intègrent le processus.

Selon Barreto et al (2007 p. 250) au CEDERJ, il ya un partenariat fondamental formé entre les professeurs chargés de contenus, les concepteurs pédagogiques, les concepteurs web, les scénaristes, les illustrateurs, les programmateurs visuels, entre autres professionnels qui intègrent son cadre technique. Pour le déroulement et le suivi de ce processus, le CEDERJ a présenté une équipe composée de 19 (dix-neuf) professionnels de domaines différents, avec une expérience dans la production de matériel didactique et dans la modalité à distance, selon leurs fonctions: 01 (un) coordinateur de développement instructionnel, 01 (un) coordinateur de production, 01 (un) superviseur de développement instructionnel, 02 (deux) concepteurs pédagogiques, 02 (deux) réviseurs langue, 01 (un) superviseur de production, 02 (deux) réviseurs, 01 (un) projetiste graphique, 03 (trois) opérateurs PAO, 01 (un) ilustrateur de couverture, 01 (un) responsable pour la maquette de la couverture et 03 (trois) ilustrateurs.

Pour e-Tec Brasil, le CEDERJ a adopté une maquette pour chaque cours, avec la même structure pédagogique. Une leçon est prévue pour être étudiée (et non lue) en deux heures. Normalement le nombre total de pages oscille entre 20 (vingt) et 25 (vingt-cinq), tout compris, du titre à la bibliographie consultée. Dans chaque leçon, le professeur chargé des contenus a établi un thème, une cible et des objectifs. La leçon commence par un entretien initial et propose des questionnements pendant tout le texte. Les ressources utilisées sont: *En savoir plus*, *Attention et Multimedia* (une boîte explicative), de nombreuses illustrations et la colonne d'indexation pour la définition des termes spécifiques qui sont cités dans les textes. La ressource *Multimedia* sert à indiquer des sites, films et matériels complémntaires pour l'enrichissement de la leçon. Les activités identifient toujours quel est l'objectif à atteindre et proposent des réponses commentées. Le résumé, les informations sur la prochaine leçon et les références consultées se trouvent à la fin de chaque leçon.

Un différentiel dans la structure de production de matériel imprimé adopté par le CEDERJ, est le fait que toutes les leçons, de toutes les disciplines, de tous les cours, selon Barreto et al (2007, p. 258), passent par le crible d'élèves et de tuteurs qui contribuent à la construction de matériel didactique imprimé. Selon les auteurs, chaque discipline est évaluée par environ 03 (trois) élèves et 02 (deux) tuteurs, qui reçoivent une bourse pour analyser les leçons et postérieurement, remplir un questionnaire semi-quantitatif contenant des questions qui portent sur des aspects instructionnels considérés importants dans chacune d'elles. L'objectif de cette stratégie est de concevoir une leçon qui soit passée sous le regard critique d'un élève.

Pendant les deux années qu'a duré la première phase du projet, le CEDERJ a abouti à la production de 18 (dix-huit) cahiers didactiques (200 leçons et 05 annexes) avec son projet Graphique Institutionnel, selon les archives disponibles dans l'environnement e-Tec le 06/03/2011.

4. CONSIDÉRATIONS PRÉLIMINAIRES

On ne peut pas nier que l'EAD est considérée actuellement une des alternatives pour répondre aux différents besoins de formation, y compris pour l'éducation professionnelle. Dans certains cas, elle peut constituer la seule forme de réponse aux différents besoins institutionnels et géographiques du Brésil. Le Système Ecole Technique Ouverte du Brésil, du point de vue social, peut être caractérisé comme une opportunité académique pour toutes les classes sociales. Pédagogiquement il se caractérise comme une méthodologie de l'éducation des plus innovantes.

Les organismes d'enseignement qui travaillent avec l'EAD présentent des méthodologies de gestion et d'éducation différenciées. Chaque organisme gère son processus pédagogique d'une certaine façon car cela met en jeu des structures et des cultures différenciées. Néanmoins, en réalisant cette étude exploratoire et comparative, on s'aperçoit que bien que les réalités des organismes de validation et d'évaluation soient distinctes, la majeure partie des aspects proposés est identique en ce qui concerne le processus de production de MDI pour e-Tec Brasil.

En ce qui concerne les 04 (quatre) organismes qui ont validé le MDI leur expertise historique dans le domaine de l'EAD est irréfutable. Le CEDERJ accumule une expérience d'environ 12 (douze) ans avec l'EAD. L'UFRN réunit un savoir dans le domaine de l'EAD depuis environ 08 (huit) ans. L'UFSC, quant à elle, a une expérience dans ce domaine de presque 18 (dix-huit) ans. Enfin l'UFMT, un des organismes pionniers dans l'implantation de cours dans la modalité à distance, a presque 02 (deux) décennies d'existence dans le domaine de l'EAD.

Par rapport au suivi du processus relatif au nombre d'organismes, de cours et de cahiers didactiques, tous les OFES ont eu pratiquement les mêmes moyennes numériques, de 04 (quatre), 04 (quatre) et 90 (quatre-vingt-dix) respectivement.

La durée du processus de formation des professeurs chargés des contenus a varié quelque peu. L'UFMT et l'UFSC ont organisé leur processus de formation en 02 (deux) jours en présentiel tandis que les orientations se sont faites à travers la plateforme EVA ou par e-mail dans les moments à distance. La divergence, avec une certaine différence, a eu lieu entre l'UFRN et le CEDERJ. Le CEDERJ a formaté sa capacitation en 01 (un) seul jour de regroupement présentiel tandis que l'UFRN a proposé sa formation en 03 (trois) jours en présentiel.

Les thèmes abordés convergent basiquement. A la fin de cette analyse on aboutit à la conclusion que les formations de professeurs chargés de contenus proposées par les organismes d'enseignement supérieur ont mis en oeuvre des stratégies coopératives, hypertextuelles, de planification, d'évaluation, de langage et d'organisation textuelle.

En ce qui a trait aux matériels didactiques produits par les OFES, dans leur grande majorité, ils répondent aux référentiels pour l'élaboration de MDI, ce qui montre que la formation proposée a répondu aux finalités proposées. Chaque processus a présenté des caractéristiques spécifiques, mais on a pris en considération les particularités de l'esnseignement professionnel et technologique et le public auquel il se destine.

La gestion du processus a été efficace mais s'est révélée aussi un défi pour chacun des OFES. Néanmoins, les principes éthiques, politiques, didactiques et scientifiques de chaque organisme ont été mis à jour dans ce processus de production, sans oublier les stratégies précises d'organisation et d'articulation à l'intérieur de l'équipe dans le cadre d'un travail multidisciplinaire. Dans le cas contraire, les lacunes du MDI produit peuvent être minorées par l'excellent travail de l'équipe de conception pédagogique de chaque OFES. La formation du professeur est indispensable, mais il ne sert à rien d'avoir un bon matériel bien écrit sans le travail de professionnels qui puissent améliorer techniquement le matériel écrit de ce professeur.

L'un des points convergents de la recherche a été que les 04 (quatre) OFES ne sont pas parvenus à remplir leurs objectifs et sont unanimes à déclarer que le frein majeur a été le retard pris par les chargés de contenus dans l'élaboration des textes ou dans la remise des textes, causant le non-respect des délais établis. Un autre facteur mis en exergue a été la difficulté dans l'usabilité du MDI par les organismes du Système due à la divergence dans les conceptions pédagogiques, ce qui indique la nécessité urgente d'unifier un projet graphique de e-Tec Brasil.

Face à cela, au début de l'année 2010, l'équipe coordinatrice du Système Ecole Technique Ouverte du Brésil, en accord avec les coordinateurs de production de matériel didactique imprimé des 04 (quatre) universités responsables de la validation du matériel, a décidé qu'un projet graphique commun serait élaboré. Ce projet a vu le jour en mai 2010. Lors de la deuxième étape de ce processus de production, le Ministère de l'Education a invité 02 (deux) organismes d'enseignement supplémentaires pour intégrer l'équipe de concepteurs pédagogiques – CP, l'Institut Fédéral du Paraná (Instituto Federal do Paraná – IFPR) et le Collège Technique Industriel de l'Etat de Santa Catarina (Colégio Técnico Industrial de Santa Maria - CTISM), tous deux organismes qui étaient responsables de l'élaboration de contenus dans la première étape du processus.

La deuxième étape du processus d'élaboration de matériels didactiques pour le système e-Tec Brasil, a continué en régime de partenariat entre les organismes désignés pour élaborer les matériels et les organismes désignés pour accompagner le processus et valider les matériels selon le projet graphique national. Le processus de suivi et de validation de matériels didactiques débute avec la formation des professeurs chargés de contenus, et est complété par une période de suivi, de validation et de mise à disposition des matériels dans la banque de données du Système.

Dans cette nouvelle étape les 06 (six) organismes responsables pour le suivi et la validation des matériels didactiques ont été répartis par axes technologiques et non plus par organismes. Le CEDERJ est devenu responsable du suivi des cours techniques de l'axe Environnement, Santé, Sécurité au Travail. L'UFMT va faire le suivi du processus de production de contenus des axes Gestions et Affaires et Appui Educatif. L'UFRN va faire le suivi des cours techniques dans les axes technologiques Ressources Naturelles et Production Alimentaire. L'UFSC a été chargé d'effectuer le suivi des cours techniques de l'axe Information et Communication et Hôtellerie-Restauration. Le CTISM va faire le suivi des cours techniques dans les axes Contrôle et Processus Industriels, Production Industrielle et Infrastructure. Et l'IFPR a été chargé du suivi des cours techniques de l'axe Gestion et Affaires et PROEJA (Programme National d'Intégration de l'Enseignement Professionnel avec l'Enseignement de base dans la Modalité d'Enseignement pour Jeunes et Adultes) (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Cette recherche exploratoire n'est qu'une approche préliminaire, tout comme les études sur l'EAD dans l'Enseignement professionnel en sont encore au stage introductif. Néanmoins, ces études, auxquelles vont se joindre de nouvelles contributions, pourront devenir un moyen important de perfectionnement et de consolidation de l'éducation à distance brésilienne.

RÉFÉRENCES

Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. Coordenação: Fábio Sanchez. -- 4. ed. -- São Paulo : Instituto Monitor, 2008. Disponivel em Fonte: http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf Acesso 10 de outubro de 2010.

BARRETO, Cristine Costa (Org); RODRIGUES, Sônia; CARVALHO, Roberto Paes de; RABELO, Carlos Otoni; FIALHO, Ana Paula Abreu; MEYHOAS, José. **Planejamento e elaboração de material didático impresso para educação a distância**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.6.301/07** que institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – eTec Brasil. Brasília: Ministério da Educação, 2007a. Disponível em: http://moodle2.mec.gov.br/mdl05/mod/resource/view.php?id=679 Acesso em: 4 dez. 2009.

Edital nº 01/2007/SEED/SETEC/MEC – Edital de Seleção de Projetos de Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na modalidade de educação a distancia. Brasília: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: http://moodle2.mec.gov.br/mdl05/mod/resource/view.php?id=679 Acesso em: 4 dez. 2009.

Diretrizes para Elaboração de Projetos para Ensino Técnico Profissional de Nível Médio a Distância - Síntese das Discussões e Trabalhos Realizados, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC). Brasília: Ministério da Educação, 2007c. Disponível em: http://moodle2.mec.gov.br/ Acesso em: 4 dez. 2009.

Referenciais para elaboração de Material didático para EAD no ensino profissional e tecnológico. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação, 2007d. Disponível em http://etecbrasil.mec.gov.br Acesso em 15 de outubro de 2008.

BIELSHOVISK, Carlos. (2010). **Uma Análise do Sistema de EAD no Brasil nos Últimos anos**. Palestra no 16º CIEAD – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Foz do Iguaçu, Setembro, 2010. Disponível em: http://www. Abed.org.br/congresso2010/programa.asp Acesso em 10/11/2010..

CATAPAN, Araci Hack. Curso de Capacitação de Gestores em EAD para o Sistema e-Tec Brasil. UFSC: Florianópolis, 2009.

Censo ead.br. Organização: Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil, 2010.

CHAVES, Hélio. **Panorama do e-Tec Brasil.** Palestra no Encontro de Coordenadores da Região Sul. Curitiba, 09 e 10 de julho de 2009.

DAL MOLIN, Beatriz Helena. CATAPAN, Araci Hack. MALLMANN, Elena Maria. HERMENEGILDO, Jorge Luiz Silva. MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro. NASSAR, Silvia Modesto. **Mapa referencial para construção de material didático para o Programa e-Tec Brasil**. Florianópolis : UFSC, 2008. 73 p.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo, IBÁÑEZ, Ricardo (Org.). **Aprendizaje abierto y a distância:** perspectivas y consideraciones políticas. Cátedra da UNESCO de Educación a Distância. Barcenilla, Madrid/Espanha: Universidade Nacional de educação a Distância, Instituto Universitário de Educacion a Distancia, 1998.

LIMA, Manolita Correia. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica.** São Paulo: Saraiva, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro. **O Programa e-Tec Brasil no Paraná:** um fenômeno ético-político. XVIII Colóquio internacional Afirse Secção Portuguesa Deontologia, Ética e Valores na Educação: Utopia e Realidade. Portugal: Universidade de Lisboa, 2010.

PRETI, Oreste. **Educação a Distância:** uma prática educativa mediadora e mediatizada. 1996. p.17–53. Disponível em http://www.dai.cefet-ma.br/cicero/Ensino/ED/5.pdf Acesso em 22/02/2010.

RINALDI, Carlos**. Relatório Final - Produção de Material Didático para os cursos técnicos em Informática, Meio Ambiente, Secretariado e Serviços Públicos - PROGRAMA E-TEC BRASIL.** Cuiabá: NEAD/UFMT; janeiro/2011.

SARTORI, A. ROESLER, J. **Educação Superior a Distância:** gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line. Tubarão: Editora Unisul, 2005.

TORRES, P. L. (Org.) **Pioneirismo em educação a distância.** Natal: CEFET-RN. 2003.

FIALHO, Francisco Antônio Pereira. **Educação a distância**: passado, presente e futuro. In: Educação a Distância. O Estado da Arte. Org. FORMIGA, Marcos; LITTO, Frederic M. São Paulo: Prentice Hall Brasil, 2009, p. 456-461.

L'intégration d'un portfolio électronique de développement professionnel (e-pdp) dans le cadre de la formation initiale et continue des directions d'établissements scolaires dans comme outil de soutien et d'accompagnement en ligne

Marjolaine St-Pierre, Ph.D.
Université du Québec à Montréal
8888 succ. centre-ville, Montréal, Québec Canada, H3C 3P8
St-pierre.marjolaine@uqam.ca
Tél : 514-987-3000

Réal Fontaine, M.A.
Université du Québec à Montréal
Université
du Québec à Montréal
8888 succ. centre-ville, Montréal, Québec Canada, H3C 3P8
Fontaine.real@uqam.ca
Tél : 514-987-3000

Alain Lavoie, étudiant
Université du Québec à Montréal
8888 succ. centre-ville, Montréal, Québec Canada, H3C 3P8
Alain.lavoie@csmb.qc.ca
Tél.: 514-855-4500

RESUME

Au Canada, l'éducation relève selon la Constitution canadienne de la juridiction provinciale et non fédérale; cette autonomie régionale permet la mise en place de structures de soutien à la formation des maîtres et des personnels scolaires spécifiques et différenciées selon chacune des provinces. Dans ce cadre, le présent projet aborde l'intégration d'un portfolio de développement professionnel électronique (E-PDP) destinés aux chefs d'établissements. Il s'inscrit dans le Programme officiel de soutien à la formation continue du personnel québécois du Ministère de l'éducation du loisir et du sport (MELS) qui, suite à un concours provincial, en permet l'expérimentation et la réalisation d'un processus d'accompagnement universitaire dans le cadre d'une formation de second cycle à l'Université du Québec à Montréal.

MOTS-CLES

Electronic professionnal portfolio, Programs, School Principal, School management

1. INTRODUCTION

Au Canada, l'éducation relève selon la Constitution canadienne de la juridiction provinciale et non fédérale; cette autonomie régionale permet la mise en place de structures de soutien à la formation des maîtres et des personnels scolaires spécifiques et différenciées selon chacune des provinces. Dans ce cadre, le présent projet aborde l'intégration d'un portfolio de développement professionnel électronique (E-PDP) destinés aux chefs d'établissements. Il s'inscrit dans le Programme officiel de soutien à la formation continue du personnel québécois du Ministère de l'éducation du loisir et du sport (MELS) qui, suite à un concours provincial, en permet l'expérimentation et la réalisation d'un processus d'accompagnement universitaire dans le cadre d'une formation de second cycle à l'Université du Québec à Montréal. Il s'inscrit en continuité des travaux et des programmes déjà offerts à l'UQAM en gestion de l'éducation. Il vise la mise en réseau d'étudiants - professionnels et l'intégration des savoirs pratiques et théoriques afin de développer une culture organisationnelle et personnelle de formation tout au long de la vie.

2. PROBLÉMATIQUE

La gestion de l'éducation au Québec constitue une préoccupation très actuelle à la fois pour le MELS, les institutions scolaires et les universités. En effet, suite à une règlementation ministérielle établie en 2002, les directeurs d'établissement doivent détenir une formation de second cycle afin de pouvoir poursuivre leur carrière de direction dans leur poste de direction. Ainsi, les universités sont-elles confrontées trois problèmes spécifiques: en premier lieu, il faut parvenir à définir des modèles de formation et des processus d'apprentissage le plus étroitement associés à la compréhension des modes de gestion et à leur intégration au niveau de leur exercice; en second lieu, il est essentiel de consolider le lien essentiel avec le volet empirique de la fonction; en troisième lieu, il apparait urgent dans un processus de co-construction et de co-apprentissage, de permettre et de soutenir l'intégration de tous ses savoirs par un processus de réseautage des directions. Ce processus de réseautage en plus de favoriser les échanges entre professionnels en formation permet une multiplication des interrelations entre ceux-ci.

Traiter de la problématique de la formation professionnelle conduit à mettre en évidence un projet subventionné par le MELS afin de favoriser le meilleur accompagnement possible aux professionnels en formation. L'élaboration, l'implantation, la validation et l'évaluation de cet outil technologique constitue le cœur de ce projet.

En effet, ce projet de développement d'un portfolio électronique de développement professionnel (e-PDP) est issu d'une initiative de formation qui a débuté en 2008 par la mise en commun de l'expertise de professeurs et de chargés de cours de l'UQAM très fortement impliqués et préoccupés par la gestion des établissements scolaires... Ceux-ci ont alors jugé pertinent d'investiguer l'idée d'un outil permettant de réaliser certains fonctions pédagogiques et technologiques. Le e-PDP a été choisi comme l'outil technologique de suivi car il permet à l'étudiant-professionnel i) de présenter sa carrière professionnelle ii) de réfléchir de façon critique et constructive sur ses acquis universitaires iii) de générer une communauté de pratique à titre de processus d'apprentissage iv) de permettre le réseautage des directeurs en formation v) de maintenir la plate--forme de diffusion et réseautage tout au long de la vie.

Issu d'un projet technologique de soutien aux étudiants- professionnels, il s'est toutefois transformé de 2008 - 2011 en approche pédagogique mettant en évidence un processus de construction de l'identité professionnelle via sa capacité à soutenir une approche-programme complexe en formation universitaire professionnalisante.

Inscrit au sein même d'une formation de second cycle de 30 crédits l'intégration du E-PDP constitue un ajout de taille à un programme universitaire basé en grande partie sur une approche partenariale avec les milieux de pratique professionnelles, c'est-à-dire les commissions scolaires. Ainsi le développement du projet de mise en place du e-PDP a permis d'entrevoir une instrumentalisation constructive de la formation des chefs d'établissement qui pourrait faire place à l'émergence d'un nouveau mode d'apprentissage en formation des professionnels de l'éducation. Cette démarche a conduit à la formulation de certains objectifs.

3. OBJECTIFS

Très succinctement, le E-PDP devrait permettre au niveau académique de a) fournir à chaque étudiant l'encadrement et l'accompagnement de sa démarche professionnelle tout au long de sa formation universitaire; b) soutenir la pratique réflexive par l'analyse de son action professionnelle et individuelle en vue de son amélioration; c) favoriser la réussite de son insertion professionnelle; d) l'habiliter à s'approprier les technologies de l'information en communication (TIC) pour mieux les insérer dans sa pratique.

Au niveau opérationnel, ce projet d'intégration d'un portfolio de développement professionnel électronique (E-PDP) dans le cadre de la formation (initiale et continue) des chefs d'établissements scolaires se situe dans de cadre du programme Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en gestion de l'éducation de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Il est destiné à trois groupes ciblés d'étudiants (environ 45 chefs d'établissements en formation) d'une commission scolaire québécois. Dans le cadre de cette étude, la Commission scolaire Marguerite Bourgeoys a souscrit à ce projet. Ainsi l'utilisation du e-portfolio professionnel (e-PDP) coïncide avec toute la durée de leur formation créditée (3 ans).

Au niveau technologique, la plate-forme électronique Mahara a été l'outil proposé; elle est soutenue et hébergée sans frais par la Société québécois GRICS, spécialisée au niveau du support informatique en milieu scolaire québécois et ce, tant au niveau des infrastructures que de la formation et de l'accompagnement des étudiants-utilisateurs et des formateurs-utilisateurs.

Dans ce contexte, le projet repose sur les deux fondements suivants : 1) le développement de la pratique réflexive prend appui sur la description des réalisations spécifiques et personnelles liées à la formation et à la pratique; 2) l'analyse de l'action professionnelle vise la consolidation de l'identité professionnelle et l'amélioration continue de la pratique individuelle et collective.

4. MÉTHODOLOGIE

La méthodologie du projet correspond à celle d'une recherche-action par laquelle l'outil est conceptualisé, développé, implanté, validé et évalué. La méthode de travail proposée à l'étudiant vise la construction de ses apprentissages en lui permettant de :1) colliger les documents (travaux universitaires, etc.; 2) de visualiser l'évolution de son processus d'apprentissage et sa démarche réflexive; 3) de structurer sa pensée à l'aide des cadres théoriques étudiés; 4) de gérer la progression de ses apprentissages (choix de cours, identification de besoins en formation continue, etc.); 5) d'examiner des référentiels de compétences professionnelles à la lumière des acquis expérientiels.

Ainsi il a été anticipé de manière générale que l'usage continu d'un e-porfolio professionnel (E-PDP), à titre d'outil de synthèse, permette aux directioins d'établissements d'ancrer leur pratique dans un processus d'auto-construction voire de co-construction des apprentissages et des savoirs professionnels par un processus d'adaptation de l'utilisation des TIC à des fins réflexives chez leurs personnels enseignant et professionnel.

De façon spécifique, le projet E-PDP permettra aux étudiants: 1) de disposer d'un e-PDP tout au long de carrière témoignant de leurs compétences formelles et informelles; 2) d'entrer dans un processus de formation continue dès leur arrivée en formation; 3) de témoigner de leur cheminement professionnel; 4) de soutenir leur pratique réflexive; 5) de transférer l'ensemble de leur démarche (Points1,2,3,4) auprès des enseignants par l'entremise d'une nouvelle approche de gestion pédagogique; 6) de traiter la dimension académique sous l'angle des gains pédagogique et organisationnel apportés à tous les élèves (y compris les élèves soufrant d'un handicap ou en difficulté d'apprentissage) par l'usage des TIC; 7) de transférer l'utilisation de l'outil au niveau des personnels.

5. CONCLUSION

L'intégration d'un portfolio de développement professionnel électronique (E-PDP) dans le cadre de la formation (initiale et continue) des directions d'établissements scolaires, comme outil de soutien et d'accompagnement du personnel cadre québécois en éducation, vise une collaboration étroite et innovatrice entre une institution de formation telle que l'Université du Québec à Montréal (UQAM), la Société GRICS à titre d'organisme spécialisé en TIC, et les professionnels en formation de la commission scolaire Marguerite-Bourgeois (CSMB). Par un travail conjoint et soutenu de l'ensemble des participants, étudiants, formateurs et gestionnaires institutionnels et spécialistes en technologies de l'information, ce projet ouvrira la voie au développement et à la formation continue des personnels scolaires.

L'enseignement à distance dans la formation de professeurs au Brésil : 1996-2010

Ariclê Vechia
Universidade Tuituti do Paraná.
arikele@hotmail.com
554132325329
Rua Celestino Junior, 366. Cep.80510-100.
Curitiba- Paraná- Brasil.

Adriano Faria
Universidade Tuiuti do Paraná.
adriano@edusol.org.br
Praça Tiradentes,190, Cep 80020-130
Curitiba- Paraná- Brasil.

Heloisa Helena Daldin Pereira
Universidade Tuiuti do Paraná.
helopereira.orgone@gmail.com
Rua Brigadeiro Franco,1310, Cep.80510-130.

Luis Fernando Lopes
Universidade Tuiuti do Paraná.
luisflopes@grupouninter.com.br
Rua Jose Bonifácio, 15. Cep 80020-130

Conformément à la Loi des Directives et des Bases de l'Éducation Nationale (LDBN) n ° 9397 de décembre 1996, l'Enseignement à Distance (EAD) est devenu une forme d'éducation capable d'offrir de grandes possibilités d'accès à l'éducation à différents niveaux , ayant comme objectif la démocratisation de l'éducation dans le pays. Cependant, l'enseignement à distance au Brésil n'est pas un phénomène récent, puisqu'il a suivi des tendances et des expériences dans la sphère mondiale.

Même avant 1900, il y avait des annonces dans les journaux de Rio de Janeiro qui offraient des cours de formation professionnelle par correspondance. Il s'agissait des initiatives isolées, car c'étaient des cours de dactylographie enseignés par des professeurs privés. En 1904, avec la création des Écoles Internationales, on a eu un point de référence officiel. Il s'agissait des unités d'enseignement structutés qui étaient des filiales d'une organisation nord-américaine. Les cours ont toujours été destinés à des personnes qui cherchaient un emploi, principalement dans le secteur des services et le commerce. Notamment, l'enseignement était par correspondance et le matériel pédagogique envoyé par courrier qui utilisait les chemins de fer comme transport (Alves, 2009 : 9).

Avec la fondation de la Radio Société de Rio de Janeiro, en 1923, on a lancé une initiative qui a eu du succès, mais qui, en même temps, a préoccupée les gouvernants, car les émissions diffusées pourraient être considérées comme subversives. La tâche principale de la chaîne était d'offrir une éducation populaire par le système moderne de distribution en cours au Brésil et dans le monde. Pourtant, il était difficile de se conformer aux exigences imposées puisqu'il n'y avait pas d'objectifs commerciaux. Sans une solution, les fondateurs de la chaîne ont été obligés de l'offrir au Ministère de l'Éducation et de la Santé en 1936[1][14]. (Alves, 2009).

Au cours de la Seconde Guerre Mondiale, le Brésil a adopté une politique de substitution des importations, mais il n'y avait pas de cours techniques qui pourraient assurer cette formation professionnelle. Dans ce scénario, en 1939 et en 1941, il y a eu deux Instituts dont l'initiative privée offrait des cours d'enseignement à distance, par courrier, destinés à l'enseignement professionnel: L'Institut Moniteur et l'Institut Universel Brésilien, ce dernier est encore en pleine activité, en s'adaptant aux nouvelles politiques éducatives.

Le Service National du Commerce (SENAC), créé lors du gouvernement Vargas, a commencé ses activités en 1946 et a développé à Rio de Janeiro et à São Paulo l'Université de l'Air qui avait déjà atteint 318 endroits en 1950. L'Eglise Catholique à travers le diocèse de Natal, RN, a créé en 1959 quelques écoles radiophoniques qui ont été l'origine du mouvement de l'Éducation de Base.

Toutefois, les politiques publiques d'EAD ont commencé à être mises en place dans les années 60 et 70. Pendant les années 70, des projets liés au Gouvernement Fédéral comme le Mobral (Mouvement d'alphabétisation, créé en 1967 par la loi 5369, visant à enseigner les jeunes et les adultes qui n'ont pas fréquentés l'école à l'âge approprié) , avaient une couverture nationale et ils ont fourni une grande aide à travers l'utilisation de la radio. La Révolution déclenchée en 1964 a avorté d'importantes initiatives et, aussi, la défaite de l'EAD radioffusée a été un facteur majeur dans la chute de l'éducation à distance dans le classement international.

Néanmoins, c'était à partir des années 1960 que la télévision a été utilisée dans l'enseignement à distance (EAD). Le Code de Télécommunications Brésilien, créé en 1967, était responsable de déterminer ce qui devrait être transmis en termes de programmes d'éducation par les chaînes de radio et de télévision éducatives (Alves, 2009).

D'autres initiatives ont eu lieu à la fin des années 1960: La TV Éducative du Maranhao; la TVE du Ceara, avec l´émission TV de l'école, la fondation de l'Institut de Radiodiffusion Éducative de Bahia (IRDEB); à Rio de Janeiro, la Fondation Brésilienne de l'Education (FUBRAE) a créé le Centre d' Éducation de Niterói (CEN), à Brasilia, le Centre pour l'Éducation Technologique de Brasilia (CETEB) a été fondé, il était destiné à la formation professionnelle, où il y avait des cours pour répondre aux besoins des entreprises. Le travail le plus connu du Ceteb a été le Projet Accès, développé en partenariat avec Petrobras; à Sao Paulo, a été créée la Fondation Padre Anchieta (FPA) [...]. Dans les années 1970, le point culminant a été le Projet Minerva (radioéducatif), créé par le gouvernement fédéral, dans le but de résoudre des problèmes de développement politiques, économiques et sociaux à court terme, ce projet comptait de différents niveaux de cours pour l'enseignement primaire et secondaire.(Guarezi, 2009 : 34).

La Loi n ° 5692 du 11 août 1971, a déterminé un type d'enseignement qui remplaçait les cours de l'école , il s'adressait à ceux qui n'ont pas fait ses études scolaires primaires et secondaires à l'âge approprié, c'est-à-dire, de 7 à 14 ans. Pour être mis en place, ces cours supplémentaires dépendaient de l'avis des Conseils de l'Éducation Fédéraux et de l'État. En général, ils ont été classés de façon expérimentale et leur fonctionnement était précaire. « L'Art 25, § 2° de la présente loi, affirmait que les cours supplémentaires pourraient avoir lieu dans des cours présentiels ou par l'utilisation de la radio, de la télévision, de la correspondance et d'autres moyens de communication pour atteindre le plus grand nombre d'étudiants» (Brésil, 1971).

Dans la structure du Ministère de l'Éducation a été créée, en 1972, le Programme National de Téléducation (PRONTEL) qui était chargé de coordonner et de soutenir la téléducation au Brésil. Après, ce programme a été remplacé par le Secrétariat de l'Application Technologique (SEAT), qui a finalement été éteint.

Le Système National de Radiodiffusion renforcé ultérieurement avec la création, en 1981, du Fond de Financement de la Télévision Éducative (FUNTEVÊ). Cette chaîne a diffusé des programmes éducatifs en partenariat avec plusieurs radios éducatives et plusieurs chaînes de télévision. Les établissements privés ont aussi commencé à développer leurs propres projets en parallèle avec les initiatives du gouvernement fédéral et du gouvernement des États (Guarezi, 2009).

[1] Au Brésil, jusqu'en 1930 il n'y avait aucune institution responsable de l'éducation

À la fin des années 1990, les radiodiffuseurs ont été dispensés de l'obligation de diffuser des programmes éducatifs ce qui signifiait un recul enorme. Lors de la reformulation de la radio nationale en 1994, la Fondation Roquette Pinto a été chargée de coordonner les actions. Malheureusement, le temps passait et aucun résultat concret n'a vu le jour, bien que plusieurs actions aient été proposées et mises en œuvre. On peut citer, par exemple, des initiatives comme celle de la Fondation Roberto Marinho avec le Télécours, la propre TV Éducative avec ses programmes. Cependant, la manière de diffusion dépend des chaînes libres ou à câble à la population générale (Alves, 2009).

En ce qui concerne les ordinateurs, ils sont arrivés au Brésil en 1970 par les universités, mais l'accès pour la population était très difficile. Après quelques temps il est devenu plus accessible, dans l'aspect pratique et aussi économique. Au Brésil, il n'y a aucun doute que l'Internet déjà disponible sur les ordinateurs personnels contribue énormément à la propagation de l'enseignement à distance (EAD). Il y a de nombreux aspects à surmonter, comme ce qui concerne l'infrastructure et la préparation pour savoir s'en servir.

L'aspect juridique est très important pour éviter les préjugés sur l'EAD et pour prouver de plus en plus clairement que cet enseignement est très serieux, ainsi que le fait que l'on puisse apprendre autant que dans le modèle traditionnel d'enseignement.

Depuis 1979, l'Université de Brasilia (UNB) est une référence dans l'enseignement à distance, en offrant plus de 20 cours, six d'entre eux sont traduits de l'Open University, et sont utilisés par tous les gens de tous les états du Brésil, environ 50 mille, qui se sont formellement inscrits à ces cours. En ce qui concerne l'UNB, il est important de mentionner que:

> Le Programme de l'Enseignement à Distance de l'UNB est devenu le Secrétariat de la Formation à Distance, en 1985, lié à l'ordonnance de prolongation et, plus tard, en 1989, dans le Centre d'Éducation Ouvert Continué à Distance (Cead). Dans la première période ont été produits quatre cours, y compris le premier volume de la collection Le Droit... (Saraiva, 1996 : 22).

D'autres institutions sont citées comme des centres d'EAD, comme le Service National d'Aprentissage Commercial (SENAC), où on trouvait des activités dans l'enseignement à distance depuis 1976, avec la création d'un Système National de Téléducation ; la Fondation Padre Landell de Moura, où l'on trouve des émissions éducatives importantes en utilisant la radio et la télévision ; la Fondation Roberto Marinho (FRM), avec la production de séries éducatives comme le Télécours pour l'enseignement primaire et secondaire, avec des programmes diffusés à la réception gratuite (Saraiva, 1996).

Dans les années 90, la loi 9394/96 - Loi des Directives et Bases de l'Éducation Nationale, a créé la base juridique de ce mode d'enseignement à plusieurs niveaux. Selon Alves (2009 :11), la nouvelle LBDN de 1996,

> Cela a été un avancement car cette loi a permis, sans équivoque, le fonctionnement des cours de licence et master, ainsi que dans l'éducation de base, de l'école primaire à l'école secondaire, à la fois en mode normal, comme celle spécialisée dans l'éducation de jeunes, d'adultes et dans l'éducation spéciale (handicap). La loi a eu la grande vertu d'admettre, de manière indirecte, les cours libres à distance, entre eux, ceux qui sont administrés par ce que l'on appelle les «universités d'entreprise» et d'autres groupes d'enseignement.

En 1998, le Décret n ° 2494 du 10 Février, détermine, à son article 1er, le texte suivant:

> Art. 1er L'enseignement à distance est une forme d'éducation qui permet l'auto-apprentissage, avec la médiation de ressources éducatives systématiquement organisés et présentées dans de divers médias d'information, utilisés seuls ou combinés, et servi par les différents moyens de communication.
> Paragraphe unique - Les cours offerts sous la forme d'enseignement à distance seront organisés dans des arrangements spéciaux avec une flexibilité d'admission, d'horaire et de durée, sans préjudice, selon le cas, des objectifs et des directives du programme établi au niveau national (Brésil, 1998).

Selon Gomes, le Décret n ° 2.494/1998 a été prudent dans son règlement, en laissant l'un des paragraphes de l'article 80 de la LDB en suspens, celui qui porte sur le traitement différent pour l'EAD et donc la question du master et du doctorat . La mise en relief a été l'égalité entre l'éducation en présence et celle à distance étant conditionnées à l'évaluation des élèves aux examens en classe normale (en présence).

Toutefois, le Décret n ° 2.494/1998 a été abrogé le 19 Novembre 2005 par l'article 37 du Décret n ° 5622. À cet égard, l'article 1er réécrit l'EAD et son organisation méthodologique:

> Art. 1er L'enseignement à distance est une forme d'éducation dans laquelle il y a une communication didatique-pédagogique dans le processus d'enseignement – apprentissage qui est possible avec l'utilisation de moyens et technologies d'information, les étudiants et les professeurs peuvent realiser leurs activités éducatives dans de différents lieux ou moments.
> § 1er Les cours offerts sous la forme d'enseignement à distance seront organisés selon une méthodologie, une gestion et une évaluation spéciales, dans lesquelles il y aura des moments où la présence sera obligatoire pour :
> I – l'évaluation des étudiants ;
> II – les stages obligatoires, à la condition qu'ils soient prevus dans la législation pertinente ;
> III – la présentation d'un mémoire de conclusion de cours, prevue dans la législation pertinente ; et
> IV – les activités qui concernent l'utilisation de laboratoire d'enseignement, selon le cas (Brésil, 2005).

Par la suite, le Décret n ° 5.622/2005, suit un autre jalon de l'EAD brésilienne, à savoir, le Décret n ° 5800 du 8 Juin 2006, qui prévoit le Système Université Ouverte du Brésil (UAB).

Le Décret n ° 5.800/2006 détermine la création de l'UAB et de ses principaux objectifs à l'article 1er:

> Art.1er Il est créé le premier Système Université Ouverte du Brésil - UAB, en se concentrant sur le développement de l'enseignement à distance, afin d'internaliser et d'élargir l'offre de cours et de programmes d'enseignement supérieur dans le Pays.
> Paragraphe unique. Les objectifs de l'UAB:
> I - offrir des cours de licence, de formation initiale et de formation continue aux instituteurs de l'éducation de base;
> II – offrir des cours universitaires pour la formation des dirigents, des gestionnaires et des employés de l'éducation primaire dans les États du Distrito Federal et des municipalités;
> III –offrir des cours à l'université dans de différents domaines de la connaissance;
> IV - accroître l'accès à l'enseignement supérieur public;
> V - diminuer les inégalités dans la prestation de l'enseignement supérieur entre les différentes régions du Pays;
> VI - mettre en place un système national complet d'enseignement supérieur à distance; et
> VII - favoriser le développement institutionnel de l'enseignement à distance, ainsi que la recherche sur de nouvelles méthodes d'enseignement supérieur liées aux technologies de l'information et de la communication (Brésil, 2006).

L'UAB comprend un système de collaboration entre l'Union et la fédération, en offrant des cours et des programmes par les institutions publiques d'enseignement supérieur, les objectifs sont d'offrir une formation universitaire (licence) aux enseignants de l'éducation de base, ainsi qu'une formation des gestionnaires, des administrateurs et des travailleurs de l'éducation de base, l'enseignement universitaire et la création d'un système complet d'éducation supérieure à distance (Gomes, 2009).

Dans la dernière décennie, nous avons assisté à l'adoption de politiques visant à développer l'enseignement supérieur dans le pays, en particulier la formation des enseignants. Le recensement de l'Enseignement Supérieur 2008[15] a révélé des aspects importants de la situation actuelle au Brésil, parmi lesquels: 1. Dans les Institutions Fédérales de l'Enseignement Supérieur (IFES), il y a eu une augmentation de 21.513 nouvelles places disponibles en licence en présentiel et à distance, ou augmentation de 12,2% de plus par rapport celles de 2007. En conséquence, le nombre de candidats par place disponible a diminué dans ces institutions. 2. En 2008, 1.936.078 nouveaux étudiants se sont inscrits dans l'enseignement supérieur, 8,5% de plus par rapport à ceux de 2007. 3. Le nombre d'inscriptions en 2008 était de 10,6% de plus que celui de 2007, avec un total de 5.808.017 élèves inscrits dans l'enseignement en présentiel et à distance.

Dans ce scénario, l'expansion de l'offre de cours, surtout ceux à distance est une réalité. Dans la licence à distance, 115 établissements ont offert 647 cours en 2008. Les inscriptions dans l'enseignement à distance ont augmenté de 96,9% sur l'année précédente et, en 2008, représentent désormais 14,3% du total d'inscriptions dans l'Enseignement Supérieur. En outre, le nombre de diplômés en EAD a augmenté de 135% en 2008 par rapport à 2007 comme indiqué ci-dessous:

Évolution du nombre d'Entrées, d'Inscriptions et de Diplômés dans l'Éducation à Distance - Brésil - 2002-2008

Année	Entrées	%	Inscriptions	%	Diplômés	%
2002	20.685	_	40.714	_	1.712	_
2003	14.233	-31,2	49.911	22,6	4.005	133,9
2004	25.006	75,7	59.611	19,4	6.746	68,4
2005	127.014	407,9	114.642	92,3	12.626	87,2
2006	212.246	67,1	207.206	80,7	25.804	104,4
2007	302.525	42,5	369.766	78,5	29.812	15,5
2008	430.259	42,2	727.961	96,9	70.068	135,0

Fonte: MEC/INEP/DEED

Sur la totalité des inscriptions à l'EAD en 2008, 46,9% se rapportent à des cours destinés à la formation initiale des enseignants comme le montre le tableau ci-dessous:

Nombre d'inscriptions aux cours d'éducation à distance selon le diplôme universitaire, d'après la Catégorie Administrative- Brésil -2008

diplôme universitaire	Total		Pública								privé	
			Total		fédéral		par état		Municipal			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Total	727.961	100	278.988	100	55.218	100	219.940	100	3.830	100	448.973	100
Tecnológico	127.619	17,5	22.430	1,6	4.376	28,2	15.562	7,1	2.492	65,1	105.189	23,4
Bacharelado	255.467	35,1	155.066	4,9	13.623	255,1	140.883	64,1	560	14,6	100.401	22,4
Licenciatura	341.118	46,9	101.492	13,3	37.219	115,0	63.495	28,9	778	20,3	239.626	53,4
Bach./licenciatura	3.757	0,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3.757	0,8

Source: MEC/INEP/DEED

En suivant cette tendance, une analyse des données du recensement EAD de 2009 révèle que 41% de l'enseignement supérieur ne se développe que par l'enseignement à distance, ou lié à l'éducation en présentiel, en considerant les 20% des cours offerts enEAD, selon l'ordonnance 2253 / 2001.

L'offre de formation à distance aux enseignants a aussi augmenté considérablement au cours des dernières années. Selon Dourado (2008:901) en 2006, d'un total de 818.580 de places disponibles dans les cours d'enseignement à distance, 524.096 ont été pour l'éducation, donc, 64%, soit 18.912 dans les établissements publics et 505.184 dans le secteur privé.

Étonnamment, le nombre d'inscriptions dans la sphère publique, en éducation, a été supérieur à celui des places disponibles. Lorsque l'on compare l'offre et les inscriptions pour l'année 2006, on observe que le domaine de l'Éducation avait la majorité d'inscriptions, ce qui représente 72,11% du total des inscriptions. La sphère publique a répondu par 37.205 des inscriptions, pourtant, il n'y avait que 18.912 places. La sphère privée, dans la même période, a répondu par 112.793 des inscriptions dans le domaine de l'Éducation(Dourado, 2008 :901-902). Ces données indiquent que l'expansion des places dans les cours d'enseignement à distance a été pratiquée avec une plus grande centralité dans l'Éducation et la prédominance était dans la sphère privée.

Nous sommes donc face à une tendance: l'expansion de la formation des enseignants à distance. Tout ce processus a été accompagné par des politiques du MEC destinées à ce domaine, ce processus s'est intensifié à la fin de la première administration Lula, caractérisé par des partenariats entre les IES publiques, CAPES, qui a aussi joué un rôle important, INEP et SEED (Pereira, Peixoto, Fornalski, 2010).

Parmi les justifications pour l'adoption du mode de formation à distance dans la formation continue des enseignants, il y a la démocratisation, le franchissement des barrières spatiales et temporelles, la promotion de l'autonomie des enseignants qui cherchent une formation continue, répondre aux nouveaux besoins d'éducation et d'améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux. (Alves et Rado, 2009; Belloni, 2008). Actuellement, on aperçoit une intense exigence de la société vers les enseignants, on demande plus de formation qu'auparavant, on pourrait dire qu'il y a la nécessite d'une nouvelle formation, d'une nouvelle pédagogie.

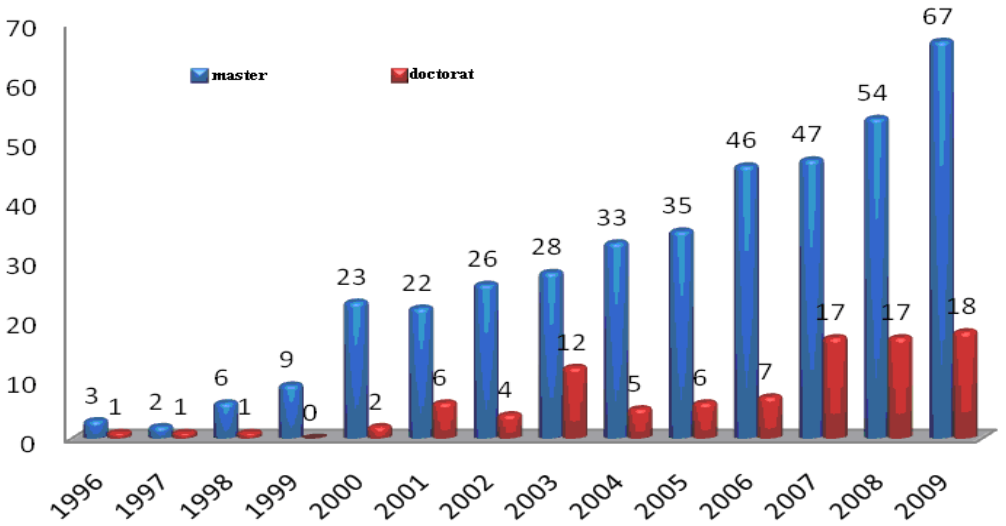
D'après Belloni (1998 : 143-162), cette nouvelle pédagogie qui s'inscrit dans le cadre d'un nouveau champ et nécessairement de recherche interdisciplinaire a deux éléments principaux: d'une part l'utilisation croissante des technologies de production, le stockage et la transmission de l'information, d'autre part, la nouvelle perspective du rôle de l'enseignant. Ce rôle tend à être de plus en plus médiatisé, ou en ce qui concerne la pensée de Belloni, l'enseignant doublement médiatisé: en tant que producteur de matériel pour les élèves d'EAD grâce aux technologies de l'information et de la communication (TICs) et comme utilisateur actif, critique et médiateur entre ces moyens médiatisés et les étudiants.

Parmi les discours qui considérent l'EAD comme légitime, on peut trouver les suivants: 1. promesses de « nouvelles pédagogies » ; 2. qui ouvre une « nouvelle ère » et même ; 3. que nous sommes face à une «nouvelle ontologie de l'homme» (Lévy,2001). Il est considéré que avec l'EAD tout est nouveau dans le domaine de l'éducation.

Comme on peut le remarquer, cette croissance est stimulée par les politiques publiques établies par le Ministère de l'Éducation (MEC), et par d'autres organismes de réglementation de l'éducation dans le pays tels que la Campagne pour l'Amélioration du Personnel de l'Enseignement Supérieur (Capes) et l'Institut National des Recherches Pédagogiques (INEP). Une analyse des politiques éducatives sur le sujet a démontré de façon succincte ce qui suit:

Il a été constaté que: 1. En 2005, le ministère inclut dans son ordre du jour le Forum pour l'Éducation avec des Entreprises Publiques dont l'objectif était la mise en place de l'Université Ouverte du Brésil (UAB) qui concerne la formation initiale et continue des enseignants de l'éducation de base en utilisant des méthodologies de l'éducation à distance, 2. l'année suivante, par le décret n°5800, le MEC a établi le système Université Ouverte du Brésil, lié à la Capes, en partenariat avec le SEED; Avec la relation entre les IES publics, les États et les municipalités, l'UAB propose d'élargir et de méner à l'intérieur du Brésil l'enseignement supérieur public pour des gestionnaires et des travailleurs de l'éducation de base et appuyer la recherche sur l'enseignement à distance. Toujours en 2007, 27 pôles ont été sélectionnés pour participer aux 673 classes et 32.880 places disponibles. Dans la même année, cette politique de formation à distance pour les enseignants a été renforcée avec la cession à CAPES de la coordination du Système National de Formation, à l'INEP le rôle de surveiller et à FNDE, le financement, principalement pour la formation des enseignants. Dans la même année, le MEC, à travers le SEED a établi de nouvelles Normes de Qualité pour l'EAD, le renforcement (1) de la nécessité des cours d'enseignement à distance d'être guidés par le Projet Politique Pédagogique, (2) l'attention que méritent les étudiants, (3) l'interaction enseignant-élève, coodinateurs, personnel administratif, matériel didactique, équipements.

Parallèlement, la recherche liée à la formation des enseignants à travers l'EAD a connu une croissance très significative ces dernières années. On peut le constater dans une recherche au base de données de thèses CAPES en utilisant les catégories ; la formation des enseignants et l'enseignement à distance entre 1996 et 2009 :



Source: Données de la Banque de Thèses du Capes, org. Luis F. Lopes.

L'analyse des résumés des thèses et des mémoires qui composent le graphique, principalement à partir de 2005, permet de voir: 1 au cours des cinq dernières années, le nombre de thèses et mémoires dans ce domaine se multiplie très intensément. Si la recherche montre, en 2005, 35 thèses, en 2009 ce chiffre s'élève à 67. Cela signifie que la production a presque doublé. Toujours au sujet des thèses, en 2005, la consultation ne montre que six œuvres, mais en 2009, nous en avons dix-huit. Par conséquent, la production a triplé ; 2 les sondages tendent à se concentrer sur la recherche de programmes de l'état et de la fédération pour la formation continue des enseignants dans les écoles publiques élémentaires, et d'examiner l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation et en particulier dans la formation continue des enseignants ; 3 il y a des discours de légitimation de l'EAD et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication comme des éléments clés d'une nouvelle pédagogie pour un nouveau professeur de l'avenir, médiateur, intelligent et chercheur . Par conséquent, pour y réussir, ce professeur doit être formé. Ces données montrent une réalité qui exige de l'investigation et de la recherche.

La loi sur l'enseignement , LDB 9394/96, indique que les systèmes scolaires devront favoriser la reconstitution des professionnels de l'éducation en leur offrant « le développement professionnel continu» et «des périodes d'études, de planification et d'évaluation, inclus dans la charge de travail." (Brésil, 1996).

Ainsi, la formation continue des enseignants en tant qu'à distance devient un programme de formation dans de différents états de la fédération, selon les articles 67 et 87 de la loi 9394/96, qui définit ci-dessous:

> [...] les systèmes d'éducation, en vertu des dispositions feront des efforts pour mettre en œuvre des programmes de perfectionnement professionnel pour les enseignants en exercice, y compris la formation de niveau supérieur dans des établissements accrédités, ainsi que des programmes de perfectionnement en service. (Brésil, 1996).

Pour conclure, l'histoire de l'enseignement à distance au Brésil, selon Torres et Fialho (2009 :457) « apporte un siècle d'événements entrelacés avec l'utilisation de divers médias qui sont arrivés, supplantés et qui cohabitent tout au long de cette période. » L'analyse des Thèses montre que l'EAD a toujours un caractère de substitution dans l'éducation brésilienne, c'est-à-dire, l'EAD est responsable des zones mal desservies dans l'éducation du Brésil , l'enseignement primaire ou secondaire pour ceux qui n'ont pas pu les suivre à l'âge approprié ou de résoudre d'autres problèmes, comme par exemple la formation des enseignants. Les Thèses soutenues dans presque tous les États de la Fédération, en général, étaient destinées à analyser les programmes d'EAD mis en œuvre par le gouvernement, la quasi-totalité valide ces programmes ; ils sont axés sur la formation continue des enseignants de l'école élémentaire ou de la formation en action. Les travaux les plus récents commencent à discuter la formation continue des enseignants d'anglais, de physique, de chimie, de mathématique et de musique. Il y a très peu d'études qui traitent des principes fondamentaux de l'EAD et de son lien avec les politiques de la Banque Mondiale et de l'UNESCO. Les résultats indiquent la nécessité de poursuivre les recherches dans ce domaine.

Références

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. *Educação a distância*: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009.

BELLONI, M. L. Campinas: Autores Associados,2008.**Educação a distância.**

BRASIL. *Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Brasília, DF: Presidência de República, 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. *Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998*. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96).

BRASIL. *Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005*. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
BRASIL. *Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006.* Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.
BRASIL. *Lei* ***de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*****, LDB 9.394/96**. Imprensa Oficial, DF, 1996.
CAPES. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. ***Banco de teses e dissertações.*** Disponível em: http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/ Acesso em 09/08/2010 .
DOURADO, L**.** F. ***Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: novos marcos regulatórios?*** In: *Educação& Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 13/10/2010.
JORNAL DO IUB - INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO: São Paulo:2010. **O ensino a distância**.

GOMES, C. A. C. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. *Educação a distância*: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009.p.21-27.
GUAREZI, R. C. M; MATOS, M. M. Curitiba: Ibepex.2009.***Educação a Distância sem Segredos***.
INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2008.** Disponível em: http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.htm. Acesso em: 22/10/2010.
PEREIRA, M. F., PEIXOTO, E. M.. FORNALSKI, R.**Educação a distância com novas Tics: que cidadania/que ontologia?** Comunicação no Seminário AFIRSE, Lisboa, 2010.
SARAIVA, T. *Educação a distância no Brasil*: lições de história. Em Aberto, ano 16, n.70, p.17-27, abr./jun.1996.

Les TICE : une passerelle entre la recherche en éducation et l'enseignement des sciences ? Exemple d'usages en classe d'exercices informatisés permettant de suivre les conceptions de lycéens français en mécanique

Nicolas Coppens
Université Paris Diderot – Paris 7, Laboratoire de Didactique André Revuz,
10 rue Alice Domon et Léonie Duquet, Case Courrier 7086, 75205 Paris Cedex 13
et Université de Strasbourg, IUFM, 141 avenue de Colmar, BP 40102, 67024 Strasbourg Cedex
nicolas.coppens@unistra.fr
03 88 55 91 17

Valérie Munier
Université Montpellier 2, LIRDEF - IUFM,
2 place Marcel Godechot, BP 4152, 34092 Montpellier Cedex

Gérard Rebmann
Université Paris Diderot – Paris 7, Laboratoire de Didactique André Revuz,
10 rue Alice Domon et Léonie Duquet, Case Courrier 7086, 75205 Paris Cedex 13

Résumé

La recherche scientifique en éducation a apporté des résultats très intéressants durant ces vingt dernières années mais ces résultats ne sont pas toujours appliqués par les enseignants en activité. Par exemple, d'après de nombreuses recherches en didactique des sciences, le suivi individuel des conceptions des élèves est important pour développer des stratégies d'enseignement efficaces mais, en pratique, très peu de professeurs français effectuent un tel suivi dans leur classe.
Des exercices informatisés détectant automatiquement des conceptions mobilisées par les élèves ont donc été développés afin d'aider les enseignants de sciences physiques à mettre en œuvre les résultats des recherches en didactique lors de l'enseignement de la mécanique au lycée.
Cette communication explicite l'étude de l'acceptabilité et des usages de ces exercices informatisés par des professeurs français. Elle montre que l'aspect informatisé d'un outil innovant peut augmenter son acceptabilité par les enseignants et participer à la mise en place de nouvelles pratiques dans les classes. Il semble donc que les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) peuvent être l'une des passerelles entre la recherche en éducation et l'enseignement des sciences.

Introduction

Depuis de nombreuses années, la recherche en didactique a permis de montrer la prégnance de conceptions[16] erronées des élèves en sciences et l'importance de leur prise en compte dans l'enseignement (Hestenes et *al.*, 1992 ; Viennot, 1996 et 2002). Si ces résultats de recherche ont trouvé un écho dans différents documents officiels (Ministère de l'éducation nationale, 2000, 2001, 2010), les enseignants français ont souvent des difficultés à les prendre en compte dans leurs classes, faute de temps ou de compétences didactiques suffisantes pour détecter les conceptions de chaque élève au cours de l'apprentissage (Maroy, 2005).
Nous avons considéré que des outils d'aide à la détection des conceptions étaient nécessaires pour favoriser leur prise en compte par les enseignants et que les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) pouvaient constituer une nouvelle interface recherche/enseignement en assistant les professeurs par une détection automatique des conceptions de chaque élève.

A ces fins, nous avons développé des exercices informatisés permettant d'analyser des réponses d'élèves en termes de conceptions lors de l'apprentissage de la mécanique en Première Scientifique. Nous avons dans un premier temps vérifié que ces exercices informatisés permettaient de recueillir rapidement des données suffisamment pertinentes, riches et fiables pour identifier les conceptions mobilisées par les élèves lorsqu'ils répondaient à une question donnée (Coppens et *al.*, 2009). L'utilisation d'un tel outil pourrait donc faire prendre conscience aux enseignants de l'ampleur des conceptions erronées de leurs élèves. Cela pourrait les entraîner à mettre en place des remédiations à partir des raisonnements communs[17] identifiés et peut-être à enseigner de façon plus constructiviste, conformément aux théories de l'apprentissage actuelles qui même si elles diffèrent sur un certain nombre de points s'accordent sur la nécessité d'une prise en compte du « déjà là » des élèves.
Cependant, l'efficacité de ces exercices ne préjugeait pas de leur acceptabilité[18] et de leur utilisation en classe par les professeurs (Tricot et *al.*, 2003). Nous nous sommes donc intéressés à l'utilisation que pouvaient faire les enseignants de cet outil et nous nous sommes demandés dans quelle mesure l'utilisation des TICE pouvait permettre aux professeurs de prendre en compte les conceptions de leurs élèves dans l'enseignement.

Nous présentons tout d'abord dans cette communication les exercices informatisés développés, puis nous explicitons l'étude de l'acceptabilité et de l'utilisation des exercices informatisés par des enseignants de sciences physiques.

Présentation des exercices informatisés

À partir d'études didactiques sur les conceptions des élèves en mécanique (comme par exemple McCloskey et Kohl, 1983 ou Hestenes et *al.*, 1992) et en respectant autant que possible les recommandations ergonomiques existantes (Bastien et Scapin, 2001), nous avons développé puis validé cinq exercices informatisés, comportant 29 questions fermées, qui avaient pour objectifs :

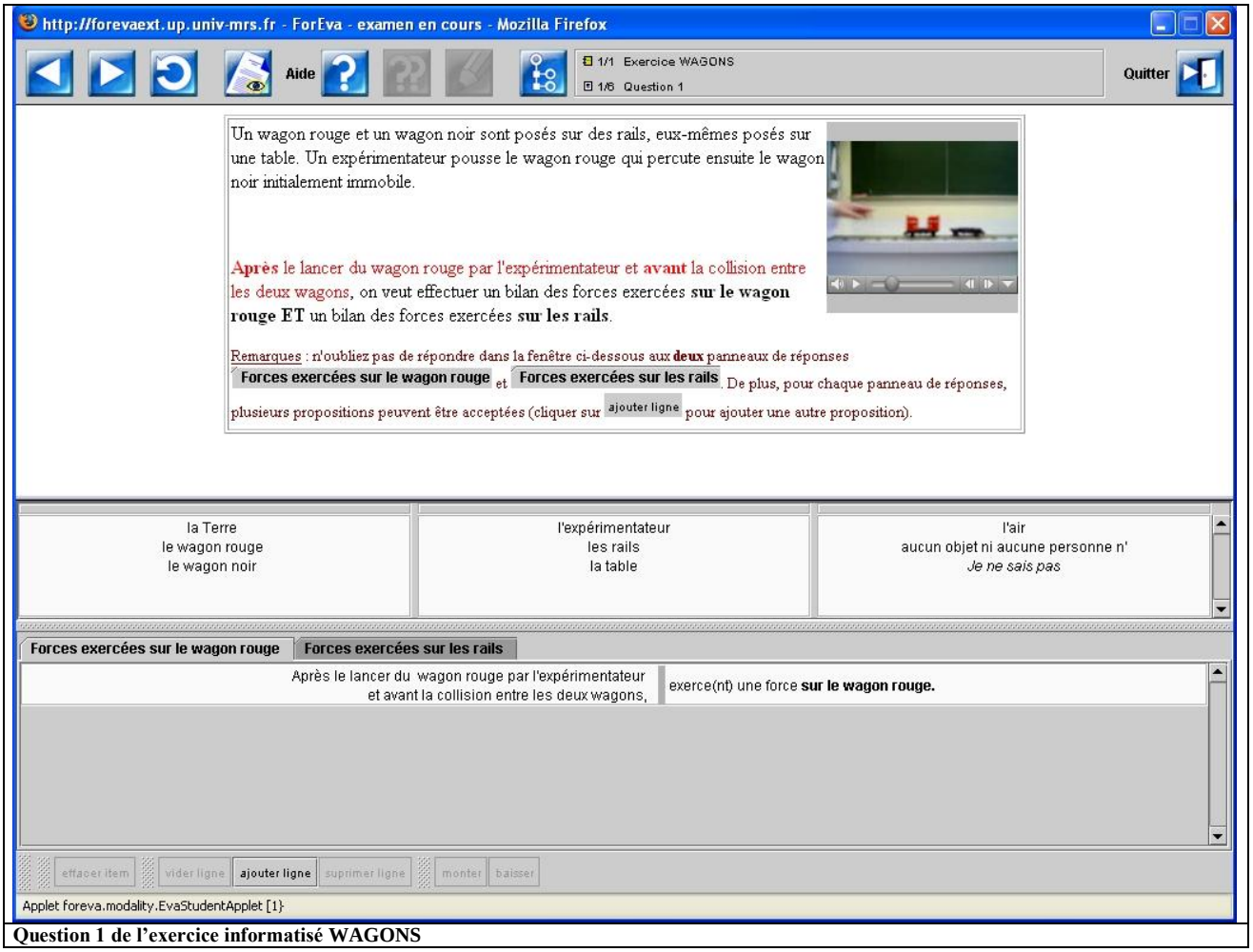
- d'empiéter le moins possible sur le temps d'enseignement ;
- d'être utilisables en classe et en dehors de la classe ;
- d'être attrayants et faciles d'utilisation pour les élèves.

Ces exercices étaient accompagnés d'un module d'analyse des réponses des élèves qui devait :

[16] Nous utilisons le terme de conception (correcte ou erronée) dès qu'il permet de rendre compte des conduites d'un élève dans une situation donnée, ce qui peut correspondre à un élément, à une facette de connaissance apparemment mobilisé par un élève lorsqu'il travaille sur une situation particulière (Akçaoglu Küçüközer, 2005).
[17] Nous utilisons indifféremment les expressions "raisonnement commun" ou "conception".
[18] L'acceptabilité concerne la décision des professeurs d'utiliser ou non les exercices informatisés proposés (Tricot et *al.*, 2003).

- analyser efficacement les productions des élèves en termes de conceptions ;
- ne pas engendrer de travail supplémentaire d'analyse pour les enseignants ;présenter des résultats compréhensibles pour les enseignants et les élèves.

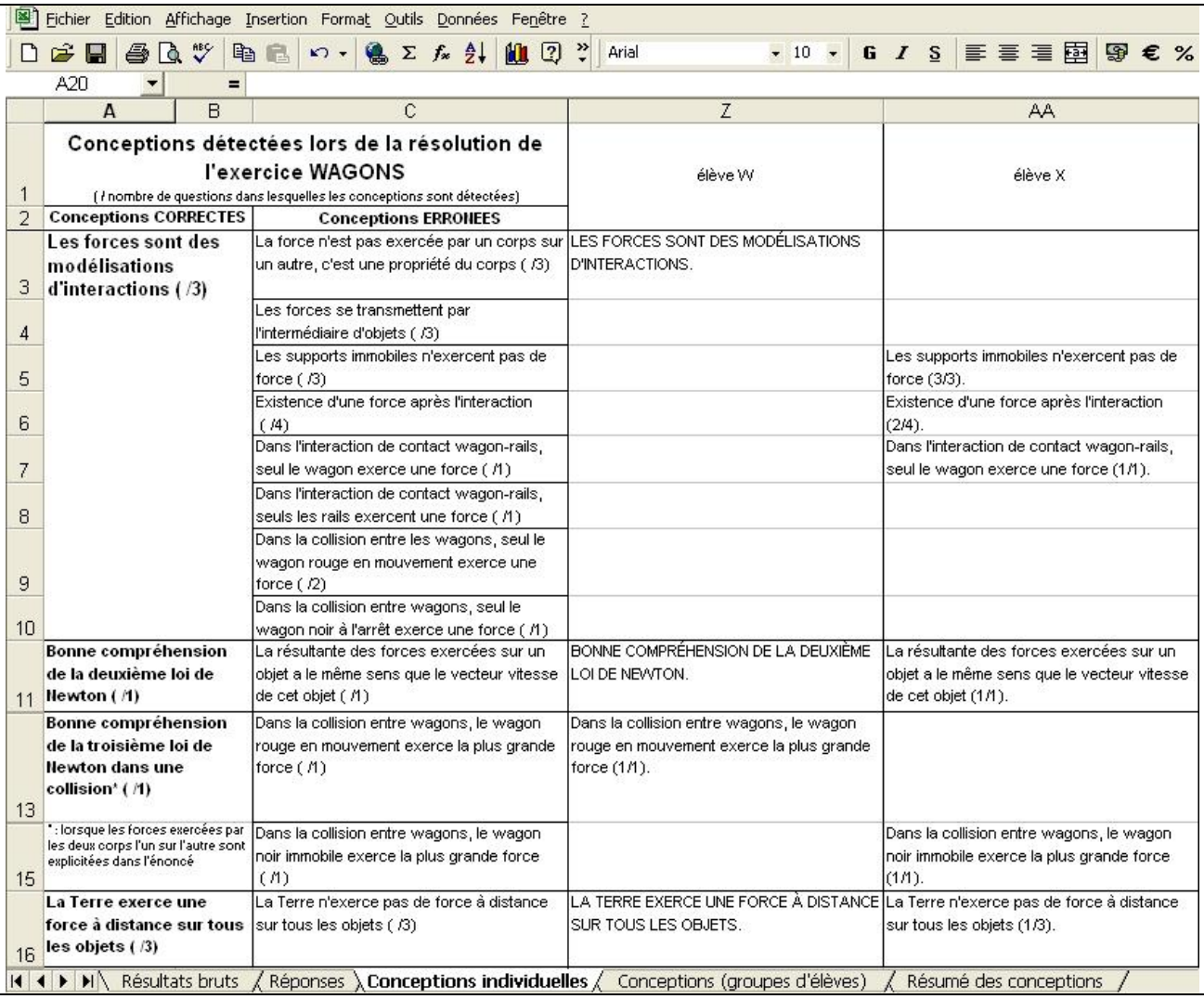
Pour construire ces exercices, nous avons utilisé le système informatique ForEvaNet, conçu par Coste à l'Université de Provence (Aix-Marseille 1) en collaboration avec les universités de Gènes, de Barcelone, de Torun et l'Institut Polytechnique de Turin et avec le soutien de la Communauté Européenne dans le cadre des programmes européens Leonardo puis Socrates-Grundtvig. Cet outil complet d'évaluation en ligne recueillait rapidement et efficacement les réponses des élèves directement en ligne sur Internet sans installation spécifique et il permettait de faire travailler les élèves aussi bien en classe qu'à la maison sur ces exercices. Par exemple, voici la question 1 de l'exercice WAGONS ci-dessous :



Question 1 de l'exercice informatisé WAGONS

L'analyse automatique des réponses des élèves a été développée sur le logiciel Microsoft Excel et nous avons présenté les conceptions détectées dans trois fenêtres différentes :

- une première fenêtre explicitait les conceptions mobilisées par chaque élève ayant répondu à un exercice informatisé ;
- une deuxième fenêtre présentait les conceptions mobilisées par les lycéens sous forme de groupes d'élèves ayant mobilisé telle ou telle conception ;
- la troisième fenêtre donnait les résultats sous forme de statistiques pour l'ensemble du groupe.



Fichier Edition Affichage Insertion Format Outils Données Fenêtre ?

A20 =

	A	B	C	Z	AA
1	**Conceptions détectées lors de la résolution de l'exercice WAGONS** (/ nombre de questions dans lesquelles les conceptions sont détectées)			élève W	élève X
2	**Conceptions CORRECTES**		**Conceptions ERRONEES**		
3	**Les forces sont des modélisations d'interactions (/3)**		La force n'est pas exercée par un corps sur un autre, c'est une propriété du corps (/3)	LES FORCES SONT DES MODÉLISATIONS D'INTERACTIONS.	
4			Les forces se transmettent par l'intermédiaire d'objets (/3)		
5			Les supports immobiles n'exercent pas de force (/3)		Les supports immobiles n'exercent pas de force (3/3).
6			Existence d'une force après l'interaction (/4)		Existence d'une force après l'interaction (2/4).
7			Dans l'interaction de contact wagon-rails, seul le wagon exerce une force (/1)		Dans l'interaction de contact wagon-rails, seul le wagon exerce une force (1/1).
8			Dans l'interaction de contact wagon-rails, seuls les rails exercent une force (/1)		
9			Dans la collision entre les wagons, seul le wagon rouge en mouvement exerce une force (/2)		
10			Dans la collision entre wagons, seul le wagon noir à l'arrêt exerce une force (/1)		
11	**Bonne compréhension de la deuxième loi de Newton (/1)**		La résultante des forces exercées sur un objet a le même sens que le vecteur vitesse de cet objet (/1)	BONNE COMPRÉHENSION DE LA DEUXIÈME LOI DE NEWTON.	La résultante des forces exercées sur un objet a le même sens que le vecteur vitesse de cet objet (1/1).
13	**Bonne compréhension de la troisième loi de Newton dans une collision* (/1)**		Dans la collision entre wagons, le wagon rouge en mouvement exerce la plus grande force (/1)	Dans la collision entre wagons, le wagon rouge en mouvement exerce la plus grande force (1/1).	
15	* : lorsque les forces exercées par les deux corps l'un sur l'autre sont explicitées dans l'énoncé		Dans la collision entre wagons, le wagon noir immobile exerce la plus grande force (/1)		Dans la collision entre wagons, le wagon noir immobile exerce la plus grande force (1/1).
16	**La Terre exerce une force à distance sur tous les objets (/3)**		La Terre n'exerce pas de force à distance sur tous les objets (/3)	LA TERRE EXERCE UNE FORCE À DISTANCE SUR TOUS LES OBJETS.	La Terre n'exerce pas de force à distance sur tous les objets (1/3).

Résultats bruts | Réponses | **Conceptions individuelles** | Conceptions (groupes d'élèves) | Résumé des conceptions

Fenêtre Microsoft Excel présentant les conceptions mobilisées par deux élèves ayant répondu à l'exercice WAGONS

Ensuite, après avoir vérifié auprès d'élèves et d'enseignants en situation que les objectifs de développement de ces exercices avaient bien été atteints (Coppens et *al.*, 2009), nous avons étudié l'acceptabilité et l'utilisation des exercices informatisés par des professeurs.

Méthodologie

Nous avons présenté en début d'année scolaire les exercices informatisés à des professeurs titulaires de sciences physiques et nous leur avons proposé d'utiliser ces exercices en classe avec leurs élèves. À la fin de l'année scolaire, nous avons interrogé, par des entretiens semi-directifs réalisés en présentiel ou par téléphone, sept professeurs enseignant en Première S dans cinq lycées différents des académies de Paris, Nancy-Metz et Strasbourg. Ce nombre réduit d'enseignants interrogés n'a permis qu'une étude de cas mais nous avons considéré que leur diversité permettait tout de même de donner un aperçu pertinent de l'utilisation possible de ces exercices puisque nous avons pu distinguer différents profils de professeurs (Rebmann, 2000). En effet, d'après Rabardel (1995), les professeurs s'approprient les outils qu'on leur propose en les adaptant à leurs besoins et leurs habitudes de travail.
Ainsi, un refus d'utiliser les exercices informatisés par un professeur travaillant peu avec l'outil informatique et ne s'intéressant pas aux conceptions de ses élèves serait peu surprenant. L'analyse des origines de ce refus apporterait peu d'informations sur l'acceptabilité de cet outil informatisé. En revanche, si ce professeur accepte de changer ses habitudes d'enseignement pour utiliser les exercices informatisés, les raisons invoquées par ce professeur deviennent très intéressantes à étudier.
A l'opposé, un enseignant intéressé par l'informatique et par les conceptions de ses élèves devrait *a priori* être intéressé par l'utilisation de ces exercices informatisés puisque ses connaissances, sa pratique et ses convictions sont très proches de celles requises pour l'utilisation de cet outil. S'il refuse néanmoins d'utiliser les exercices informatisés, les informations recueillies doivent également être analysées attentivement.

Profils des professeurs interrogés

Si l'analyse des entretiens a montré que la majorité des professeurs interrogés utilisait fréquemment l'outil informatique en classe avec leurs élèves, indépendamment de leur ancienneté ou de leur intérêt concernant la prise en compte des conceptions des élèves, la prise en compte des conceptions des élèves dans leur enseignement était très diverse.

	Ancienneté et environnement de travail du professeur	**Prise en compte des conceptions des élèves dans l'enseignement**	**Utilisation de l'informatique en classe avec ses élèves**
P 1	L'enseignant P1 enseigne **depuis 17 ans**. Son environnement de travail est **favorable** (élèves calmes et motivés) avec un équipement informatique **correct**.	P1 prend en compte les conceptions de ses élèves le plus **souvent** possible dans son enseignement.	P1 utilise **souvent** l'informatique en classe avec ses élèves.

P 2	L'enseignant P2 enseigne **depuis moins d'un an**. Son environnement de travail est **favorable** avec un équipement informatique **moyen**.	P2 souhaiterait prendre en compte les conceptions de ses élèves dans l'enseignement mais il **ne sait pas trop** comment s'y prendre.	P2 utilise **souvent** l'informatique en classe avec ses élèves.
P 3	L'enseignante P3 enseigne **depuis 13 ans**. Son environnement de travail est **favorable** avec un équipement informatique **insuffisant** rencontrant des problèmes de maintenance.	P3 prend en compte les conceptions de ses élèves le plus **souvent** possible dans son enseignement.	P3 utilise **souvent** l'informatique en classe avec ses élèves.
P 4	L'enseignant P4 enseigne **depuis 20 ans**. Son environnement de travail est **favorable** avec un équipement informatique **moyen**.	P4 ne prend **jamais** en compte les conceptions des élèves dans son enseignement car c'est inutile d'après lui.	P4 utilise **souvent** l'informatique en classe avec ses élèves.
P 5	L'enseignante P5 enseigne **depuis 33 ans**. Son environnement de travail est **favorable** avec un équipement informatique **moyen**.	P5 a la conviction que la prise en compte des conceptions des élèves dans l'enseignement peut être utile mais elle les prend **très peu** en compte en compte dans son enseignement.	P5 utilise **rarement** l'informatique avec ses élèves même si elle a la conviction que cela pourrait leur être utile. Elle n'est pas très à l'aise avec l'outil informatique.
P 6	L'enseignant P6 enseigne **depuis 39 ans**. Son environnement de travail est **favorable** avec un équipement informatique **correct**.	P6 ne prend **jamais** en compte les conceptions des élèves dans son enseignement car c'est inutile d'après lui.	P6 n'a **jamais** utilisé d'ordinateur, que ce soit en classe ou chez lui.
P 7	L'enseignant P7 enseigne **depuis 4 ans**. Son environnement de travail est **favorable** avec un équipement informatique **correct**.	P7 ne prend **jamais** en compte les conceptions des élèves dans son enseignement car c'est inutile d'après lui.	P7 utilise **souvent** l'informatique en classe avec ses élèves.

Étude de l'acceptabilité des exercices informatisés par des professeurs

Avant d'examiner les usages des exercices informatisés, il était indispensable de savoir si les professeurs acceptaient de faire passer les exercices informatisés à leurs élèves (Tricot et *al.*, 2003). Nous rappelons donc ici les résultats de l'étude de l'acceptabilité de l'outil informatisé par les sept professeurs interrogés ayant eu la possibilité d'utiliser les exercices informatisés de mécanique avec leurs élèves de Première Scientifique (Coppens et *al.*, 2009).

Acceptabilité conforme aux profils des enseignants

Quatre enseignants interrogés ont accepté ou n'ont pas accepté d'utiliser les exercices informatisés proposés conformément à leurs habitudes en terme de prise en compte des conceptions des élèves dans l'enseignement.

Les deux enseignants P1 et P3 prenant en compte les conceptions de leurs élèves et utilisant souvent l'informatique ont accepté, comme nous l'avions prévu *a priori*, d'utiliser les exercices informatisés :

- soit pour détecter plus rapidement les conceptions des élèves :

« *Moi à la base ça m'a intéressé pour la détection de conceptions qui ne sont pas toujours évidentes a priori et surtout personnalisée et je n'ai pas le temps en classe de faire une analyse aussi fine* […alors que] *ce sont quand même des conceptions qui sont extrêmement importantes et sur lesquelles on rame en Terminale* […] *Honnêtement, si je devais faire le même travail à la main, ça me prendrait un temps fou* » (professeur P1) ;

- soit pour travailler en classe avec des ordinateurs :

« *J'étais curieuse de voir comment mes élèves pouvaient réagir au fait de faire des exercices non pas avec un stylo et une feuille de papier mais directement sur ordinateur* » (professeur P3).

D'autre part, toujours conformément aux prévisions, deux professeurs P6 et P7 n'ont pas souhaité modifié leurs habitudes d'enseignement pour utiliser les exercices informatisés proposés malgré un environnement de travail favorable avec un équipement informatique correct. Le professeur P6 est réfractaire à l'utilisation de l'informatique en classe et à la prise en compte des conceptions des élèves dans l'enseignement :

« *Je ne l'utilise pas parce que* […] *je ne suis pas assez à l'aise pour maîtriser un TP avec l'utilisation de l'informatique* […] *Je trouve qu'une réflexion sur papier sera plus durable que sur un écran parce que il y a le côté jeu* […] *Ce n'est pas assez approfondi, je crois, avec l'utilisation de l'ordinateur* […De plus,] *je ne connais pas les erreurs de raisonnement de chaque élève* […] *mais là je dois dire que moi j'essaie de leur montrer ce qui est juste et qu'ils essaient de s'y habituer parce que moi c'est comme ça, je me suis habitué aux choses justes qui m'ont été dites et après les choses fausses que j'ai pu avoir avant ne sont plus là.* » (professeur P6)

Le professeur P7, enthousiaste pour utiliser l'informatique en classe mais ne prenant jamais en compte les conceptions de ses élèves, n'a pas non plus utilisé les exercices informatisés avec ses élèves : « *Je n'ai pas le temps […] d'intégrer ça dans ma progression cette année […] pour des contingences d'emploi du temps et autres cours qui ont dû sauter.* » Les raisons invoquées concernent le temps de préparation mais aussi le temps pour faire travailler ses élèves en classe. Ainsi, même si nous avons réduit le plus possible la durée de passation des exercices informatisés, celle-ci semble encore trop longue pour certains professeurs, surtout s'ils ont la conviction que la prise en compte des conceptions des élèves n'apporte rien à l'apprentissage des sciences physiques.

Acceptabilité non conforme au profil des enseignants

L'étude des trois derniers enseignants P2, P4 et P5 nous a intéressé tout particulièrement : il s'agit de ceux qui ont utilisé les exercices informatisés alors qu'ils sont habituellement réticents à prendre en compte les conceptions de leurs élèves dans l'enseignement. Deux des trois enseignants P2 et P4 se déclarent enthousiastes pour utiliser l'informatique en classe et il semble qu'ils aient d'abord choisi d'utiliser l'outil pour cette raison afin de « *varier l'enseignement* » et de travailler « *de façon plus ludique peut-être* » (professeur P4). Pour le professeur P2 :

« *Dans la mesure où l'informatique est présente partout, de la Poste en passant par les supermarchés,* […] *pour moi, c'est important que, dans l'enseignement de la physique, on cherche tous les moyens qui soient possibles pour insérer l'outil informatique. C'est sûr que c'est ma motivation n° 1. Ensuite je pense que les TP de mécanique sont, hors de l'outil informatique, relativement ennuyeux* […De plus, l'utilisation de l'informatique] *détend un peu la relation* [professeur-élèves et …] *cette petite sensation de remise à niveau ou d'égalité entre les élèves et l'enseignant à ce moment là est profitable, je pense, à tout le monde* […d'autant plus que] *comme certains élèves sont plus calés en informatique que d'autres, ils peuvent s'entraider.* » (professeur P2)

Enfin, le fait de pouvoir donner les exercices informatisés de mécanique en tant que devoirs à la maison a été le facteur clef pour le professeur P5 qui n'était pas à l'aise avec l'outil informatique alors qu'elle avait la conviction que son utilisation pouvait être utile pour ses élèves. Elle a ainsi indiqué le site où les élèves pouvaient répondre aux exercices informatisés sans être confrontée directement à l'informatique avec sa classe.

Analyse de l'acceptabilité des exercices informatisés

L'entretien avec le professeur P6 a montré qu'il restait encore, comme l'ont noté Michaux et Allard (2004), des professeurs réfractaires à l'utilisation de l'informatique en classe et cette interrogation de certains enseignants sur les bénéfices réels des TICE est bien sûr un obstacle à l'acceptabilité de l'outil. Il faut toutefois noter que le professeur P6 est proche de la retraite et que les jeunes enseignants sont beaucoup plus enthousiastes pour utiliser l'informatique avec leurs élèves.
Cependant, d'autres professeurs intéressés par l'informatique ont utilisé les exercices informatisés proposés malgré un intérêt limité pour la prise en compte des raisonnements communs des élèves dans l'enseignement. En effet, l'aspect informatisé de ces exercices a augmenté leur acceptabilité puisque le fait de travailler sur un ordinateur avec un logiciel "innovant" a motivé certains de ces professeurs intéressés par les nouveaux média.
Ainsi, les entretiens ont montré que l'aspect informatisé des exercices peut pousser des professeurs, pourtant réticents pour prendre en compte les conceptions de leurs élèves dans l'enseignement, à utiliser cet outil avec leurs classes. L'informatique semble donc être aujourd'hui un catalyseur pour l'acceptabilité d'un tel outil de suivi.
Cette première étape franchie, on a pu ensuite s'intéresser à l'utilisation faite par les enseignants de cet outil, et étudier si la mise à la disposition des professeurs des exercices informatisés pouvait les amener à prendre davantage en compte les conceptions de leurs élèves dans l'enseignement.

Étude de l'utilisation des exercices informatisés par des professeurs

Pour analyser dans quelle mesure les professeurs utilisaient les exercices informatisés pour prendre en compte les conceptions de leurs élèves dans l'enseignement, nous avons examiné si (et comment) les cinq enseignants interrogés avaient tenu compte de ces conceptions lorsqu'ils avaient utilisé les exercices informatisés avec leurs élèves.

Utilisation conforme aux profils des enseignants

Sur les cinq professeurs ayant utilisé l'outil de suivi avec leurs élèves, un seul (P4) ne s'est pas intéressé aux conceptions de ses élèves détectées par les exercices informatisés. Cela nous a paru peu surprenant étant donné qu'il était réfractaire pour prendre en compte les raisonnements communs de ses élèves. Il a tout de même donné en devoir à la maison deux exercices informatisés après l'enseignement du concept de force et des lois de Newton et les trois autres exercices à la fin de l'année scolaire « *dans le but de leur refaire travailler la mécanique* [… pour] *leur permettre de réviser les notions de force manifestement qui n'étaient pas toujours bien dominées* » mais il ne les a pas corrigés en classe et il n'a pas consulté l'interface présentant les conceptions détectées. Il a simplement signalé à ses élèves l'adresse du site Internet donnant les corrections de ces exercices sans s'en soucier davantage[19].

D'autre part, comme attendu, les professeurs P1 et P3, enthousiastes avec la prise en compte des conceptions des élèves, ont souhaité identifier les conceptions de leurs élèves puis adapter leur enseignement en conséquence. Par exemple, l'enseignant P1 a choisi de faire passer individuellement en classe pendant l'enseignement des lois de Newton un des exercices. Il a ensuite consulté la fenêtre donnant la liste des élèves chez qui chaque conception avait été détectée ainsi que celle donnant les statistiques de la classe. L'identification des conceptions mobilisées par les élèves lui a alors permis « *d'insister sur les points qui étaient mal compris* » et de personnaliser la correction :

« *Comme j'avais la liste des élèves* [chez qui telle ou telle conception avait été détectée] *en plus j'ai induit un petit peu : "qu'est-ce que tu en penses, untel ?" Et, voyez, j'ai essayé de voir en fait s'il s'était trompé parce qu'il a été pris par le temps ou si vraiment la conception était vraiment là. Et très souvent effectivement j'étais surpris : les conceptions étaient erronées.* » (professeur P1)

De plus, il a précisé qu'il ferait un suivi individualisé des conceptions des élèves l'année suivante en effectuant une deuxième séance en fin d'année avec un deuxième exercice « *avec la même classe pour pouvoir voir un petit peu* […] *après correction, après en avoir discuté et puis surtout avec un peu de recul aussi* […] *comment ils* [les élèves] *vont analyser les exercices et voir s'ils vont refaire les mêmes erreurs* ». Il souhaitait même étaler ce suivi sur deux ans, c'est-à-dire « *commencer en Seconde en passant un ou deux concepts et puis après en Première essayer de valider l'ensemble* » pour les raisons suivantes :

« *J'étais très surpris que certains très bons élèves par exemple butent sur des conceptions qui me paraissaient moi très simples et réussissent des conceptions qui me paraissaient plus difficiles* […] *Je n'avais pas bien vu que les élèves avaient ce genre de problèmes* [… car, avant l'utilisation de cet outil,] *ceux qui s'étaient trompés ne répondaient pas donc ça ne se voyait pas vraiment.* » (professeur P1)

Enfin, l'utilisation de l'outil de suivi lui a permis de prendre conscience de la prégnance de quelques conceptions erronées même après l'enseignement, comme l'existence d'une force après l'interaction :

« *J'avais pas bien saisi quelquefois pourquoi certains élèves avaient des problèmes* […] *Quand on fait la chute libre par exemple,* […] *un élève de Terminale* […] *m'a fait un bilan des forces avec la force de la main alors que c'était une chute libre donc c'est une conception visiblement qui n'a pas été assimilée ni en Seconde ni en Première.* » (professeur P1)

L'enseignante P3 avait, quant à elle, choisi d'utiliser l'outil de suivi avec chaque élève « *en fin d'enseignement après les lois de Newton pour finaliser un petit peu, voir par rapport aux exercices qu'on avait traités en classe comment est-ce que* [les] *élèves réagissaient, s'ils savaient réadapter, si leur apprentissage avait été bon en fait, s'ils savaient réadapter les savoir-faire qu'ils avaient acquis* ». Elle avait alors sélectionné pour cette séance de bilan deux exercices informatisés parce qu'elle trouvait que « *c'étaient des exercices qui étaient un peu différents dans leur idée et qui cernaient assez bien tous les points* [qu'elle avait] *faits avec* [ses] *élèves* ». Si l'équipement informatique de son lycée n'avait pas eu de problèmes de maintenance l'empêchant de travailler effectivement avec ces exercices, elle a déclaré qu'elle aurait corrigé ces deux exercices « *tout de suite parce que c'est là que ça marque les élèves* ». Elle aurait insisté sur les points difficiles pour les élèves, qu'elle aurait identifiés en consultant la fenêtre de l'interface de présentation des conceptions donnant le nombre d'élèves chez qui chaque raisonnement commun a été détecté afin « *de faire le point, de voir en fait globalement quelle était la conception qui était la moins bien passée* […pour] *reprendre cette partie là avant le test final.* »

Utilisation non conforme au profil des enseignants

Il est très intéressant de noter que, contrairement à nos prévisions, deux professeurs (P2 et P5) se sont également intéressés aux conceptions détectées par l'outil informatisé de suivi alors que P2 ne connaissait pas les raisonnements communs susceptibles d'être mobilisés par des lycéens et que P5 ne les prenait pas vraiment en compte dans son enseignement. Par exemple, l'enseignant P2 a fait travailler ses élèves en binôme sur deux exercices informatisés avant d'étudier les lois de Newton. Puis il a corrigé les exercices de la façon suivante :

[19] Les corrections des exercices informatisés se trouvent à l'adresse suivante : http://perso.numericable.fr/coppens.nicolas/suividesconceptionsenmecanique/.

« *J'ai fait une sorte de mixte de la situation de travaux dirigés où on demande aux élèves de résoudre un exercice puis de venir le corriger au tableau de façon interactive. Et c'est un peu ça dans le sens où on reprend la question 1 puis on demande : "Vous avez tous vu ça. Qu'est-ce que vous avez répondu ?" Les élèves ont répondu les uns après les autres : "moi j'ai dit ça", "moi j'ai dit ça". Donc on a confronté nos réponses et ensuite on a conclu* [… De plus,] *je n'ai pas essayé de valider les réponses de chacun en disant "ça c'est faux" ou "ça c'est juste", j'ai plutôt essayé de faire émerger la bonne réponse du groupe* [en menant] *certains débats. Et j'ai essayé aussi de jouer avec la contradiction : j'ai essayé d'apporter des arguments contradictoires même aux concepts qui allaient être validés* […] *pour tester la fragilité finalement de leurs conceptions.* » (professeur P2)

Le professeur P2 ne s'est donc pas servi du module d'analyse des réponses des élèves durant cette séance[20] mais il s'est tout de même intéressé aux principales conceptions erronées des élèves de sa classe en cherchant à les détecter durant cette discussion collective :

« *J'étais très curieux de savoir ce qu'ils* [les élèves] *pensaient puisque je n'ai pas beaucoup d'expérience* […] *L'objectif n'était pas de rentabiliser le cours* [… mais plutôt de] *voir l'ampleur du travail que j'avais à faire.* » (professeur P2)

Enfin, l'enseignante P5, réticente pour l'utilisation de l'informatique en classe et pour la prise en compte des raisonnements communs des élèves dans l'enseignement, a donné un exercice informatisé en devoir à la maison à ses élèves après l'enseignement du concept de force et des lois de Newton. Puis, si tous ses élèves avaient réussi à répondre à cet exercice sur Internet, elle a affirmé qu'elle aurait « *repris les questions en reprenant notamment la formulation des questions pour insister sur le vocabulaire à employer dans les cours de physique* ». Elle aurait aussi consulté la fenêtre de l'interface présentant les conceptions individuelles de chaque élève « *pour voir également qui se trompe le plus souvent, pour lui dire personnellement de faire plus attention* ». Enfin, « *si* [elle avait] *vu qu'il y avait beaucoup de problèmes,* [elle aurait] *reproposé un autre exercice pour revoir à nouveau ce problème de vocabulaire qui est fondamental pour* [elle] ».

Analyse de l'utilisation des exercices informatisés

Chaque enseignant a travaillé différemment suivant son profil. Certains ont utilisé l'outil de suivi en classe ou l'ont donné en devoir à la maison suivant l'équipement informatique dont disposait leur lycée ou suivant leur aisance face aux ordinateurs. D'autres ont fait passer à leurs élèves, individuellement ou en binômes, pendant une ou deux séances, un, deux ou trois exercices informatisés à la fois, que ce soit au début, au milieu ou à la fin de la séquence de mécanique. Cela leur a alors permis de faire soit un diagnostic du travail à effectuer, soit un suivi des conceptions des élèves[21], soit un bilan de ce qui avait été acquis.

Concernant les impacts de l'utilisation des exercices informatisés sur l'enseignement, nous avons noté que les enseignants P1 et P3, qui étaient enthousiastes avec la prise en compte des conceptions des élèves, ont tenu compte des raisonnement communs de leurs élèves détectés suite à l'utilisation des exercices informatisés. Ce résultat était prévisible mais il est toutefois intéressant. En effet, l'analyse de l'entretien avec le professeur P1 a montré notamment que l'identification des conceptions mobilisées permettait à cet enseignant de personnaliser la correction des exercices informatisés. Cette détection facilite donc la communication entre le professeur et les élèves puisque l'enseignant a connaissance des conceptions mobilisées par un élève lorsqu'il l'interroge. Il peut ainsi l'aider plus facilement à expliciter et peut-être à dépasser ses raisonnements communs.

De plus, bien qu'il connaisse déjà en général quelques raisonnements communs erronés des élèves en mécanique, l'utilisation des exercices informatisés a fait découvrir au professeur P1 leur ampleur et leur prégnance dans l'enseignement car il n'avait jamais été en mesure de les identifier aussi précisément auparavant. L'emploi des exercices informatisés permet donc de mettre en place une évaluation de l'apprentissage de la mécanique plus significative et pouvant être davantage exploitée que celles traditionnellement réalisées dans les classes.

Enfin, les professeurs P2 et P5 qui ne souhaitaient pas forcément prendre en compte les raisonnements communs des élèves dans leur enseignement ont eux aussi tenu compte des conceptions détectées. La passation des exercices informatisés a permis ainsi au professeur débutant P2[22] de faire une évaluation diagnostique des conceptions des élèves avant de construire sa séquence d'enseignement. En effet, comme le notait Tochon (1991 : p. 10), « *il ne s'agit pas seulement de prévoir un cours bien construit, il faut anticiper les questions des élèves et la manière d'intégrer ces questions dans un développement souple qui réponde à la fois au reste du programme et à la motivation des élèves* ». Cependant, ce diagnostic n'a pas été individuel : il a concerné uniquement la classe en général, confirmant ainsi des études précédentes : « *malgré une importance donnée à l'évaluation et au suivi individuel des élèves par le système scolaire, les enseignants doivent gérer "des élèves", "une classe" ou "des groupes". Ainsi, on voit que l'objet du diagnostic n'est pas exprimé selon des individualités car les enseignants ont besoin de se représenter l'ensemble de l'environnement humain pour contrôler et superviser les apprentissages de leurs élèves* » (El Jaafari, 2004 : p. 42).

Quant à l'enseignante P5, elle a donné un exercice informatisé à ses élèves pour faire un bilan des acquis des ses élèves après l'enseignement des lois de Newton et du concept de force afin de reprendre certaines notions si cela était nécessaire.

Conclusion

Nous nous sommes surtout concentrés dans notre analyse sur les entretiens réalisés avec les professeurs réticents avec la prise en compte des conceptions des élèves dans l'enseignement. Pour ceux-ci, il n'y a pas eu de véritablement suivi des conceptions des élèves au cours de l'apprentissage ou de mise en place d'un apprentissage réellement constructiviste. Les professeurs ont travaillé le plus souvent avec des corrections collectives, en s'intéressant uniquement à la classe entière. Cependant, on peut tout de même considérer que l'utilisation des exercices informatisés a eu un impact sur leur enseignement, même s'il est resté modeste. En effet, le fait que les professeurs P2 et P5 se soient intéressés, *via* les exercices, aux raisonnements communs de leurs élèves alors qu'ils n'étaient pas enthousiastes pour les prendre en compte dans l'enseignement est déjà un premier pas significatif. Certains professeurs réticents ayant fait passer les exercices informatisés au début de la séquence de mécanique ont eu envie de les réutiliser plus tard, notamment parce qu'ils étaient surpris par les conceptions détectées. Comme cela a été noté avec des enseignants à l'université par Munier et *al.* (2005), il est donc possible que l'ampleur et la prégnance des raisonnements communs mis en évidence par les exercices informatisés poussent certains professeurs, et notamment ceux débutant dans l'enseignement comme l'enseignant P2, à s'interroger et à examiner davantage les conceptions de leurs élèves l'année suivante. Même le professeur P7, réfractaire pour prendre en compte les raisonnements communs des élèves dans l'enseignement, a déclaré que s'il ne souhaitait pas encore tenir compte des conceptions de ses élèves l'année suivante en classe « *parce qu'il faut aussi* [lui] *laisser le temps d'intégrer un peu tout ça,* […] *peut-être qu'à terme ça pourrait effectivement* [lui] *donner des idées sur la façon d'orienter l'enseignement* ».

L'utilisation d'exercices informatisés peut donc être une amorce pertinente pour montrer aux enseignants l'intérêt d'un enseignement constructiviste, prenant en compte les conceptions des apprenants, et pour leur donner envie de se former car, comme l'a noté le professeur P7, « *ça apporte un éclairage différent de ce qu'on fait d'habitude et en ce sens ça paraît intéressant et cela peut valoir la peine de s'y intéresser* ». Ainsi, **la mise à la disposition de certains professeurs d'exercices informatisés peut être un catalyseur pour prendre en compte les conceptions des élèves dans l'enseignement**. Elle peut pousser certains enseignants à adapter leur enseignement en conséquence grâce à une évaluation plus objective des élèves et permettre, comme cela a été le cas pour le professeur P1 par exemple, de **penser l'enseignement des sciences en termes de compétences plus significatives** que celles testées habituellement avec des exercices traditionnels.

[20] Le professeur P2 a toutefois indiqué qu'il optimiserait l'année suivante l'utilisation de cet outil qui avait « *des ressources cachées* » et « *un potentiel réel* » en effectuant notamment une deuxième séance « *parce que c'est là, à* [son] *avis, que ces exercices peuvent servir en les réutilisant pour voir ce qui a changé ou non chez les élèves* ».

[21] Il n'y a pas eu de suivi effectif l'année de l'entretien mais le professeur P1 a indiqué qu'il souhaitait en faire un l'année suivante.

[22] Même si le professeur P2 avait déjà enseigné à l'université, il travaillait pour la première fois dans l'enseignement secondaire.

Références

AKÇAOĞLU KÜÇÜKÖZER, H. A. *L'étude de l'évolution de la compréhension conceptuelle des élèves avec un enseignement : cas de la mécanique en 1ère S*. Thèse de doctorat, Université Lyon 2, 2005.

BASTIEN, C. & SCAPIN, D. Évaluation des systèmes d'information et critères ergonomiques. In C. Kolski (éd.), *Environnements évolués et évaluation de l'IHM, Interaction homme-machine pour les systèmes d'information, vol. 2* (pp. 53-79). Paris : éditions Hermes, 2001.

COPPENS N., REBMANN G. & MUNIER V. Suivre l'évolution des conceptions des élèves en mécanique : développement et évaluation d'exercices informatisés. *Didaskalia*, n° 35, décembre 2009, p. 37-58.

EL JAAFARI, M. *Place du diagnostic dans l'activité de l'enseignant (le cas de l'enseignant de mathématiques de collège)*. Mémoire de maîtrise, Université Paris 8, 2004.

HESTENES, D., WELLS, M. & SWACKHAMER, G. Force Concept Inventory. *The Physics Teacher*, n° 30, 1992, p.141-157.

MAROY, C. Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n° 42, juillet 2005, p. 1-35.

McCLOSKEY, M. & KOHL, D. Naive Physics: The Curvilinear Impetus Principle and Its Role in Interactions With Moving Objects. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, vol. 9, n° 1, 1983, p. 146-156.

MICHAUX, F. & ALLARD, J. Y. Enseigner et apprendre avec les technologies : Une expérience de conduite de changement à l'INP Grenoble. In *Actes du Colloque TICE 2004*, 20-22 octobre 2004, UTC – Compiègne France (pp. 298-304). Compiègne : Université de Technologie de Compiègne.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Programmes de la classe de Première, physique-chimie, série scientifique et de la classe de Première, enseignement scientifique, série littéraire enseignement obligatoire. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n° 7 du 31 août 2000-Hors Série.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Programmes de l'enseignement de physique-chimie en classe Terminale de la série scientifique. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n° 4 du 30 août 2001-Hors Série.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Programme d'enseignement spécifique de physique-chimie en classe de première de la série scientifique. *Bulletin Officiel spécial de l'Éducation Nationale*, n° 9 du 30 septembre 2010.

MUNIER, V., REBMANN, G. & MÉHEUT, M. Dispositif d'évaluation didactique d'enseignements de physique en 1er cycle à l'université Paris 7. In *Actes du 18ème colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMÉÉ-Europe) "Comment évaluer ? Outils, dispositifs et acteurs"*, 24-26 octobre 2005, IUFM de Reims.

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

REBMANN, G. Investigation of actual use of informatic tools by science teachers: the French case. In European Commission – Science Teacher Training in an Information Society (STTIS), F. Stylianidou, J. Ogborn, O. Andresen, E. Balzano, G. Giberti, R. Guttiérrez, S. Dankert Kolsto, G. Monroy, O. Pérez, R. Pinto, A. Quale, G. Rebmann & E. Sassi, *The nature of use by science teachers of informatic tools*, Tranversal Report on WP1.2, June 2000 (pp. 88-102).

TOCHON, F. Le journal d'un funambule, son épistémologie pragmatique. *Recherche et Formation*, n° 9, avril 1991, p. 7-15.

TRICOT, A., PLÉGAT-SOUTJIS, F., CAMPS, J. F., AMIEL, A., LUTZ, G. & MORCILLO, A. Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In C. Desmoulins, P. Marquet & D. Bouhineau (éd.), *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Actes de la conférence EIAH 2003*, Strasbourg, 15-17 avril 2003 (pp. 391-402). ATIEF, INRP.

VIENNOT, L.. *Raisonner en Physique, la part du sens commun*. Bruxelles : De Boeck, 1996.

VIENNOT, L. *Enseigner la physique*. Bruxelles : De Boeck, 2002.



AFIRSE

Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation

En collaboration avec l'UNESCO

Recherche et prospective en éducation (ED/ERF)

La recherche en éducation dans le monde, où en sommes-nous ?
Thèmes, méthodologies et politiques de recherche

RECHERCHES SUR L'EPISTEMOLOGIE ET LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Communications

CONGRÈS 14-17 JUIN 2011

UNESCO, 7 PLACE DE FONTENOY, 75007 PARIS, FRANCE

Site du Congrès : www.afirsecongres2011.info

Courriel : contact@afirsecongres2011.info

Site de l'AFIRSE : www.afirse.org

Table des matières

Les communications sont placées dans l'ordre de leur réception au Secrétariat du Congrès.
Ce volume privilégie la mise à disposition des idées et des démarches de recherche, sans qu'il ait été toujours possible, dans le temps dont nous disposions, de corriger totalement la forme de certains textes, écrits par des chercheurs de diverses origines linguistiques, pas toujours accoutumés à rédiger en français.

Luciana Pacheco Marques	NEPED : une trajectoire de recherche en éducation	Page 4
Rosane Gumiero Dias da Silva	Un autre scénario d'apprendre : le processus de connaissances par l'appropriation, la coopération, la médiation culturelle et la non violence	Page 9
Sonia Regina Giusti Adriana Marques Paderes Regina de Brito Rodrigues	Théorie de la complexité : Parcours et défis pour la recherche en Education	Page 14
Norma Georgina Gutiérrez Serrano	Repenser la relation chercheur - sujet Orientations pour re-signifier la recherche éducative	Page 21
Ana Mouraz Lopes	Réflexion épistémologique à propos des Observatoires Éducatifs	Page 28
Jean-Claude Sallaberry	A propos des rapports entre notion et concept — notion et invariant	Page 30
Florence Saint-Luc	Articulation entre éducation, formation et recherche dans le mouvement international de l'Ecole Moderne : une mise en œuvre des "Sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur"	Page 34
Norma Delia Durán Amavizca Sergio López Ramos	Le corps, l'épistémologie des émotions et la pédagogie corporelle	Page 40
Marta Anadón	La recherche en éducation au Québec : 50 ans de travail	Page 43
Marlis Krichewsky François Fourcade	Maîtriser le "mou" : stratégies pour rendre fiable, identifiable et critiquable un dispositif de recherche souple, vague et foisonnant	Page 47
Patricia Ducoing Bertha Fortoul	La recherche en éducation dans l'école normale	Page 52
Manon Théorêt	De l'utilité des notions: la résilience éducationnelle et la recherche psychopédagogique	Page 56
Karin SERBANESCU-LESTRADE Monica FLOREA Daniela RODRIGUEZ Sylvain STARCK	Caractérisation partielle de la recherche en éducation dans le contexte français à partir d'une analyse des thèses produites en Sciences de l'éducation entre 2003 et 2008	Page 61
Pascale PONTE Corinne MERINI Serge THOMAZET	La recherche intervention comme mode d'interrogation et de transformation des pratiques. Un exemple : les pratiques collaboratives du maître E, enseignant spécialisé dans l'aide aux élèves en difficulté scolaire	Page 69
Enrique Correa Molina Colette Gervais	Compétences professionnelles : repères conceptuels et méthodologiques pour appréhender leur construction	Page 74
Maria do Socorro Ribeiro Padinha Wilma de Nazaré Baía Coelho	Éducation et relations ethniques et raciales : une étude sur le cadre théorique de théses de doctorat en éducation soutenues de 2005 à 2010 au Brésil	Page 78
Lana Ferreira de Lima Rosemary Dore	Les idéaux d'inclusion sociale et éducative dans les politiques publiques brésiliennes concernant la formation des professeurs de l'enseignement basique : 1988-2010	Page 83
Rosa Maria Filippozzi Martini	Le sens de l'œuvre de Paul Ricoeur pour la recherche en éducation	Page 88
Lourdes Chehaibar et Bertha Orozco	La pertinence sociale de la recherche en éducation en Amérique latine	Page 91
Alicia Colina	Un regard sur la recherche en éducation au Mexique, en Argentine et au Chili. Une analyse à travers les opinions de leurs acteurs	Page 95

Sylvain Lacaille	La compétence en questions : nouveau paradigme d'évaluation de la valeur de l'individu ou véritable nouveau pattern d'une théorie de l'action ?	Page 101
Christian Bélisson	Référentiels formels et référentiels implicites	Page 106
Luzimar Barbalho da Silva José Augusto Pacheco	Les fondements épistémologiques et les tendances théoriques et méthodologiques actuelles qui guident la recherche en éducation au Brésil et au Portugal	Page 111
François Makowski	La compétence du chercheur scientifique dans le domaine de l'éducation	Page 117
André Emtcheu	Epistémologie systémique et analyse qualitative de l'acte éducatif	Page 123
Françoise Chébaux	Une éducation impossible	Page 128
Innocent Fozing	La recherche en éducation : quel dosage entre qualitatif et quantitatif ?	Page 133
Odette Bassis	La démarche d'auto-socio-construction des savoirs à l'école et en formation	Page 137
Jocelyn Reulier Jean-Yves Lévesque Jean-Pierre Gaté	Défis d'une posture de praticien-chercheur en Sciences de l'Éducation. Le cas d'une recherche-action à visée compréhensive centrée sur le développement interactif de la métacognition, avec des élèves de CM1 en difficulté de compréhension en lecture	Page 144
Aranzazú ESTEVA ROMO	La pratique du travail en groupe chez les enseignants : une expérience ethnographique	Page 148
Maria Teresa Jacinto Sarmento Joel Costa Ferreira	L'importance des méthodologies qualitatives dans l'investigation socioéducative	Page 152
Anne Ruolt	La recherche en histoire de l'éducation : "parent pauvre" ou "père encombrant" des recherches contemporaiens en éducation ?	Page 156

NEPED : une trajectoire de recherche en éducation

Luciana Pacheco Marques
Noyau d'Etudes et de Recherche en Education et Diversité – NEPED
Université Fédérale de Juiz de Fora
Financement : FAPEMIG et CNPq
268, Rue Professor José Ribeiro
36.037-200 – Juiz de Fora – Brésil
00553288892510
luciana.marques@ufjf.edu.br

Le Noyau d'Etudes et de Recherches en Education et Diversité (NEPED), nommé auparavant Noyau d'Education Spéciale (NESP) a été créé en 1993 dans le but d'intégrer l'Université Fédérale de Juiz de Fora aux écoles et à la communauté en général, à travers les projets de recherche pour former des professionnels dans le contexte de la diversité ainsi que pour combattre les préjugés et discriminations. Notre histoire comprend trois grands moments. Dans un premier moment, nos projets se situent dans le domaine de connaissance de l'Education Spéciale car ils concernent les fondements de celle-ci et les questions des déficiences. Avec mes études de doctorat et celles du Professeur Carlos Alberto Marques, nous avons commencé à vivre un nouveau climat, le vent soufflait différemment. Nous avons compris que où il y a vie il y a diversité, c'est-à-dire que la vie n'est ce qu'elle est que par sa diversité infinie. Nous avons compris que pour l'existence il n'y a pas de données spécifiantes : l'autrui est la cible. Nous avons donc cherché à travailler non plus avec le concept d'un autrui différent mais avec les différences en tant que formes concrètes de l'existence, c'est-à-dire, comme des formes possibles et dignes d'être au monde en rompant avec la dichotomie pragmatique du normal *versus* l'anormal. Ces nouveaux vents nous ont poussés à changer le nom du Noyau, en septembre 2008, tout en directionnant nos études vers la compréhension des différences en ce qui concerne les fondements historiques, philosophiques,sociologiques qui entraînent, dans l'actualité, une manière autre d'être et de se mettre en rapport dans, et avec, le monde pour les hommes et les femmes, en considérant aussi les conséquences de tout ce changement dans, et pour, l'éducation, ayant comme toile de fond le déplacement de l'aspect universel de la Modernité vers l'aspect multiple de l'Actualité, à travers l'analyse des catégories telles que l'identité, la connaissance, l'espace et le temps. Avec la disparition du Professeur Carlos Alberto Marques, en mai 2009, une période sombre nous a forcés à commencer un nouveau moment. Le groupe d'études a énormément ressenti l'absence de l'éminent professeur. Néanmoins, il se tient debout en dépit des tempêtes. J'ai donc assumé la coordination du NEPED et le Professeur Anderson Ferrari, la vice-coordination. Nous allons vivre intensément cette période et si besoin est un jour nous changerons notre trajetoire. Pour le moment, nous nous plaisons à continuer à travailler ainsi, ce qui nous permet de mieux nous connaître dans la construction de notre existence en tant qu'un groupe qui veut vivre et parler de, et dans, la diversité.

Notre toile de fond...[1]

La vitesse avec laquelle le monde actuel change provoque une réaction d'étonnement chez les personnes. Nous éprouvons la sensation que la vie est de plus en plus à la merci de l'éphémère et de l'imprévu. A vrai dire, nous éprouvons la transition d'une manière de concevoir la vie, le monde, la société et l'homme vers une nouvelle manière d'être. Ce nouvel ordre caractéristique de notre Actualité se présente à nos yeux comme une forte crise de conceptions dûe, certes, à la coexistence de vieilles et de nouvelles valeurs . Comme dans toute transition, la coexistence du vieux et du nouveau exige non seulement des changements mais engendre aussi l'insécurité chez ceux qui se trouvent face à la nécessité de remplacer ce qui est connu et sûr par l'inconnu. Par conséquent, des conceptions sont remises en cause et de nouvelles formes d'envisager le monde remplissent les espaces laissés par la débâcle des vieilles idées.

Le déploiement du processus de transition entre la pensée Moderne et la pensée Actuelle est une condition *sine quae non* pour une meilleure compréhension de tout ce qui est en train d'arriver et de redéfinir le destin de l'humanité elle-même. Laclau (1992 : 129) affirme que la compréhension de cette transition se fonde dans l'entendement que "La post-modernité ne peut pas être un simple refus de la modernité; mais, tout au contraire, elle implique une différente modulation de ses thèmes et catégories, une plus grande prolifération des jeux de langage".

Dans l'Actualité, le temps cesse d'être conçu de manière linéaire et laisse la place au principe de la simultanéité d'événements. La métaphore la plus adéquate pour comprendre le temps dans nos jours est peut-être celle de l'éventail dont les baguettes représentent chacune d'elles, l'arrivée d'un événement, tandis que son ensemble représente la simultanéité de tous les événements.

L'expansion du temps a lieu non seulement vers l'avant mais surtout dans le sens de la latéralité c'est-à-dire, celui de la simultanéité des événements. D'où une nouvelle forme d'appréhender le nouveau, dont la production dépend beaucoup plus des inovations scientifiques et technologiques que de l'élaboration d'un grand projet social, aux caractéristiques universelles, applicable à toute l'humanité.

L'espace est aujourd'hui un espace en net développement. Les frontières matérielles perdent de plus en plus leur force politique de restreindre l'action du corps. Le sathélite, la fibre optique et surtout les réseaux mondiaux de communication numérique, tel le cas de l'internet, projettent l'homme vers un espace virtuel sans limites et dans lequel tous les usagers sont, en principe, démocratiquement en égalité de conditions, d'accès et de dialogue avec les autres participants du processus.L'espace devient alors l'espace d'expansion, interactif, illimité, suffisamment souple pour que les points d'arrêts soient établis en conformité avec les intérêts de l'usager. Par conséquent, on élargit aussi le rayon d'action des personnes étant donné qu'elles ont dans leurs mains la décision d'imposer ou non des limites à leur mouvement vers l'extérieur.

Une caractéristique de la connaissance scientifique contemporaine est d'affirmer que tout devrait être expliqué à partir de ses causes. Au contraire, la science contemporaine s'est mise, à partir de la moitié du XIXe siècle, à se préoccuper plus des conséquences que des causes des événements. Cette inversion épistémologique est, à vrai dire, le vecteur de changement dans les directions de la pensée scientifique, tout en préparant le chemin que la science parcourt aujourd'hui. Selon Santos (1989 : 28),

> De la moitié du XIXe siècle jusqu'aujourd'hui la science a acquis une totale hégémonie dans la pensée occidentale et est devenue socialement reconnue par les virtualités instrumentales de sa rationalité, c'est-à-dire, par le développement technologique qu'elle a rendu possible. A partir de ce moment, la connaissance scientifique a pu se passer de l'investigation de ses causes comme un moyen de justification. Socialement, elle se justifie non par ses causes mais par ses conséquences.

Dans cette période, la reflexion épistémologique, malgré le fait de continuer à se voir comme une pensée de causes, est devenue et sans s'en rendre compte une pensée de conséquences, en déduisant les causes des conséquences ou,à la rigueur en limitant la justification par les conséquences. Elle est devenue ainsi une tentative partiellement manquée car si elle a échoué en tant que réalisation de ce qu' elle se proposait (le rapport cause/justification), elle a révélé dans cette faille la véritable nature du problème épistémologique de nos jours (le rapport conséquence/justification). Le besoin de réflexion épistémologique dans cette période est donc celui de montrer, bien que d'une manière impraticable et mystificatrice, que dans un processus historique d'hégémonie scientifique, les conséquences sont les seules causes de la science et que si c'est en elles qu'on doit chercher la justification de celle-ci, c'est aussi en elles qu'on doit chercher les limites de la justification.

[1] Texte adapté de MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. (20030 Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In LISITA, Verbena Moreira S.de S.; SOUSA, Luciana Freire E.C.P. (Orgs). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. (pp. 223-239). Rio de Janeiro: DP&A.

Cela implique affirmer que la science aujourd'hui est plus qu'un instrument de lecture et de découverte du monde; elle est, avec la technologie, la responsable directe de la redéfinition du monde dans lequel nous vivons;c'est-à-dire, c'est un élément fondateur et, pour cela même, stratégique dans tout le contexte sociopolitique, économique et culturel de nos jours, d'ailleurs, la seule place qui lui appartient.

Le monde n'est plus constitué de frontières territoriales, économiques et culturelles rigides. Les pays sont en train de s'organiser en blocs et la planète se trouve face au phénomène nommé globalisation. La société se caractérise alors par le grand volume et par l'hallucinante vitesse avec laquelle les informations apparaissent et sont diffusées. La capacité des gens d'accéder aux informations est plus importante que l'effort intellectuel de l'accumulation de la connaissance.

Les dites cultures régionales cèdent leur place à une culture globale. Plus les coutumes et les valeurs sont internationalisés plus le comportement endogène de préservation culturelle diminue**.**

Le panorama du Monde Actuel présente une tendance à l'inclusion sociale : les individus commencent à partager la scène, en cohabitant les divers espaces sociaux. On observe donc un grand dynamisme éprouvé par les sujets dans un monde où des concepts et des pratiques assument de plus en plus un caractère éphémère et aux possibilités multiples.

De cette manière, l'appréhension des sens donnés dans l'Actualité à la problématique vécue par les sujets montre la coexistence de trois formations discursives dans le traitement de la différence. La formation discursive qui présente la différence comme un "détournement", ayant comme référentiel la dichotomie normalité versus anormalité, constitue la formation idéologique de l'exclusion. L'autre qui rend visible la différence, constitue un mouvement de cette formation idéologique de l'exclusion vers une formation idéologique d'inclusion. Déplacer ce sens vers une perspective idéologique d'inclusion implique penser une société sans référentiels déterminés, penser les sujets dans leur diversité, dans une formation discursive qui ait comme pressuposé le fait que les données se constituent dans un moment déterminé, qu'elles sont historiques, sociales, culturelles, qu'il n'y a pas un référentiel unique mais une disposition à traiter la donnée et à considérer toutes les possibilités de la vie.

Ce mouvement de sens de l'absolutisation du normal vers la diversité ne constitue pas un simple dépassement du principe de l'égalité entre les hommes comme une valeur absolue par le principe que nous sommes tous différents en caractéristiques et en droits. La diversité implique,certes, la reconnaissance et le respect pour ce qui fait de la personne un être différent de tous les autres, comme l' affirme Pierucci (1999). Cependant, elle présuppose aussi la préservation de la donnée que toutes les personnes sont égales en ce qui concerne la valeur maximale de l'existence : l'humanité de l'homme. La différence ne doit donc pas se constituer en un critère d'hiérarchisation de la qualité humaine. Indépendamment de la condition existentielle de chacun, tous sont également des hommes avec la même valeur existentielle. Ceci étant, ce qu'on doit considérer est la différence dans la totalité et la totalité dans la différence, sans s'attacher à la nuisible polarisation du normal (égal),d'un côté, et du différent (inégal), de l'autre.

L'école étant la partie constitutive de l'ensemble social, elle va réfléter les dédoublements de tous les changements survenus dans les conceptions qui signifient la vie, en se transformant à l'intérieur et en réalisant des changements dans la réalité illimitée de ce qui se passe en dehors des murs de l'école.

Des utopies concrètes de la Modernité il ne nous reste aujourd'hui que la certitude du transitoire. Le sens de la révolution propagé auparavant cède la place à un éventail de possibilités qui s'ouvrent dans un horizon virtuel en constant changement. Qu'il s'agisse d'une nouvelle réalité mondiale, il n'y a aucun doute. On s'interroge pourtant sur ce qu'on doit faire face à cette réalité. Dans ce sens, la science et la technologie constituent les principaux agents de proposition et de détermination de ces changements.

L'inclusion.vue aujourd'hui comme un nouveau paradigme social et éducationnel veut une société plus juste et plus démocratique, débarassée des pratiques discriminatoires et de ségrégation qui ont marqué négativement l'histoire de l'humanité. Le discours Actuel, ne se fondant plus sur l'universel, se constitue à partir du multiple,c'est-à-dire, de la diversité. Etre différent ne signifie plus être opposé au normal mais tout simplement "être différent". Le multiple comme nécessaire,ou encore, comme le seul universel possible est la donnée inovatrice.

Le passage d'une conception de l'exclusion de la société et de l'école vers une autre fondée sur la diversité humaine doit signifier un profond changement dans toute la dynamique éducationnelle, réflétant surtout la construction de nouveaux sens éthiques et moraux pour la vie en société. En adoptant la diversité comme une priorité de l'existence humaine, les rapports interpersonnels prendront une autre signification pour tous. Sans aucun doute, la construction des aspects éthiques et moraux de tous les sujets concernés par une pratique éducationnelle inclusive sera profonde et positivement atteinte.

Nos productions... [23]

Nous présenterons dans ce texte nos recherches et pratiques d'extension développées dans notre doctorat, en les organisant en sept domaines : celui de la construction de la connaissance des sujets ayant un handicap; celui des conceptions sur l'inclusion, la différence et l'enfance; celui des pratiques pédagogiques de l'éducation scolaire inclusive; celui de la formation des professionnels pour la diversité; celui qui concerne les politiques publiques inclusives; celui de la constitution des identités; et celui des espaces/temps.

Nous envisageons le paradigme de l'inclusion comme le principe fondé sur la donnée actuelle de la diversité qui contemple nécessairement toutes les formes possibles de l'existence humaine, où être noir ou blanc, grand ou petit, handicapé ou non-handicapé, homme ou femme, riche ou pauvre ne sont plus que quelques probabilités de l'être humain. Dans cette conception, on propose un discours qui se trouve au-délà de l'égalité, où les sujets soient acceptés et compris dans une pluralité ethno-culturelle.

Quant à la construction de la connaissance des sujets handicapés, Luciana Oliveira (2002) a étudié la constitution du langage écrit de trois élèves non-entendants fréquentant l'école régulière, à la lumière de la perspective sociohistorique. Elle a utilisé l'Analyse Microgénétique des données obtenues à travers le vidéo enregistrement des activités concernant le processus de l'écriture et de la production écrite des élèves non-entendants qui ont fait partie de la recherche. Elle a constaté *le choque de langage existant entre les non-entendants et l'institution scolaire en concluant que malgré les difficultés vécues, ces élèves cherchent des stratégies formelles et informelles pour réaliser les activités écrites proposées et que la Langue des Signes, plus qu'un recours pédagogique,consititue la langue naturelle des sujets non-entendants et le point de départ pour l'instauration des pratiques pédagogiques en accord avec eux.*

En analysant les conceptions sur l'inclusion, nous avons les recherches *Inclusion : en dévoilant les sens, Inclusion : en dévoilant les sens dans les cours de Pédagogie et de Psychologie des IFES de l'état de Minas Gerais* et *Une lecture critique de l'Education Spéciale sur le chemin de l'Inclusion;* sur les conceptions de la différence, nous avons les dissertations de Barros (2003), Machado (2005), Neves (2005), Fernanda Oliveira (2006); et en ce qui concerne les conceptions de l'enfance, la dissertation de Monteiro (2003).

La recherche *Inclusion : en dévoilant les sens*, développée entre 2000 et 2002, a eu pour but de dévoiler les divers sens qui circulent sur le processus d'inclusion, pour ce qui est de l'accueil donné aux personnes handicapées. En nous servant de l'analyse de discours française, nous avons analysé le discours des neufs dissertations de mastère et quatre thèses de doctorat qui traitent du processus d'inclusion, des Programmes de Post-Graduation qui ont à l'intérieur de leurs lignes de recherche une discussion sur les questions qui concernent les personnes handicapées (UFJF,UERJ, UFSCar, UNICAMP, USP, UNIMEP) ayant comme point de repère la réalisation de la Conférence Mondiale sur les Nécessités Educatives Spéciales, réalisée à Salamanque/Espagne, en 1994. Nous avons pu apercervoir que les sujets, auteurs des textes de ces dissertations se situent dans trois formations idéologiques : celle de l'exclusion, celle de l'intégration et celle de l'inclusion.

La recherche *Inclusion : en dévoilant les sens dans les Cours de pédagogie et Psychologie des IFES de Minas Gerais*, développée de 2002 à 2006, a voulu dévoiler les divers sens qui circulaient sur le processus d'inclusion dans les Cours de Pédagogie et de Psychologie des Institutions d'Enseignement Supérieur de Minas Gerais (IFES de Minas Gerais), en utilisant comme soutien méthodologique l'Analyse du Discours Française. Notre *corpus* discursif a été constitué des productions académiques (dissertations et thèses) sur l'inclusion qui font partie des archives des Bibliothèques des IFES de Minas Gerais, provenant du cursus des Cours de Pédagogie et Psychologie de celles-ci, d'une interview réalisée avec trois élèves de la dernière année de Pédagogie et trois de la dernière année de Pédagogie et Psychologie de chacune des IFES de Minas, une interview réalisée avec le coordinateur de chacun de ces cours et une autre avec le professeur responsable du domaine de l'Education Spéciale dans les deux cours. On a pu constater l'existence de diverses significations du processus d'inclusion, ce qui nous a permis d'identifier l'existence de trois formations idéologiques qui caractérisent bien les attitudes

[2] Texte adapté et agrandi de MARQUES, Luciana Pacheco. (2006). *Tecendo nossas concepções sobre inclusão*. In I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA. Goiânia, GO, 24 de novembro de 2006.

[3] Les parties en italique dans ce texte se trouvent dans les résumés des respectives dissertations.

humaines face à la différence : celle de l'exclusion, celle de l'intégration et celle de l'inclusion. Nous avons proposé que le processus de formation de ces professionnels inclue une redéfinition de sens. Nous avons observé la nécessité de reconstruire les identités du professeur et du psychologue dans le contexte éducationnel, en réévaluant leurs conceptions et pratiques dans le but de rendre compte de la complexité de la réalité.

La recherche *Une lecture critique de l'Education Spéciale vers l'Inclusion*, développée de 2003 à 2007, sous la coordination du Professeur Carlos Alberto Marques, à laquelle j'ai participé, *s'est constituée de l'analyse des pensées de trois des plus importants auteurs du XXe siècle - Vygotsky, Paulo Freire et Foucault -dans le but d'extraire de leurs théories les significations des mouvements de rupture avec le modèle de l'exclusion sociale et la conséquente marche vers l'adoption d'une nouvelle pratique fondée sur les principes de la reconnaissance et du respect de la différence, de l'égalisation de chances et sur la coexistence harmonieuse des diverses formes d'être humain. Nous nous sommes proposés à étudier la pensée de ces auteurs afin d'établir un parallèle entre leurs idées, tout en préservant le champ d'action de chacun d'eux et de leurs présupposés épistémologiques. Tout en reconnaissant les différences théorico-méthodologiques existantes, nous avons pu prendre comme point de départ le fait que tous les trois aient manifesté, de façon claire et objective, une critique par rapport à toute forme d'oppression politique, d'exclusion culturelle et de l'emploi de mécanismes qui aboutiront inévitablement à la supervalorisation de quelques-uns au détriment des droits de beaucoup d'autres traités comme une déviation.*

Barros (2003) a analysé *les pratiques discursives autour des différences dans le contexte scolaire*, d' une perspective sociohistorique. La recherche a été développée avec les élèves de la troisième série, des salles de classes où l'un des élèves présentait une déficience physique provenante d'une paralysie cérébrale, de trois écoles régulières de Juiz de Fora dont une privée, une publique du centre ville et une publique de la périphérie. Le contexte scolaire a révélé une pratique non démocratique et traditionnelle, ciblée sur la discipline et la performance scolaire; le discours des professeurs a concerné plus les déficits des élèves que leurs capacités; et le discours des élèves a abordé les préjugés concernant les différences corporelles, la race et le caractère. *Le sens le plus évident dans le discours des élèves et des professeurs est celui de la négation puisqu'il découlait de la formation idéologique de l'exclusion. On a toutefois remarqué un mouvement vers l'acceptation des différences dans le discours venant de la formation idéologique de l'inclusion, présenté par quelques enfants et par deux professeurs de l'Education Physique. En reprenant le contexte de l'Actualité, ce mouvement dans le discours nous a suggéré que les critiques soulevées par le paradigme post-moderne à la rationalité moderne flexibilisent la pensée humaine par rapport à la diversité et stimule la formation idéologique de l'inclusion.*

Machado (2005) entend que l'oeuvre littéraire, en tant que fruit du discours d'une époque et d'un lieu déterminés, indique le moment de transition que nous traversons, son analyse s'avérant essentielle pour comprendre le déplacement du discours sur les différences du paradigme de l'exclusion vers celui de l'inclusion. Pour cela, il a fait une Analyse du Discours Française des deux périodes de la pensée humaine - Modernité et Actualité-, en se servant de deux ouvrages littéraires destinés au public enfantin comme *corpus discursif* : *Le canard boiteux*, oeuvre classique du danois Hans Christian Andersen, représentant les idéaux de la Modernité, soutenue par des piliers tels que l'exclusion et la notion de normalité; et *Mano descobre a diferença*, de Gilberto Dimenstein et Heloísa Prieto, pour montrer les idéaux de la Modernité comme l'inclusion et la pluralité culturelle.

Neves (2005) a voulu comprendre, en se servant de l'Analyse du Discours Française, les significations de la diversité véhiculées par trois professeurs de la troisième période de l'Education Enfantine des écoles municipales, à travers un travail avec les livres de littérature en salle de classe, ayant dans chacune d'elles une élève mongolienne. La question de la diversité a été caractérisée par une formation discursive d'intégration, toutefois, *quand la conception de l'enfance et de l'éducation enfantine a présenté une tendance à une formation discursive historico-culturelle,le même s'est passé avec l'utilisation de la littérature dans la pratique pédagogique, la question de la diversité étant caractérisée par un processus de déplacement vers une formation discursive d'inclusion.*

Fernanda Oliveira (2006), à travers l'Analyse du Discours Française, a voulu comprendre les significations données aux différences par et dans le livre didactique, une fois que la discussion de ce thème dans ces livres s'insère dans la discussion de la formation d'une société inclusive. Le *corpus discursif a été constitué de deux collections de livres didactiques de Langue Portugaise de la 1ère à la 4ème série de l'enseignement fondamental, distribués* dans les écoles du Réseau Municipal de Juiz de Fora et recommandées par le Programme National du Livre Didactique et des interviews avec les auteurs de ces collections. En réflechissant sur le traitement donné aux différences par cet outil pédagogique, on constate que ces livres se basent sur les présupposés de la Modernité par rapport aux différences,en cherchant à certains moments un déplacement discursif vers des principes qui fondent l'Actualité.

Monteiro (2003) a voulu *comprendre les conceptions de l'enfance de l'enfant déficient* présentes dans l'histoire de vie de onze professionnels de l'Education Enfantine du Programme Municipal de Crèches de Juiz de Fora, avec l'appui théorico-méthodologique de l'Analyse du Discours Française, ayant perçu que les significations présentes de l'enfance du déficient *se sont inscrites dans la formation négativiste et dans la formation idéologique du non-être,ce qui a rendu évident le sens de la négation de toute possibilité d'enfance pour l'enfant déficient, en niant également la possibilité de cet enfant devenir un sujet interactif dans le monde.*

Quant aux pratiques pédagogiques de l'éducation scolaire inclusive, nous citons le projet de recherche PAEDI, le projet d'extension *Education Enfantine d'Inclusion* et la dissertation de Silva (2005).

Le projet de recherche *Programme d'appui à l'Education Enfantine - PAEDI* - concerne une proposition d'extension tournée vers la formation dans le contexte des enseignantes de l'Education Enfantine ; une action d'enseignement des étudiants et étudiantes du Cours de Pédagogie de l'Université Fédérale de Juiz de Fora vers une pratique pédagogique réflexive qui contemple la diversité humaine et une recherche qui nous procure des subsides pour la constitution d'une Education Enfantine d'Inclusion. Nous avons développé ce travail à travers une action collective de tout le corps enseignant et techno-administratif de la Crèche Communautaire Ipiranga, en 2000; de la Crèche Communautaire Central, en 2001 ainsi que des Crèches Communautaires São Benedito et la Coopérative Jardim Casablanca, en 2002, toutes situées à Juiz de Fora. Comme fondement théorique, nous avons utilisé la théorie sociohistorique de Vygotsky et comme modalité de recherche, la recherche-action. Notre première démarche méthodologique a été la caractérisation de chaque champ de recherche, quand nous avons tracé les profils socioéconomiques des familles, socio-professionnel des professionnels de la Crèche, le profil de santé et psychopédagogique des enfants, en culminant avec l'entendement de la conception de l'enfance de cette communauté. En nous basant sur ces données, nous avons développé une action de formation en contexte avec les professionnels de chaque crèche. Nous avons conclu qu'il fallait déplacer la cible des interventions des différences des enfants vers leur processus d'apprentissage, en considérant leurs interactions avec l'environnement, en leur permettant d'être, dans une une dimension multifonctionnelle, bien soignés, socialisés et élevés auprès des amis du même âge, comme la seule issue possible pour qu'ils puissent exercer, comme le propose Paulo Freire,leur vocation ontologique d'être sujet **.** La constitution d'une Education Enfantine Inclusive exige un déplacement dans la conception de l'enfance des professionnels qui travaillent avec les enfants.

Le projet *Education Enfantine d'Inclusion*, qui s'est déroulé de 2002 à 2007, était ancré sur une pratique d'extension, lié au Pro-Réctorat d'Extension de l'Université Fédérale de Juiz de Fora. Il s'agit d'un travail fait auprès des professionnels, des enfants et des parents ou responsables de la Société Coopérative d'Assistance des Parents et Responsables Vivre et Apprendre COOPVIVA, située au quartier Casablanca, et la communauté voisinante, dans le but d'accueillir tous les enfants dans leurs différences et de faire de la COOPVIVA un espace d'articulation politique, pédagogique et social pour la transformation de la communauté locale et de la Politique d'Education Enfantine de la ville de Juiz de Fora. En nous basant sur les présupposés théoriques de Vygotysky et Paulo freire, nous avons nommé notre méthodologie, méthodologie interactive-dialogique. La crèche idéal que beaucoup souhaîtent à leurs enfants a été construite pour certains, mais nous savons qu'elle sera toujours en construction permanente.

Silva (2005) a eu pour but de comprendre, en se servant de l'Analyse du Discours Française, les significations que les professionnels d'une école régulière de chacune des neuf régionales du Réseau Municipal d'Education de Belo-Horizonte *construisaient sur les principes du Programme École Pluriel et du rapport de ceux-ci avec les récentes discussions sur l'éducation de l'inclusion.* Il a conclu que, *malgré les conflits et les difficultés, la mise-en-place des cycles de formation et d'insertion des enfants handicapés dans les classes communes a mené quelques professeurs à une révision de leurs pratiques et à la construction de stratégies éducationnelles plus adéquate aux besoins de l'élève en général, bien qu'on n'ait pas atteint une ample perception de la diversité humaine et du fait que les institutions scolaires soient structuralement excluantes, et pour cela même, elles auraient besoin d'être revues dans leur base pour qu'elles deviennent inclusives.* Il a également conclu que,*bien que les discussions sur l'inclusion soient constamment appropriées par des discours à caractère régulatoire, elles exercent un rôle important dans l'actuelle transition paradigmatique en destabilisant les paradigmes hégémoniques et en possibilitant le déplacement vers des sens à caractère émancipateur.*

En ce qui concerne la formation des professeurs pour la diversité, nous avons orienté les travaux de Santiago (2002) et de Lade (2004).

Santiago (2002), en se servant de l'Analyse du Discours Française, a analysé la question de la formation des professeurs pour la diversité dans les Cours de Pédagogie des Institutions Fédérales d'Enseignement Supérieur de Minas Gerais- IFES, ciblé sur la déficience. Il a utilisé comme *corpus discursif* une interview avec le professionnel responsable de la discipline Education Spéciale, le curriculum et les programmes des disciplines des cours. Il a conclu que *la question de la diversité est encore un sujet débutant dans les Cours de Pédagogie des IFES de Minas Gerais,contribuant très peu à la rupture de*

l'exclusion, qui constitue la formation idéologique encore prédominante dans notre société. Il a démontré qu'une révision des cours de Pédagogie est essentielle pour qu'on forme des professionnels plus critiques, capables de promouvoir les changements sociaux et éducationnels vers une société où le respect de la diversité soit la priorité de l'existence humaine.

Lade (2004) a voulu *comprendre les mécanismes nécessaires au processus de formation continue des professeurs pour faire face à la diversité,* en se servant du Paradigme Indiciaire et l'Analyse Microgénétique dans une perspective sociohistorique.*Ayant comme contexte le processus historique de formation continue du Réseau Municipal de l'Enseignement de Juiz de Fora, les indices ont été cherchés dans l'observation du processus qui a eu lieu à la Chambre Thématique Education Spéciale* du Secrétariat d'Education et *dans une interview collective avec les professeurs qui y ont participé.* Il a conclu que *le processus de formation continue des professeurs du Réseau Municipal de l'Enseignement de Juiz de Fora est encore centré sur les présupposés de la Modernité, le savoir scientifique étant la logique du processus, sans rupture avec les formes classiques de formation. Le coeur de ce processus est encore la discussion de la différence imposée par la déficience et la non diversité humaine.*

En ce qui concerne les politiques publiques de l'Education Inclusive, nous avons le travail de Mattos (2005) qui a tenu à comprendre, à travers l'Analyse de Contenus, comment le Programme de Soutien à l'Education pour la Diversité (PAED) conçoit le paradigme de l'inclusion, étant donné qu'il s'agit d'une proposition politico-pédagogique développée par le Secrétariat d'Etat de l'Education de Minas Gerais, à travers la Direction d'Education Spéciale, depuis fin 2001 et début 2002 ; dans le but de comprendre comment les écoles,qui participent au Projet Pilot d'Education Inclusive du PAED à partir de 2002, ont interprété le développement de l'éducation pour tous, *ayant rendu évident que le paradigme de l'inclusion n'a pas été contemplé*
par l'Etat de Minas Gerais, une fois que ce dernier a mis en place dans son action politico-éducationnelle une proposition - PAED - qui ne réponde pas à tous dans leur diversité

La recherche de Lauro (2007) se situe au moment de la réalisation de la transition du NEPED vers la perspective de la diversité et concerne directement le déplacement de la donnée de l'universel de la Modernité vers le multiple de l'Actualité, à travers l'analyse des catégories identité, connaissance et espace/temps. Ayant comme référentiel méthodologique la recherche du et dans le quotidien, il a réalisé l'étude sur la diversité du et dans le quotidien d'une crèche à partir des éléments : identités, connaissances et espaces/temps. Le contexte a été une crèche coopérative de la ville de Juiz de Fora - Crèche Casablanca et les instruments ont été l'enregistrement *des observations faites dans la crèche en forme notes élargies, le livre des réunions de formation en contexte, interviews ouvertes avec les membres de la communauté, le Projet Politico-Pédagogique de la crèche, évaluations des enfants qui ont été réalisées par les professeurs et des photographies de l'espace scolaire.* On a conclu que dans cette crèche l'identité des enfants étaient marquée par la différence; pour ce qui est de la connaissance on valorisait les différentes formes de savoir de ses enfants; et les espaces/temps étaient délimités dans la tentative de garder l'1ordre.

Dans le champ des identités, ciblés sur les identités des élèves et professeurs, nous avons les travaux de Toledo (2008), Siems (2008) et Cavalière (2009).

Toledo (2008), ayant comme référentiel théorico-méthodologique la perspéctive des Etudes Culturelles et les contributions de Michel Foucault ainsi que celles des auteurs qui utilisent telles perspectives comme Alfredo Veiga-Neto, Jorge Larrosa, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, entre autres, a problématisé *les discours qui se posent sur ce que c'est que d'être élève.*La recherche, réalisée dans une école de l'état située dans la ville de Ubá / MG, concerne les observations dans les classes de phase I et phase II, des groupes de discussions avec quelques enfants de chaque salle, des conversations avec les maîtresses et des analyses de documents de l'école et de l'Etat. En problématisant la construction des identités et les différences de contexte scolaire, il a compris que *ces dernières n'ont pas de significations transcendentales et absolues, mais qu'elles sont inventées, déplacées, produites par les pratiques de signification le long du processus historique. Les discours présents à l'école construisent des manières d'être et de se comporter qui, souvent, finissent par créer de vrais régimes.*

Siems (2008), basée sur les études de Bakhtin et sa Théorie Enonciative du Langage et sur Vygotsky avec la Théorie de la Construction Sociale de la Connaissance, *a cherché à comprendre de quelle manière s'est formée la constitution identitaire des professeurs qui sont devenus, pour leurs paires, des références de connaissance autour de l'éducation des personnes déficientes, les nommés Professeurs de l'Education Spéciale, en ce moment où les discussions visent l'Education Inclusive. Les professeurs du réseau public de l'enseignement fondamental de la ville de Boa Vista, Etat de Roraima, qui se chargent de l'éducation des personnes handicapées y ont participé . On a discuté de la manière dont ces professeurs se mettent en relation avec la Différence, en prenant des positions qui varient entre la perspective de Correction du "défaut"; de la Compréhension de celui-ci comme un élément à être social et culturellement incorporé et celle de la Conscientisation qui `prend le Multiple comme un élément d'enrichissement de la collectivité.* Il a aussi indiqué des reflexions sur la place occupée dans l'Actualité par l'Education Spéciale.

Cavaliere (2009) *a voulu comprendre la constitution de l'identité professionnelle du corps enseignant à travers les histoires de vie des professeurs de l'Enseignement Fondamental du réseau public municipal de Juiz de Fora, en mettant en relief leur histoire de formation dans des contextes de diversité. Les théories concernant la constitution de l'identité ont surtout été basées sur Claude Dubar qui a une perspective sociologique, complété par Maurice Tardif et Danielle Raymond. L'étude a utilisé comme proposition méthodologique l'analyse des histoires de vie de six professeurs des séries initiales de l'Enseignement Fondamental des écoles publiques municipales de Juiz de Fora - UFJF, à travers des interviews individuelles non-structurées. La recherche a montré que la (re)constitution des identités professionnelles des professeurs interviewées résulte de l'influence exercée par de successives socialisations issues de leurs respectives trajectoires de vie dans la scolarisation basique, dans la formation initiale et, principalement, dans les expériences d'enseignement vécues en contexte de diversité au début de leur carrière, influence exercée plus intensément ou moins intensément en fonction de la signification que chaque fait avait pour elles. Pour quelques enseignantes, la construction d'une pensée critique tournée vers la diversité a surgi pendant le cours universitaire; d'autres affirment qu'elle a été construite lors des expériences vécues avant le cours ou après la conclusion de celui-ci, pendant la pratique de l'enseignement face aux différences dans la salle de classe.*

Sur les espaces/temps, nous avons les recherches *Tempos na escola e Tempos : estado da arte na educação.*

Le projet de recherche et d'extension *Temps à l'école* argumente que le temps délimité dans les écoles subit une subordination et une fragmentation "cyclique" chaque année à travers les séries, niveaux/étapes, cycles/degrés de l'enseignement, le "temps" correct d'initier et de terminer et à l'intérieur de cette période avec ses douze mois, ses bimestres, ses heures de cours. Il essaie de parler d'un autre temps, un temps à être vécu dans l'Actualité, le présent, l'événement et de réfléchir sur les dédoublements que cela apporterait aux espaces éducationnels. Ce projet qui se développe depuis 2006 est un parténariat entre l'Université Fédérale et le Secrétariat de l'Education de la Mairie de Juiz de Fora. Il s'agit d'une recherche du/dans le quotidien dans cinq écoles qui ont déjà implanté le régime de temps complet dans cette ville pour réflechir à l'organisation des temps scolaires et aux questions qui se posent à l'école dans l'Actualité. Quelles sont les implications du changement de la notion de temps pour l'école? Comment est-ce que nous vivons les temps de l'apprentissage? Comment organisons-nous le temps pédagogique? Comment considérer le temps des professeurs face à toutes ces interrogations sur le temps? Quel serait le temps idéal de permanence des élèves à l'école? Quels espaces éducationnels nous permettraient-ils de vivre le temps comme temps de création?

Le projet de recherche "*Temps : état de l'art dans l'éducation*, commencé en 2008, consiste à un état de l'art de la production sur le temps dans le domaine de l'éducation. Les productions à être repertoriées et analysées seront les dissertations et les thèses produites dans les programmes de post-graduation en Education du Brésil, qui font partie du Recueil de Thèses de la Fondation Coordination de Perfectionnement du Personnel de Niveau Supérieur (CAPES); les articles publiés dans les périodiques du domaine de l'Education disponibles dans le Scientific Eletronic Library Online (Scielo) et les recherches présentées dans les Réunions de l'Association Nationale de Post-Graduation et Recherche en Education (ANPEd), en considérant la production des cinq dernières années disponibles dans ces agences. L'analyse de ces productions nous permettra de (ré)écrire l'histoire de cette question.

Nos considérations...

Nous pouvons considérer que la question de la diversité s'est réflétée sur différents domaines en montrant que dans les conceptions des professionnels ainsi que dans leurs pratiques pédagogiques dans la formation de professionnels et dans les politiques publiques, on constate des marques du processus de l'exclusion vécu par l'humanité, bien que la mise en question de telles marques soit déjà une réalité en bouleversant les saisons et en nous permettant d'entrevoir des vents en direction d'une nouvelle manière d'être et d'être dans le monde divers . Les problématisations sur les identités et espaces/temps qui sont en train d'être réalisées élargissent notre contexte sur la question de la diversité.

Références

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (2008). Prefácio : Continuando a conversa – apresentando o livro. In FERRAÇO, Carlos Eduardo; VIDAL, Perez; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa : novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. (pp. 9-14). Petrópolis : DP *et Alii*.

BARROS, Luciana Ribeiro.(2003). *As diferenças em dialogicidade no contexto escolar : um olhar sócio-histórico*. Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

CAVALIERE, Gláucia de Cássia Magalhães da Silva. (2009). *A constituição da identidade profissional docente em contexto de diversidade : reescrevendo histórias de vida*. Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

GONÇALVES, Marcos Augusto. (1997) Intercâmbio aproxima países e anuncia "cultura global". *Folha de São Paulo*, 02 nov. 1997. Globalização, 10.

LACLAU, Ernesto. (1992). A política e os limites da Modernidade. In HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Pós-Modernismo e política*. (pp. 127-149). Rio de Janeiro : Rocco.

LADE, Marcela Lazzarini de. (2004). *A formação continuada para a diversidade : um estudo da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora*. Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

LAURO, Bianca Recker. (2007). *A diversidade no/do cotidiano de creche : identidades, conhecimentos e espaçostempos*. Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

MACHADO, Carla Silva. (2005). *Nem belo nem feio, apenas diferente : literatura infantil e diversidade*. Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. (2003). Do universal ao múltiplo : os caminhos da inclusão. In : LISITA, Verbena Moreira S. de S. e SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. (pp. 223-239). Rio de Janeiro : DP&A.

MARQUES, Luciana Pacheco. (2006). *Tecendo nossas concepções sobre inclusão*. In I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA. Goiânia, GO, 24 de novembro de 2006.

MATTOS, Graciele Ferreira Fernandes. (2005). *A proposta de Educação Inclusiva da Secretaria da educação de Minas Gerais : o PAED em questão*. Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (2003). *(Re)descobrindo a(s) infâncias*. Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

NEVES, Silvana Sousa de Mello. (2005). *Diversidade : concepções e práticas na/da educação infantil desveladas através do trabalho com livros de literatura*. Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

OLIVEIRA, Fernanda Dias de. (2006). *Abram seus livros... o discurso sobre diferença nos livros didáticos*. Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

OLIVEIRA, Luciana Aparecida de. (2002). *A constituição da linguagem escrita do aluno surdo, na escola regular, à luz da perspectiva sócio-histórica.* Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

PIERUCCI, Antônio Flávio. (1999). *Ciladas da diferença*. São Paulo : Editora 34.

SANTIAGO, Mylene Cristina.(2002). *A formação de professores nas IFES Mineiras. Juiz de Fora*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

SANTOS, Boaventura de Souza. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro : Graal.

SIEMS, Maria Edith Romano. (2008). *A construção da identidade profissional do professor de Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva.* Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

SILVA, Jerusa de Pinho Tavares. (2005). *Escola Plural e Educação Inclusiva : diversos olhares, múltiplos sentidos*. Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

TOLEDO, Cristina. (2008). *Ser aluna/o... (Des)construindo identidades e diferenças.* Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

Un autre scénario d'apprendre : le processus de connaissances par l'appropriation, la coopération, la médiation culturelle et la non violence

Rosane Gumiero Dias da Silva
Postdoctoral: Nanterre- Paris X
Universidade Estadual de Maringá-Paraná-Brésil –CAPES

Résumé

Ce travail représente un parcours de recherche postdoctorale effectué en France. Ce texte introduit une réflexion sur l'importance d'un apprentissage par l'expérience dans la vie quotidienne en général. Il s'agit de montrer comment à partir d'un contenu scolaire on peut favoriser chez l'élève le désir d'apprendre et de se cultiver. Notre contribution repose notamment sur une approche éducative : la pédagogie institutionnelle fondée en 1952 par Fernand Oury. Cette Pédagogie Institutionnelle a comme principes que l'école ne doit pas être séparée de la vie; que l'échange verbale est un moyen de contenir la violence et que nous apprenons à partir de nos expériences. La philosophie de la pédagogie de Fernand Oury nous propose de repenser le modèle classique d'éducation. Sa pédagogie institutionnelle a pour effet de questionner les pratiques individuelles durant les cours, notamment : la hiérarchie qui institue le professeur comme unique détenteur du savoir, son pouvoir unilatéral qui fait de lui la personne dont les décisions ne peuvent être discutées, ce dernier point ayant pour conséquence de réduire la possibilité de l'expression orale des élèves. Nos objectifs sont d'identifier comment cette pédagogie pourrait répondre aux problèmes liés à la violence dans le milieu scolaire. Pour réaliser cette recherche nous avons utilisé la méthodologie que nous appelons « l'Observation Participante » pour comprendre et apprendre par le désir ; en créant de l'intérêt par l'envie de connaître des choses nouvelles. Ce qui doit aussi permettre de percevoir leurs nécessités dans la vie de tous les jours et ainsi de se les approprier pour en user au quotidien. Pour les deux, décrire trois exemples qui cherchent à démontrer la théorie de la pédagogie institutionnelle. L'importance de Journal Scolaire comme technique de coopération; illustrant une connaissance personnelle de certains faits de la vie quotidienne par l'intégration cultural une école différente et collective: une autre organisation, englobant l'expérience de vie de l'élève et de la communauté entour de lui. Ces questions visent à encourager la réflexion sur la façon dont nous pouvons produire ou éviter la violence à l'école. Finalement nous pouvons dire que pouvons éviter la violence en valorisant la collectivité, la tolérance et les valeurs moraux et culturels. Et aussi, quand nous produisons une culture de non violence et développons un travail collective sans hiérarchie de pouvoir.

Mots clés : Pédagogie Institutionnelle, éducation, violence à l'école, collectivité**,** médiation culturelle

Introduction

Le Colloque Fernand Oury, sur une pédagogie institutionnelle en jours 1 et 2 novembre 2008, Nanterre, PAIN soutient que: « en 2050 en Europe une personne sur deux ne sera pas originaire du pays où elle demeure. Que penser dès lors pour l ' école et pour l ' université européennes ? Commentaire enseigner en dehors des cultures, ou n'en pas tenir compte ? (p. 9). Un réel problème, ce qui vous amène à la question plus loin: « accueillir la difficulté ? Ou choisir la réussite standard » ? Par conséquent, amplifier cette position en plaçant cette question est non seulement l'éducation, mais aussi, anthropologique, social, culturel et historique. Nous réitérons toutes ces propositions et autres décrites par le même auteur, où il devient un défi pour nous éducateurs de transmettre des connaissances sans procès et offrir la condition d'éduquer tout le monde, indépendamment de la langue, de race ou de nationalité.

Avec cet objectif nous cherchons notre bagage théorique et pratique du savoir académique comme psychologue scolaire, enseignante et chercheuse de l'éducation, sachant et appliquant la proposition éducative de la pédagogie institutionnelle en réponse à la possibilité pour l'étudiant de se connaître en salle de classe, institutionnalisant la parole, travaillant en collaboration et démystifiant les difficultés de l' apprentissage.

Cette proposition éducative a été rédigée par le pédagogue et le professeur Fernando Oury en 1958 et intitulée Pédagogie Institutionnelle par le psychiatre Jean Oury qui établit un parallèle entre les problèmes pédagogiques et thérapeutiques. Les principes fondamentaux de la pédagogie institutionnelle, constitués en trois point : matérialisme scolaire (supports techniques, le type d'organisation pour déterminer les activités, les relations et les situations: cf. Marx, Freinet, Makarenko, Levi Strauss, Marcel Mauss, etc.), la Sociologie psychosociologiques – (classe, phénomène et groupes de rencontre: cf. Moreno, Lewin, Bion, auteur, etc. et Psychanalytique (l'inconscient et le mot: cf. Freud, Lacan, Imagination, etc.)

La Pédagogie institutionnelle est présentée par Vasquez et Oury comme une réunion de techniques d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis de la classe qui apprend aux enfants et aux adultes à avoir l'expérience de nouvelles situations, mais qui exige de chaque personne une initiative, une action. Dans l'utilisation de matériaux et techniques, il est important de prendre en charge le sens et le concept matérialiste de la praxis, ainsi que l'importance des groupes coopératifs. Pour Santos (2010, p. 38), "toute action implique ou explicite une réaction avec la praxis. Par conséquent, toute action implique de s'engager, d'interagir et au même temps explicite clairement le fait ou l'objet que vous voulez [...] la praxis est l'union de l'interprétation de la réalité (théorie et connaissances scientifiques), à la pratique (réalisation effective et activité) ainsi que l'action consciente du sujet dans la transformation de lui-même et du monde qui l'entoure ».

Cette pratique peut être vécue et mise en œuvre par les enseignants qui travaillent avec la pédagogie institutionnelle. Nous pouvons citer l'expérience du professeur Laffitte (2009) qui illustre la praxis en salle de classe dans la construction de groupes pour développer des activités.

> "Pour faire bouger les rapports entre les personnes, il faut que la classe ne reste pas qu'un groupe de consommation (savoir), groupe de production de l'ONU devienne plus et d' échanger « idéal étant une production co-opérative d » objets culturels échangeables, socialisable et qui apprennent à lire, écrire, compter et grandir. L'exemple parfait en est le Journal de pédagogie Freinet. Pour le réaliser, il est indispensable co-opérer [...] pour le réaliser, les enfants vont devoir travailler à plusieurs et non plus à leur pupitre ERG Klein "(p. 84).

Jean Oury (2008), dit que la Pédagogie Institutionnelle 'est une pédagogie de coopération et d'émancipation […] favoriser la construction du groupe en collectif et permettre de détenir, nommer et partager le pouvoir "(p. 15). Partant de cette philosophie, nous effectuons une réflexion sur l'acte de l'apprentissage et l'enseignement, grâce à l'intégration entre les banques scolaire et d'éducation non formelle. Nous prenons comme sommet les trois piliers : le social, la coopération et la solidarité. Nous renforçons cette possibilité dans les exemples laissés par Makarenko, dans Filonov (1985), sur l'inclusion de l'éducation dans la communauté « fut l'un des premiers ministres soviétiques pédagogues à répandre résolument l'idée d'intégrer l'activité des diverses cellules éducatives : école, famille, club, organisation sociale, communauté de production, quartier, etc. Il a particulièrement souligné le rôle essentiel de l'école en tant que centre méthodologique et pédagogique qui mobilise les forces éducatives les plus qualifiées et professionnellement les plus compétentes ».

À cette fin, l'auteur a élaboré et a décrit trois exemples qui représentent certains aspects institutionnels de la Pédagogie Institutionnelle. Cela suppose que toute la connaissance doit être expérimentée dans la vie quotidienne et décrite à l'école en coopération avec les autres camarades de classe et le professeur ; où chaque étudiant est l'auteur de son propre texte, mais tous les étudiants peuvent prendre en charge tous les connaissances construits. En ce sens, notre premier exemple est basé sur la Technique de Freinet : le Journal scolaire ; la seconde est une marque personnelle, qui part des expériences sur un pays distinct et enfin, un stage au Lycée Expérimental de Sant Saint-Nazaire.

1- Le Journal de l'école comme Technique de Coopération

Le Journal scolaire est un enseignement technique, développé par Freinet. C'est une production éducative et sociale entourant des aspects psychologiques et affectifs. Il se démarque par son élaboration collective et solidaire. Des idées, des pensées, des accords, des discussions et des choix sont effectuées pour aider l'écriture correcte des élèves, exerçant l'action de la pensée, du développement et d'apprentissage.

L'élaboration du journal, en règle générale, suite à certaines procédures qui sont discutés dans le Conseil [2]. Selon la pratique de la classe de CM1/CM2, écrite par le professeur Sandrine Pelard, au début de l'année 2008 a eu lieu un Conseil spécial, pour faire progresser le développement du journal. Dans ce contexte, collectivement, ont été choisis par les votes et les argumentations : le nom du journal ; les contrats ; les élèves sont chargés de surveiller les progrès des journaux ; le sommaire ; les sujets qui seront développés par groupes, appelé « textes collectifs » ; le choix des thèmes ; les patrons de l'équipe et l'hébergement des équipes, la division du travail au sein de chaque équipe ; taper des textes ; l'illustration ; l'impression de courir et de la vente.

> L**et le journal**
> **Nom**: ' la dépêche de Dottin »
> **Sommaire : Les thémes :**-la vie de la classe et de l'école sportive ; de la página-; - la page littéraire;-la page documentaire
> **Les textes élus :** Les textes élus, mis au point et illustrés.
> **Les responsables.**
> **Leur rôle**: la trésorerie : ventes et comptes ; la constitution des équipes ; la responsabilité des ateliers : reliure et couverture
> **Le contrat :** le journal ne dira pas de vulgarité **;**le journal sera beau, propre et illustré. le journal ne dira pas de mensonges et le journal fiat en coopération sérums.
> **Les signatures des élèves de la classe ».**

Le journal, en plus d'être organisé et vendu par des élèves qui est un instrument de médiation culturelle dans l'utilisation de la correspondance entre les élèves de la même école, de différentes villes et département. Selon Jean Oury (2008), un des intérêts du journal est précisément cette possibilité de pouvoir quitter la salle de classe, ses quatre murs et s'exposer à la communauté et à la société. Rechercher donc, dans ce contexte, la convivialité et l'échange des connaissances avec la propre réalité sociale.

2- **Illustrant un Connaissance Personnelle de Certains Faits de la Vie Quotidienne**

Paris, une partie de l'ensemble. Un peu chaque un des mondes. Un peu de chaque Nation. Et le vivre avec la diversité, tous les jours. Comment puis-je apprendre à vivre dans une ville si hétérogène ? Interroge à moi … En fait, je cherchais également pour mon identité grâce à une stratégie collective. Après tout, se passait une mobilité géographique qui a entraîné une transformation possible des sentiments, culture, affection, langue, identité, valeurs de la différence de statut social, etc... Questions qui peuvent transformer et affecter une dimension psychologique et symbolique.
Oumeddour (2010), nous met que :

> « En relation avec une mobilité géographique, l'objet dépasse les frontières géographiques et symbolique, qui le prenons dans une situation inédite de décontextualisassions. Il peut se différencier dans cette situation, faire l' "expérience d'une altérite « ailleurs que le autorise à construire une identité précédemment incertaine, ou si réinventer une identité que il convient mieux. Cette autonomisation l'autorise à affirmer leur unicité tout en restaurant un espace pour leurs cultures plurielles. (slides)

Dans les premiers mois de mon séjour à Paris, je suis allée à la découverte de la ville. Je marchais … marchais … de nombreux endroits différents : rues, avenues, musées, magasins vendant des marchandises différentes, marchés, métro, bus, train, etc. … J'avais grand besoin d'orientation, c'est-à-dire, me situer dans la ville, savoir ce qui se vend, ce que s'achète, ce que les gens mangent, boivent, comment ils s'habillent, comment ils regardent. Enfin, Je voulais savoir comment on vit dans un pays de culture millénaire, un des berceaux de l'humanité et peut-être le plus grand métissage de races par mètre carré et l'utilisation des langues différentes en même temps.

Des gens de différentes races et costumes, des vêtements très colorés, courts, longs, brodés, scintillant, femmes et hommes avec des chapeaux sur la tête. Presque toutes les femmes s'habillent de manières différentes. Le visage [3] et les yeux sont beaucoup maquillés. Les cheveux se portent courts, longs flottant ou attaché ; certaines font une sorte de pyramide avec volume exagéré. Le regard, le regard de nombreuses personnes attire l'attention, parce qu'ils sont toujours dirigés vers nulle part. Ils sont non-regards.

Sur les bancs du métro, beaucoup de gens lisent ou écoutent quelque chose par l'intermédiaire de l'écouteur (Comment- font-ils pour utiliser le casque et marcher en même temps !), guère n'entend pas des voix à l'intérieur du métro ou mieux, vous entendrez le mot « pardon » pour sortir et ouvrir l'espace ; ou sinon se pour appuyer sur une personne, au toucher involontaire n'est un acte peut être bienvenue, invasion de la vie privée.

Par le biais du regard, je vois tout, comme si c'était la première fois. Presque tout est nouveau pour moi. Je ne connais ni les objets, ni leur utilité. Quand je vais au supermarché, je reconnais 30 % des produits, principalement en conserve. Cela n'est pas seulement la compréhension ou non de la langue, mais une question de culture. Souvent j'achète certains produits, goûte et je n'apprécie pas. D'autres fois, je n'achète car je ne sais pas ce que c'est et ni comment le utiliser. Ma culture est un bon riz avec des haricots et, bien entendu, le café brésilien.

Ce qui devient intéressant, c'est qu'au fil du temps, je me régale de la cuisine française ; principalement la préparation soigneuse, la beauté et la sophistication d'un plat. Le goût de tout ce qui est fait avec la farine et le chocolat est très agréable, ainsi que d'autres aliments. Cependant, tout ce que je dis vraiment symbolisera le plaisir de l'heure du repas pour les français. Chaque aliment, peu importe si c'est une viande, des légumes, des légumes ou des épices, tout est décoré et orné sur un plat.

Cette même relation de soins et de la finesse avec de la nourriture, je la retrouve ailleurs, principalement dans les magasins de vêtements, bijoux, chaussures, arts, musées, églises, pharmacies et librairies.
Je peux dire aussi que la relation avec les gens, au moins en français, suit la même règle de certains traitements. À certaines occasions, j'ai regardé et admiré les vêtements à l'époque en que certaines femmes se regardaient dans le miroir au essayage de magasins et a eu très peur. Me regardaient et disaient : Je vous connais ? C'est à dire: vous me connaissez pour sourire ou regarder comme ça à moi ? Il est préférable de ne pas ordonner à quelqu'un au robinet si vous ne connaissez la personne et pas traiter avec toute raison de la proximité. Cependant, l'inverse est également vrai. Quand il 'y a échange entre nous, les brésiliens et les français, ou d'autres étrangers, trouve également l'éveil de l'intérêt et la relation de véritables échanges de culture d'apprentissage et des approximations.

Ce comportement se produit également dans chaque marché, chaque magasin de vêtements ou accessoires, etc., dans les moindres détails, que je remarque et mantionne comment tout cela fonctionne. Je sais que je cherche à me reconnaître sur chaque objet. Pour prendre en charge me des choses matérielles et m'engager dans une reconnaissance possible par la ville. Et plus, dans une quête pour être accepté et dans une tentative d'approche, acheté et utilisé des vêtements, des chaussures et des accessoires.

En plus des quais et marché près de la Seine, merveilleux, j'ai exploré les rues, les avenues, les principaux monuments d'arts [4]. En ces lieux, les rues sont nettoyées, on sent la bonne odeur de la nourriture dans les restaurants et les vitrines des grandes [5] marques nous transportent quelque peu dans un monde de rêves, de fantasmes et de bien-être social afin de pouvoir comprendre le cœur de la France au 'top' du monde moderne.

En parallèle, j'ai connu la périphérie, place peu nettoyées, personnes portant des vêtements simples, mangeant à la hâte son immense sandwiche Street. Sur les quais du métro, je vois des hommes et des femmes en loques demander de l'aide en espèces. Ainsi que des personnes qui chantent, jouent d'un instrument, font des scénarios dans les rames en échange des pièces de monnaie. J'en rencontre constamment dans les files d'attente comme j'en rencontrais au Brésil : caisses, autobus, métro, tramway, Banque, etc., tous dans l'attente d'obtenir quelque chose...

Le sentiment de participe de cette société m'ai fait chercher quelques appropriations. Bien que je n'aie pas la maîtrise de la langue française, j'ai constaté que je peux aussi communiquer avec des regards, des sourires et des gestes. Initialement, l'observation et l'expérimentation ont été les instruments sensibles à une nouvelle approche. Ces mécanismes d'apprentissage (y compris conversations amicales et professionnelles dans la salle de classe des écoles de langues universitaires et à des séminaires, des magasins, livres de cuisine et de la télévision, etc. ...) ont ouvert la voie à l'appropriation de l'autre et de nouvelles connaissances culturelles développées dans le contexte de la vie quotidienne et dans l'expérience d'apprendre l'«inconnus».

J'ai aussi compris que certaines choses sont vraiment justes à apprécier et jouir de leur grandeur. Vous devez jouer avec la sensibilité et apprendre à connaître qui est important. Réfléchir à la façon dont la génération d'ancêtres donc beaucoup d'entre eux ne savaient pas lire, nous ont légué et montré comment exprimer et comprendre les sentiments de l'homme dans le silence des pierres et des peintures. Les monuments, les peintures des plafonds, des jardins, tapisseries, sculptures, meubles expriment en détail, la perfection de faire les choses, la beauté et le respect de l'art. Le travail nous dit tranquillement que l'humanité était et est construite par les hommes, par la capacité que les êtres humains ont de s'exprimer et de développer l'histoire par le collectif et évidemment par la solidarité ; l'histoire racontée en vers et la poésie, ainsi que l'hommage de gens qui ont construit et ont laissé leur vie dans tous les coins de ville.

A partir du moment que je vivais et comprenais une réalité que jusque-là je ne connaissais que par les livres et l'imagination construite, j'ai été capable de comprendre et d'améliorer l'expression avec l'autre sur le monde réel et subjectif. C'est-à-dire, j'ai développé un grand sens de responsabilité et de respect. Ces mécanismes m'ont aidée dans la compréhension de l'appropriation de certains aspects importants dans la culture et l'histoire française pour construire ma propre histoire. Je peux dire que ce changement a été construit dans le quotidien avec les conseils que j'ai reçus, les opportunités qui m'ont été offerte et que j'ai saisies. Les rapports intracommunautaires constituent un « mécanisme » original de traitement des informations venant du dehors, qui aide chaque personnalité à réagir sélectivement à l'influence du monde extérieur et à trouver sa voie. C'est ici la clé des conceptions de Makarenko sur la vie collective, en tant que méthode qui, « étant à la fois générale et particulière, permet simultanément à chacun de développer ses particularités et de préserver son individualité » (1998, p.210).

À ce stade, j'ai fait sauter les canaux de réception pour d'autres situations, en particulier avec les visites dans les musées. Ces musées présentent l'art et délimitent les différents moments historiques du passage des hommes et des femmes dans un cycle de vie, ainsi qu'une démonstration de manière de penser, d'agir, de créer et de concevoir des façons de vivre et perpétuer l'espèce, grâce aux ressources naturelles qu'ils transforment. Ces musées nous montrent aussi, que l'homme s'est humanisé et déshumanisé devant la puissance et la richesse, les préjugés et les valeurs. Tout cela est représenté dans chaque coin de la sculpture de Degas Ballerine ; comme dans le mystère sur le visage et le sourire de la Joconde, comme le trésor caché dans les murs et les plafonds de l'appartement de Napoléon. Toutes ces choses que j'écris, parce que je les ai vues et vécues, parce qu'il y a eu la liberté de produire chacun à sa manière sans unique modèle.

Donc, on peut alors construire un sens différent, penser, parler et agir. C'est à dire: une «autre chose» est possible si nous avons les outils nécessaires à notre éducation et à l'humanisation. Pour cela nous avons besoin d'être médiatisée par des «canaux» qui peuvent être des objets et / ou de personnes qui apportent des informations à la formation (Voyage, livres, objets, des histoires, des gens, des photos, des idées, de la musique, art, décoration de vitrines, etc. ...).

Ensuite, nous pouvons avoir une culture qui valorise la compréhension entre les hommes dans la perspective de se connaître, se respecter, apprendre et se développer. Et nous pouvons le faire dans l'intégration avec un établissement d'enseignement qui doit avoir pour objectif, l'éducation des gens vers l'humanisation de la connaissance sur la route de tous les jours.

Enfin, pour mener ces questions à l'éducation, nous avons créé un scénario dans l'enseignement-apprentissage, la culture et l'histoire. Jacques Le Goff (2003), nous rappelle que la compréhension d'une société passe par son histoire, parce qu'elle reçoit et restructure les événements que nous avons connus à la lumière des besoins actuels, ce qui aide à organiser le passé pour le présent. Donc, si le passé est en partie tributaire de cela, nous construisons nos histoires à travers le quotidien. Jacques Le Goff (2003), nous dire que l'être humain ressent le besoin de connaissance de soi et son entourage tout. Pour cela l'interaction entre passé et présent est essentielle et inévitable.

Et Durkheim ajoute:

> Ce que l'histoire enseigne que l'homme ne change pas de manière arbitraire, ne se transforme à volonté, appelé par les prophètes inspirés, parce que, comme il se heurte avec le passé acquis et organisée, tout changement est difficile et laborieux, il est par conséquent, seulement en vertu de la règle de la nécessité (2002, p. 307).

Ce stage nous fait penser qu'il y aura un «traitement» des institutions éducatives de la société. Mais au sein de ces institutions, l'accès au savoir pour l'individu est possible, non seulement pour devenir un bon professionnel, mais plutôt un sujet capable de comprendre la nature sociale de l'être social - qui a la fonction spécifique et l'utilisation des ressources naturelles de l'homme, la raison et la maintenance de la société par l'interaction sociale.

> Il est étrange erreur de croire que l'établissement d'enseignement est expliqué à travers les siècles par la fonction de former l'homme, ou plutôt, en l'adaptant à la société, pas enseignée dans les matériaux formant Rome, ni utilitaire, mais prestigieuse, et la plupart de tous les la rhétorique. Il est exceptionnel dans l'histoire que l'éducation prépare l'enfant à la vie et est une image de la société en miniature ou en [...] germinales (Duby et Bélier, 1981, p. 33 et 34).

Ce que nous apprécions dans le présent document est l'intégration entre la théorie et la pratique qui est un principe de la Pédagogie institutionnelle. C'est dans ce contexte qu'il y a la proposition d'écoles alternatives, non traditionnelles, y compris le Lycée Expérimental de Saint Nazaire.

3-Une école différente: une autre organisation

Dans le dernier exemple, je présente quelques questions de connaissances que j'ai acquises au cours de mon stage au Lycée Expérimental Saint-Nazaire. Le stage est lié avec le développement d'une observation participante à la recherche. Je travaillais sur les activités de cette école en tant qu'étudiante. Ce moment de grande expérience de la façon d'organiser et de structurer l'éducation, entièrement géré par des enseignants et des élèves, fondée sur le principe de la collectivité.

Sur le principe de la collectivité, des éducateurs non contemporains (Freinet, Fernando Oury, Montessori), ont favorisé la mise en œuvre du modèle collectif dans l'éducation et l'organisation de la méthode pédagogique. Certains de nos contemporains (Jacques Pain et des adeptes de l'éducation institutionnelle) ont développé. Cependant, c'est avec Anton Makarenko Smionovitch (1888-1939) que les réflexions sur la discipline scolaire, la communauté et l'auto-gestion ont été générées.

Filonov (1985), lorsqu'il a prononcé le nom de Makarenko, pense immédiatement la «communauté éducative» dans la pédagogie progressive. Filonov nous dit que Makarenko, croit en l'indivisibilité des lieux extérieurs et intérieurs et organisations intra-communautaires et collectives. Ce motif, il devient un nouveau statut social et ouvre de nouveaux objectifs pour l'éducation. Le rôle novateur de Makarenko s'est manifesté par sa « conception d'une intégration totale des deux processus, permettant de transformer profondément les conditions d'existence de l'enfant et d'agir sur ses connaissances, ses sentiments et son comportement. L'étude de l'enfant, en tant que membre d'un groupe, devient alors une véritable méthode d'éducation. La vie de la société dans toutes ses manifestations doit être à la base de la formation de l'individu » (p.20).

Le Lycée Expérimental de Saint-Nazaire, suit certaines descriptions ci-dessus, est une école polyvalente. L'enseignement public secondaire de premier cycle, est dispensé à 180 étudiants et encadrés pour 20 enseignants. Ce Lycée situé dans l'ouest de la France est l'un des grands exemples dans le fonctionnement d'une méthode participative. Cette communauté est composée d'étudiants bénévoles représentant la communauté des étudiants et des enseignants qui constituent l'équipe pédagogique. Les deux communautés s'e organisent, développent et produisent les activités ensemble. Le projet éducatif du Lycée, qui s'adresse à tous les élèves pour construire leur propre formation en fonction de leurs centre d'intérêts ; e pour définir leurs objectifs en relation avec les objectifs de la communauté éducative. La dimension académique est construite à partir du principe fondamental de l'école: la collégialité.

L'équipe de la communauté et les étudiants d'éducation communautaire, développent des rôles spécifiques, comme écrit dans le no Projet d'établissement (s.d, p.1): "les enseignants, au sein de la collectivité de l'équipe éducative, définissent les objectifs généraux de formation aux stades de cetta formation. Les élèves, à partir de leurs intérêts particuliers, expriment en des lieux collectifs de formation, élaborent des activités qu'ils programment en concertation avec l'équipe éducative". Ces activités pédagogique sont struictirées en trois points: **Ateliers, Modules e Travail des élèves**.

L'atelier est la structure de bases cycliques du Lycée. Il de déroule dans la matinée sur un total de 22 heures pendant une quinzaine de jours. Le thème est unique et tous les quinze jours un nouveau sujet est enseigné. Chaque sujet doit être discuté, doit être lié à un des trois départements qui composent

la structure Atelier: parole et langage, la nature et l'humanité. L'étudiant choisit le sujet qui l'intéresse le plus à fonction de ses départements. Par exemple, l'étudiant peut faire quinze jours la thématique du département de langue et poursuivre jusqu'à la fin de l'année, les thèmes tous les quinze jours d'un autre département. C'est une éducation qui travaille avec l'inter et la transdisciplinarité.

Au début de chaque année scolaire (Septembre à Juin), les équipes se réunissent pour organiser toutes les activités éducatives qui seront développées au cours de chaque séquence. Ainsi, dans la préparation des ateliers, les élèves et les enseignants font leurs propositions, discutent et choisissent les sujets qui seront appliqué tout au long de l'année scolaire.

Modules

Les modules sont programmés par l'équipe éducative, qui se compose de: lire, écrire, discuter, argumenter et de produire.

De travail étudiant

Ce travail est présenté par les étudiants à la fin de chaque atelier. Tous les élèves de lycée peuvent assister à la présentation des Ateliers. La communauté présente les résultats de leur travail en fournissant des ressources et / ou des méthodes différentes telles que: une chanson, une présentation orale, une exposition, un théâtre, discours, etc. ... Cette production vient à la suite des activités entreprises par les étudiants pendant la quinzaine des sujets abordés et présentés en classe à l'Atelier. Rappelez-vous que chaque atelier est divisé en différents thèmes et les intérêts. Initialement, ces derniers sont présentés dans la salle de classe pour un ou plusieurs enseignants, étudiants, qui participent aux discussions. Ce sont les élèves qui prennent les décisions concernant la présentation du sujet, l'organisation, la formation de groupes, etc. ... ainsi que les enquêtes menées en classe ou à l'extérieur.

Pour que toutes les activités du Lycée soient développés plus tôt dans l'année scolaire, les programmes ont été structurés et soutenue par les différents groupes qui fonctionnent comme un réseau de communication. Cette opération est répartie en quatre Groupes: Base, de Gestion, Suivi et le Niveau.

Groupe de base est formé dans le début de l'année scolaire par les anciens élèves et par le Conseil d'Etablissement. Ils se rencontrent toutes les deux semaines afin d'organiser la communication envers l'administration du Lycée. La Collectivité se divisé en six groupe, qui composée trente élèves et trois professeurs. Chaque quinzaine, il existe une base de rotation entre les groupes (étudiants et enseignants) qui gèrent entièrement le Lycée. Ce qui justifie le nom de groupe de **Gestion**. Les trente élèves se subdivisent pour gérer Quatre Secteur d'activité; 1 - bibliothèque, audio-visuel, photocopieur et entretien. 2 – Restauration, cafétéria et entretien. 3 - Le secrétariat accueil et entretien. 4 - Journal de Gestion.

Le Groupe de Suivi se compose également à partir du groupe de base qui est subdivisé en trois groupe de Suivi. Chaque Groupe de Suivi est composée d'un professeur et d'environ dix élèves, qui se regroupent une fois par semaine, dans le but de surveiller la formation académique des élèves qui ont des difficultés.

Dans **Groupe de Niveau**, se rencontrent des étudiants qui étudient le même niveau, indépendamment de l'Atelier. Ceci est réservé pour des intérêts, des difficultés communes et l'organisation d'activités spécifiques à chaque niveau du Lycée.

L'auto-évaluation détermine le passage de l'un à l'autre. Le processus s'appuie sur les bilans qui sont faits dans les différentes activités pédagogiques et dans les groupes de niveaux. Ce bilan est synthétisé au sein du groupe de Suivi.

Bernard, et al (2007), nous avons ajoute également que "Il est de la« responsabilité chaque élève garder une trace de ses apprentissages. Cela est indispensable à sa formation, mais cela prendre importance particulière pour élaboration d'un dossier parfois nécessaire lorsque l'on veut en partant du lycée intégrer une autre "(p.230).

J'ai participée comme observateur à une grande organisation au entre les groupes. Ils définissent leurs rôles et l'utilisation du temps. En regardant à travers ce prisme, je peux dire que dès ce jeune âge (16 ans), les élèves peuvent aussi gérer et de diriger les activités de la vie scolaire, avoir, leurs propres opinions, le respect mutuel entre eux et les enseignants. Ils sont responsable de groupes ont la capacité au travail. Bien entendu, ce sont des jeunes qui fréquentent et à participent assidument à la communauté scolaire. Problèmes ? Nombreux ! Comme toute école, mais ceux-ci sont résolus à l'intérieur de la salle de classe ou dans un Assemblée, ayant comme principe, le mot le dialogue.

Quelques réflexions

Le scénario présenté pour apprendre également, hors des murs scolaire, à travers les expériences de participation et la collaboration de l'élève, n'enlève pas le rigueur de l'école traditionnelle: une salle de classe qui est attaché à un apprentissage progressif et au développement de l'enfant. Nous pouvons dire que, outre les exigences techniques, nous avons besoin de principes fondamentaux: la nécessité de renforcer l'idée de l'éducation non-violente de la démocratie et la citoyenneté.

Nous convenons que la salle de classe est un lieu propice à la propre formation de l'élève. Nous sommes en désaccord avec la manière dont se produit l'acte d'enseigner et d'apprendre dans l'école traditionnelle. Lorsque l'élève nom est motivé à apprendre de l'enseignement scolaire, qu'il ne participe pas à ses choix, et ne peut même pas comprendre le sens du plan de cours à appliquer dans la vie quotidienne, plus il devient indisciplinée. Cette indiscipline, ce qui est souvent perçu comme une violence par les éducateurs, mais peut être seulement une réaction à des perturbations sociales et culturelles dans les écoles. Comme une résistance à l'imposition de valeurs par des étudiants différents. Ce qui échappe à l'œil, est la pratique de la violence qui causent souvent l'élève lui-même, à savoir les retraits, les maladies, la honte, opprobre, les médicaments, faible estime de soi, des combats, l'anorexie, le suicide, etc.

L'enseignement traditionnel nous montre un grand paradoxe en accordant la priorité à l'autorité administrative et l'enseignant, et invite les jeunes à l'éducation, l'autonomie et un futur citoyen responsable. Ce que nous offrons aux jeunes de devenir un véritable citoyen, si nous ne donnons pas les bons choix et les tâches que ce qui est public? L'école, une communauté éducative, peut offrir: la responsabilité de décision pour lui-même et avec les autres, de développer des activités de groupe, créer des emplois et d'innovations, une nouvelle production de textes et de construire une autre histoire pour le monde moderne. En ce sens, les enseignants exercent sa véritable fonction: être un médiateur de la connaissance, comme il le dit, Guille (1997): "en tant qu'instructeur, certs, mais aussi celui d'organizateur de la classe en tant qu' éducateur: l'innovation dans ce domaine passe, par exemple, par l'instrution de 'règles de vie' de la classe(référées à des droits et devois où est determiné avec les élèves ce qui est négociable et ce qui ne l' ést pas) ou par l'institution de temps de communication et de régulation des conflits internes"(p.24).

Et enfin, lorsque nous utilisons le concept de l'école décrit par Fernand Oury, a attiré notre attention en faisant le rappel soin et le souci de se prononcer que l'école est vraiment pour tout le monde, " lieu de vie collective, lieu de séjour, peut favoriser ou non, chez les enfants, l'adaptation active aux espaces mis à leur disposition, mais il paraît essentiel que l'espace soit vécue et mon subi" (Oury, 1998, p.69).

RÉFÉRENCES

COLLECTIF EUROPéén DES éQUIPES DE PéDAGOGIE INSTITUTIONNELLE. *Dans le cadre*, 2010.

COLLECTIF EUROPéén DES éQUIPES DE PéDAGOGIE INSTITUTIONNELLE. *En vertu de* 2008 **.**Février-Mars 2009.

DUBY, G. ; *ARIÈS, P. Privée* de l'histoire de la vie. São Paulo : Companhia das Letras, 1981. p. 22-43.

DURKHEIM, E. *développements pédagogiques* **.**Porto Alegre : Artes médicale, 1995.

GUERIN, M. A. *Dictionnaire des Penseurs Pedagogiques* **.**Guérin, éditeur itée, 1998.

GUILLAS.M. ; LAVRILLEUX. G. *vis-à-vis de violence dans l' école, innover?*Cahiers Pédagogiques-n. 350/351-Janvier : février 1997-23.

INSTITUTIONNELLE-PéDAGOGIE FREINET Pasquali *Bulletin échos-p. i.d ' échanges* **.** N. 41. 11 ° année : 2010-2011. Septembre 2010

LE GOFF, j. *histoire et mémoire* **.**Campinas, SP, Brésil : Editor da UNICAMP, 2003.

MARTAN, L. ; MEIRIEU, P. ; DOULEUR, j. *La pédagogie institutionnelle Fernand Oury*. Vigneux : Matrice éditions, 2009.

OUMEDDOUR, L. P*rojet Thése*. Journée de séminaire 02 novembre 2010. Université Paris Ouest Nanterre. Sciences de l ' éducation sous la direction de A, Belhandouz H, Vulbeau

OURY, F. & VASQUES, a. *Vers une pédagogie institutionnelle?* Vigneux. Matrice, 1998.

SANTOS, F. A. A. dos. Ecoutes du vieillissement : la personne âgée dans la post modernité. Thèse de Doctorat en Sociologie. 2011, Université Paul-Valery, Montpellier III, France. 380p.

[1]Techniques Freinet : texte libre, correspondance, enquête, tour de la salle de classe

[2] décisions et les attaquants de mener des activités dans la proposition pédagogique de pédagogie institutionnelle sont présentés et adoptés par le Conseil. Cette réunion est organisée par les étudiants et les enseignants à donner des références aux activités de la journée, ou semaine ou mois, etc....ainsi que pour discuter des relations, des difficultés interpersonnelles, des dépassements et des réalisations de chacun.

[3] Nombreux vêtements par l'organisme sont appelées par les superpositions françaises. Moyens de construire la « votre mode ».

[4]nous pouvons nommer certains d'entre eux, comme par exemple : Arc de Triomphe, Centre Georges Pompidou, la Cathédrale Notre-Dame, Eglise du Sacré Coeur, Tour Eiffel, Musée du Louvre, etc...

[5] Principalement sur l'Avenue Champs-Elysées, nous trouvons des grandes marques comme : Mont Blanc, Lancel, Loui Viutton, Hugo Boss, Peugeot, Cartier, Armani, Swarovski, Nike, etc...

[6] dans l'original : principe de la collégialité .

[7] , la composition de 180 étudiants est définie par l'école. Les inscriptions sont effectuées avec les critères atteindre cette population.

[8] Bernard, et tous nous définit comme determinaçéao: « institutionnels qui rassemble les Groupe scolaire de seconde, ainsi que tous ceux qui ont choisi un chemim de formation qui ne passe pas par le bac "(1998, p. 214)

[9]l'année scolaire, que le Lycée est divisé en 5 périodesChaque période est subdivisée en 3 ou 4 séquences, comme les jours du mois. Chaque séquence est lui-même distribués dans les 15 jours, et ; le mois dernier séquence peut être de 7 jours.

[10] plus précisément, l'Atelier de groupe de travail My : Les émotions humaines : ressenties, décrytage, (profs. Christine et Bernard), faites un journal, avec toutes les questions préparées par les élèves de cet atelier. Titre : Voyage au centre des émotions. Atelier du 11 au 29/10/12/2010. Chapitre 1: Le cerveau et les neurosciences expliquent les émotions. Chapitre 2: La psychologie des émotions. Chapitre 3: La Médecine chinoise et la médidation au service des émotions. Chapitre 4: Les émotions et notre environnement.

[11] Avant notre participation, absolument, toutes les activités sont exécutées par le groupe qu'il gère actuellement Lycéé. Par exemple: à son arrivée au Lycée nous nom pour les personnes responsables de la cuisine, payer la somme de 2,70 euros pour le repas de la journée, argent est enregistré, fait de la boîte. Groupes d'élèves et d'enseignants sont subdivisées par zone pour le déjeuner, puisque l'achat de nourriture, le choix de menu, la préparation des aliments, desservi par un nettoyage total local, agit sous la responsabilité du groupe.

[12] Dans l'une de ces réunions, j'ai assisté à la conversation avec un des étudiants, où le professeur a demandé à qui il réfléchit sur son rôle dans le groupe, de ce fait, refusant d'aller sur les activités de cuisson et de se demander pourquoi leurs projets ont été retardés. Le groupe établit clairement que vous faites ce que vous voulez, regarder les classes qui vous intéressent, mais discutent au sujet de leurs droits et devoirs dans un comunid ade.

Théorie de la complexité : Parcours et défis pour la recherche en Education

Sonia Regina Giusti
Master d'Education – PUCCAMP
Coordinatrice Développement Professionnel – SENAC/SP
e-mail : sgiusti@sp.senac.br

Adriana Marques Paderes
Master d'Education – PUCCAMP
Professeur des Facultés de Valinhos – FAV
e-mail : adriana.paderes@unianhanguera.edu.br

Regina de Brito Rodrigues
Master d'Education – PUCCAMP
e-mail : rdebrito@hotmail.com

Réfléchir aux alternatives ouvertes par la Théorie de la Complexité en tant que référentiel théorico-méthodologique pour la recherche en Education requiert, en premier lieu, que nous situions son apparition dans le contexte de fracture de paradigmes qui caractérise la seconde moitié du XXe siècle. En ce sens, nous saisissons que l'hypothèse formulée par Edgar Morin a les caractéristiques d'une pensée provocante et stimulante, même si elle reste " marginale " dans les cercles académiques.

Conçue comme une critique radicale du savoir fragmenté, héritage du modèle cartésien et mécanique qui orienta le développement scientifique depuis le XVIIIe siècle, la Théorie de la Complexité ne peut être comprise qu'à partir des différents aspects qui composent cette critique. Cette réflexion sur la nature de la connaissance scientifique – nécessité impérieuse et permanente pour Morin – assure les conditions pour le développement du nouveau paradigme.

Cherchant à se référer, autant que possible, à la réalité de l'Education, cet article en vient à présenter les piliers/principes qui orientent la Théorie de la Complexité et les aspects méthodologiques qu'ils impliquent. Quelques topiques relatifs à la vision de l'Education soutenue par la Théorie de la Complexité sont également abordés dans cette présentation.

Au fil de tant de lectures et de nombreuses discussions, des certitudes et des doutes, des défis et des chemins se projetèrent à l'horizon, imposant le fait que, tel un panneau d'alerte permanent, " la complexité est un mot problème et non un mot solution " (MORIN, apud LIMA, 2003 : 71). Prétendre cerner, dans les limites de cette étude, la complexité de ces défis et de ces doutes serait prétentieux. Des incertitudes demeurent – comme des réflexions finales, d'indiquer les attentions, positions et nécessités et d'encourager de nouvelles recherches. Seulement une certitude : celle, ainsi que l'a relevé Morin à tant d'occasions, que c'est avec des doutes, des défis, de nouvelles recherches et une constante autocritique que la science peut avancer.

La critique du modèle hégémonique de science

> " Savoir penser signifie indissociablement savoir penser sa pensée "
> Edgar Morin

Durant les trois siècles derniers, les croyances et valeurs du monde occidental s'appuyèrent sur le paradigme mécanique, défendu par la physique du XVIIe siècle, qui vient de la pensée cartésienne (CAPRA, *apud* Ferreira, 2000). Descartes a formulé les bases du " paradigme maître " d'Occident, en disjoignant le sujet pensant (*ergo cogitans*) et la chose étendue (*res extensa*), entraînant, par conséquent, la séparation entre Philosophie et Science. C'est ce paradigme qui est l'objet de la critique à la genèse de la Théorie de la Complexité.

En quoi consiste, pour Morin, l'activité de la pensée ? Il affirme (1986 : 112) :

> Toute activité de pensée comporte distinction (notamment entre objets et environnement), objectivation (caractérisation de l'objet par des traits invariants ou stables), analyse (décomposition de l'objet en ses unités constitutives et possibilité d'isoler tel aspect ou telle partie de l'objet), sélection (des caractères jugés essentiels ou pertinents de l'objet considéré).

L'inéluctabilité de ces opérations observée, Edgar Morin appuie sa critique sur les déviances que tels pas/étapes impliquèrent dans le modèle cartésien/mécanique. La distinction devient disjonction quand des entités (phénomènes, processus) se séparent, s'isolent et, lorsque est exclu l'aspect opposé comme s'il était inexistant, ne se communiquent plus. Cette opération trouvait son fondement dans le Principe de la Séparation (Descartes), outil de la prétendue connaissance objective : les objets se séparent les uns des autres, de leur environnement et du sujet connaisseur.

La disjonction, affirme Morin (1986 : 119),

> dissocie et sépare ce qui, sans doute, doit être distingué et opposé, mais qui est aussi inséparable et complémentaire : ordre et désordre, déterminisme et liberté, répétition et innovation, mythe et réalité sociale, unité et conflit, harmonie et discorde, autonomie et dépendance, objet et sujet, communauté et société, société et individu.

L'objectivisme – déviance de l'objectivation – s'appuie sur l'illusion selon laquelle l'observateur reflète la réalité extérieure, alors qu'en vérité il la produit. Il se lie ainsi à la disjonction, conséquence de la prétendue séparation entre sujet et objet, prétendue objectivité aujourd'hui considérée comme un mythe. Le sujet connaisseur, au cours de l'acte de distinguer, sélectionner, analyser, objectiver, intègre le processus, il est lui-même un propre objet. La réalité connue l'est par le biais d'une théorie qui effectue des coupures, élimine des aspects, détermine des hiérarchies. Il est par conséquent impossible de soutenir que le réel relaté (narratif) soit le véritable réel.

Le principe de réduction, dans le modèle cartésien, affirmait que la connaissance des unités permettait de connaître les ensembles desquels elles sont les composantes. Ainsi, le tout s'appréhenderait par les parties. Ce principe entraîne une autre déviance : l'analyse réduisant le complexe au simple, que Morin a qualifié de réductionnisme.

Cette même analyse – guidée par le principe d'ordre (qui inclut le déterminisme) – produisit d'autres effets. Dans la recherche de stabilité, de loi, de continuité – nécessités d'un monde qui se voulait ordonné, prévisible et contrôlable –, ce qui ne s'identifie pas comme tel est écarté, ignoré comme si c'était la caractéristique d'un raté théorique, de la loi, de la continuité. Si cela n'était pas identifié, c'était à cause de la faille dans la théorie. Avec cette tentative d'" enlever " du réel ce qui serait ambigu, contradictoire ou inexplicable, se créait une unidimensionnalisation, comme une vision unilatérale, via l'élimination de certains caractères ou aspects de l'objet ou du phénomène, réduit à un seul caractère ou aspect. La complexité multidimensionnelle de la réalité sociale, qui est économique et mythique, politique et non politique, individuelle et collective n'avait progressivement plus qu'une unique dimension, en accord avec le point de vue préétabli ou le référentiel théorique de l'analyse.

Le principe de la logique classique, déductif-inductif-identitaire, soutenait également le modèle de pensée dominant. Ce principe impliquait la négation de la contradiction et se fondait sur un modèle de causalité mécanique, qui permettait des prévisions et l'établissement des lois (base du principe d'ordre/déterminisme).

> Dans ce principe, on accorde une valeur de vérité quasi absolue à l'induction, une valeur absolue à la déduction et par laquelle toute contradiction devrait être éliminée. L'apparition d'une contradiction dans un raisonnement signalait l'erreur et obligeait à abandonner ce raisonnement. Il est clair qu'un principe de causalité linéaire régnait dans cette vision (MORIN, 2002 : 560).

Il faut encore souligner que la rationalité, en tant que principe de la connaissance scientifique, est remplacée, dans le modèle cartésien, par la rationalisation qui, fondée sur la " croyance que le réel est parfait et totalement rationalisable, soumet le réel à la logique du référentiel théorique " (MORIN, 1986 : 135/137).

Par la rationalisation, la science – occupée à chercher lois et ordre – édifiait un paradigme intérieurement logique et l'appliquait à la réalité, rejetant le dialogue ainsi que les évidences du réel, principalement ces évidences contradictoires à la vision du monde que le paradigme soutenait.

Ce modèle comporte en outre le maître-mot, le concept qui " devient le concept premier et final, duquel part toute l'explication et dans lequel elle termine " (MORIN, 1986 : 125), dans un cercle de reproduction qui n'interroge pas et ne se laisse pas interroger, s'expliquant par lui-même et s'enfermant à l'intérieur d'une rationalisation déterminée.

Dans un modèle ainsi constitué, et en ayant pour objet de recherche l'Education, quelques réflexions sont possibles. En tant que processus social, l'Education ne peut être réduite à une dimension unique. Elle est, en ce sens, un espace de contradictions. En même temps que territoire de la reproduction de la société – et de ce fait impose des contenus et pratiques en cohérence avec la logique du système – elle est espace de liberté. Elle répète et innove, reflète des conflits et produit un *ethos* capable de transformer.

La recherche se trouve ainsi limitée dans la mesure où elle privilégie des compréhensions exclusives, tendant à une vision pessimiste (quand elle voit dans l'Education la simple reproduction des structures de pouvoir de la société) ou à une vision optimiste (en ignorant les implications de ces structures, croyant que l'Education peut tout). Toutes deux perçoivent une unique dimension du processus et n'intègrent pas la dialectique (que Morin appelle dialogique) du réel, le contradictoire toujours présent dans l'Education.

Réduisant, rationalisant, éliminant des contradictions, privilégiant des dimensions, ignorant la présence/interférence du sujet dans le propre processus de connaissance, le modèle cartésien produisit une pensée que Morin perçoit comme étant mutilée. Et, sur celle-ci, il avertit :

> La pensée mutilée n'est pas inoffensive : tôt ou tard, elle débouche sur des actions aveugles ; en ignorant que ce qu'elle ignore agit et rétroagit sur la réalité sociale, elle débouche également sur des actions mutilantes qui coupent, tranchent et retranchent, laissant le tissu social et la souffrance humaine les chairs à vif (MORIN, 1986 : 119).

La Théorie de la/pour la Complexité

> " Si la complexité est non pas la clé du monde, mais le défi à affronter, la pensée complexe est, non pas ce qui évite ou supprime le défi, mais ce qui aide à le relever, et parfois même à le surmonter "
> Edgar Morin

La critique du modèle cartésien, comme nous l'avons vu, se fonda, dans la pensée d'Edgar Morin, sur la constatation de ses déviances par rapport aux principes de la pensée et de la rationalité et de son inadéquation pour que la science puisse tenter de comprendre le monde, la société, la vie humaine. Que sont le monde, la société et la vie humaine, en ce début de XXIe siècle ?

" Toute vie, chaque vie, la vie de toute société peut seulement être multidimensionnelle. Pas de manière harmonieuse, complémentaire et réalisée, mais dans le conflit, dans la dilacération, dans la contradiction " (MORIN, 1986 : 123). La réalité, pensée ainsi, est la propre complexité.

Pensant la réalité sociale, dans le sens le plus large, Morin définit la Complexité – de *Complexus*.

> Complexus signifie ce qui est tissé ensemble ; en effet, il y a complexité lorsque sont inséparables les éléments différents constituant un tout (comme l'économique, le politique, le sociologique, le psychologique, l'affectif, le mythologique) et qu'il y a tissu interdépendant, interactif et inter-rétroactif entre l'objet de connaissance et son contexte, les parties et le tout, le tout et les parties, les parties entre elles. La complexité, c'est, de fait, le lien entre l'unité et la multiplicité (MORIN, 2003 : 38).

De quoi est fait le social ? De processus de production, d'organisation, d'individus, de conscience, de politique et d'idéologie, de subjectivité et de sentiment, de coercitions et de liberté, de répétition et de changement, de reproduction et de transformation, de jeu et d'amusement. Selon le concept de Morin, ces différentes dimensions (et tant d'autres, car la liste est grande), s'interlient, agissent les unes sur les autres, impliquent un ordre (et un désordre).

Il n'est pas possible de séparer – qui n'est pas à confondre avec distinguer – de telles dimensions. Elles doivent être pensées comme un tout – qui n'est pas à confondre avec la totalité, concept que Morin a abandonné, comme nous l'avons déjà vu, et qui était déjà une " construction " théorique (et, à la limite, un maître-mot).

En ce sens, la Théorie de la Complexité distingue et analyse, conformément au paradigme antérieur, mais cherche à établir la communication entre ce qui est distingué : objet, environnement, chose observée et son observateur. Tout et partie ne peuvent se sacrifier l'un pour l'autre. Et il ne peut y avoir une pensée linéaire, qui impose une logique dans laquelle contradictions et désordres ne sont pas examinés. Elle propose une vision " polyoculaire ou polyscopique, dans laquelle, par exemple, les dimensions physiques, biologiques, spirituelles, culturelles, historiques de ce qui est humain arrêtent d'être incommunicables " (MORIN, 1996 : 30).

Il est important de souligner que la pensée complexe (Théorie de la Complexité) ne doit pas être confondue avec la pensée du contexte. Il ne s'agit pas de situer un fait, un phénomène, un processus dans un contexte. Il s'agit de chercher des connexions, relations, contradictions qui forment le social.

Le global est plus que le contexte, c'est l'ensemble contenant des parties diverses qui lui sont liées de façon inter-rétroactive ou organisationnelle. Ainsi, une société est plus qu'un contexte : c'est un tout organisateur dont nous faisons partie. […] Le tout a des qualités ou propriétés qui ne se trouveraient pas dans les parties si elles étaient isolées les unes des autres, et certaines qualités ou propriétés des parties peuvent être inhibées par les contraintes issues du tout (MORIN, 2003 : 37).

Les principes qui régissent la complexité

> " Le complexe requiert une pensée qui capte les relations, les interactions et implications mutuelles, les phénomènes multidimensionnels, les réalités qui sont à la fois solidaires et conflictuelles. […] une pensée organisatrice qui conçoit la relation réciproque de toutes les parties ".
> Edgar Morin

Pour rendre compte de la réalité, comprise comme complexité, Morin définit quelques principes. Ce ne sont pas des lois – dans le sens du modèle mécanique, de caractère invariable. Ce sont des " principes directeurs " (LIMA, 2003 : 80), desquels résulte une orientation du regard du chercheur sur les phénomènes et processus sociaux. Au fil des lectures entreprises, il est possible de percevoir que ces principes sont continuellement révisés, amplifiés, redéfinis. Nous avons ainsi choisi, dans cette étude, de tous les énumérer, mettant l'accent sur ceux qui, se démarquant, apparaissent de manière récurrente dans les œuvres étudiées.

- Principe dialogique : ordre et désordre, par exemple et en tant que termes, sont antagoniques. Selon le principe dialogique, ils sont, cependant, des termes qui, dans certains cas, collaborent, produisent organisation et complexité. Ils sont complémentaires et antagoniques.

Le principe dialogique est, ainsi, la récupération de la dialectique. Pour Morin, cette dernière s'est compromise dans le Marxisme par le raisonnement que l'Histoire – dans son devenir – présupposait une synthèse et que les deux moments du jeu dialogique intervenaient à des moments historiques distincts (oscillant entre le moment du déterminisme et celui du volontarisme politique). Cela, pour Morin, revient à contredire la dialectique véritable – dans laquelle thèse et antithèse sont en mouvement pérenne et constant – jeu dialogique, qui produit le complexe. La critique de la pensée complexe de la réduction de la dialectique entreprise par le Marxisme peut se lire dans le texte ci-dessous, qui souligne également le caractère fondamental du principe dialogique.

> Et l'histoire, finalement, l'histoire, que nous savions depuis longtemps avoir un caractère presque shakespearien de bruit et de colère, l'histoire que tant avaient prétendu complètement rationaliser par le biais de lois, l'histoire, fit aussi en sorte que nous explosions ses propres lois. Pour la concevoir aujourd'hui, il faut faire copuler Marx et Shakespeare. Alors, dans le fond, l'idée de complexité pourrait se résumer à cette idée : comment concevoir la relation spécifique entre ce qui est ordre, désordre et organisation (MORIN, 2002 : 562).

- Principe de récursion organisationnelle :

Par ce principe, Morin défend la rupture avec l'idée linéaire selon laquelle des causes génèrent des effets ; des produits sont générés par des producteurs ; une structure détermine une superstructure. Pour lui, tout ce qui est produit revient sur ce qui l'a produit, dans un cycle lui-même auto-constitutif, auto-organisateur et auto-producteur (LIMA, 2003 : 80).
Ce principe, considéré comme fondamental et aussi appelé Principe du Circuit Récursif ou Réalité Réciproque, a, dans la propre dynamique entre individus et société, un exemple.

> Ainsi, les individus font la société qui fait les individus. Les individus dépendent de la société qui dépend d'eux. Individus et société se co-produisent dans un circuit récursif permanent, où chaque terme est, dans le même temps, producteur/produit, cause/effet, fin/moyen de l'autre (MORIN, 1986 : 118).

Pensant spécifiquement à la réalité éducationnelle, ESTEBAN (2003 : 129/130) suggère la pertinence de ce principe dans la recherche et dans l'analyse de données collectées/observées :

> Le processus pédagogique est marqué par l'interaction individuel/collectif, l'analyse des pratiques quotidiennes indique qu'un même processus collectif peut ouvrir la voie à différents comportements individuels, marqués par la singularité des expériences, qui font aussi que les comportements individuels similaires configurent des processus collectifs distincts. En conséquence, les relations possibles sont nombreuses et il n'y a pas de parcours prédéfinis, linéaires, dont les points de départ seraient fixes et les points d'arrivée prévisibles.

- Principe hologrammatique :

Dans le tiercé des principes fondamentaux, Morin réaffirme l'impossibilité d'application de l'idée cartésienne selon laquelle il est possible de connaître le tout à partir de la connaissance des parties. Pour lui, partie et tout forment une unique réalité.
Ce principe se basait sur une maxime de Pascal : " Je juge impossible de connaître les parties sans connaître le tout, comme de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties " (*apud* MORIN, 1998 : 332). Avec cette conception, Morin indique les limites du réductionnisme ainsi que celles de l'holisme. Il ne s'agit de valoriser ni la partie ni le tout.
Les parties, en accord avec le principe hologrammatique, sont dans le tout, mais " le tout est inscrit dans la partie… Ainsi, la société est présente dans l'individu, à travers son langage, sa culture, ses normes " (MORIN, 2000 : 94). Parallèlement, le tout se constitue seulement par les interactions entre les parties et c'est avec elles qu'il acquiert sa spécificité.

- Principe systémique ou organisationnel :

Egalement connu comme le Principe de l'émergence, il est un dérivé du principe antérieur, fondé sur l'impossibilité de la connaissance du tout à partir des parties séparées, ou des parties sans considérer le tout. En accord avec ce principe, le tout possède un certain nombre de qualités et de propriétés qui n'apparaissent pas dans les parties lorsqu'elles se trouvent séparées. Quand elles se trouvent dans une organisation donnée, des qualités qui sont propres à cette réalité spécifique apparaissent (émergent).
Morin cite en exemple de ce principe la transformation de deux atomes d'hydrogène et d'un atome d'oxygène dans l'eau. La réalité qui émerge de cette rencontre – un liquide – est différente de celle qui existait à l'origine – deux gaz. Ainsi, les parties ont une qualité/propriété nouvelle, qui n'existe pas si l'on retire chaque partie de cette " organisation " spécifique.

- Principe du Circuit Rétroactif :

Selon ce principe, qui rompt aussi avec la logique linéaire – de la même manière que le Principe de la Récursion – les causes agissent sur les effets et les effets agissent sur les causes, dans un équilibre dynamique qui régule le système et, en même temps, organise des ruptures. Cet équilibre se produit à partir de rétroactions (*feedback*) mutuelles.
Commentant ce principe, PRIETO (2003, 165) signale :

> Le système complexe arrive à maintenir une dynamique adéquate entre continuité et rupture. En même temps qu'il conserve ses structures essentielles (qui sont également reformulées de manière récurrente), il acquiert de nouvelles propriétés d'adaptation et de modification de son environnement. Le système ne se modifie pas de dehors : il s'auto-organise, parce qu'il est composé d'éléments ayant la capacité d'apprendre.

Appliquant cette réflexion à l'Education, nous pouvons affirmer que, dans un projet de recherche, la dynamique des changements pourra être appréhendée comme un " dialogue " récurrent des processus spécifiques à l'institution avec ceux externes à l'école, par exemple. Et, en même temps, comme " dialogue " entre processus – pas toujours harmonieux – à l'intérieur de la propre institution.

- Principe de l'autonomie/dépendance (auto-organisation) :

Selon ce principe la réalité des différents faits et processus sociaux ne peut être pensée sans le binôme dialectique de la dépendance *versus* l'autonomie. En même temps que chaque système a sa propre dynamique, celle-ci se nourrit par une relation de dépendance avec l'environnement.
Egalement appelé Principe d'Auto-éco-organisation ou Principe d'Adaptation et d'Evolution, il développe la dynamique de processus sociaux spécifiques dans leur relation avec le contexte/environnement : " aucun des deux ne peut évoluer en réponse au changement sans qu'ils ne produisent des ajustements correspondants chez l'autre " (Rosenau, apud PRIETO, 2003 : 165).
Morin distingue en outre que ce principe est toujours applicable aux être humains " qui développent leur autonomie dans la dépendance de leur culture " (2000 : 95). Du point de vue de l'Education, cette dynamique de l'autonomie *versus* dépendance est particulièrement riche, que ce soit

en tant que dimension de la pratique pédagogique ou en tant que champ pour la recherche, embrassant les différents mécanismes par lesquels s'opère, en même temps et presque toujours de manière contradictoire, l'émergence du neuf à l'intérieur d'une institution qui reproduit l'ancien, le déjà institué. Il s'agit, en ce sens, de la dynamique entre institué et instituant.

- Principe de la réintroduction de la connaissance dans toute la connaissance :

Avec ce dernier – mais non le principe le moins important – Morin réitère l'importance d'observer que l'ensemble de la connaissance du monde est toujours " reconstruction/traduction faite par un esprit/cerveau, au sein d'une culture et d'une époque déterminées " (2000 : 96).
Se reposent ainsi les questions relatives à l'impossibilité d'une science qui " reproduit " le réel dans sa complexité, à la toujours présente interférence du sujet – lui-même constituant de l'objet et par lui constitué dans le cas des sciences humaines – et au caractère provisoire de toute connaissance produite, appelée à être dépassée dans l'histoire qui produit une nouvelle culture et, avec elle, d'autres possibilités de compréhension du monde.

> …Whitehead disait déjà que c'est la théologie qui a raison – pour ceux qui croient, bien sûr. Quant à la science, elle se fonde sur des données certaines, dont la vérité se situe dans le temps et dans l'espace, comme la vitesse de rotation de la Terre autour du soleil est une donnée certaine, mais pas si l'on considère les cent millions d'années à venir, ou les cent millions d'années passées. Les données sont donc certaines dans des conditions spatio-temporelles limitées. Les théories ne sont cependant pas certaines. Elles peuvent toujours être récusées par l'apparition de nouvelles données ou de nouvelles manières de considérer les théories déjà existantes (MORIN, 2002 : 563/564).

Théorie de la Complexité – Questions de Méthode

> " La mission de cette méthode n'est pas… de donner la recette qui enfermerait le réel dans une boite, c'est de nous fortifier dans la lutte contre la maladie de l'intellect – l'idéalisme –, qui croit que le réel peut se laisser enfermer dans l'idée et qui finit par considérer la carte de l'I.G.N. comme étant le territoire. Cette méthode entend s'opposer à la maladie dégénérative de la rationalité, qui est la rationalisation, laquelle croit que le réel peut s'épuiser dans un système cohérent d'idées ".
> Edgar Morin

S'il y a dans l'œuvre de Morin une alerte constante quant à l'impossibilité d'une méthode fermée, il y a également des pistes, parcours et réflexions qui aident à la définition d'un chemin – non sans embûches – pour la recherche ayant pour base la Théorie de la Complexité.

Afin de les présenter, nous avons pris comme guide le cadre " Caractéristiques du Paradigme de la Complexité ", développé par LIMA (2003 : 73/74), dont nous reproduisons ici les topiques, ponctués par des réflexions et/ou des développements de Morin et d'autres auteurs, ainsi que ceux élaborés au cours des lectures entreprises dans le cadre de cette recherche.

Il est important de rappeler ici le regard porté par Morin sur le processus de pensée/connaissance. Comme nous l'avons déjà abordé dans le topique ayant trait à la critique du modèle hégémonique, ce sont des déviances en rapport à ce processus qui compromirent (et compromettent) le processus de recherche.

> Toute activité de pensée comporte distinction (principalement entre objets et moyens), objectivation (caractérisation de l'objet par le biais de traits invariants ou stables), analyse (décomposition de l'objet dans ses unités constitutives et possibilité d'isoler un objet ou partie de l'objet), sélection (des caractères jugés essentiels ou pertinents, de l'objet considéré) (MORIN, 1986 : 112).

- Objectifs de la connaissance : " Rompre avec la connaissance parcellaire, réductionniste et simplificatrice et promouvoir une voie qui prend en compte la confusion, l'incertitude du penser et former des scientifiques de manière multidimensionnelle " (LIMA, *op. cit.*).
A ce propos, NAJMANOVICH (2003 : 30) rappelle :

> Descartes a voulu créer un chemin qui puisse permettre d'atteindre la connaissance sans tomber dans l'erreur, ni se perdre dans la confusion, sans se salir dans la boue de la perplexité, ni avancer à l'aveugle dans la brume de l'absence de sens, écartant tout l'héritage culturel duquel il s'était nourri afin d'avoir uniquement recours à une faculté nullement contaminée par quelque préjugé que ce soit.

Il n'y a, en ce sens, pas de garanties préalables et la méthode doit observer ce va-et-vient nécessaire à la connaissance.

- Un plan qui ne s'enferme pas :

" Système ouvert. Irruption des antagonismes au centre des phénomènes organisés et irruption des paradoxes au centre de la théorie " (LIMA, *op. cit.*).
Il est impossible, en utilisant la Théorie de la Complexité, de définir a priori un chemin pour la recherche. Comme la réalité complexe comporte des imprévisibilités, la recherche doit en tenir compte en ne se fermant pas – que ce soit aux besoins de nouveaux apports théoriques ou aux instruments de collecte de données définies. Il est utile, à titre de réflexion, de citer Guimarães Rosa : " La vérité n'est pas à la sortie ni à l'arrivée. C'est au milieu de la traversée qu'elle s'offre à nous " (in " Grande Sertão : Veredas "), qui rappelle une nouvelle fois le caractère provisoire de la vérité dans ce chemin.

- Projets de recherche :

" Création du circuit de la connaissance, où s'effectue l'interaction annulaire multidimensionnelle, à travers la praxis cognitive, de manière centripète et centrifuge par rapport à l'objet d'étude ; requérant la prise en compte de l'incertitude comme ligne directionnelle, elle est, donc, étendue et non réductrice " (LIMA, *op. cit.*).
Nous comprenons ici cette " piste " comme la nécessité d'un va-et-vient constant, du référentiel théorique à la réalité, ce qui implique des redéfinitions et reprogrammations. Il n'y a pas de place pour la suffisance ou le compromis, sous peine de réduire la complexité du propre objet.
A propos de cette dimension méthodologique, soulignons encore que :

> Faire honneur à la complexité nous amène aujourd'hui à nous dédier à la tâche d'insuffler du sens. Il faut pour cela balayer la riche toile de relations dans laquelle un événement a été tissé, s'attacher à élargir l'univers dimensionnel de notre expérience et de notre historisation, en sachant toujours qu'il est impossible de suivre toutes les pistes, ou même de soupçonner leur existence – parce qu'elles vont entre autre surgir au cours de notre propre activité d'élaboration (NAJMANOVICH, 2003 : 60).

- Parlant de données et d'échantillons :

" Les données sont dûment prises en compte dans leurs multiplicités complexes, c'est-à-dire qu'elles sont des parties spécifiques d'un tout spécifique, nécessitant donc un traitement hologrammatique. L'échantillon, dans ce paradigme, peut être petit ou large, stratifié, représentatif, aléatoire […], le plus important est que dans son univers, on devra prendre en compte les incertitudes, les perturbations, les liants et reliances de cet univers avec le tout et les parties multidimensionnellement " (LIMA, *op. cit.*).
La recommandation se réfère directement à l'impossibilité de diviser le phénomène ou le processus en leurs parties ou agents. L'approche requiert toujours le penser en contexte, pensant le contexte non seulement comme scène où se produit le processus ou phénomène, mais comme un tout qui agit sur et sur lequel agit la réalité étudiée. N'importe quelle séparation serait, en ce sens, reprendre la logique cartésienne de la connaissance, objet de toute la critique de Morin. " Les objets ne peuvent pas être isolés dans la mesure que leur propre existence dépend d'interactions avec d'autres " objets " et avec leur environnement " (MORIN, 1996 : 112).
Il faut encore souligner que le traitement hologrammatique des données implique de prendre également en compte les autres principes de la Théorie de la Complexité et qu'ils se constituent en guides pour percevoir la trame qui se tisse (*complexus*) dans la réalité.

> Le complexe requiert une pensée qui capte les relations, les interrelations et implications mutuelles, les phénomènes multidimensionnels, les réalités qui sont simultanément solidaires et conflictuelles, qui respecte la diversité, en même temps que l'unité, une pensée organisatrice qui conçoit la relation réciproque de toutes les parties (MORIN, 1999 : 14).

- Y a-t-il des techniques et méthodes ?:

" La Théorie de la Complexité n'a pas de méthodologie, mais a sa méthode, qui s'organise dans la pensée des concepts sans jamais les donner pour finis, c'est la propre conscience antagoniste de la complexité qui est toujours en conflit (ordre-désordre-organisation) " (LIMA, *op. cit.*).
Une nouvelle fois, le besoin d'un constant va-et-vient du référentiel théorique à la réalité au cours de la recherche et le caractère médiateur de la théorie dans ce parcours sont à rappeler. La théorie n'est donc pas une " camisole de force " qui restreint le regard. Elle est juste un parcours/une-lentille-à-travers-laquelle-nous-regardons-le-monde. En tant que telle, elle doit être constamment révisée.

> La vraie rationalité, ouverte par nature, dialogue avec un réel qui lui
> résiste. Elle opère une navette incessante entre l'instance logique et
> l'instance empirique ; elle est le fruit du débat argumenté des idées, et non
> la propriété d'un système d'idées. […] Elle négocie avec l'irrationalité, l'obscur, l'irrationalisable.
> Elle est non seulement critique, mais autocritique. On reconnaît la vraie rationalité à sa capacité de reconnaître ses insuffisances (MORIN, 2003 : 23).

- Le sujet qui pense/cherche/connaît :

" Le sujet cognoscent devient objet de sa connaissance alors qu'il reste dans le même temps sujet, dans une dialogique récurrente " (LIMA, *op. cit.*)
Si le sujet se crée dans la dialectique dépendance/autonomie avec la réalité sociale – comme il est souligné dans les principes qui régissent la Théorie de la Complexité – la reconstruction du réel opérée dans le processus de connaissance sera également toujours reconstruction du sujet qui dialogue avec le réel. Ainsi, une constante attitude d'autocritique est exigée, dans un sens de prise en compte des modèles de pensée et de l'ensemble des préjugés qui orientent le regard porté sur la réalité.

> Le pouvoir impératif et prohibitif conjoint des paradigmes, croyances officielles, doctrines régnantes, vérités établies détermine les stéréotypes cognitifs, idées reçues sans examen, croyances stupides non contestées, absurdités triomphantes, rejets d'évidences au nom de l'évidence, et il fait régner, sous tous les cieux, les conformismes cognitifs et intellectuels (MORIN, 2003 : 27).

Ayant à l'esprit le caractère émergent du paradigme proposé par la Théorie de la Complexité, les modèles mentaux hérités de la logique cartésienne et mécanique doivent être, sous l'œil du chercheur et conformément à la mise en garde préconisée par Morin, continuellement révisés, sous peine de compromettre toutes les étapes du processus de recherche.

- Instruments :

Choix possibles : " analyses, analogies, entretiens semi-structurés, ouverts, en prenant en compte les méta-systèmes et leur portée sur lesquels la rigueur technique n'a pas d'influence " (LIMA, *op. cit.*).
Considérée ainsi, la recherche comporte différents instruments. Ce qui est fondamental c'est le traitement des données collectées, comme il a déjà été souligné dans l'item spécifique. Il en ressort en outre que, dans la partie ouverte des entretiens semi-structurés, le résultat requiert l'analyse en catégories qui ne " noient " pas les contradictions internes et font ressortir les interconnexions entre faits, processus et discours prononcés.

- Analyse des données :

" L'analyse est interactive, associative, visant à étudier les multiples dimensions de l'objet d'étude sans, cependant, s'attacher à quelques conclusions hermétiquement fermées que ce soit " (LIMA, *op. cit.*).
Le défi projeté repose la question des principes de la Théorie de la Complexité en tant qu'itinéraires pour l'analyse et inclut une nécessaire réflexion sur les caractéristiques de la rationalité qui effectue cette analyse. A ce propos, Morin (1986 : 135/137) souligne certains aspects.
La véritable rationalité applique selon lui des principes de cohérence aux données fournies par l'expérience, en les évaluant en permanence, s'ouvrant au dialogue avec le monde réel et avec le propre paradigme, afin d'alimenter l'évolution de la science et de la connaissance. La constante réflexion sur le propre référentiel théorique – pour incorporer de nouvelles dimensions et inclure les désordres, les hasards et les irrationalités – est la condition de validité de la connaissance produite.
Cette réflexion sur la cohérence logique de la théorie doit toujours être orientée par les évidences du réel et non être centrée sur la propre théorie, ce qui pourrait mener à sa dogmatisation, se justifiant par elle-même (tautologie).

> La rationalité doit continuellement lutter contre la rationalisation, et pas seulement comme l'ennemi extérieur qui se sert du masque de la raison, mais aussi, et principalement, comme l'ennemi interne qui se développe comme un cancer, en son sein, par hypertrophie de la cohérence logique au détriment de la vérification scientifique (MORIN, 1986 : 141).

L'exigence d'une analyse qui capte la multidimensionnalité des phénomènes incorpore la nécessité d'un dialogue constant entre différentes aires de la connaissance (disciplines) et de différentes approches.

> C'est surtout une pluralité de regards, aussi bien concurrents qu'éventuellement maintenus unis par un jeu d'articulation qui va mieux spécifier cette approche. Les différents systèmes de référence, réciproquement, mutuellement autres, non seulement interrogent l'objet à partir de ses perspectives et de ses logiques respectives, mais également se questionnent, si nécessaire de manière contradictoire, entre eux, s'altèrent et élaborent des significations métisses, en faveur d'une histoire (ARDOINO, 2002 : 554).

- Les limites assumées :

" Les problèmes de la pratique de l'approche sont la lutte contre la confusion (le jeu infini des interrogations), la solidarité des phénomènes entre eux, la brume, l'incertitude, la contradiction " (LIMA, *op. cit.*).
A ce propos, Morin avertissait déjà qu'" aucune formule, aucun principe, aucune logique simple ne pourra décrire quelque phénomène historique que ce soit " (1986 : 133). Et si la brume, l'incertitude et la contradiction sont des problèmes, une question se pose : comment la science évolue-t-elle sinon ainsi ?

> Nous savons que les idées scientifiques fécondes ne viennent pas de la simple observation des faits, mais bien de spéculations qui vont bien au-delà de l'observation et qu'aujourd'hui comme demain le concept doit intégrer dans sa définition les conditions expérimentales de sa réalisation. Nous apprenons également qu'une théorie ne se résume pas à un pur calcul : elle s'élabore seulement par le biais d'une polémique ininterrompue et douloureuse avec les évidences, sensibles ou intellectuelles, auxquelles nous " adhérons spontanément " parce que nous les recevons du jeu des institutions dans lesquelles nous vivons. Et justement, la pensée scientifique, par essence, n'est pas une pensée d'adhésion ou, si on préfère le dire ainsi, une pensée " adhésive " ; elle est bien plus une pensée qui se " dédouble " (Bachelard), une pensée qui n'arrête pas de se juger elle-même pour mieux progresser par le biais de rectifications progressives (LECOURT, 2002, 526).

Et, s'il en est ainsi, il faut s'interroger sur le sens des limites qui apparaissent, lorsque la critique abdique. Elles rétablissent souvent la logique des vérités établies, des certitudes consacrées et des limites où les unes et les autres menèrent la propre connaissance. Et que, dans leurs développements – en tant que connaissance transformée en technologie –, elles furent co-productrices d'un monde qui ne répondit pas aux nécessités fondamentales de la personne humaine.

Morin et l'Education – Savoirs complexes pour l'éducation du futur

Aboutissement d'une trajectoire intellectuelle marquée par la recherche d'un nouveau modèle pour la connaissance scientifique, Edgar Morin finit par développer une conception d'éducation, synthétisée dans son livre le plus connu, " Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur ", résultat d'un travail qu'il développa suite à une demande de l'UNESCO en 1999 et qui cherchait à tracer des lignes directrices pour l'éducation du XXIe siècle.

La fragmentation du savoir – conséquence du propre modèle cartésien/mécanique – aboutit à la constitution de différentes disciplines, déconnectées les unes des autres. En outre, la culture scientifique et la culture humaniste se confinèrent en compartiments, en dimensions de la connaissance qui ne dialoguent pas entre elles. D'un côté se tint la science avec ses modèles et son arrogance. De l'autre, la philosophie, les arts, la connaissance banale et quotidienne, le savoir mythologique, furent rejetés comme des " modalités inférieures du savoir ".

Avec cette double scission, l'Education, selon Morin, cessa de répondre à ces finalités qu'il tient pour fondamentales :

> Former des esprits capables d'organiser leurs connaissances plutôt que d'emmagasiner une accumulation de savoirs (" Plutôt une tête bien faite qu'une tête bien pleine ", Montaigne) ; enseigner la condition humaine (" Notre véritable étude est celle de la condition humaine ", Emile Rousseau) ; apprendre à vivre (" Vivre est le métier que je veux lui apprendre ", Emile Rousseau) ; refaire une Ecole de Citoyenneté (MORIN, 2002 : 18).

- " Plutôt une tête bien faite qu'une tête bien pleine ", Montaigne.

Au lieu de nombreux savoirs/connaissances dispersés, Morin propose de relier à nouveau les savoirs. Cette reliance est à l'origine de la " tête bien faite " et suppose la capacité à différencier et à mettre en relation, à contextualiser et à globaliser les informations, en les inscrivant dans la vie.

> Il s'agit de fortifier l'aptitude à interroger et de lier le savoir au doute, de développer l'aptitude à intégrer un savoir particulier non seulement dans un contexte global, mais aussi dans sa propre vie, l'aptitude à se poser les problèmes fondamentaux de sa propre condition et de son propre temps (MORIN, 2002 : 21).

Pour cela, la connaissance doit être traitée dans l'Education de manière hologrammatique, ce qui présuppose une interpénétration/transpénétration de connaissances jusqu'alors appréhendées de manière isolée. Sur la base de cette vision, il y a un projet de transdisciplinarité, moteur de ce savoir qui interconnecte, interroge et examine les multidimensions des phénomènes.

- " Notre véritable étude est celle de la condition humaine ", Rousseau.

Enseigner la signification de l'être humain est plus qu'une simple connaissance élaborée à partir de disciplines des sciences naturelles et des sciences humaines. Ce savoir doit se baser sur la convergence de ces disciplines et, à cet effet, suppose une nouvelle fois la transdisciplinarité.
Il ne se limite cependant pas à cela. Pour amener l'étudiant à " discerner entre notre destin individuel, notre destin social, notre destin historique, notre destin économique, notre destin imaginaire, mythique ou religieux " (MORIN, 2002 : 19), le rôle de l'art dans la formation de cette conscience de la complexité de la condition humaine apparaît essentiel. Les grandes histoires – dans la littérature et le cinéma, qui apprirent tant à Edgar Morin – occupent ainsi une place d'honneur dans cette proposition d'éducation pour le penser de manière complexe.

- " Vivre est le métier que je veux lui apprendre ", Rousseau.

En tant que proposition d'éducation intégrale et tournée vers la vie qui se vit dans le monde de la complexité, Morin estime que l'Education doit également apprendre à vivre. La science, l'art et la philosophie sont à la base de cet enseignement. S'élabore avec ceux-ci une réflexion qui, observant de manière multidimensionnelle le réel, mène l'étudiant vers la reconnaissance des réalités existentielles, des différences, des angoisses et des espérances humaines, des grandes questions éthiques. L'objectif est de fournir des aides au développement de la propre identité et de la reconnaissance des vérités singulières de chaque être humain en formation.

- " Refaire une Ecole de Citoyenneté "

En contestant la fragmentation du savoir et en la comprenant également comme la négation de l'accès à la connaissance de la complexité, Morin (1999 : 54) affirme que " la dépossession du savoir, très mal compensée par la vulgarisation médiatique, met à l'ordre du jour le problème historique clé de la démocratie cognitive ". Récupérer ce savoir relié, en relation au contexte, c'est – ainsi – construire une pleine et entière

citoyenneté. Mais encore, Morin inclut la nécessité pour l'Education de prendre en considération le sauvetage du concept de nation, de culture, du sens d'appartenance à une " communauté de destin " qui est locale et globale, vu qu'elle est une conscience à la fois continentale et planétaire (2002 : 18).

(En) conclusions

> " La connaissance est une navigation dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes ".
> Edgar Morin

Après ce parcours à travers les chemins de la Théorie de la Complexité, il faut se confesser. Celle-ci fait peur, par sa dimension, les défis qu'elle lance, la possibilité de perdre le nord, l'absence de fils guidant le chercheur à travers le labyrinthe de la complexité (ou par la présence de tant de fils formant sa toile et dans lesquels il est facile de se laisser empêtrer, embrouillant certains sens et en perdant autant d'autres).

Néanmoins,

> L'Education parait nous offrir, pour la pensée complexe, un terrain de pratiques et un champ théorique particulièrement riches… L'éducation est toujours métissage, invention d'un compromis en faveur d'une durée. D'un côté, elle vise au développement de la personne, à la constitution du sujet, son autorisation (capacité conquise pour devenir co-auteur de soi-même), mais, d'un autre côté, elle poursuit les objectifs qui lui sont attribués par sa fonction sociale, l'adaptation à ce qui existe, l'initiation et la soumission aux règles, ce qui permet l'entrée dans la société (ARDOINO, 2002 : 556).

Ce champ de conflits, territoire d'activité pédagogique et de recherche en Education, se pose à nouveau en tant que défi. Il désigne de nouveaux aspects pour l'activité pratique et repose le problème formulé par Marx : qui éduquera les éducateurs pour mener le quotidien des écoles et oser construire des alternatives à travers les brèches des contradictions ?

" Il n'y a pas de réponse proprement logique à cette contradiction, mais la vie est toujours capable d'apporter des solutions aux problèmes logiquement insolubles. On ne peut programmer ni même prévoir, mais on peut voir et promouvoir " (MORIN, 1999 : 56). C'est demander de l'audace et de l'engagement, substances qui font les éducateurs. C'est, comme dans la question de méthode, un chemin qui se fait en l'empruntant.

Oser commencer à emprunter ce chemin exigea (et exige) un autre bond en avant.

> Comme Platon le disait, il y a bien longtemps : pour enseigner il faut de l'Eros. L'Eros n'est pas seulement le désir de connaître et de transmettre, ou bien seulement le plaisir d'enseigner, de communiquer ou de donner ; c'est aussi l'amour de ce que l'on dit et de ce que l'on pense vrai. L'amour, voilà qui introduit la profession pédagogique, la véritable mission de l'éducateur (MORIN, 1999 : 52).

Cependant, si Eros implique le don de soi, il aura toujours pour contrepoint ce à quoi Morin fait allusion en parlant du chemin pour répondre aux contradictions ; à savoir que, pour éduquer pleinement, il faut également oser l'aventure vers l'inconnu de la connaissance de la complexité. Se laisser ligoter par les fils, en démêler certains, en reprendre d'autres, aller et venir, pour devenir.

Au cours du cheminement, à travers les chemins du voir et de l'oser promouvoir et faire, viendra la bénédiction, qui est aussi – contradictoire et constitutive – la malédiction de la vie, qui se fait ici et maintenant, dans cette réalité qui fait peur par sa complexité. " Réel (ce qui) est mystérieux, mystérieux dans les deux sens : pour le premier, c'est l'inconnu/inconnaissable ; pour le second, c'est une cérémonie profane/sacrée dans laquelle nos vies sont jetées et s'accomplissent " (MORIN, 1997 : 262).

Références bibliographiques

ARDOINO, Jacques, A complexidade, in : *A Religação dos Saberes – O desafio do século XXI*, idealizadas e dirigidas por Edgar Morin, 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 548-558.

ESTEBAN, Maria Téresa, Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa, in GARCIA, Regina Leite (org.), *Método; Métodos; Contramétodo*, São Paulo, Cortez, 2003, p. 125-145.

FERREIRA, Maria Elisa de Mattos Pires, Repensando a educação à luz do pensamento complexo, in *Revista Unifico*, Fundação Instituto de Ensino para Osasco, SP, p. 117-129, jun. 200.

LECOURT, Dominique, A cientificidade, in *A Religação dos Saberes – O desafio do século XXI*, idealizadas e dirigidas por Edgar Morin, 3ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002, p. 521-527.

LIMA, Paulo Gomes, *Tendências Paradigmáticas na Pesquisa Educacional*, Artur Nogueira, SP, Amil, 2003.

MORIN, Edgar, *Para sair do Século XX*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

– *Meus demônions*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1997.

– *Ciência com Consciência*, 2ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.

– *Complexidade e Transdiciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*, Natal-RN, EDUFRN-Editora da UFRN, 1999.

– *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

– Introdução às jornadas temáticas, in *A Religação dos Saberes – O desafio do século XXI*, idealizadas e dirigidas por Edgar Morin, 3ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002, p. 559-567.

– *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*, 8ª ed. São Paulo, Cortez, Brasília, DF, UNESCO, 2003.

NAJMANOVICH, Denise, O feitiço do método, in GARCIA, Regina Leite (org.), *Método; Métodos; Contramétodo*, São Paulo, Cortez, 2003, p. 25-62.

Repenser la relation chercheur - sujet
Orientations pour re-signifier la recherche éducative

Norma Georgina Gutiérrez Serrano
Chercheuse titulaire du Centre Régional de recherches multidisciplinaires
Université Nationale Autonome du Mexique

Résumé

Cet article constitue une première approche d'une réflexion portant sur des expériences de recherche en éducation, dans lesquelles la relation entre le chercheur et le sujet se caractérise par la collaboration, et même par la coparticipation dans le développement de projets de recherche. Les travaux effectués dans cette direction mettent en évidence des traits de caractère éthique et épistémologique qui impriment une certaine spécificité à ce type de recherche et aux résultats atteints ; en outre, ces traits pourraient être considérés comme la base d'une re-signification de la Recherche éducative (R.É).

Mots clés : Recherche éducative, Production de connaissance en éducation, Relation chercheur-sujet.

Introduction

Cet article constitue une première approche d'une réflexion portant sur des expériences de recherche en éducation, dans lesquelles la relation chercheur-sujet se caractérise par la collaboration, et même par la coparticipation dans le développement de projets de recherche. Il s'agit d'expériences de recherche qui sont intimement liées à la génération ou à la révision critique de ce qu'on peut identifier comme propositions d'intervention éducative. Dans le développement de projets qui suivent cette ligne de recherche surgissent des traits de caractère éthique et épistémologique qui impriment une certaine spécificité à ce type de recherche et aux résultats atteints ; en outre, ces traits pourraient être considérés comme les fondements d'une re-signification de la Recherche éducative (R.É).

Cette étude récupère des expériences de recherche qui sont le résultat d'un travail en groupe, en réseau ou en communauté spécialisée en éducation. Autrement dit, c'est le produit de la collaboration entre divers acteurs. Dans le cadre de cette composition hétérogène, le sujet « d'étude » participe de la recherche comme un autre acteur.
Il s'agit également d'expériences qui se sont appuyées sur des perspectives multidisciplinaires, interdisciplinaires, ou transdisciplinaires en éducation, qui partagent le même intérêt pour les processus de formation et dans lesquelles la connaissance, en tant que contenu central du travail de recherche, est considérée comme une construction sociale, comme un produit des interrelations humaines en collectivité.
La première partie du document retrace les antécédents qui ont généré l'intérêt envers l'analyse de la relation chercheur-sujet dans le cadre d'expériences concrètes de recherche. Il s'agit ensuite d'établir la place accordée au sujet à l'intérieur de deux tendances générales dans la R.É, lesquelles se sont converties en traditions dans ce domaine au Mexique. Cette révision constitue le cadre de référence qui appuie l'argumentation analytique proposée ultérieurement.
Cette première partie comprend également une brève présentation de quatre expériences de recherche en éducation, dont trois sont mexicaines, une espagnole et une canadienne. Dans ces expériences, on observe l'assignation d'une autre place au sujet considéré d'intérêt pour l'étude, mais on voit que le chercheur lui-même assume une position distincte à partir de laquelle il se rattache au sujet d'intérêt pour la recherche. Il s'agit de relations déterminantes quant au développement et au contenu même de la recherche, et qui présupposent de même la redéfinition éthique du travail du chercheur. En relation à ce dernier point, seront formulés plusieurs arguments qui clôtureront la première partie du document.
Dans la seconde partie seront identifiés des traits éthiques et épistémologiques qui semblent distinctifs et caractéristiques des expériences de recherche présentées. La force de ces traits soutient la configuration d'une orientation distincte dans le domaine, ce qui, dans un certain sens, peut re-signifier la pratique de la R.É et de ses approches.
Trois présupposés apparaissent sur la toile de fond de la révision des expériences : a) une conception éthique spécifique, de type professionnel, permet de situer le sujet d'étude dans une nouvelle place dans la recherche et de maintenir une relation plus étroite avec le chercheur ; b) cette conception exerce une influence sur l'élaboration même du projet, sur la méthodologie utilisée, sur les produits obtenus, sur les relations qui surgissent à l'intérieur de la recherche et, sans aucun doute, sur le type de production de connaissance à laquelle on parvient ; et c) ces expériences peuvent être considérées comme lignes de travail qui redéfinissent les fondements épistémologiques de la recherche en éducation.

Observer la relation chercheur-sujet

Communautés et réseaux de recherche éducative. Un point de départ

La recherche en éducation de ces dernières années, de même que la recherche dans d'autres domaines du savoir (Gibbons, et al, 1998), a intégré dans ses formes de production de connaissance, des formes de relation ouvertes et flexibles qui sont reconnues comme des réseaux. Elles ont lieu entre des acteurs qui peuvent être spécialistes dans le domaine, mais qui peuvent aussi ne pas appartenir à la même institution, ni à la même discipline, ou qui exercent un travail professionnel différent. Leurs formes de travail ainsi considérées, les réseaux de recherche reconnus dans la R.É. au Mexique depuis le début de ce siècle (Ibarra, 2001) ont été identifiés en tant que communautés spécialisées en éducation. On a discerné que ces communautés modifient constamment leur configuration, qu'elles sont innovatrices dans le sens d'expérimenter et de développer de nouvelles méthodologies de recherche, qu'elles redéfinissent leurs lignes et leurs champs thématiques et qu'elles contribuent à la définition de l'agenda de recherche en éducation (Gutiérrez, 2003).
Les membres de ces communautés, réseaux et groupes de recherche soutiennent et partagent des valeurs professionnelles relatives à la collaboration, la reconnaissance, le travail horizontal, les échanges et la coopération des ressources. À partir de diverses formes complexes de relation et de travail, ces communautés produisent de la connaissance selon un format non linéaire qui se base sur des constructions intersubjectives de sens, suivant de nouveaux formats et cadres d'interaction (Gutiérrez, 2009).
Cette dynamique de travail exerce une influence sur la construction et la reconstruction de l'identité des chercheurs en éducation en tant que professionnels.
Outre ces aspects, dans le cas de certaines de ces communautés de R.É, on s'est rendu compte que dans leurs projets de recherche la relation entre le chercheur et le sujet d'étude manifestait des traits spécifiques. Certains traits de caractère éthique et de caractère épistémologique sont si remarquables qu'ils peuvent présupposer l'émergence d'une orientation partagée, la construction d'une nouvelle perspective, ou même la conformation d'un paradigme distinct dans la recherche dans le domaine éducatif.
C'est ainsi que, dans le dessein de documenter et de caractériser la forme de travail de ces communautés qui centrent leur ouverture et leur flexibilité dans la production de connaissance, on a commencé à identifier un engagement notable de la part des chercheurs qui, dans ces communautés, semblent vouloir baser leur « agir » sur une préoccupation et une intention éthique qui se définit par la considération de l'autre. Mettre en place un processus de recherche non sur l'autre, mais bien avec l'autre (Hetch, 2007).
Ce que nous appelons ici des expériences de recherche se réfère à une ligne thématique constituée de divers projets. Ces expériences révèlent une trajectoire de recherche de plusieurs années sur un même thème, et même de plus d'une décennie dans un cas spécifique. Par ailleurs, comme il a été dit, il s'agit d'expériences associées à l'élaboration, la révision ou l'exécution de propositions éducatives.

Une première considération à l'égard de ces expériences montre que leur style et leur orientation se distancient et se définissent devant des positions académiques considérées comme objectivistes, et qu'elles partagent ou qu'elles adoptent des positions associées à la mise en valeur du sujet en tant que constructeur de la réalité sociale.
L'objectif de la partie suivante est de réviser certains arguments relatifs à certaines implications, qui dans la conception et le développement de projets de la R.É. ont adopté diverses positions quant au sujet.

Observer, mesurer, quantifier et expliquer afin d'interpréter et de comprendre

Le champ de l'éducation a toujours été le centre d'influence de disciplines distinctes. C'est pourquoi on y perçoit la présence de divers paradigmes et traditions qui ont généré des tendances significatives dans les disciplines propres aux sciences sociales et aux humanités. Conformément au thème qui nous intéresse, c'est-à-dire, donner une nouvelle place au sujet dans les recherches actuelles sur l'éducation[4], il faut signaler, à l'intérieur de ces traditions et tendances (Corcuff, 1995), une polarité entre objectivisme et subjectivisme qui s'est exprimée, par exemple, aussi bien dans la sociologie de l'éducation que dans la psychologie éducative.
Deux tendances importantes, qui se sont clairement fait sentir dans la sphère académique sur l'éducation au Mexique, reflètent cette polarité ou cette tension à l'intérieur de la R.É[5]. Sur ce point, l'approche générale que nous verrons à continuation prétend mettre en évidence les implications que, par rapport au sujet, chacune de ces deux tendances établit dans le courant de la recherche.
Une de ces tendances s'est nourrie des orientations du fonctionnalisme structurel qui a bénéficié d'une présence remarquable dans la sociologie et la psychologie de la première moitié du vingtième siècle. C'est sur cette base qu'ont été effectués des travaux sur les caractérisations des grandes populations, telles que les inscriptions des étudiants, les corps enseignants, ou bien les travaux qui cherchaient à standardiser les réponses des sujets en vue de les situer dans un niveau d'intelligence, d'apprentissage et, plus tard, de développement cognitif. Le sujet était inséré dans un système, dans une structure, dans une vision totalisante à laquelle contribuaient les données individuelles ; ou bien, il était placé dans une catégorie ; ou bien même, il était considéré, vu son comportement, comme un organisme qui configurait le système ou la structure ; ou encore, les traits ou les « construits » de comportement étaient la base qui configurait les systèmes de personnalité, les systèmes émotionnels ou les systèmes d'intelligence, ce qui éventuellement les reliait au format de l'individualisme méthodologique. À partir de ce moment, étaient rendus possibles les instruments de mesure, l'explication, et même la prédiction d'un comportement défini sociologiquement ou psychologiquement sur la base de corrélations et d'inférences statistiques, ou bien sur la base d'échelles standardisées d'intelligence et de comportement, qui appuyaient les travaux de recherche en éducation.
Les ensembles de personnes, la sélection d'échantillons, la définition des variables, l'élaboration des hypothèses et leur vérification, la systématisation et la présentation des résultats étaient des éléments définitoires ; ils le sont encore, dans de nombreux cas, dans l'élaboration du type de projets que nous avons signalés et de ceux qui optaient pour un intérêt expérimental avec des groupes composés de sujets à l'étude.
Dans ce cadre, le sujet considéré comme un objet d'étude était traité avec l'objectivité nécessaire qui présupposait distance et neutralité, afin de valider les présupposés théoriques. Nous pouvons dire que le sujet était situé au centre du projet ; on lui appliquait les instruments préétablis et les corpus théorico-méthodologiques sélectionnés. En général, les résultats étaient orientés de manière à confirmer les corpus théoriques particuliers.
La deuxième tendance se doit à d'autres développements du structuralisme et de l'individualisme méthodologique, qui jouissent d'une certaine présence au Mexique dans les vingt dernières années du XXe siècle. Cette tendance récupère la subjectivité, l'action et la construction qui acquièrent la même importance que la structure. Le sujet est progressivement situé dans une perspective de devenir génétique (Jean Piaget, Pierre Bordieu), dans une ligne historico-sociale (Pierre Bordieu, Serge Moscovici, Lev Vigotsky) et, plus qu'un sujet immergé dans un tout où sa condition est généralisée, il est reconnu comme acteur sur la scène institutionnelle (Michel Crozier) qui fait partie d'un contexte socioculturel (Miquel Col, Gilberto Giménez).
L'ethnographie éducative au Mexique (Rockwell, 2001; 2004) se base théoriquement sur le discours socio-philosophique. Au cours du temps, et de différentes manières, elle met en scène ou bien elle ouvre un espace académique en éducation au constructivisme sociologique, à la phénoménologie, à l'herméneutique, et même à l'ethnométhodologie. Le point de vue constructiviste avait déjà acquis une certaine présence sur la scène éducative à partir de la psychologie d'Ausubell, Bruner, Piaget et d'autres courants cognitifs de l'époque, qui sont entrés en force dans les propositions formatives du niveau de base et dans la sphère universitaire de la psychologie de ce pays.
À partir de ces orientations, les objectifs de la recherche en éducation ne consistent plus seulement à mesurer, à prédire ou à expliquer, mais bien à interroger les intentions de l'interprétation et de la compréhension du discours, comme cela se fait en sociologie (Alexander, 1988, p. 260; Collins, 1996) ou, plus vastement encore, dans le domaine des sciences sociales (Giménez, 2003), mais aussi, de manière plus spécifique, dans ce qui est reconnu comme la sphère de la R.É, c'est-à-dire, de la recherche éducationnelle (Bolivar, 2002).
Dans la conception des projets de recherche qui sont associés à ce type de perspectives et de leurs dérivations, le sujet, la scène et la culture locale sont considérés comme le substrat fondamental de la construction et du développement de ces projets étant donné qu'ils établissent les conditions indispensables pour arriver à l'interprétation de la réalité. Ce type de recherche s'est elle-même identifiée comme étant qualitative.
L'observation du sujet et de son entourage a généré plusieurs registres en tant que facteurs fondamentaux de la recherche. Dans cette deuxième tendance, d'autres facteurs essentiels sont d'une part les entrevues, les narrations biographiques, les histoires de vie, et les récits, dont l'obtention présuppose une relation plus étroite entre le chercheur et le sujet d'intérêt dans la recherche, et d'autre part l'élaboration et le travail analytique sur des textes qui ont également été réinsérés dans des contextes culturels (Alexander, cité par Monsivais, 2001).
Dans cette tendance, le chercheur est tenu de mettre à profit des instruments théorico-méthodologiques qui permettent de mieux interpréter et de comprendre le sujet sur lequel il travaille. Le sujet cesse d'être un objet d'étude et se convertit en un sujet ou un acteur qu'il faut comprendre. Il est nécessaire d'établir une plus grande proximité et de s'engager plus étroitement lorsqu'il s'agit d'entreprendre une relation avec les sujets.
Dans cette ligne de recherche, la généralisation de productions de recherche s'est élevée au cours de ces dernières années. Lors de la révision du travail des communautés ou des groupes de recherche qui y sont associés, on a trouvé des propositions qui montrent non seulement une plus grande approche envers le sujet, mais aussi des développements théorico-méthodologiques qui tendent à l'interprétation de la subjectivité. Au nom de la rigueur (Elias, cité par Corcuff, 1995), la posture adoptée dans tout cela a été de maintenir la distance en observateur respectueux ou en chercheur participant qui essaie de ne pas altérer la scène d'étude, ou qui maintient même l'anonymat sur la scène. Dans tous les cas, le « sujet d'étude » ne présuppose plus un objet sur lequel appliquer des instruments de recherche ; on a commencé à le situer dans un contexte socioculturel et à tâcher de le comprendre[6].
Cependant, dans quelques expériences de R.É, comme celles qui sont présentées ici, on peut remarquer une relation distincte quant au travail qui met en cause les chercheurs et les sujets dans le cadre de projets spécifiques en rapport avec la production de connaissance à obtenir. Une fois de plus, nous pourrions dire qu'il s'agit d'une sorte de déplacement du sujet dans le projet de recherche, vers un lieu de rencontre avec le chercheur, avec qui s'établit une coparticipation (Hecht, 2007, p. 92).

[4] La forme dans laquelle le thème a déjà été révisé dans le domaine de l'anthropologie apporte de précieuses orientations pour l'analyse. Un débat sur le rôle ou sur la place du chercheur (anthropologue) en relation aux sujets natifs a débuté avec les travaux de Geertz, Clifford et Tedlock (cités par Podestá, 2007). Il semble qu'une meilleure compréhension dans le travail anthropologique domine dans cette révision analytique et dans le débat qu'elle a provoqué. Par ailleurs, les travaux de recherche en éducation que nous révisons ici ont la particularité de montrer un chercheur qui ne cherche pas seulement à arriver à la compréhension et à l'interprétation de l'autre à partir de sa propre réalité. Dans les expériences d'intérêt, les chercheurs s'engagent dans l'élaboration de propositions éducatives orientées à transformer une réalité socio-éducative.
[5] Antonio Bolivar présente une excellente analyse épistémologique sur la narration dans l'éducation, dans laquelle on retrouve la trajectoire des tendances théoriques dans les sciences sociales qui ont exercé une très forte influence dans la recherche dans le domaine de la R.É (Bolivar, 2002).
[6] À partir de la théorie fondée, on a marqué les limites de cette tendance qui en éducation s'est cristallisée et a été reconnue comme recherche qualitative. La catégorisation antérieure à la narrative laisse de nouveau entre les mains du chercheur le « construit » théorico-méthodologique, l'interprétation et la compréhension même (Bolivar, 2002).

Les expériences

Cinq expériences de recherche en éducation permettent de concrétiser l'approche proposée pour ce travail. Dans tous les cas, la recherche s'appuie sur un travail de coopération, de dialogue et d'échange entre, d'une part, le chercheur et les autres membres du groupe et, d'autre part, les sujets qui sont d'intérêt pour le développement de la recherche. Au cours de ces expériences, des propositions formatives ont été générées et mises à l'œuvre ; et dans tous les cas, le sujet participe depuis l'exercice de narration à partir duquel il se définit et se constitue en partie essentielle du processus de recherche.
Quatre des cinq expériences, que nous présentons sommairement ici, sont le produit d'une ligne de recherche sur laquelle les chercheurs responsables de chacun de ces projets ont travaillé pendant plusieurs années. Au cours de cette période, ils ont remporté à différents degrés une reconnaissance académique dans le domaine éducatif de leur pays respectif. Dans certains cas, ils ont généré un thème ou une proposition analytique dans l'agenda de la recherche de la sphère éducative dans laquelle ils travaillent.

Familles en cours d'apprentissage : une stratégie en vue de l'amélioration des apprentissages des garçons et des filles déracinés de leur milieu d'origine (2006-2008)

Le but de cette recherche est de contribuer à atténuer le retard scolaire de la population agricole déracinée à l'intérieur du Mexique, une population composée d'enfants de travailleurs agricoles mexicains qui travaillent à la journée et qui voyagent avec leurs familles dans les zones de culture de la canne à sucre. Ces travailleurs agricoles qui sont embauchés pour un salaire exigu font face à des conditions d'extrême pauvreté quant à leur logement construit ex professo pendant la période de récolte de la canne à sucre dans l'État de Morelos au Mexique. En d'autres mots, une sorte de hangar, une construction allongée, sans étage, divisée en espaces réduits dont chacun correspond à une famille et qui servent aussi bien pour cuisiner que pour dormir ; les services d'eau et d'électricité sont limités à certaines heures, et autant l'entrée au logement que la sortie sont contrôlées par des grilles qui restent fermées à certains horaires.
L'objectif de la recherche est de mettre au point un dispositif éducatif pour les familles, et plus spécifiquement pour que les enfants et leurs mères reçoivent une formation selon les préceptes suivants : apprendre à apprendre, apprendre des autres et avec les autres, apprendre à vivre en commun et apprendre à être.
La proposition éducative centrale du projet est l'éthicité dans la dignité ; autrement dit, la dignité est la nécessité de chacun d'être une personne libre, sociale, consciente et créatrice de culture, qui cherche à être reconnue en tant que telle et, par suite, en tant que membre du genre humain (Yurén, 2009, 32).
Un groupe de chercheurs et d'étudiants de doctorat de l'Université Autonome de l'État de Morelos ont effectué une recherche participative moyennant laquelle ils ont mis en place un dispositif éducatif basé sur l'utilisation de technologies électroniques. Ce dispositif est conçu pour être utilisé en étroite collaboration avec les enfants émigrés et leurs mères ; ces enfants qui assistent à l'école en éducation de base installée précairement sur le terrain du bâtiment dans lequel ils vivent.
Le fondement théorique de cette recherche renferme une relation fondée sur le respect de l'autre ainsi que la capacité de soi même de se constituer et de se reconnaitre en tant que sujet parlant, sujet-agent et sujet capable de se narrer et de se responsabiliser de ses actes (Yurén, op. cit. p. 29) ; et, nous pourrions ajouter, de s'assumer en tant que sujet cognitif.
Le travail de recherche qui s'est appuyé sur la philosophie et la sociologie s'est articulé aussi bien sur le terrain éducatif que sur le plan pédagogique.
Groupe de recherche sur l'inclusion éducative – l'exclusion sociale
Ce groupe de recherche s'est configuré autour de projets d'intervention et de recherche qui se sont développés en Espagne pendant plus d'une dizaine d'années. Ils ont comme objectif, celui de *participer et de faciliter des processus éducatifs sans exclusion*, et comme substrat commun, *la volonté de favoriser des pratiques inclusives dans les écoles* d'éducation de base en Espagne (Parrilla, A. 2006).
Le groupe se caractérise, d'une part, par la promotion de la collaboration entre professionnels, institutions, services, élèves et communauté familiale ; et, d'autre part, par le lien entre université, école, corps enseignant et services éducatifs qui font partie des écoles (Parrilla, A. 2006, p. 10).
Une orientation de cette ligne de recherche qui s'est développée en Espagne consiste à interviewer des personnes handicapées qui ont terminé un programme d'éducation inclusive dans divers centres scolaires, en vue de connaitre la forme de vie actuelle de ces personnes en dehors du cadre scolaire.
À un moment donné du processus de développement de cette ligne de recherche, le travail s'est réalisé *avec 48 jeunes des deux sexes, âgés de 18 à 25 ans, qui appartenaient à des collectifs vulnérables aux processus d'inégalité pour les motifs suivants : culture, ethnie minoritaire, handicap ou niveau socioéconomique* (Parrilla, 2009, p. 107).
La différence de ce projet de recherche réside dans le fait que son point de départ est la voix de l'ensemble des étudiants et, plus spécifiquement, la voix de ces collectifs dépourvus de *voix pédagogique* (Susinos y Parrilla, 2008).
Le travail du groupe reconnu à ses débuts comme ethnographique - narratif, a adopté plus tard une perspective biographique - narrative qui intègre et développe plusieurs techniques (Parrilla, 2009). L'objet principal de ces approches est la récupération de témoignages d'élèves, témoignages qui cherchent à respecter l'intégrité de ces derniers et qui attribuent un rôle central au discours du sujet parlant (Parrilla, A. 2007), tout en écartant l'interprétation académique, l'évaluation, le jugement ou le préjugé du chercheur. C'est ainsi que se sont développées des histoires de vie dans lesquelles l'écriture se partage entre le chercheur et la personne interviewée qui est également considérée comme participant.
La pédagogie, la pédagogie inclusive (Harry Daniels), peut être considérée comme l'axe de cette ligne de recherche, mais c'est aussi la perspective sociologique qui a apporté un appui théorique pour la compréhension des processus d'exclusion sociale (Ruth Levistas) dans le monde contemporain (Manuel Castells). Par ailleurs, la référence à la littérature a élargi le fondement de la valeur de la narration (García Márquez).
Une publication récente fait allusion à la réflexion impliquée dans le fait de proposer des formes afin d'avancer dans la perspective inclusive sociale et éducative, qui présuppose aussi une construction inclusive de la connaissance (Parrilla, 2009, p. 110). Elle présente une analyse critique du domaine de la recherche en éducation inclusive, qui met en cause le caractère jusqu'ici excluant des recherches développées sur ce sujet, étant donné qu'il n'incorpore pas la voix du sujet, ni l'expérience vécue en tant que sujet d'étude.
Cette ligne de travail a été développée par des groupes de recherche de l'Université de Séville et de l'Université de Cantabrique, où ont participé des chercheurs, des étudiants et de professeurs d'école en éducation de base.
Le dictionnaire Passamaquody. Incorporer la connaissance linguistique dans le curriculum en langue maternelle (2003, 2006 -)
Il s'agit de l'élaboration d'un dictionnaire de langue indigène faisant partie d'un projet de recherche qui, visant l'affirmation des sujets parlants en *situation naturelle*, cherche à appuyer l'apprentissage et la préservation de la langue moyennant l'élaboration du dictionnaire et des matériels audiovisuels qui sont présentés sur un site Web.
Au départ, cette ligne de travail s'inscrit dans un projet de recherche concernant la population indigène des États-Unis et du Canada ; mais, au cours des dernières années ont surgi d'autres projets de ce type dans l'État d'Oaxaca au Mexique.
L'intérêt de la recherche réside dans la nécessité de pallier le problème de la perte de la langue, qui s'est accentué au cours des dernières années dans les communautés indigènes. Les membres de la communauté comprennent la langue maternelle indigène, mais ils ne la parlent plus. Le projet vise ceux qui veulent réapprendre à s'exprimer dans cette langue. Pour l'équipe de travail, le fait de ne plus s'exprimer dans la langue indigène présuppose la perte de la connaissance pratique et intellectuelle des aïeux ; non seulement la perte des noms de lieux, de plantes et d'espèces animales, mais aussi la perte de l'histoire orale, de la tradition, de la conscience des événements du passé récent et même la perte de la capacité de parler avec les grands-parents et de penser le monde de la même manière qu'eux (Leavitt, 2008).
Le projet vise les membres des communautés indigènes qui s'efforcent de préserver la langue. Au cours du processus de la recherche, ces derniers sont invités à participer à l'élaboration des produits, tels que, par exemple, la révision des séances enregistrées.
La disposition électronique du dictionnaire sur un site Web de la tribu *Passamaquody*, qui rapporte des aspects historiques et qui se réfère à l'organisation sociale et politique de la tribu, présuppose l'intégration de ce produit à la sphère de la culture indigène et, en conséquence, la création d'un lien étroit entre l'équipe de recherche et son travail avec les membres de la communauté.
http://www.lib.unb.ca/Texts/Maliseet/dictionary/
La perspective linguistique apporte les fondements théoriques de cette ligne de recherche ; l'intention de développer des propositions pédagogiques de réapprentissage de la langue contribue aux thèmes de la formation des professeurs indigènes.
Les matériels audiovisuels se rapportent aux activités de la vie quotidienne, c'est-à-dire, dans le cas du Mexique, la culture du maïs, une cuisine traditionnelle, la préparation traditionnelle de la cannelle, le traitement d'une substance sirupeuse, l'utilisation d'herbes médicinales, la fabrication de briques de torchis, les jeux d'enfants et une chanson.

Ce travail part de l'hypothèse qu'un apprentissage peut arriver à bon terme à partir de la façon particulière d'apprendre du sujet parlant, sur la base de ses pratiques et dans le contexte de sa culture ; mais aussi si l'on considère les dispositions et préférences de celui qui apprend.
Cette ligne de travail propose et développe la génération d'une méthodologie de travail formatif avec les professeurs indigènes universitaires, qui vise à appuyer l'apprentissage à travers l'expérience.

Croisement de regards. Le territoire vu par divers auteurs (2000-2007)

Il s'agit d'un livre résultant d'une recherche qui vise à expérimenter de nouvelles approches méthodologiques afin de décrire les représentations sociales du village ou de la ville où habitent des enfants nahuas de trois zones géographiques de l'État de Puebla au Mexique. L'application d'une méthodologie interactive, non directrice, et l'utilisation de stratégies dialogiques entre le chercheur et les enfants en provenance de diverses communautés ont permis de rassembler les discours et les images de chacun concernant une même réalité. Un discours interne, et l'autre externe, caractérisés par de divers *apprentissages culturels*, ont favorisé la production d'un ouvrage dans lequel ont collaboré plusieurs auteurs (R. Podestá, 2007).
Dans ce cas, l'ethnographie traditionnelle est supplantée par l'interprétation du discours anthropologique critique qui se rapproche d'une ligne d'anthropologie postmoderne (Tedlock y Clifford) et qui développe sa thèse sur la base des représentations sociales (Moscovici).
Dans cette recherche, les enfants ont participé à une activité proposée par la chercheuse, qui comprenait l'élaboration de cartes, de dessins et de photographies les concernant, eux-mêmes, la famille, la communauté et le territoire dans lequel ils habitent. L'objectif était d'échanger ce matériel avec des enfants appartenant à d'autres communautés indigènes, rurales et urbaines, qui avaient participé à la recherche.
Le produit final du travail est un livre collectif entre la chercheuse et les enfants qui ont participé directement à la composition et au style éditorial.
De toutes les expériences mentionnées jusqu'ici, cette dernière a obtenu le résultat le plus frappant quant à l'idée de rétablir la voix du sujet, mais aussi à ouvrir un espace d'expression et surtout de création et de production en union avec le sujet, c'est-à-dire, de construction et de production de connaissance entre le chercheur et le sujet.

Communautés rurales en tant que communautés de connaissance. Récits de vie productive autour du maïs (2006-2009)

Cette recherche s'est effectuée à l'aide des habitants et des enfants en éducation de base dans une communauté semi-agricole de l'État de Morelos au Mexique.
Le but de la recherche était d'identifier la communauté agricole en tant que communauté de connaissance, à partir de la récupération de récits de la vie productive autour du maïs ; des récits d'une expérience ou de « pratiques en situation » en vue d'accéder à « … une dimension diachronique qui permet de capter la logique de l'action dans son développement biographique et la configuration des relations sociales dans leur développement historique » (Bertaux, 2005: 11).
Les adultes ont apporté leurs récits moyennant une entrevue, et les enfants l'ont fait à travers des dessins sur leurs activités dans les champs et autour de la culture du maïs.
Les récits oraux et graphiques ainsi rassemblés ont permis de mettre sur pied un cahier de travail scolaire qui a été remis aux enfants, à l'école, et aux habitants de la communauté. La recherche a visé le recueil de ces témoignages et leur mise en place dans un matériel bibliographique à auteur multiple. Un résultat qui, en lui-même, est signe de valeur et donc, de reconnaissance aux connaissances et savoirs qu'ont apportés les membres de la communauté (Gutiérrez, 2009).
Un projet dérivé de la recherche antérieure, qui cherchait à donner un suivi à ce cahier de travail, s'est converti en une proposition de travail scolaire sur la lecture et l'écriture en tant que tentative de travail de collaboration entre les élèves et les professeurs, et dans ce cas particulier, de l'étudiante de maîtrise en pédagogie responsable du suivi (Pérez, 2010).
La recherche a présupposé le travail d'une équipe de spécialistes en éducation, d'anthropologues, d'ingénieurs agricoles et de démographes, ainsi que le travail des élèves et des professeurs de l'école primaire, et celui des membres de la communauté.

II. Traits éthiques et épistémologiques de la recherche avec l'autre en éducation

La reconnaissance comme mouvement réciproque

Les traits éthiques identifiés dans les expériences de recherche qui nous intéressent peuvent être établis comme faisant partie d'une éthique fondée essentiellement sur la reconnaissance en tant que mouvement réciproque.
Dans les entrevues réalisées et dans les productions éditoriales qui résultent de ces expériences, on observe que la manière de travailler est fondamentalement définie par l'endroit où se trouve le sujet de recherche dans le projet, et la conceptualisation qui s'ensuit. Le thème de recherche se trouve rattaché à cette conception, que ce soit éthicité, inclusion sociale, représentations sociales, reconnaissance socioculturelle ou bien formation du corps enseignant pour la préservation des langues indigènes.
C'est ainsi que le premier trait qui apparait dans l'interlocution sur les fondements des projets tourne autour d'une conception éthique centrée sur la reconnaissance du sujet, ce qui signifie la responsabilité du chercheur de promouvoir un travail en commun. Les arguments, émis sous forme orale ou par écrit, sont associés de manière directe, à des valeurs relatives à la coopération, la collaboration, l'échange, et une intention manifeste dans l'action pour la construction intersubjective de sens.
Il est donc permis de signaler que, dans ces expériences, on ne se limite pas à investiguer sur la subjectivité, mais qu'on élabore des propositions qui se développent en collaboration avec le sujet. La subjectivité s'objective dans un sujet concret, historicisé dans un concept socioculturel particulier, et invité à se re-signifier.
C'est alors que s'établissent les fondements à l'égard de l'éthicité du sujet, du respect de l'autre et de la capacité de soi-même de se constituer et de se reconnaitre en tant que sujet parlant, sujet agent et sujet capable de se narrer et de répondre de ses actes (Yurén). L'identité du sujet se rattache à la possibilité de penser le monde depuis la culture et le penser et parler de ses ancêtres, ce qui lui permet de se reconnaitre, lui et sa communauté, en tant que sujets parlants (Leavitt). C'est alors que se manifeste enfin l'intention de ne pas exproprier leur langue, leur voix, mais, au contraire, de les rendre participes (Parrilla y Susinos) et de les convertir en réalisateurs créatifs à partir de ce qu'ils connaissent de leur culture (Podestá).
Dans tous ces cas, la production académique ne considère pas seulement le point de vue ou la voix du sujet ; elle présuppose une action conjointe et, en particulier, une construction intersubjective de sens qui produisent de la connaissance spécialisée dans le domaine de la R.É ; non seulement dans la concrétisation d'une proposition, mais aussi dans l'élaboration conceptuelle sur laquelle repose cette proposition.
C'est ainsi que les sujets acquièrent une autre place dans la conception du projet et dans le processus de la recherche. Il ne s'agit pas seulement d'une voix qu'il faut prendre en compte, d'une connaissance qu'il faut rétablir, le sujet est surtout une personne digne de respect, de reconnaissance et de considération, envers qui les chercheurs et autres spécialistes qui participent à la recherche assument une responsabilité, un engagement éthique qui ouvre un espace d'interaction, de réflexion et de production académique à l'autre. Il ne s'agit plus de parler sur l'autre, mais de parler avec l'autre ; il ne s'agit plus d'interpréter sur l'autre, mais d'interpréter avec l'autre, qui est reconnu comme acteur, comme participant, et même comme auteur.
C'est à partir de cette orientation que se construisent des espaces de dialogue, d'interaction et de réflexion qui supposent la possibilité de scénarios communs avec ce qui est différent ; des espaces qui impliquent l'écoute, la reconnaissance et le dialogue continu en tant que dynamique caractéristique de travail, mais également des espaces qui exigent des formes de langage et des attitudes professionnelles qui invitent à la participation, et qui permettent l'expression et la créativité.
C'est ainsi que le chercheur se déplace de son site habituel ; il se rapproche, s'engage et s'oblige au dialogue et à l'interaction. Il vise un échange de subjectivités qui permettra de connaitre sous un angle différent, mais surtout de construire de la connaissance de manière intersubjective avec celui qui est reconnu comme interlocuteur.
Autrement dit, on prend le parti de construire une connaissance qui récupère l'expérience, qui permettra la conscience de soi et qui ouvre la possibilité de construire l'autre à partir de soi-même.
Une relation à double sens est établie entre la reconnaissance qui s'accorde et l'auto reconnaissance qu'on cherche à impulser. Elle se donne dans un mouvement réciproque (Fraser, 2006) qui permet de promouvoir la conscience de soi autant chez le sujet de la recherche que chez le chercheur.

Une relation ou un lien de ce genre est considéré *comme constitutif de la subjectivité. On se convertit en sujet individuel seulement en vertu de reconnaitre l'autre sujet et d'être reconnu par l'autre* (Fraser, 2006 p. 20). Entre en jeu l'identité du chercheur, plus encore sans doute, que l'identité du sujet avec qui se fait la recherche.
Les valeurs qui définissent l'agir professionnel du chercheur installé dans ces lignes de recherche ne dépendent pas, en première instance, d'un champ disciplinaire ou d'une communauté épistémique. L'identité professionnelle n'est pas mise en cause dans le « bien faire » d'une pratique préétablie, d'un exercice prédéfini. La possibilité d'établir un rapport avec le sujet de recherche, de comprendre d'abord, mais aussi d'interpréter et plus encore de co-participer dans la construction intersubjective de sens, acquiert une mise en valeur primordiale pour le chercheur.
Un autre trait éthique se concrétise dans la co-participation qui est proposée et déployée. Celle-ci se centre sur un produit, sur l'élaboration d'une proposition orientée vers la transformation de la réalité socioculturelle à laquelle appartiennent les sujets dans la recherche ; ou bien, elle produit un discours académique critique sur cette même réalité. La compréhension à laquelle, dans ce sens, s'engagent les chercheurs semble être aussi l'expression d'une solidarité en tant que valeur socio-pédagogique.
C'est dans ce sens que nous pouvons les considérer comme propositions à orientation socio-pédagogique, qui, à différents degrés, sont le résultat d'une posture critique à la réalité sociale et qui, bien qu'elles ne l'affirment pas de manière explicite, expriment une posture politique devant cette réalité. Cette intention de transformation cherche à se développer, à se généraliser dans le domaine de l'éducation et à partir de la situation culturelle des sujets et de leurs communautés. De là, on cherche à établir un lien éthico-politique (Hetch, 2007) dans lequel la participation, à laquelle on convie et qu'on encourage, anime les sujets à se constituer, lors de l'intervention, en auteurs de leur réalité (Rosa y Encina, [s/f]).
En ce qui nous concerne, on peut assumer la prééminence d'une rationalité éthique, au-delà d'une rationalité logique, dans laquelle on reconnait l'autre en tant que porteur de connaissance de grande valeur, mais il faut aussi partir de l'intérêt pour son bien-être ; de l'engagement à contribuer, préserver et revaloriser la culture de l'autre, à transformer et à apporter des solutions avec la participation des sujets mis en cause. Autrement dit, mettre en place un processus de recherche avec l'autre, non seulement sur l'autre.
Une éthique centrée sur la reconnaissance d'un sujet en situation historique et socioculturelle, orientée à la transformation, à la construction de sens et de connaissances pédagogiques avec l'autre, et non sur l'autre ; une éthique qui dans sa concrétisation pédagogique, en ce qui concerne la formulation de propositions, se rattache fortement à la pensée freirienne.

Re-signifier la recherche éducative

Au cours de la partie antérieure, nous avons tenté de montrer que les traits éthiques mettaient en cause autant le chercheur que le sujet et les acteurs participants des projets en question. Dans cette partie, nous proposons que l'éthique, qui correspond à ces traits, transcende la relation entre les acteurs de telle manière qu'il est possible de la relier à une re-signification de la pratique de recherche éducative dans les cas mentionnés auparavant. On peut même considérer qu'ils apportent des fondements épistémologiques à d'autres orientations dans le domaine de la R.É.
Le premier aspect de liaison que nous proposons entre l'éthique, la re-signification et les traits épistémologiques de la R.É est la reconnaissance. La réciprocité dans la reconnaissance, que nous considérons comme la base de l'éthique de recherche dans les expériences auxquelles nous avons fait allusion, pourrait être identifiée dans les processus de production de connaissance impliqués dans ces expériences ; une attitude de réciprocité dans le traitement qui correspond aussi à la construction intersubjective de sens entre le chercheur et le sujet : dialogue, réflexion partagée, échange de connaissances et de savoirs en vue de la production d'une connaissance nouvelle spécialisée en éducation. On peut considérer que partager des connaissances de sa propre vie, de la vie quotidienne avec les autres, est à la base des traits épistémologiques qui caractérisent ces expériences.
Avant de continuer sur cette ligne discursive, il convient de signaler d'autres traits de caractère épistémologique qui sont également impliqués.

Perspectives interdisciplinaires et transdisciplinaires

Chacune des expériences mentionnées auparavant renferme plus d'une perspective disciplinaire. Les lignes de recherche qui concernent ces expériences ont en commun un intérêt pédagogique et formatif et, dans leur fondement conceptuel, elles s'appuient sur d'autres disciplines appartenant aux sciences sociales et aux humanités, de sorte que leur intention principale n'est pas la contribution à un domaine disciplinaire de connaissance.
Considérer une problématique socio-éducative ou socio-pédagogique, en tant que point central d'intérêt, constitue la première démarcation conceptuelle des projets : le retard éducatif et la marginalisation sociale ; l'exclusion sociale et les limitations des projets d'inclusion éducative ; la préservation de la langue, de la culture maternelle et des formes de penser et d'apprendre ; la participation et la réflexion sur la propre culture qui mène à la revalorisation et à la reconnaissance de soi-même dans une production éditoriale ; et la nécessité de rapprocher l'école primaire de la communauté. Ces problématiques sont prises en charge à partir de et grâce à des instruments théorico-méthodologiques appartenant à des domaines disciplinaires pertinents. Un aspect positif du travail effectué dans cette ligne sont ces sortes de synthèses conceptuelles qui rendent possibles l'intersection de discours académiques : inter-apprentissage (Podestá, 2007, p. 33) ; voix pédagogique (Susinos y Parrilla, 2008) ; exclusion sociale dans la recherche inclusive (Parrilla, 2009) ; éthicité dans la dignité (Yurén, 2009) ; réapprentissage de la langue maternelle (Francis y Leavitt, 2008) ; communautés de connaissance (Gutiérrez, 2009).

La situation socioculturelle du sujet

Rappelons ici la première révision, dans ce document, concernant la place distinctive qu'occupent les sujets d'étude dans les diverses tendances théorico-méthodologiques des sciences sociales et des humanités. Nous avons affirmé que dans la recherche qualificative et dans les expériences dont nous avons fait le compte rendu précédemment, le sujet est un sujet historicisé, situé dans un contexte socioculturel particulier. Ce n'est pas un sujet abstrait pour qui toute conceptualisation ou approche méthodologique serait valide. En conséquence, on ne cherche ni n'obtient un apport généralisé pour n'importe quelle population. Les sujets sont situés dans leurs propres conditions et contextes socioculturels de façon que leur voix exprime des contenus en situation, spécifiquement sur leur vie quotidienne ; les produits qui en découlent sont singuliers.
C'est ainsi qu'on parvient à la connaissance de la vie quotidienne qui s'objective en signes et en langage, et à la forme dans laquelle cette connaissance s'organise dans la culture et la réalité sociale du sujet (Schütz y Luckmann, 2003). Par ailleurs, dans tous les cas, il s'agit de sujets dont le contexte est collectif ; défini collectivement par une communauté scolaire, indigène, productive, ou bien hors du système scolaire, dans un milieu d'exclusion socio-éducative.
Souligner la spécificité de la connaissance situationnelle ne présuppose pas la négation des possibilités d'apport de ce type de travaux. On peut les considérer comme des apports au champ thématique en matière de fondements des propositions formatives ou pédagogiques produites, des conceptualisations construites et des formes d'approche méthodologique développées.

La construction méthodologique

La construction d'espaces pour la coparticipation, et non seulement pour la participation, présuppose un effort qui commence lorsque le chercheur invite, pressent, explique et peut-être essaie de convaincre. Ce n'est pas seulement une proposition générale ; c'est une approche précise, vers un sujet précis. Les premiers aspects peuvent sans doute être prévus, mais pas les étapes qui suivent.
La coparticipation suppose la définition et la redéfinition conjointe du problème, la manière de s'en occuper, et les actions à adopter pour procéder. Les stratégies et les instruments de travail s'élaborent au cours du travail du chercheur et de son équipe, mais ils résultent également de l'interaction et de l'échange avec le sujet.
L'interprétation de la biographie, du dessin et de la photographie, de même que l'édition de la vidéo et l'armature du livre constituent des points de rencontre entre le chercheur et le sujet. Ce sont aussi des processus d'élaboration et de construction conjointe d'actions méthodologiques d'enquête et de recherche.
C'est pour cela que les expériences que nous avons reprises manifestent une construction qui s'est réalisée peu à peu tout au long des projets de recherche. Certaines arrivent à exprimer une synthèse de la complexité méthodologique développée (Parrilla, 2009) ; d'autres réalisent une proposition méthodologique particulière en vue d'étudier le thème de la représentation sociale dans des cultures indigènes (Podestá, 2007) ; d'autres encore développent une méthodologie

pour l'élaboration d'un produit compatible technologiquement avec un outil électronique de formation et d'apprentissage appartenant à une communauté indigène (Francis y Leavitt, 2008).

La relation chercheur-sujet dans la construction de connaissance

C'est alors que le sujet participe avec le chercheur dans le développement d'un projet de recherche, dans le processus de génération d'une proposition socio-pédagogique. Formuler et reformuler, définir et redéfinir est la tâche nécessaire pour tous les acteurs. Tout cela rend compte de la place distincte du sujet dans sa relation avec le chercheur.
Comme nous l'avons signalé antérieurement, le chercheur change aussi de place dans le projet de recherche. Il peut devenir un médiateur, par exemple, dans le cadre d'une méthodologie évocatrice, tel que le suggère Rossana Podestá. Dans ce rôle, le chercheur pousse le sujet à évoquer depuis sa culture, son contexte, sa situation sociale ; et, depuis sa vie quotidienne, l'interprétation de sa réalité. Le chercheur peut devenir un médiateur éducatif pour que le sujet réapprenne la vie en commun dans et avec la famille (Yurén; Leavitt) et re-signifie ses savoirs et ses connaissances dans la communauté culturelle à laquelle il appartient (Gutiérrez).
De même, le chercheur se dispose à apprendre, par exemple, une langue, les contenus spécifiques d'une activité productrice, le sens vital de l'exclusion sociale et éducative, la culture vécue à travers les aliments, les rituels, l'activité productrice, et l'organisation sociale.
Reprenons maintenant ce qui constitue l'idée centrale de ce travail. Le chercheur et le sujet établissent une relation, un lien qui rend possible la construction intersubjective de sens et la production de connaissance spécialisée dans un thème sur l'éducation.
D'une manière académique, le chercheur s'éloigne du champ paradigmatique régi par celui de la rationalité logique-scientifique pour se situer dans des paradigmes de caractère différent, par exemple, un caractère narratif comme le propose Brunner cité par Bolivar (Bolivar, 2002, p. 9), ou bien une perspective de construction intersubjective de sens, comme nous cherchons à le souligner ici.

Une construction intersubjective de sens dans la R.É

Dans cette partie, nous cherchons à mettre l'accent sur les traits épistémologiques qui soutiennent la re-signification de la relation chercheur-sujet dans la R.É. Selon ce que nous avons exposé jusqu'ici, des orientations académiques sont identifiées ; elles s'expriment avec force dans la pratique et dans l'exercice professionnel du chercheur en éducation, mais elles visent aussi à re-signifier les aspects nodaux dans la R.É. en tant que champ de connaissance.
L'argument central qui appuie cette posture provient du travail de Shütz. Il est exprimé d'une manière satisfaisante dans la citation suivante : « La connaissance, aussi bien spécialisée que générale, surgit dans une matrice d'expérience partagée et conditionnée par les autres » (Zaner y Engelhardt, 2003, p.19).
Les expériences de recherche sur lesquelles s'est centré ce travail sont des expériences partagées d'apprentissage, de construction intersubjective de sens, et de production de connaissance. Cette connaissance se concrétise, soit en propositions que nous avons identifiées comme socio-pédagogiques, soit dans l'approfondissement du champ thématique dans lequel s'inscrivent les lignes de recherche et les chercheurs impliqués dans ces expériences.
Dans ce but, le premier point essentiel dans chaque expérience commence par la conformation d'un espace de dialogue et d'échange, mais aussi de réflexion en commun. Comme trait caractéristique de la modernité actuelle, ou bien de ce qui est considéré comme postmodernité (Ulrich Beck; Sigmund Bauman), ces expériences de recherche assument dans leur fondement l'impulsion et la considération des processus de réflexion du sujet d'intérêt dans la recherche et les processus de réflexion du chercheur. En outre, ils conceptualisent cette réflexion, la projettent et l'encadrent dans le terrain de la vie quotidienne individuelle, mais aussi collective, dans le cadre de la vie quotidienne en communauté.
Il semblerait alors se générer une réponse créative, mais aussi alternative, dans le but de connaître et de produire de la connaissance qui appuierait la transformation moyennant des actions collectives qui se donneraient toutes dans le cadre du domaine de l'éducation.
Par sa portée et sa profondeur, la réflexion réciproque entre les acteurs se considère comme le soutien d'une construction intersubjective de sens. Comme nous l'avons antérieurement souligné, le contenu substantiel de cette construction, dans le cas des cinq expériences, est la vie quotidienne des participants. C'est alors que les catégories analytiques se reconstruisent à partir de la significativité de la vie quotidienne des deux acteurs auxquels nous nous référons ; de la même manière reste ouverte la possibilité de construire de nouvelles catégories à partir des processus d'intersubjectivité qui se matérialisent à partir de leur vie quotidienne. Ces expériences n'ont pas généré de catégories figées ou achevées, ni de catégories bonnes ou mauvaises (Rosa y Encinas, s/f) ; toutes se redéfinissent, re-signifient, reconstruisent et construisent dans l'intersubjectivité.
Cependant, les cinq expériences ont commencé leur activité selon un schème de catégorisation préalable qui, comme nous l'avons déjà affirmé, provient de la problématique socio-éducative à laquelle chaque cas en particulier s'intéressait. Les expériences se sont orientées de façon à intervenir, à construire des propositions qui transforment une réalité éducative ; c'est pourquoi la tendance ne peut pas se dessaisir des catégories relatives aux biographies narratives, aux récits de vie productive, ou à l'expérience d'échange avec le chercheur.
En conséquence, nous pouvons reconnaître et comprendre ces expériences proches du paradigme de recherche qualificative qui s'appuie sur la narration, mais qui n'y accède pas depuis une posture épistémique de rupture avec la proposition de catégorisation préalable, selon ce qu'Antonio Bolivar reconnait comme « recherche narrative » (Bolivar, 2002).
Par ailleurs, il convient de souligner que le type d'expérience de recherche analysée dans ce travail, outre le fait qu'elle s'investit dans la génération ou la construction d'une proposition pédagogique, reçoit son orientation d'un corpus conceptuel que l'on cherche à approfondir en tant que thème de recherche ; sur ce terrain, le travail trouve un appui substantiel dans la construction intersubjective de sens. Ce type d'expériences, de même que les recherches qualificatives et celles considérées comme recherches narratives, ont en commun un statut épistémique qui vise la compréhension et l'interprétation. Cependant, dans le cas des expériences qui nous concernent, nous avons argumenté qu'elles génèrent des traits éthiques et épistémiques qui re-signifient la pratique et la perspective conceptuelle de la R.É ; il ne s'agit plus de construire des sens spécialisés en éducation concernant les sujets et leur réalité, mais bien de réaliser une coparticipation dans la construction de cette connaissance.
Selon cette orientation, la connaissance spécialisée, d'une part, celle qui est formalisée, et d'autre part, celle qui est propre à la vie quotidienne et qui, selon certaines conceptions scientifiques, n'obtient pas la reconnaissance ni le statut dû à son caractère de quotidienneté et de manque de formalité, et même à son caractère implicite ou tacite, se retrouvent et se re-signifient mutuellement sur le terrain des relations intersubjectives.

En guise de conclusion

Ce travail s'est proposé de repenser la relation chercheur-sujet dans le cadre de cinq expériences de recherche en éducation. Sur la base d'une révision analytique de ces expériences, on a également cherché à dégager les traits éthiques et épistémologiques qui semblent re-signifier la Recherche en éducation (R.É).
Quelques orientations qui pourraient appuyer cette idée se dégagent de la série de considérations données à continuation : la place distinctive où se situe le sujet d'étude dans la recherche en éducation dans les traditions les plus récentes ; le fait que le déplacement qui a affecté le sujet d'intérêt dans la recherche signifie aussi une autre place pour le chercheur dans chacune des expériences ; la centralité à laquelle accèdent les problématiques socio-é-ducatives dans certaines lignes de recherche, comme celles qui correspondent aux expériences analysées dans le travail ; les implications éthiques de la reconnaissance mutuelle dans la relation chercheur-sujet ; la transcendance du mouvement réciproque de reconnaissance pour la construction intersubjective de sens ; la production de connaissance spécialisée sur la base d'une construction intersubjective sur les sens de la vie quotidienne de chaque participant de cette relation ; la production de sens qui tendent vers la conceptualisation de thèmes en éducation, dans lesquels sont incorporées autant la connaissance spécialisée que la connaissance quotidienne.
Les arguments que nous avons exposés dans ce travail conduisent à entreprendre une révision et une reconsidération d'expériences qui se développent dans leur ligne de recherche respective et qui approfondissent une connaissance spécialisée dans le domaine de la R.É, à partir de postures et de perspectives qui cherchent à défier le travail professionnel du chercheur en éducation.

Bibliographie

Alexander, J. (1988). “El nuevo movimiento teórico”. in **Estudios Sociológicos**, V. 6, no. 17, p.p. 259-306.

Alexander, J. (2008), “Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial”, Barcelona: Gedisa, 315pp. in << http://members.multimania.co.uk/apuntesdesociologia/archivos/alexander1.pdf >>

Bajoit, G. (2010). “La renovación de la sociología contemporánea: sujeto y socioanálisis”, en Gimémez, G. et. al. **La sociología hoy: debates contemporáneos sobre la cultura, individual y representaciones sociales**, Chili, UCSH, p.p. 19-39.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, **REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 4 (1)**.in << http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bolivar.pdf>>

Candela, A., Rockwell, E. et Coll, C. (2004). “What in the world happen in classrooms? Qualitative Classroom Research”, European Educational Research Journal, article sollicité par l’éditeur, 3(3):692-713

Fraser, N. (2006). “La justicia social en la era de la política de la identidad redistribución, conocimiento y participación” in Fraser, N. et Honneth, A. **¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político y filosófico**, Madrid, Morata. p.p. 17 – 88.

Gibbons, M. *et. al*. (1997). “La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas”, Barcelone, pomares-corredor, S. A.

Giménez, G. (2003) “El debate sobre la prospectiva de las Ciencias Sociales en los umbrales del nuevo milenio”, in **Revista Mexicana de Sociología**, año 65, Núm 2, Avril – Juin 2003, p.p.363- 489. in << http://www.ejournal.unam.mx/rms/2003-2/RMS03204.pdf >>

Giménez, G. (2004). “Pluralidad y unidad de las ciencias sociales” en **Estudios Sociologicos**, Vol. XXII, Núm 65, Mexico: El Colegio de México/CES, pp. 267- 282. in << http://132.248.35.1/bibliovirtual/Articulos/Gimenez/PLURALIDAD.pdf

González, R (2010), **La Lectura en educación básica en las escuelas rurales. El caso de la lectura Primaria de San Andrés de la Cal del municipio de Tepoztlán, Morelos**. These de maitrise en Pédagogie, Faculté de Philosophie et Lettres UNAM.

Gutiérrez, N. (2009). “Relatos de vida productiva alrededor del maíz. Cultura, conocimiento y aprendizaje”. In **Revista de Cultura y Representaciones Sociales**, année 4, no, 7, septembre. http://www.culturayrs.org.mx/revista/num7/Gutierrez09.pdf.

Hecht, C. (2007). “De la investigación `sobre` a la investigación `con. Reflexiones sobre el vínculo entre la producción de saberes y la intervención social”, in RUNA **Archivo para las ciencias del hombre**, Argentine, Universidad de Buenos Aires, Pág. 87-91

Ibarra, E. (2001). “Estudios sobre la universidad: rasgos de identidad de sus comunidades académicas” in *Denarius*, Vol. 3, Núm.2.

Parrilla, A. (2009). “¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa”, in **Revista de Educación**, 349, Mai-août, p.p. 101-117.

Francis, D. et R. M. Leavitt, (2008). “Passamaquoddy-Maliseet Dictionary: Peskotomuhkati Wolastoqewi Latuwewakon”. Orono, University of Maine Press, University of Maine Press. www.lib.unb.ca/Texts/Maliseet/dictionary Consulté, 10 septembre 2010.

Leavitt, Robert M. (2001). "Keq Nit Mehsi-liwihtomon? Why Do You Say It That Way?: Using Linguistic Knowledge in Native Language Curriculum," Linguistica Atlantica, Vol. 23, p.p. 145-154.

Podestá, R. y Niños y niñas del campo y la ciudad. (2001). “ Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores”. Mexico, SEP.

Rosa, M. et J. Encinas, [s/f]; “Haciendo metodología al andar”, en *las cabezas de San Juan, Sevilla*. En http://www.inau.gub.uy/biblioteca/Haciendo_metodologia.pdf . Consulté 24 nov, 2010.

Rockwell, E. (2001). “Caminos y rumbos de la etnografía educativa en América Latina”, Cuadernos de Antropología Social, Buenos Aires, 13:53-64

Schütz, A. et Luckmann, T. (2003). “Las estructuras del mundo de la vida”, Argentine, Amorrortu.

Susinos, T. (2009). **“**Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en El proyecto de una escuela inclusiva”, in Revista de Educación, no. 349, mai-août.

Yuren, T. (2008). “Aprender a aprender y a convivir, fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes”, Mexico, Casa Juan Pablos, Ed.

Zaner, R. et Engelhardt, H. (2003).”Introducción de los traductores al inglés”, avec Schutz, A. et Luckmann T. in **Las estructuras del mundo de la vida**, Argentine, Amorrortu, p.p. 17-24

Réflexion épistémologique à propos des Observatoires Éducatifs

Ana Mouraz Lopes
Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
anamouraz@fpce.up.pt

Résumé

Cette présentation a le propos d'être une réflexion sur l'activité développée par L'Observatoire de la Vie aux Écoles (OBVIE) pendant les dernières dix-huit mois. Les plus importantes caractéristiques de l'OBVIE imposent cette réflexion, c'est à dire que l'OBVIE appartient à Université mais observe les écoles du dehors. Comment cela est-il possible ? Est-ce que l'Université est capable d'établir une conversation systématique avec les écoles de façon ouverte ? Ça, c'est le plus gros défi d'OBVIE.
D'une façon spécifique on analyse les exigences épistémologiques que les observatoires comme OBVIE posent à ses agents, aussi bien que les structures organisationnelles, qui font la gestion et le déployant des résultats obtenus.
Un autre objectif de cette présentation est d'analyser l'importance des observatoires qui n'appartient pas aux états, pour la production indépendante des évidences importantes d'un point de vue éducatif.

Mots clés : Observatoire éducatif ; réflexion épistémologique ; rapport Universités- écoles ; production des résultats.

De par avec une croissante importance attribuée aux phénomènes d'*accountability* et de production des évidences dans le champ éducatif, on remarque la croissante apparition des observatoires qui produisent une information adéquate pour plusieurs sujets aussi bien que pour plusieurs finalités. D'un autre coté, les observatoires sont de plus en plus importants pour légitimer des choix et des politiques que les décideurs prend, mais aussi pour en faire contestation (Martins, 2007). Cela met en évidence la pluralité des variables qui sont étudiés et les opérations pour les construire. Ont est loin de l'idée positiviste que engendre le regard extérieur et objectif et qui a donné corps au besoin de faire visible celui ce qui est moins familier et plus lointain et de réduire le changement en le tournant un phénomène cyclique, capable d'être prévisible. Cela justifie pourquoi les observatoires astronomiques ont été les modèles de cette épistémologie intéressée à connaître pour prévoir et contrôler. On se souvient que les plus anciens observatoires depuis la construction de la lunette astronomique ont été établis un peu par tous les pays européens et USA après le 17éme siècle, surtout sous l'autorité des Universités.
Néanmoins, les observatoires liés aux sciences sociales ont été créés seulement au 20éme siècle et avaient pour but de contrôler des phénomènes associées aux problèmes sociaux comme le chômage, les comportements déviants, les toxico-dépendances, etc, et, plus récemment, ont été centrés sur les politiques publiques. Toutefois, les plus importants observatoires appartiennent, ou ont la collaboration scientifique de chercheurs des Universités. Même si les observatoires appartiennent à d'autres institutions, ils ont souvent des responsables scientifiques que sont des universitaires. L'explication est claire: l'université constitue la garantie d'objectivité, de rigueur ,de scientificité qu'on demande aux résultats que l'observatoire produit.
Ce texte a pour but d'éclairer les enjeux et les défis auxquels les observatoires comme l'Observatoire de la vie des écoles (OBVIE) ont besoin de faire face, dans le cadre des changements associés à l'idée de l'Université post Humboltienne.

1. Dans un texte écrit sur l'Université, J.Habermas, suivant Talcott Parsons, se réfère aux fonctions de cette institution, à savoir: «la recherche et la formation de nouvelles générations de scientifiques; le développement d'une carrière académique et la production de la connaissance techniquement applicable ; les tâches liées à la culture en général et, enfin, la contribution à la création d'une conscience culturelle elle-même» (Habermas, 1987b: 8). Contrairement à la vieille idée de l'université qu'a été fondée sur quelque chose de stable – produire connaissances scientifiques était différencié de sa transmission, aujourd'hui, sont les formes de communication de raisonnement scientifique qui permettent aux Universités de donner une cohésion à ces fonctions. "Bien qu'il semble que le chercheur travaille seul dans la bibliothèque, son bureau ou dans le laboratoire, leur processus d'apprentissage ont de signifiance dans une communauté de chercheurs et ses enjeux publiques » (id, ibidem : 9). Il s'agit du principe de rationalité discursive de contestation ouverte, qui a changée l'idée d'Université.
En autre, on parle aussi du concept de la communauté scientifique universitaire que est ici examiné sous l'angle de la nature et la structure de leurs interactions communicatives, et place le problème de la science au niveau du discours argumentatif (qui comprend, bien sûr, des théories, des hypothèses, des instruments et la preuve). Deux conséquences en découlent. Le premier renvoie à la notion de rationalité. Si la rationalité ne s'agit pas de remplir la même logique, alors il n'est pas garantie, a priori, que les critères de la rationalité ne changent pas, ni qu'il est déraisonnable de les changer, surtout parce que ces critères ne sont pas donnés par la nature mais produit par la culture. La deuxième conséquence concerne le rôle de la communauté scientifique dans ce processus – elle devient le lieu de controverse, pour fonder de la légitimité et la fiabilité de la production de connaissances, de sorte que la demande de l'objectivité est surmontée par laquelle de l'intersubjectivité.

En affirmant que l'idée de vérité est fondée sur l'intersubjectivité, cela signifie pour J. Habermas, que on suit dans ce teste, pas simplement le consensus des intervenants (chercheurs), mais la reconnaissance, produite dans des situations de communication, des normes d'évaluation de l'expression d'entre eux. Bien que c'est possible de en parler d'une influence du transcendantal kantien (Habermas, 1987a), parce que il s'agit de la même demande initiale sur les conditions qui rendent possible la connaissance et parce qu'il y a aussi un a priori de l'expérience (la structure de objets de l'expérience) et un a priori de l'argumentation (les conditions de possibilité du discours), aucune importance est accordée au sujet connaissant. En revers, c'est à situation de communication dans lequel le discours vrai est produit, qui se reconnait importance.

Les conditions requises par un savoir "partagé" sont exigeantes. Pour qu'un tel savoir existe, il ne suffit pas que les intéressés aient conscience de leur convergence. Je parle d'un savoir partagé, lorsqu'il est constitutif d'un accord – cet accord étant défini par la reconnaissance intersubjective de prétentions à la validité, susceptibles d'être critiquées. L'accord signifie que les intéressés acceptent la validité d'un savoir, c'est à dire sa force d'obligation intersubjective. C'est pour cette raison seulement qu'un savoir partagé, pour autant qu'il comporte des éléments ou des implications significatives pour la suite des interactions, peut remplir la fonction d'une coordination de l'action. Seules des convictions inter subjectivement partagées donnent lieu à des engagements réciproques." (Habermas ,1987a:416).

2. Ces concepts, de rationalité partagée et d'intersubjectivité nous sont importants parce que c'est sur eux qu'on a posée la question suivante sur la structure essentielle des observatoires. Ainsi, on est consciente que quelque observatoire en regardant son objet, le voit sur un point de vue, que sera la place privilégiée d'observation. Ça veut dire que, en conséquence, chaque observatoire est toujours limité et dépendante de cette condition et aussi dépendante des sujets (même collectives) qui sont chargés de sa définition. Ces deux points sont isomorphes à la façon spécifique d'être une discipline scientifique, parce que celles-ci relèvent d'un ensemble structuré de connaissances, qui s'approprie les phénomènes, et d'un réseau que permis l'accès à eux en fonction de ces modes de production scientifique (Mouraz, 2011). Au contraire de ce qui s'est passé historiquement dans la production de disciplines scientifiques, les observatoires sont issus de l'interaction dynamique entre elles, comme est le cas des observatoires dans le champ éducatif. En fait, ces dynamiques, causées par les pratiques sociales qu'on souhaite observer, sont, aussi et souvent l'occasion de quelque nomadisme conceptuel.

> "La propagation, ou la tentative de propagation, des concepts ne se fait pas dans un espace indifférent, homogène, mais dans des paysages structurés par des enjeux bien connus des acteurs de ces opérations. (…) La capture (d'un concept appartenant à une autre

> discipline) porte de manière générale sur une notion ou un problème culturellement chargé de sens ; elle marque que les spécialistes d'une science se pensent capables de redéfinir, avec les instruments de leur science, cette notion ou ce problème. Sa réussite éventuelle apporte à la science en question le bénéfice de la charge de sens dont elle peut désormais se faire l'interprète et le juge ». (Stengers, 1987:23)

En plus, un observatoire est un exercice de pouvoir parce qu'en définissant les façons de faire de l'objet quelque chose regardable, il lui rotule l'existence. Sont, aussi, questions épistémologiques associées à l'idée d'observatoire celles-là posées par la nature de ses résultats, bien aussi que celles relatives à la structure organisationnelle e analytique qu'ils en prennent.

La question de la nature des résultats nous amène trois types : des évidences, des recommandations ou bien que des analyses comparatives (Andrews, 2007). Même si on peut faire une sorte de liaison entre les trois concepts, parce que les évidences soutiennent les recommandations bien aussi que les analyses comparatives, la définition de ce que sont ces concepts est différent selon les finalités que les observatoires peuvent prendre.

De même la structure organisationnelle et analytique que caractérise le travail des observatoires, ça veux dire, comment sont choisies les variables, les référents et les indicateurs, comment se organisent le relations entre observés et observateurs, dépend de la finalité établit pour l'observatoire.

A quoi servent les observatoires ?
On peut dire qu'il y a deux buts polarisés pour répondre à cette question :
Les observatoires servent pour contrôler la réalité qu'ils voient, ou à l'envers, ils servent comme un miroir herméneutique qui reste disponible à ceux qui se voient dans ce miroir.

Le premier but est souvent associé à des pratiques centralisées par l'État et les observatoires qu'on peut y inclure sont héritiers de une façon de produire des évidences qui est en adéquation avec les exigences épistémologiques de type moderne suivant le canon illuministe: le regard est unifié sous l'homogénéité des instruments e des concepts considérées valables, les résultats sont privilégiées sur les processus, la controverse théorique et méthodologique nécessaire à emprunter les évidences est dévalorisée, les sujet observés sont des objets.

De l'autre coté, quand le but de l'observatoire est celui-là de miroir herméneutique, sont les processus qui sont mis en évidence et sa discussion peut apporter des interprétations différentes. Aussi bien, la multiplicité des regards et la participation des sujets sont admissibles et requis. Cette dimension est partagée par les observatoires qui suivent une épistémologie critique aussi bien que ceux qui suivent une épistémologie postcritique (Harding, 1998)

D'une façon générale, les finalités des observatoires sont aussi en rapport avec les destinataires de ses produits- c'est la question du à qui servent les observatoires ? Ainsi, si la dimension du contrôle, de l'*accountability*, de la responsabilité est le principal objectif de l'observatoire et il sert les décideurs, investi en tant qu'agents de changement exigés par l'information produite, aussi bien que le public en général, comprise comme le «client» de la décision finale (Rees & Power, 2007). Inversement, si l'objectif principal est celui d'améliorer les processus, les observatoires servent ceux qui sont à la fois décideur et agent, producteur et consommateur de l'information produite. Souvent, dans le premier cas il s'agit d'observatoires qui appartiennent aux Universités, mais qui ont les États comme ses clients (Ball, 2010).

3. Reste, maintenant une dernière question concernant l'identité construite de l'Observatoire de la vie des écoles (OBVIE).
L'Observatoire de la vie des écoles (OBVIE), a été créé au début de 2008, par décision du comité scientifique du Centre pour la Recherche et d'Intervention Educatives (CIIE) à Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Education de l'Université du Porto. Ont été définis comme ses objectifs les suivantes:

> « • mettre en œuvre un réseau de collecte d'informations basé sur l'utilisation des méthodologies de recherche et la mise en place de protocoles d'accès aux informations actuels sur la vie dans les écoles;
> • produire des connaissances dans différents domaines qui ont des implications pour les modes de vie produit dans l'école;
> • répondre aux processus spécifiques d'éducation et d'expériences relationnelles dans différentes écoles;
> • créer des dispositifs pour la diffusion systématique des connaissances produites et mises à jour;
> • faciliter les discussions avec d'éventuels communautés éducatives et scientifiques sur les résultats de l'activité de l'observatoire. »(Du projet OBVIE,2008)

D'un point de vue méthodologique, OBVIE suit une perspective herméneutique. C'est à dire que les écoles qui ont fait des protocoles participent dans les décisions annuelles pour en décider lesquelles variables sont plus pertinentes e participent aussi dans la discussion finale des résultats obtenus. De plus, elles sont souverains en décider quoi faire avec l'information produite – au limite elles peuvent rien faire avec cette information.
D'un autre coté, et parce que les résultats sont présentés d'une façon général, les écoles ont la possibilité de avoir ses évidences de façon comparative avec ceux produisent par les autres écoles. Ce processus, qu'on appelle un *benchmarking* mitigée, est assuré par les garanties d'utilisation qu'on reconnait aux écoles.
Cela nous amène à la dernière question, celle de savoir si et de quelle façon l'Université est capable d'établir une conversation systématique avec les écoles de façon ouverte en utilisant l'observatoire de la vie des écoles comme véhicule. La possibilité de l'existence et la faisabilité de cet observatoire résulte de la reconnaissance par les écoles de l'importance des évidences produites et de ce que celles données permettront pour changer ses pratiques. Les évidences sont produites sur une logique différente de celle qui est exigée habituellement par l'État et est associé à l'évaluation des impacts des mesures de politique publique. Au lieu de cela, le type d'évidence produite se concentre sur l'identification des variables qui semblent faire une différence dans le travail éducatif des écoles associés. C'est le travaille de production d'arguments théoriques qui peut soutenir les évidences que OBVIE se a chargé lui-même et développe pour les écoles.

Références

Andrews, R. (2007) *What counts as evidence in Education?* London: Institute of Education, University of London.
http://www.ttrb.ac.uk/attachments/38ba1867-f5d9-4c5f-943c-3218a7399724.pdf
Ball, S. (2010). New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research: the gathering of a perfect storm?, *European Educational Research Journal*, 9(2), 124-137. http://www.wwwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=eerj&aid=4054
Habermas, J. (1987 [a]). *Logique des sciences sociales et autres essais*. Paris: Presses Universitaires de France.
Habermas, J. (1987[b]). A ideia da universidade: processos de aprendizagem. *Revista de Educação, 2*, 3-9.
Harding, S. (1998). *Is science multicultural ? Postcolonialisms, feminisms and epistemologies.* Bloomington / Indianapolis: Indiana University Press.
Martins, Jorge (2007). *Algumas questões em torno da problemática dos Observatórios*. **In**
http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/Problematica_Observatorios.pdf
Mouraz, A. (2011). Observatório da vida nas escolas: Entre a Universidade e a Escola, *Momento - Diálogos em Educação*.(à publier)
OBVIE (2008). *Du projet OBVIE*. In www.fpce.up.pt/ciie/obvie
OCDE(2007).*Evidence in Education: Linking Research and Policy. Paris: OCDE/CERI.*
http://www.oecd.org/document/56/0,3343,en_2649_35845581_38796344_1_1_1_1,00.html
Rees, G. & Power S. (2007). Educational Research and the Restructuring of the State: the impacts of parliamentary devolution in Wales *European Educational Research Journal, Volume 6, Number 1, 2007.87-100.*
Stengers, I (1987). *D'une science à l'autre – des concepts nomades*. Paris: Seuil.

A propos des rapports entre notion et concept — notion et invariant

Jean-Claude Sallaberry
Professeur université de Bordeaux (université Montesquieu-Bordeaux IV – IUFM)
160 Av Verdun
33700 Mérignac, France
CNRS, équipe CIH/ISCC, UMR- 5218 — ENSC 146 rue Léo Saignat, 33076 Bordeaux cedex France

Le projet de ce texte est de travailler le lien entre notion et invariant. En effet, si l'on suit la proposition de Vergnaud, un concept (scientifique) est lié à un invariant. Il est alors intéressant de se demander si la notion exprime aussi l'invariant, et à quel niveau. Dans un premier temps, je situerai la notion en tant qu'étape dans le parcours de construction du concept. Ensuite, je reviendrai sur le lien entre invariant et concept, pour proposer à la notion un statut de (premier) repérage de l'invariant.

I – La place de la notion dans la construction d'un concept

I-1 Diverses approches du concept scientifique

Avant de tenter de caractériser le concept scientifique, il faut le distinguer de ce que les linguistes appellent le signifié (voir plus bas le § 1 – 2), mais que certains nomment aussi concept[7]. Ce qui revient à dire qu'il y a une grande différence entre le concept de moment d'une force, par exemple, et le « concept de poire ». Je ne nie pas, en prenant cette position, qu'il soit possible de généraliser une poire particulière, de construire ainsi la classe des poires et de pouvoir ensuite reconnaître un objet en tant que membre de cette classe. Je pense, en effet, qu'il s'agit là d'un net progrès en abstraction par rapport à la simple dénomination d'un objet particulier, construite par le jeune enfant lorsqu'il apprend à parler. Mais bien qu'il y ait des aspects communs au concept scientifique et à cette construction de classe — notamment l'aspect généralité — je préfère ne pas entretenir de confusion entre les deux[8]. Vygotsky (1985) souligne l'importance du repérage de la construction des concepts scientifiques par les enfants. Malheureusement, les concepts scientifiques choisis sont ceux de "lutte des classes" et de "koulak" — je reprendrai cet exemple dès que l'apport de la sémiologie aura permis de préciser des définitions possibles pour les aspects signifiant, signifié, référent, d'une entité sémique.
Outre une approche métaphorique — ou artisanale — trois apports différents seront utilisés, avant d'examiner en quoi la question des bords peut concerner le concept. Les exemples seront souvent choisis dans le domaine des sciences physiques (puisque c'est un domaine que je connais bien).

a - Approche artisanale

Un concept est d'abord un outil de la pensée. De la même manière qu'un outil permet de mieux travailler, un concept permet de mieux penser. Je prends souvent l'exemple du montage d'une tente et de l'opération qui consiste à enfoncer des fiches — que l'on nomme aussi du nom amusant de sardines. Convenons que l'opération en question se déroule face à un sol normal — un sol qui contient des cailloux, qui n'est pas forcément meuble. Je fais appel ici aux souvenirs de campeurs qui n'avaient pas forcément tout prévu, et qui ont dû enfoncer leurs fiches avec "les moyens du bord", c'est-à-dire, parfois, en tapant sur la fiche avec une pierre. Lors du montage suivant, le campeur qui, fort de son expérience, a pensé a se munir d'un outil (marteau ou maillet, en l'occurrence), peut apprécier la pertinence de cet outil. Lorsqu'il s'agit de penser, la question est de savoir si c'est avec les moyens du bord (avec le caillou) ou si nous pouvons disposer d'outils pertinents. Parmi les outils de la pensée, il y a des modes de raisonnement, il y a aussi les concepts.
Cette comparaison avec l'outil permet de prévoir une pertinence vis-à-vis de certaines situations. A l'instar du marteau et du maillet, qui font preuve d'une adaptation satisfaisante à une situation où il faut taper sur un objet, mais qui se révèlent moins utiles s'il s'agit de limer ou poncer, un concept se révélera "puissant" pour certaines situations et peu utile pour d'autres.

b - L'apport de la sémiologie (signifié et concept)

Un autre apport pertinent, pour mieux caractériser le concept, est celui de la sémiologie. Le « triangle sémiotique », déjà présenté au chapitre précédent, conçoit l'entité sémique (tout objet convoyeur de sens) selon une triade *"signifiant-signifié-référent"* [9]— définis ici à partir de la position des sémiologues (cf. Cuny, 1982) :
- Le signifiant (Sa) constitue *l'aspect de saisie perceptive* (pour "comprendre" l'exemple précédent à propos de la tente, il a fallu le mot 'tente', auquel chaque lecteur a associé spontanément des images, selon toute vraisemblance).
- Le signifié (Sé) est *l'aspect production de sens* : à partir de ses expériences personnelles de camping, chaque lecteur s'est référé à un modèle de tente, à des conditions précises de montage, à un contexte paysager et relationnel…
- Le référent est l'objet que désigne le mot.
Dans une telle conception, le concept scientifique n'a pas de référent (concret)[10] — d'où la difficulté à le construire et à le faire construire, par d'autres.

On voit qu'entretenir la confusion entre signifié et concept, comme je l'évoquais à l'instant, comporte des avantages et des inconvénients. A la rubrique des avantages, on pourra invoquer la généralité du processus de représentation (il y a travail de représentation quel que soit l'objet), et la généralisation qui accompagne la construction de la classe d'objets. Au chapitre des inconvénients, on retiendra une cascade de confusions. La première est celle que l'on peut repérer entre dénomination et conception (je peux nommer un objet sans pour autant le penser). La deuxième concerne le processus représentationnel : un sujet n'investit pas forcément la pensée rationnelle, n'a pas toujours une volonté classificatoire quand il se représente un objet. La troisième décline la même remarque du point de vue linguistique : poser l'identité du concept et du signifié revient à passer sous silence la dérive du sens qui caractérise le signifié, à aplatir la nuance entre dénotation (sens du dictionnaire) et la connotation (tout ce qu'évoque le mot). L'argument que je retiendrai comme principal pour justifier ma position de non-confusion entre signifié et concept est celui du référent. Un objet réel sert de référent à une grande partie des signifiés. Nous avons donc là une situation dans laquelle le processus d'abstraction construit à la fois[11] un mot et une représentation imagée pour représenter l'objet (concret — c'est le moment de rappeler que l'opposition abstrait/concret se place ici : l'objet réel est concret, toute représentation est

[7] A la suite de Saussure, qui traite le signe comme ayant deux aspects (ou deux faces), l'un des deux étant le signifié, ou concept (1972, p.99).
[8] Robardet (1997) rappelle à ce propos la position de Cassirer (1977) : le concept catégoriel de chien, par exemple, peut être construit par abstraction empirique. Mais, comme le soulignent Weil-Barais (1993), un concept formel n'est pas réductible à une approche empiriste. On pourrait donc, pour le signifié, parler de concept catégoriel.
[9] Eco (1984) nomme ce schéma le triangle sémiotique (p.66). Il signale que ces idées sont déjà repérables chez Platon et Aristote. On les retrouve aussi chez Locke (1751). On doit à Peirce (1885) d'avoir repris et formalisé cette conception ternaire. Dans sa modélisation, les trois instances sont l'objet (réel, imaginable ou inimaginable), le représentamen (image sonore ou visuelle), l'interprétant (image « mentale » associée) (tr.fr. 1978, p.229).
[10] Il est possible de construire une conception moins classique du référent. Si l'on choisit de penser que le référent est l'état du système nerveux qui émerge à l'instant considéré, la cartographie globale opérante pour reprendre le discours d'Edelman, le cas du concept scientifique ne se situe plus alors comme une exception — cf sallaberry, 1997.
[11] Ce n'est pas l'objet de ce travail de statuer sur la simultanéité ou l'antériorité (génétique) de l'un des deux aspects.

abstraite ; cela ne signifie pas, bien sûr, qu'il n'y a pas des niveaux différents d'abstraction). Au contraire, dans le cas du concept (qu'il soit scientifique ou philosophique), le mot (et le signifié, c'est-à-dire la conception attachée au mot) ne renvoie pas à un objet, à un support concret. Tout enseignant sait bien la difficulté que constitue l'impossibilité de "montrer la chose" en disant "c'est ça". Il me semble, ainsi, peu souhaitable de brouiller les pistes en accréditant l'idée que les deux situations sont semblables [12].

c - L'apport de la philosophie

Un apport important est, bien entendu, celui de la philosophie, même si le concept philosophique n'a pas nécessairement les mêmes caractéristiques que le concept scientifique. Les précisions données par Lefebvre sont pertinentes pour le concept scientifique : "Simultanément il (le concept) élucide et ses conditions immédiates et ses antécédents lointains. Cette double capacité — rétrospective et prospective — lui est essentielle. Tout concept condense une genèse qu'il implique... "(1980, p.15).

Ladrière (1993) indique que le concept s'oppose à la connaissance intuitive et précise qu'il s'oppose aux autres concepts. Il signale là le fonctionnement en système que j'ai évoqué, au chapitre I, pour les éléments : chacun se spécifie de n'être aucun des autres, même si certains éléments peuvent aussi posséder des propriétés semblables[13]. Ce fonctionnement en système est important pour les concepts de la physique, qui sont liés les uns aux autres par de nombreuses relations formelles — puisqu'il suffit de définir quatre unités pour déterminer toutes les autres[14].

d – Autres apports

D'autres auteurs sont bien sûr repérables dans leurs travaux sur les concepts scientifiques. Robardet et Guillaud (1997) insistent sur la question du modèle. Migne (1994), s'appuyant sur Ullmo (1969), repère quatre étapes dans la construction du concept. Lemeignan et Weil-Barais (1993) reprennent l'idée de distinguer concept catégoriel et concept formel. L'objet de ce texte n'étant pas d'opérer une recension des divers travaux, mais d'avancer quelques idées, je renvoie pour ces apports à Sallaberry (2004b).

Il faut mentionner aussi le travail de l'équipe de Grenoble (LSE) avec les séminaires et la collection "Du mot au concept". Excellent travail sur la notion, au passage, bien sûr. Toutefois, malgré la remarque pertinente sur le fait que la notion de convention concerne la science[15], il ne s'agit pas pour autant d'un concept scientifique, tout au moins dans les sciences dites dures. Je me cantonnerai, dans ce texte, à ce dernier domaine, pour explorer une piste possible susceptible d'éclairer les liens entre notion et concept.

I – 2 Concept et affinement des bords

Je qualifie de formel un concept défini à l'aide d'une formule mathématique, comme ceux de la physique ; car dans ce cas, ce que le concept désigne et ce qu'il ne désigne pas est clairement repéré ! Par ailleurs, les situations sur lesquelles le concept est pertinent peuvent être listées. Dit autrement, les bords du concept sont nets. Cet exemple des concepts de la physique permet de prévoir qu'au stade formel les concepts fonctionnent en système, comme cela vient d'être rappelé — ce qui caractérise l'un, c'est avant tout de n'être aucun de tous les autres, mais, en même temps, ils sont tous reliés par un faisceau de relations. Un concept dont l'élaboration n'est pas terminée peut avoir des bords moins nets que ceux auxquels il vient d'être fait référence.

En observant que les concepts adviennent souvent (du point de vue historique) par séparation, on comprend mieux l'importance du processus d'affinement des bords. L'exemple des concepts de chaleur et de température peut illustrer cette élaboration par séparation. C'est à partir du XVIIIe siècle que les physiciens décident de nommer température une grandeur de type niveau, de type potentiel (grandeur intensive), et d'appeler chaleur une grandeur représentant un fluide qui s'échange (grandeur extensive) — de nommer, et donc de concevoir ces grandeurs, chacune dans son originalité, et les deux dans leurs relations. En effet, le physicien, armé des deux concepts, peut décrire la mise en présence d'un corps à température élevée □' (caillou par exemple) et d'un corps à température plus faible □□(une certaine quantité d'eau) comme l'écoulement d'une certaine quantité de chaleur Q du caillou vers l'eau, jusqu'à ce que les températures des deux corps soient les mêmes (valeur □"). Un tel discours invente les concepts de température et de chaleur, en les séparant. La trace la plus fiable de leur non-séparation d'antan nous est fournie par la langue, qui ne les sépare toujours pas : on dit encore d'un corps situé à une température élevée qu'il "est chaud"...

Dans le contexte d'une démarche de recherche (d'une recherche en élaboration), je propose de parler de *concept empirique* lorsque le concept sert simplement à structurer un *corpus* de recherche, de *concept théorique* quand le concept a été retravaillé, notamment à la lumière d'autres apports théoriques (d'autres auteurs). Dans ce dernier cas, en effet, la recension a permis de commencer à préciser les bords.

Le lecteur peut commencer à percevoir, à partir de ces exemples, que le processus d'élaboration du concept est typique de la dynamique R2 (la dynamique d'affinement des bords). Le travail de l'équipe de Grenoble, que je mentionnais au § I – 1 d, est un travail d'affinement des bords.

I – 3 Place de la notion dans le processus d'élaboration du concept

Une notion, bien entendu, possède des bords nettement moins affinés que le concept. On peut considérer qu'elle constitue une étape dans la construction ("phylogénétique et ontogénétique") de ce dernier.

Dans l'exemple cité au § précédent, on peut dire que chaleur et température constituent deux notions contiguës et même un peu mélangées. C'est leur séparation (et l'affinement des bords qui va avec) qui leur permet de devenir deux concepts — liés mais séparés !

En généralisant,, on peut considérer que la notion tient une place très importante dans le processus d'élaboration d'un concept : elle le précède, puisque c'est l'affinement de ses bords qui va permettre l'émergence du concept.

Dans les sciences humaines, il est difficile de construire des concepts aussi bien découpés ; ce qui n'est pas une raison pour ne pas tenter d'obtenir une précision plus grande !

II – La question de l'invariant

II – 1 L'apport de la didactique

Vergnaud (1985 et 1987) considère que tout concept est caractérisé par une structure (S,I,S) :

---

[12] La question de la "réalité" d'un concept — ou de la "sensation de réalité" que peut lui conférer l'expérience de sa pertinence ou, de manière plus prosaïque, l'habitude collective — mérite que l'on s'y attarde un peu. Dans le beau roman de Cesbron (Les saints vont en enfer), l'échange entre le jeune bourgeois et le prêtre ouvrier amène de la part du premier la réflexion : " Ah ! Je vois, vous êtes pour la lutte des classes". Le prêtre ouvrier lui répond qu'on n'est pas "pour ou contre" la lutte des classes, qu'elle est une réalité. Cet échange pose une question intéressante. Car l'expression 'lutte des classes', ainsi que la conception qu'elle exprime, peut être référée à un auteur, Karl Marx, et cela la place en principe dans l'ensemble des représentations — on peut préférer dire qu'il s'agit d'une interprétation, ou d'une modélisation du fonctionnement de l'économie et de la société, ou encore d'une hypothèse… Or, en observant ce fonctionnement, il est tentant de penser, comme le prêtre ouvrier, que la lutte des classes est réelle. Dans un tout autre domaine, celui de notre quotidien, il y a fort à parier que bien des gens ne savent pas, ou ont oublié, que l'énergie est un concept, qui n'a bien sûr pas de référent concret ! Mais la réalité de la facture d'électricité, les problèmes posés par la dilapidation des "énergies fossiles" (expression qui propose un référent concret, puisque le pétrole constitue bien un objet réel), etc. ont sans doute raison du rappel du physicien. La réalité sociale est aussi prégnante que la réalité physique.

[13] Cf. Sallaberry, 1993.

[14] Rappelons pour les non spécialistes que le système international d'unités, avant d'être désigné par SI, était le système MKSA (mètre, kilogramme, seconde, ampère) — rappelant les quatre unités fondamentales qui servent de base au système.

[15] Les auteurs, dans l'Envoi d e l'ouvrage (en p.6) citent Poincaré « les axiomes géométriques ne sont donc ni des jugements ynthétiques a priori, ni des faits expérimentaux. Ce sont des conventions ; ».

- S renvoie aux situations pour lesquelles le concept est pertinent.
- I désigne l'invariant qui justifie la construction du concept (les exemples de l'énergie, de la quantité de mouvement, suffisent à convaincre que souvent c'est le repérage d'un invariant qui déclenche l'élaboration d'un concept).
- S rappelle que tout concept est désigné par un mot, voire par une abréviation (symbolisation).

Vergnaud (1991) précise sa proposition, de deux façons :

- Il énonce une « définition pragmatique » du concept, en proposant de le concevoir comme « l'ensemble des invariants utilisables dans l'action ». Il faut, bien entendu, préciser l'action dont il est question, c'est-à-dire son champ d'application. L'auteur indique alors que la « définition pragmatique » fait appel « à l'ensemble des situations qui constituent la référence de ses diverses propriétés, et à l'ensemble des schèmes mis en oeuvre par les sujets dans ces situations"(p.145).
- Il généralise, par rapport à la caractérisation de 1985, l'item I, qui devient « l'ensemble des invariants sur lesquels repose l'opérationnalité des schèmes » — le schème est défini comme l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée.

Il n'est pas sûr que, pour les concepts de la Physique, cette dernière généralisation soit pertinente, mais après tout on peut toujours considérer que dans certains cas l'ensemble des invariants se réduit à un invariant. Quant à l'ensemble des situations auquel fait référence la définition pragmatique, il peut constituer un « champ conceptuel » — « ensemble de situations dont le traitement implique des schèmes, concepts et théorèmes, en étroite connexion, ainsi que les représentations langagières et symboliques susceptibles d'être utilisées pour les représenter » (1995, p.71)[16]. Vergnaud construit ainsi une théorie d'une grande cohérence, en s'appuyant sur la tradition piagétienne (référence à l'action et aux schèmes), mais en allant bien au delà.

Cette caractérisation du concept par la structure (S,I,S) me semble constituer une avancée décisive. L'idée forte est de lier un concept à un invariant (ou à un groupe d'invariants). Elle éclaire les concepts des sciences physiques avec une grande pertinence, en montrant, pour chacun, sa nécessité dans la situation sur laquelle il travaille — et en permettant de souligner les choix, les approximations, voire les modélisations simplificatrices apportées à la situation. Ainsi, on peut dire que c'est parce que beaucoup d'actions ou de transformations s'effectuent à quantité de matière constante (l'invariant est la quantité de matière) que le concept de masse a été inventé : sa fonction est d'exprimer l'invariance de la quantité de matière[17]. De même, la chaleur et le travail mécanique s'échangeant avec conservation de la quantité dans toutes les transformations connues, le concept d'énergie désigne ce qui change de forme (passant de l'électrique au chimique, ou au mécanique, ou encore au thermique, et vice versa) tout en se conservant. Lorsqu'un circuit électrique n'est pas très long (tous les circuits électriques, exceptées les lignes de transport), le débit des charges électriques est le même en chaque point du circuit, à chaque instant. Le concept d'intensité du courant électrique est chargé d'exprimer cette invariance. Un dernier exemple : lorsque les programmes de sciences physiques de lycée issus des travaux de la commission Lagarrigue ont été mis en place (fin des années 70), ils prévoyaient d'enseigner le concept de quantité de mouvement dès la seconde. Le choix didactique a été de mettre en évidence, dans une expérience d'éclatement de deux mobiles (sur coussin d'air) liés au départ, l'invariance d'une quantité (somme des produits des masses par les vecteurs vitesse), que l'on appelle quantité de mouvement[18].

II-2 Notion et invariant

Si le concept (scientifique) est fondé sur un invariant et si la notion précède le concept dans le parcours de son élaboration, on peut poser comme hypothèse que la notion se fonde sur le même invariant. Dans cette perspective, elle a pour fonction de commencer à le repérer, de lui attribuer un nom pour le désigner, d'attirer l'attention sur lui… Son rôle est dès lors essentiel, puisqu'elle sert de guide, tout au long du processus d'élaboration du concept.

Dans les cas (nombreux, il suffit de penser à la plupart des situations quotidiennes, qu'elles aient trait au travail ou la vie domestique) où non seulement le concept n'est pas élaboré, mais où selon toute vraisemblance il n'y aura jamais de concept, l'hypothèse précédente propose de considérer que la notion représente un invariant, ou tente d'en repérer un.

Une telle conception donne à la notion une place centrale pour la pensée, car cette dernière ne peut se construire qu'en s'appuyant sur des "objets" stables, fût-ce provisoirement — une stabilité relative, ou limitée dans le temps[19].

Conclusion

Après avoir rappelé diverses approches (ou divers aspects) du concept (scientifique), on peut assigner à la notion un statut d'étape dans le processus de construction du concept. En reprenant l'hypothèse de Vergnaud (celle du lien entre invariant et concept), on peut alors proposer à la notion la fonction de premier repérage de l'invariant. Essentielle pour l'élaboration du concept, la notion devient alors encore plus importante dans les situations où un concept ne peut être construit.

Références

ARDOINO, Jacques, 1990, L'analyse multiréférentielle des situations sociales, in *Psychologie Clinique*, n°3.

BACHELARD, Gaston, 1938, *La formation de l'esprit scientifique*, 11e éd., Paris, Vrin, 1980.

BACHELARD, Gaston, 1934, *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF

BACHELARD, Gaston, 1949, *Le rationalisme appliqué*, Paris, PUF.

BARTH, Britt-Mari, 1987, *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz

BARTH, Britt-Mari, 1993, *Le savoir en construction*, Paris, Retz

BATESON, Grégory, 1972, *Vers une écologie de l'esprit*, tr.fr. Paris, Seuil, Tome 1, 1977.

BATESON, Grégory, 1972, *Vers une écologie de l'esprit*, tr.fr. Paris, Seuil, Tome 2, 1980.

BESSIS, BRENNER et al., 2010, *Convention*, Grenoble, PUG (coll. Du mot au concept)

BRONCKART, Jean-Paul, 1985, Vygotsky, une oeuvre en devenir, in *Vygotsky aujourd'hui*, s/d Sneuwly & Bronckart, Lausanne, Delachaux & Niestlé.

BRUNER, Jérôme S., 1990, … *Car la culture donne forme à l'esprit*, tr.fr. 1991, Paris, Eshel.

CHANGEUX, Jean-Pierre, 2002, *L'homme de vérité*, Paris, Odile jacob.

CHEVALLEY, Catherine, 1984, Une nouvelle science, in *Le monde quantique*, s/d S.Deligeorges, paris, Seuil, pp.35-50.

DE BROGLIE, Louis, 1926, *Ondes et Mouvements*, Paris, Gauthier-Villars.

DE BROGLIE, Louis, 1967, Les représentations concrètes en microphysique, in *Logique et connaissance scientifique*, s/d J.Piaget, Paris, Gallimard, pp.706-725.

DENIS, Michel,1979, Les images mentales, Paris, P.U.F.

DENIS, Michel & De VEGA, Manuel.,1993, Modèles mentaux et imagerie mentale, in *Les modèles mentaux*, Paris, Masson.

DOISE W., DESCHAMPS J.C., MUGNY G., 1978, *Psychologie sociale expérimentale*, Paris Armand Colin.

[16] Les concepts d'atome et d'élément chimique, par exemple, appartiennent manifestement au même champ conceptuel.

[17] Bien entendu, on sait depuis un demi-siècle environ que les réactions chimiques ne s'effectuent pas rigoureusement en conservant la quantité de matière — contrairement à ce qui avait été énoncé par Lavoisier fin XVIIIe, à partir de nombreuses mesures (les siennes, celles de Priestley, d'autres…). Mais la quantité de matière qui ne se conserve pas n'est pas à la portée de nos moyens de mesure. L'approximation qui consiste à poser l'invariance de la quantité de matière est ainsi pertinente pour l'ensemble des réactions chimiques.

[18] Les deux mobiles liés étant immobiles au début de l'expérience, le mobile de masse m_1 acquiert après l'éclatement un vecteur vitesse v_1, le mobile de masse m_2 un vecteur vitesse v_2. La somme (vectorielle) $m_1v_1 + m_2v_2$ est égale au vecteur nul. Comme avant éclatement les vitesses étaient nulles, cette même quantité était égale au vecteur nul. La quantité vectorielle) $p = m_1v_1 + m_2v_2$ s'est donc conservée au cours de l'éclatement.

[19] On peut remarquer, pour illustrer cette proposition, l'utilisation fréquente, dans la littérature des siècles passés comme dans le discours juridique, de l'expression "il est constant que… ". "… qu'il st constant que la source générale de nos erreurs, comme nous avons déjà dit plusieurs fois, c'est que nos jugements ont plus d'étendue que nos perceptions…" (Malebranche, 1837)

DUPUY (Jean Pierre) 1994, *Aux origines des sciences cognitives*, Paris, La Découverte.
ECO, Umberto,, 1984,. *Sémiotique et philosophie du langage*, tr.fr; 198, Paris, PUF.
EDELMAN (Gerald M.), 1992, *Biologie de la conscience*, tr.fr. Paris, Odile Jacob
GALIFRET-GRANJON, Nadine, 1981, *Naissance et évolution de la représentation chez l'enfant*, Paris, P.U.F.
JOHSUA, Samuel & DUPIN, Jean-Jacques, 1993, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF.
KUHN, Thomas, S., 1962, *La structure des révolutions scientifiques*, tr.fr. 1983, Paris, Flammarion.
LEFEBVRE, Henri, 1980, *La présence et l'absence : contribution à la Théorie des représentations*, Tournai, Casterman, (Synthèses contemporaines).
LEMEIGNAN, Gérard & WEIL-BARAIS, Annick, 1993, *Construire des concepts en physique*, Paris, Hachette.
LE MOIGNE, Jean-Louis., 1990, *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod.
LE MOIGNE, Jean-Louis., 1995, *Les épistémologies constructivistes*, Paris, PUF (Que sais-je?)
LE NY, Jean-François, 1985,. Comment (se) représenter les représentations. *Psychologie Française*, n.spé. "Les représentations
LERBET, Georges, 1986, *De la structure au système*, Maurécourt, Ed.Universitaires.
LERBET, Georges, 1998, *L'autonomie masquée*, Paris, L'Harmattan (Cognition et Formation)
LEVY-LEBLOND, Jean-Marc, BALIBAR, Françoise, 1984, *Quantique*, Paris, Interéditions et CNRS – réed Masson, 1997.
LOCKE, John, 1751, *Essai sur l'entendement humain* (tr. Bosset), Londres, Jean Nourse.
MARTINAND, Jean-Louis. & VIOVY, Roger, 1979,. La notion d'élément chimique en classe de cinquième : difficultés, ressources et propositions. *B.U.P.* n°613, pp.878-884.
MIGNE, Jean, 1994, pédagogie et représentations, *Education permanente*, n°119, 1994-2, pp.11-31
MOSCOVICI, Serge, 1989, Des représentations collectives aux représentations sociales. In D.Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Paris : P.U.F .
NICOLIS, Grégoire & PRIGOGINE, Ilya, 1992, *A la rencontre du complexe*, Paris, PUF
PAIVIO, Allan, 1991, *Images in mind : The evolution of a theory*, New York, Harvester Wheatsheaf
PEIRCE, Charles.Sanders.,1885, *Ecrits sur le signe*, tr. fr. Paris, Seuil, 1978.
PIAGET, Jean, 1968 a, *Le structuralisme*, Paris, PUF.
ROBARDET, Guy & GUILLAUD, Jean-Claude, 1997, *Eléments de didactique des sciences physiques*, Paris, PUF.
SALLABERRY, Jean-Claude, 1993. Ecriture chimique et sémiologie, in *Seconde Conférence Internationale de Recherche sur l'Enseignement de la Chimie* (2nd E.C.R.I.C.E.), Société Internationale de Chimie, Un.de Pise actes, pp.419-424.
SALLABERRY, Jean-Claude, 1996, *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris, L'Harmattan (Cognition et Formation).
SALLABERRY, Jean-Claude, 1999, "Théorie des systèmes et théorie de l'institution : la rencontre de deux paradigmes", *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* - 1999, pp.5 à 25.
SALLABERRY, Jean-Claude, 2000a, " Construction du concept de moment d'une force et représentations — Premiers résultats d'une recherche en cours ", *L'année de la recherche en sciences de l'éducation — 2000* , pp.75-99.
SALLABERRY, Jean-Claude, 2000b, " Coordination des représentations image et des représentations rationnelles dans la construction du concept d'élément chimique ", *Didaskalia*, n° 17, nov. 2000, pp.101-121.
SALLABERRY, Jean-Claude, 2000c, " Complexité des situations et théorie des systèmes ", *Les Dossiers des sciences de l'Education*, n° 3/2000, pp.11-25.
SALLABERRY, Jean-Claude, 2002a, Représentations et apprentissage des concepts scientifiques, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation — 2002*, pp.19-65
SALLABERRY, Jean-Claude, 2002b, Le statut de la représentation et l'articulation du niveau logique individuel et du niveau logique collectif, in *Les représentations sociales — Balisage du domaine d'étude*, s/d C. Garnier et W. Doise, Montréal, Editions Nouvelles, pp.265-278.
SALLABERRY, Jean-Claude, 2003a, Représentations à bords flous, représentations rationnelles, concepts, *Education Permanente*, n° 155/ 2003-2, pp.7-38
SALLABERRY, Jean-Claude, 2004a, *Dynamique des représentations et construction des concepts scientifiques*, Paris, L'Harmattan (Cognition et Formation).
SALLABERRY, Jean-Claude, 2004b, Théorie de l'institution et articulation individuel-collectif, in *Actualité de la théorie de l'institution*, s/d Ardoino, Boumard, Sallaberry, Paris, L'Harmattan, (Cognition et Formation),pp.77-112.
SIMON, Herbert & NEWELL, Allen, 1972, *Human problem solving*, Prentice Hall, Englewood Cliffs
SMOLENSKY, P., 1992, IA connexionniste, IA symbolique et cerveau, in *Introduction aux sciences cognitives*, s/d Andler, Paris, Gallimard.
SPERBER, Dan & WILSON, Deirde, 1986, *La pertinence*, tr.fr. Paris, Minuit, 1989.
ULLMO, Jean, 1967, Les concepts physiques, *Logique et connaissance scientifique*, Paris, Gallimard, pp.623-705.
VARELA, Francsico. J. 1989, *Autonomie et connaissance*, Paris, Seuil.
VARELA, Francsico.J., 1989 b, *Connaître les sciences cognitives*, Paris, Seuil.
VARELA, Francsico.J., 1995, Connaissances et représentations, in Dossier : Les Sciences de l'homme, *B.I.C.*(Bulletin d'Information des Cadres, EDF-GDF) n°27, mars 1995, p78 à 88.
VERGNAUD, Gérard, 1985 , Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation, in *Psychologie Française*, n.spécial "Les représentations".
VERGNAUD, Gérard, 1991, La théorie des champs conceptuels, in *Recherches en didactique des mathématiques*, 10, pp.133-170
VERGNAUD, Gérard, 1994, Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel, in *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Artigue, Gras, Laborde, Tavignot eds, Paris, La pensée Sauvage.
VIENNOT, Laurence, 1989, L'enseignement des sciences physiques comme objet de recherche in *Bulletin de l'union des physiciens*, n716 juil-aout-sept 1989 p.899-910.
VIENNOT, Laurence, 1989, Bilan de forces et loi des actions réciproques. Analyse des difficultés des élèves et enjeux didactiques, in *Bulletin de l'union des physiciens* , n716, juil-aout-sept 1989 p 951-972.
VIOVY, Roger, 1984, La notion d'élément chimique. *B.U.P.* n°663, pp.901-910
VYGOTSKY, Lev Sémionovitch, 1985, *Pensée et langage*, Paris, Messidor/Editions Sociales
VYGOTSKY, Lev Sémionovitch, 1998, *Traité des émotions*, Paris, L'Harmattan (Cognition et Formation).

Articulation entre éducation, formation et recherche dans le mouvement international de l'Ecole Moderne : une mise en œuvre des "Sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur"

Florence Saint-Luc
f.saintluc@wanadoo.fr
professeur des écoles, UMR ADEF UNIVERSITE D'AIX MARSEILLE 1
04 94 48 91 33 - 06 74 55 45 88
Les Esclaveoux n°15 chemin de la Font Sainte
83210 Belgentier France

Le métier d'enseignant est complexe. Il nécessite de nombreuses compétences et amène souvent à faire face à l'imprévu et à l'incertitude. Certaines questions très sensibles (laïcité et religions, questions écologiques, crise économique et éducative) nécessitent de développer une pensée complexe pour tenter de résoudre les problèmes générés. C'est dans ce but qu'Edgar Morin a été sollicité par l'UNESCO en 1999 pour rédiger un rapport, les « sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur ». Ces finalités éducatives, issues de la pensée complexe en éducation, visent à développer un humanisme démocratique et une identité terrienne, pour faire face aux défis du XXIème siècle. Responsabiliser et parvenir à une réelle décentration, recréer le lien social, prendre conscience de la dimension de l'humain, mettre en tension unité et diversité, pourraient constituer des éléments d'une anthropoéthique. Mais comment mettre en place cela de manière concrète ? Comment peut-on former à la pensée complexe ?

Dans le cadre du travail réalisé autour de la formation à l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (ICEM, mouvement Freinet français) (Saint-Luc, 2008) il a été possible de mettre en évidence les liens entre pédagogie Freinet ou institutionnelle et complexité. Célestin Freinet a fondé la Fédération Internationale des Mouvement de l'Ecole Moderne (FIMEM) en 1957. Des Rencontres Internationales Des Educateurs Freinet (RIDEF) sont organisées tous les deux ans, rassemblant des enseignants et formateurs de différents continents dans un esprit coopératif. Il a développé une approche complexe intuitive du processus d'apprentissage, intégrant la personne, son identité, son histoire, son milieu, et la coopération, au sein d'un environnement plus large. Peut-on considérer la pédagogie Freinet comme une des formes possibles d'éducation à la pensée complexe permettant la mise en place des sept savoirs pour l'éducation du futur ?

Chaque culture construit un apprentissage situé, et comporte une dimension cachée (Hall, 1971), une territorialité qui s'enferme dans un ethno-centrisme. Elle livre une grille de lecture du monde qui se modifie au contact de l'altérité, de regards différents. L'hétérogénéité, la diversité des personnes composant un réseau, un groupe, peuvent construire, sous certaines conditions, une intelligence collective, voire coopérative, si une formation précise permet de l'animer. Elle peut produire l'émergence d'innovations, de créativité. Notre système de perception conditionne nos structures cognitives et peut amener à sélectionner certaines informations et à en éliminer d'autres. La culture constitue un filtre sélectif. Selon Gödel, cité par Morin (1999), le système ne peut trouver ses instruments de vérification que dans un métasystème. Toute culture peut devenir enseignante et apprenante. La confrontation coopérative interculturelle serait-elle un moyen de créer un métasystème permettant de révéler les points aveugles au niveau des personnes, des organisations, et des systèmes éducatifs ?

La confrontation coopérative entre des formateurs d'enseignants issus de différents systèmes européens pourrait-elle amener des changements de conceptions et l'émergence de nouvelles formes de travail ? Une recherche collaborative à partir d'une confrontation coopérative interculturelle, pourrait-elle former à la pensée complexe en éducation ? La réflexion internationale sur les finalités éducatives et leur mise en œuvre dans la formation de formateurs d'enseignants pourrait-elle représenter une mise en œuvre des « Sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur » ?

1. Problématique

Pour concevoir la formation des enseignants, il faut d'abord se poser la question des finalités : il est important, pour sortir notre système de ses « points aveugles », de se référer aux 3 rapports de l'UNESCO :

-« Apprendre à être », sous la direction d'Edgar Faure en 1992, propose d'éduquer à un humanisme scientifique et scientifique, et à l'utilisation de la technologie. Le rapport pointe un caractère du système éducatif français à corriger : une préférence marquée pour l'abstraction au détriment de la technique et des applications, considérées comme serviles. La coopération internationale y est considérée comme essentielle pour l'innovation éducative.

- « L'éducation, un trésor est caché dedans », sous la direction de Jacques Delors, en 1996, souligne la trop grande place accordée au quantitatif et à l'instantané. L'école doit donner le goût d'apprendre, avec une posture d'échanges réciproques de savoir, des situations d'entraide mutuelle. L'imagination humaine, pour préparer la société de demain, doit anticiper les évolutions technologiques. Le développement de la créativité doit donc être un axe essentiel de l'éducation et de la formation. L'apprentissage du vivre ensemble passe, pour la commission, par la connaissance des autres, de leur histoire, de leurs traditions et de leur spiritualité.

- « Les sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur », sous la direction d'Edgar Morin, en 1999, propose l'éducation à la démocratie et à la pensée complexe, la capacité à relier les connaissances pour faire face à des problèmes liés à la mondialisation, la compréhension de l'humain, l'enracinement et l'universalisme, la formation à la démarche scientifique sans cloisonnement disciplinaire, et dans un cadre où l'éthique tient une place essentielle.

La démocratie et la coopération nécessitent une éducation (Cellier, 2009). Les groupes coopératifs permettent de faire de l'hétérogénéité une source de créativité dont on peut tirer parti pour les apprentissages (Connac, 2009). Quelle place pourrait tenir la confrontation coopérative interculturelle dans la formation des enseignants et de leurs formateurs ? Comment intégrer l'aspect scientifique à cette dimension d'humanisme démocratique ?

1.1 Le tâtonnement expérimental

Le tâtonnement expérimental est fondé sur une conception énactive de l'apprentissage : faire pour apprendre, apprendre pour faire. E. Lèmery l'a développé en 2010, à partir des écrits et expériences de Célestin Freinet. Il part de l'observation et de l'analyse du réel, conduit à formuler un questionnement et des hypothèses qui peuvent surgir de l'intuition (processus d'abduction), amène des interactions spiralaires entre déduction et induction, entre modèles théoriques et modèles empiriques qui connaissent une mise à l'épreuve dans le réel et dans le groupe coopératif. Ce processus de traitement de l'information englobe l'expérience tâtonnée et le processus de conceptualisation, et construit chez le sujet une théorie personnelle de compréhension du monde. L'expérience tâtonnée représente le processus naturel de base de l'apprentissage : observation, élaboration d'une hypothèse (processus pas forcément conscient), vérification, évaluation du feedback, rejet ou intégration dans la structure cognitive. L'hypothèse ici est *« une explication plausible imaginée pour comprendre ou atteindre un but, un acte rationnel d'invention »* (Lèmery, 2010, p. 408). Le processus de conceptualisation est plus complexe : il utilise un enchaînement d'expériences tâtonnées, les met en relation pour produire des combinaisons. L'imagination, l'intuition, peuvent impulser des hypothèses grâce à l'abduction qui est ensuite complétée, dans le cadre de la démarche scientifique, par des allers-retours entre induction et déduction qui donnent du sens aux apprentissages. Le questionnement est sollicité. La créativité est développée par la liberté d'action et d'esprit, l'échange, l'enrichissement, le développement d'idées, la divergence, la complémentarité des hypothèses et des projets. Les inférences explicites sont activées par des situations problèmes qui peuvent être rencontrées dans le vécu, problématisées dans le cadre de l'apprentissage, ou dans le cadre de projets. Elles ne peuvent être produites que si l'attention est focalisée.

L'élaboration d'hypothèses est un processus permettant de lier dans la mémoire de travail le connu et l'inconnu, en associant des informations saisies dans l'environnement et des informations stockées dans la mémoire à long terme. Cette prise d'information est déterminée par un système de perception. Cela

donne lieu à des constructions provisoires, ou hypothèses explicatives, bâties sur des allers retours entre analyse et synthèse, qui sont à confirmer ou infirmer à l'épreuve de la réalité et par un raisonnement produit par inférence. Cette approche complexe peut conduire du chaos à l'auto-organisation si le « facilitateur » (enseignant, formateur, praticien-chercheur) sait le structurer avec cet objectif. Une réelle expertise est nécessaire pour assurer un accompagnement de ce type : il s'agit d'une aptitude à poser des questions pertinentes, à proposer des situations, des expériences, des documents permettant l'élucidation. La conceptualisation, lorsqu'elle passe par une formalisation communiquée à l'intérieur d'un groupe, correspond à une phase essentielle d'institutionnalisation de la connaissance produite. Elle permet de passer d'un savoir privé ou semi-public (propre à un groupe) à un savoir public évolutif et falsifiable. La modélisation représente une étape supérieure du tâtonnement expérimental en même temps qu'une formation à la pensée complexe.

Le processus du tâtonnement expérimental pourrait-il être articulé à la confrontation coopérative interculturelle ? Le tâtonnement expérimental articulé à la coopération internationale pourraient-ils constituer un isomorphisme entre éducation, formation et recherche pour former à un humanisme coopératif, démocratique et scientifique ? Pour tenter de répondre à cette question, il est nécessaire de s'appuyer sur la théorie de l'apprentissage transformateur chez l'adulte (Mezirow, 2001).

1.2 L'apprentissage transformateur

La théorie de la transformation (Mezirow, 2001) intègre la pensée complexe en éducation. Elle considère que, par un processus d'éducation démocratique, la réflexion critique et l'exigence rationnelle amènent à négocier sens, fins et valeurs. L'apprentissage transformateur permet à l'adulte de savoir nommer sa réalité grâce à une connaissance dégagée des allants de soi. Apprendre repose sur un processus dialectique d'interprétation. Il s'appuie sur la thèse de Goleman (1985), pour fonder la notion de « *point aveugle* ». L'esprit, pour se protéger de l'angoisse, sélectionne des aspects et oriente sa perception. Pour cela, il suspend partiellement ou totalement l'attention dans une zone d'illusions. Les ethnocentrismes font, pour Mezirow, partie des conventions introjectées avec la culture. Le paradigme a été défini par Kuhn comme un ensemble de visions du monde, de méthodes d'investigation, de valeurs, d'attitudes, de croyances, de cadres conceptuels. Il serait donc une perspective de sens à base théorique. Elle est à prendre en compte, parmi d'autres, pour expliquer comment ou pourquoi les gens apprennent, selon Mezirow. L'apprentissage ne peut se construire qu'en développant la capacité de l'apprenant à interpréter et réinterpréter en ses propres termes le sens de son expérience, ce qui sous entend une auto-formation.

L'auto-formation coopérée (Niza, 1996) a été conçue sur la base d'un isomorphisme, pour S. Niza, un des 2 fondateurs du Mouvement de l'Ecole Moderne portugais. Cela peut se faire à l'intérieur de communautés de pratique, telles qu'elles sont définies dans le cadre de l'apprentissage situé (Lave, Wenger, 1999). A un niveau plus poussé, l'œuvre coopérative commune constitue une organisation apprenante et suscite l'intelligence collective (Mallet, 2007).

Mezirow se base sur l'agir communicationnel de Habermas pour aboutir à un langage partagé afin d'établir une communauté de dialogue : il s'agit de parvenir à un accord sur le sens d'une expérience commune, pour éventuellement coordonner les actions tout en poursuivant les objectifs personnels. La communication permet d'affiner la validité de la connaissance des faits objectifs, les normes sociales, et l'authenticité de notre expérience subjective. Il présente un processus de validation inspiré par Habermas. Selon lui, l'émancipation nécessite l'apprentissage de la réflexion critique. Dans le domaine instrumental, la validation de problème repose sur la logique hypothético déductive : à partir d'une situation, des lignes de conduite sont imaginées, en essayant d'anticiper sur chacune d'elles, l'action partant de l'hypothèse la plus plausible. Elle est validée ou invalidée à partir des résultats de l'action. Dans le domaine communicationnel, la validité des assertions passe par une production continue de consensus, chacun d'entre eux étant établi provisoirement à partir d'informations, d'arguments ou de paradigmes de compréhension nouveaux. Les conditions d'une bonne communication sont fondées sur l'intersubjectivité, « processus de mise en rapport à l'autre considéré comme sujet psychologique (c'est-à-dire comme agent semblable à soi) et non comme objet à maîtriser ou à manœuvrer. » (Mezirow, 2001 : p. 97). L'apprentissage communicationnel ne cherche pas à établir une causalité,

> « mais à gagner en capacité d'insight, et à atteindre le fond commun grâce à l'interaction symbolique. Dans ce type d'apprentissage, l'agir est plus communicationnel qu'instrumental. Le processus de résolution de problème y implique l'identification et la validation des construits explicatifs plutôt que la vérification d'une hypothèse. ». (ibid : p. 98).

La prise en compte nécessaire des idées des autres amène à se confronter à l'inconnu. Elle peut conduire à créer de nouveaux schèmes de sens, ou de nouvelles habitudes d'anticipation susceptibles d'intégrer ces propriétés. Mezirow considère un aller-retour continuel entre les parties et le tout (parallèle avec la pensée hologrammatique - Morin), un mouvement dialectique entre l'attente initiale et sa révision, d'un côté, et de l'autre, le schème de sens et l'expérience. Les concepts se transforment en construits quand ils sont explorés dans des contextes nouveaux, avec des expériences pour vérifier s'ils continuent à être opératoires. Pour faire face à l'inconnu, à l'incertitude, à la diversité, l'intuition permet d'imaginer des alternatives à nos manières de voir et d'interpréter, sans passer par une analyse intentionnelle, « en suggérant des analogies métaphoriques ou des directions à notre pensée abductive » (ibid, p.101). Plus nous nous ouvrons aux autres, plus notre imagination s'enrichira par la compréhension et la possibilité de développer des contextes alternatifs.

> « L'abduction explique ce qui peut être, la déduction ce qui « doit être », et l'induction, ce qui « est » véritablement opératoire (Hanson, 1981) » (ibid : p. 102).

L'apprentissage communicationnel fonctionne sur une logique d'abduction métaphorique. La décentration est le processus permettant de construire progressivement une compréhension développant la capacité à participer au dialogue rationnel concernant la validité de ce qui est communiqué. Plus la décentration est importante, moins le consensus peut se fonder sur les croyances et les codes établis de conduite. Les institutions où les compétences communicationnelles sont nécessaires ; sous leur forme auto-gestionnaire et/ou participative, elles conduisent à une démarche discursive nécessaire pour résoudre les questions pratiques par le dialogue : elles peuvent constituer une forme d'apprentissage émancipateur.

Le mouvement de l'Ecole Moderne est une organisation où la démocratie participative est prépondérante. Sa dimension internationale rend possible une confrontation coopérative interculturelle en lien avec le tâtonnement expérimental dans une recherche collaborative sur la formation de formateurs. L'expérience vécue de l'interculturalité dans l'éducation, la formation et la recherche peut-elle apporter des éléments pour une éducation interculturelle et démocratique ? Comment mettre en tension enracinement et universalisme ? Comment tenir en compte les spécificités des personnes et contextes et établir un dialogue non-conflictuel ? Peut-on faire de l'humanisme coopératif, scientifique et démocratique le facteur unifiant et non homogénéisant de la diversité ? La variété des contextes, l'altérité offerte par des personnes issues de langues, cultures, systèmes éducatifs différents, peuvent-elles constituer une source de décentration, et susciter des émergences issues de la confrontation, transférables dans le domaine de la formation des enseignants ?

> Ceci a conduit à l'hypothèse suivante : ***Pour la formation, initiale et continue, des enseignants, le tâtonnement expérimental et la coopération, y compris internationale, permettent, par l'articulation entre éducation formation et recherche, de mettre en œuvre les principes de la pensée complexe en éducation, tels que présentés dans l'ouvrage « Les sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur. »***

2. Le cadre méthodologique

A partir de ces questions, un processus de recherche s'est mis en place sous la forme d'une approche systémique complexe qualitative L'enchevêtrement des dimensions relationnelles et contextuelles nécessite une approche multidimensionnelle : approche micro, méso et macro, création d'une dynamique de la confiance pour construire la coopération dans un projet complexe (Le Cardinal et al, 1997), reliance et importance de l'historicité. Edgar Morin pose « le principe de relation entre l'observateur-concepteur et l'objet observé, conçu. » (Morin, Le Moigne ,1999 : p.60), ce qui a inspiré les choix méthodologiques. Une observation participante armée (vidéo) dans 5 pays a été complétée par l'utilisation de l'auto-confrontation simple et croisée (Clot et al, 2000) adaptée au contexte international, intégrant les outils de l'analyse institutionnelle (Authier, Hess, 1981). La recherche-action intégrale systémique a été le cadre d'une recherche collaborative internationale, mise en place en passant par 3 hypothèses opérationnelles.

2.1 Hypothèses opérationnelles

1 / pour réaliser une confrontation coopérative internationale et interculturelle, la mise en place d'un réseau de formateurs passe d'abord par un travail approfondi dans le cadre de travail et de vie des futurs protagonistes de la recherche collaborative, permettant de cerner leur contexte institutionnel et culturel. Cette très grande proximité, combinée à l'auto-confrontation, amène à travailler sur la réalité des pratiques de formation, mettant en évidence les dimensions micro, méso et macro de l'activité : la posture impliquée du chercheur, dans sa spécificité personnelle et culturelle, amène à construire une première confrontation coopérative interculturelle, qui fait émerger l'implicite, révèle les points aveugles, et transforme le sens donné par chacun, grâce à une négociation de sens qui s'effectue lors de la production de documents textes et vidéo.
2/ La nécessité de coopérer pour une œuvre coopérative commune, la co-animation internationale d'une action de formation de formateurs d'enseignants amène à fonder une communauté de pratique et de discours basée sur la recherche d'une validation par consensus. Le tâtonnement expérimental et la coopération permettent d'assurer une cohérence entre théorie et pratique, entre pédagogie et andragogie dans une démarche de recherche pour former aux finalités des « sept savoirs ».
3/ L'auto-formation coopérative qui en résulte conduit à un possible réinvestissement dans différents contextes locaux, dans le cadre professionnel, voire personnel.

2.2 Historicité du recueil de données

2.1.1 Une démarche compréhensive dans 5 pays pour susciter l'engagement dans la recherche collaborative

En 2008, une visite à Gand permet de découvrir un projet de formation certifiante Freinet. Un séjour à Helsinki conduit à filmer la formation initiale des enseignants en second degré dans le cadre d'un lycée d'application depuis le point de vue d'une formatrice de terrain. Cette première approche du système éducatif finlandais fait découvrir le rôle important joué par le mouvement Freinet dans les réformes du système pendant les années 90 et la place essentielle de la coopération dans les textes officiels et les pratiques de la formatrice de terrain, professeure de finnois. La formation aux pédagogies alternatives pour les enseignants de Liège est filmée en janvier 2009, ainsi que deux enseignants de Bruxelles, dans une petite école privée, et une école Freinet publique, qui, de par la demande des parents, s'est développée jusqu'à atteindre un effectif de 880 élèves, sans qu'un projet de formation ait été clairement élaboré. Une rencontre de 4 jours lors du « certificat Freinet » en Allemagne est intégralement filmée, révélant l'articulation avec l'université de Kassel : un des professeurs responsable de la formation initiale présente une conférence, et organise la pratique de l'imprimerie dans le « werkstatt », une grande salle où un très riche matériel didactique est mis à disposition d'élèves d'une classe en même temps que de leur enseignant et des étudiants, articulant formation initiale et formation continue. La production d'un montage vidéo et d'un livre photo sur ce travail de recherche met à jour l'effet processus de réification <-> produit. L'auto-confrontation, apparue comme nécessaire de par les obstacles linguistiques en Allemagne, est utilisée dans les autres pays. Un travail d'autoscopie avec la formatrice de Liège, en présence d'une formatrice de Gand, rapproche deux mondes jusque là cloisonnés et fait émerger l'isomorphisme éducation / formation dans le cadre d'un dilemme relatif au surgissement de l'imprévu. Le travail avec les praticiens met en évidence pour eux l'intérêt de la confrontation avec un chercheur étranger sur la base d'une coopération, et dans le respect de règles éthiques.

2.1.2 La création d'un groupe de recherche collaborative internationale

Deux ateliers organisés en août 2009, durant le congrès de l'ICEM à Strasbourg, réunissent des formateurs Belges (néerlandophones et francophones), Allemands, Suisses, et Espagnols. L'auto-confrontation apparaît comme processus de développement professionnel, dans ses dimensions de confrontation coopérative internationale. Le groupe de recherche collaborative se créé à ce moment. Lors du même congrès, notre participation à un atelier, sur les apprentissages au sein d'un groupe coopératif déclenche une série d'effets vicariants et coopératifs théorisés par l'intervenant. Un des fondateurs des écoles Freinet de Gand présent dans l'atelier, apprécie l'organisation pédagogique proposée lors de cette intervention d'1h30, mais voit l'intérêt de l'améliorer par l'utilisation de la technique du métaplanning. En février 2010, un séjour à Valencia amène à filmer la formation du séminaire Freinet. L'organisateur nous demande d'animer une intervention filmée sur « Coopération et apprentissage » : c'est l'occasion de mettre en œuvre une émergence issue de confrontations coopératives interculturelles. Son effet sur les « apprenants » peut être analysé grâce à la transcription de la vidéo, et aux échanges organisés sur le moodle.
Le mouvement portugais de l'Ecole Moderne ne se réfère plus uniquement à Freinet, mais s'appuie largement sur Bruner et les post-vygotskiens : il compte plus de 2000 membres. S. Niza, travaille au conseil supérieur de l'éducation. La formation initiale des éducatrices de maternelle est filmée à l'université d'éducation d'Evora. L'auto-formation coopérée été l'objet du travail de recherche à travers des entretiens et deux auto-confrontations.
La co-animation internationale d'un atelier long (6 fois 3 heures) intitulé « coopération internationale et formation de formateurs », lors de la Rencontre Internationale Des Educateurs Freinet, à Nantes, en juillet 2010, constitue une confrontation coopérative internationale rassemblant 23 participants de différents continents. Elle débouche sur la mise en place d'une coopération internationale qui se matérialise par un blog, un site web, et une liste d'échanges. Les participants de l'atelier continuent à communiquer entre deux RIDEF, et le groupe s'étend en englobant des personnes qui avaient participé dans des rencontres précédentes ou lors des visites dans les pays.

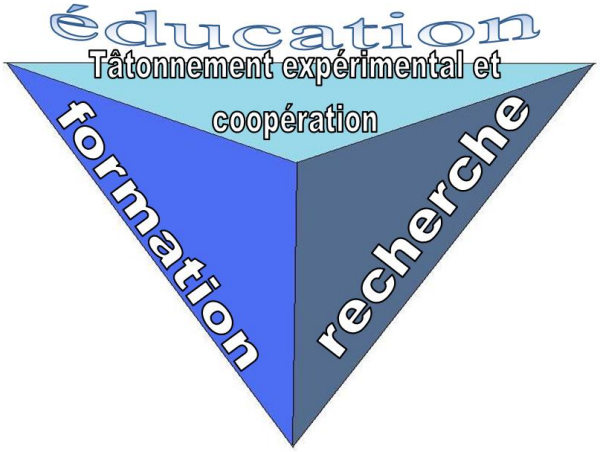
2.1.3 Transfert dans des contextes locaux

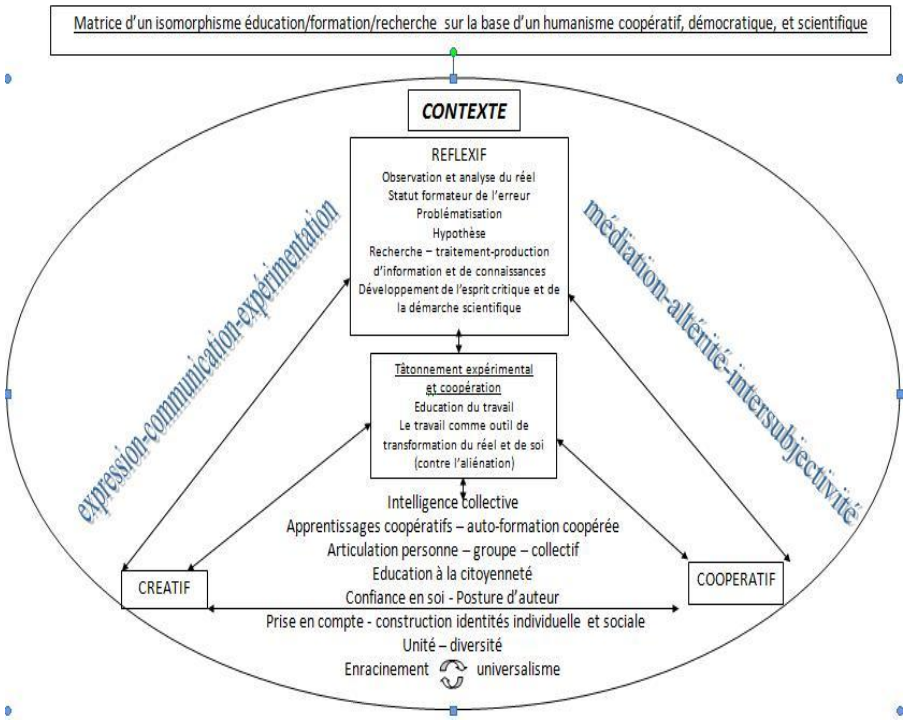
Un questionnaire est proposé pour essayer de voir les transferts dans les contextes locaux. Il permet d'en visualiser certains. Mais une confrontation coopérative franco-finlandaise, à l'école d'application de l'université de Joensuu, produit des récursions organisationnelles dont la trace figure dans des documents vidéo, et dans des messages. L'auto-formation coopérative du chercheur apportée par le travail réalisé précédemment va conduire à savoir rebondir sur l'imprévu pour constituer une émergence en matière de recherche/formation. Une série d'insights va conduire à une adaptation rapide aux conditions matérielles du travail et un apprentissage transformateur pour le formateur, le chercheur, et l'apprenant débouchant sur une nouvelle méthodologie de recherche issue d'un métissage créatif. Le document vidéo produit a paru exprimer la réalité des intentions et pratiques d'un acte de formation essentiel pour créer le lien entre théorie et pratique dans la formation des enseignants de Premier Degré ; il pourrait être étendu à la formation des enseignants de Second Degré.

3. Résultats

3.1 La congruence entre méthodologie et objet de recherche

Pour les praticiens, l'incorporation du savoir agir en contexte peut passer aussi par l'implication du chercheur le conduisant à participer activement à un niveau horizontal à l'expérience, en passant par un statut de « formateur-chercheur » (Etienne, 2009 : p. 182). La posture impliquée du chercheur dans ce cas passe par une participation effective à l'œuvre coopérative commune, produisant des co-transformations. « Quelles conséquences éthiques dans le cadre d'une inévitable implication des chercheurs, au moins pendant la période d'accompagnement ? (Etienne, 2009, p. 182). Ceci suppose d'élucider l'implication spécifique du chercheur dans le cadre de la coopération. La dynamique créée engendre un engagement personnel et financier important de la part des participants (nouvelles rencontres prévues en août 2011 à Lille et juillet 2012 en Espagne).
Tilman et Grootaers ont parlé de liens entre la pédagogie Freinet, considérée comme une pédagogie expérienciée, et la recherche-action. « La parenté entre les groupes de recherche-action et les techniques de la pédagogie Freinet.» (Desroche, 1977) serait en fait l'articulation entre tâtonnement expérimental et coopération, mise en évidence par l'analyse des données. C'est la base d'un isomorphisme entre éducation, formation et recherche, modélisée de la manière suivante :





3.2 Le niveau des systèmes et des réseaux

Selon Maroy, le système éducatif belge est un quasi-marché de l'éducation. Les écoles proposant des pédagogies alternatives connaissent un énorme succès : le développement du nombre de postes d'enseignants dans ce type d'établissements, généralement à l'initiative des municipalités (en Belgique), suscite une énorme demande de la part des parents d'élèves, et un besoin très important de formation. La ville de Gand compte 10 écoles primaires et 2 écoles secondaires Freinet, alors que le département des Bouches du Rhône, qui est celui qui en compte le plus en France, possède 5 écoles primaires et 1 école secondaire Freinet. Paradoxalement, alors que ce besoin est très important, la formation des enseignants aux pédagogies actives et coopératives est très réduite.

En Allemagne et en Belgique le portfolio d'apprentissage est utilisé dans le cadre de la formation certifiante Freinet. L'Espagne, le Portugal, et la France appartiennent à la catégorie de l'intégration uniforme, selon N. Mons (2009). Cependant, les deux pays d'Europe du Sud sous-traitent à présent largement la formation continue tout en valorisant les parcours personnels dans la carrière des enseignants. Une expérience menée dans le cadre d'un atelier du séminaire Freinet, à Valence, a permis de mettre en œuvre une formation cohérente avec les valeurs et principes de la pensée complexe. A Almeria, un projet de formation intergénérationnelle a été mis en place avec un partenariat entre le Mouvement Freinet et l'université. Des praticiens experts en pédagogie Freinet ont été associés avec des étudiants en formation, sur le principe d'une formation mutuelle, l'expertise en pédagogie des plus anciens est mutualisée dans le cadre d'échanges réciproques de savoirs avec les compétences dans les Technologies de l'Information et de la Communication des futurs enseignants.

Le Mouvement de l'Ecole Moderne portugais ne se considère plus comme un mouvement Freinet : il a largement étendu ses références en intégrant un certain nombre d'auteurs de Sciences de l'Education, sous l'impulsion de S. Niza. Le portfolio est un outil de formation essentiel dans le processus de formation.

La Finlande, un système éducatif validé par les enquêtes internationales d'évaluation

La Finlande doit ses résultats, dans Pisa (l'enquête internationale d'évaluation de l'OCDE) en grande partie à la qualité de son système de formation des enseignants, à l'accompagnement de ses élèves par la réelle prise en charge des difficultés scolaires. La coopération est au centre des apprentissages dans les textes officiels. Les théories socio-constructivistes tiennent une place importante dans les situations d'enseignement / apprentissage proposées. Des établissements d'application sont attenants ou attachés aux universités, tant dans le primaire que dans le secondaire (cela n'a jamais existé en France dans le Second Degré). Les enseignants du Second Degré suivent une formation disciplinaire dans deux ou trois disciplines différentes. Pour être validée, elle doit être complétée par une formation en sciences de l'éducation et des stages pratiques. Le niveau d'études correspond pour tous les enseignants au minimum à un master. La motivation est un des critères essentiels du recrutement des enseignants dans la formation universitaire, même s'il n'est pas le seul. Les futurs professeurs de classe (primaire) suivent une formation polyvalente dès le début de leurs études universitaires. La 1ère année, des stages permettent d'observer

les pratiques effectives dans les classes, et motivent les premiers apprentissages réalisés par les étudiants. La première prise en charge de classes par les étudiants se fait, dans les écoles d'application, au niveau de la 3ième année, à raison de deux périodes de 7 semaines dans l'année, avec une progressivité. L'organisation est la même pour la formation pratique en Second Degré. L'établissement secondaire d'application de la faculté d'éducation d'Helsinki organise 1 fois par mois une « Mini-salle des professeurs », sur les questions transversales dans le cadre de rencontres, animées par un formateur de terrain, entre les étudiants des différentes matières. Un travail d'échanges réunit parfois les formateurs de terrain, les étudiants, les professeurs universitaires de disciplines et de sciences de l'éducation autour de l'observation de base d'une séquence, par exemple à partir de l'observation de pratiques pédagogiques actives, et/ou coopératives. Les futurs enseignants sont formés avec un lien clairement établi entre les théories de l'apprentissage et les pratiques effectives. Pour la formation des enseignants de Joensuu, l'usage du dossier, ou « portfolio » est obligatoire dès la troisième année. Les premiers essais, les productions des élèves, le ressenti des stagiaires, les analyses de séquences, l'auto-évaluation, l'évolution en fonction des expériences réalisées, des feedbacks, y figurent. Des cours de méthodologie sont donnés, qui permettent à l'étudiant de cerner un sujet personnel de recherche et de présenter un mémoire au niveau du master. Les enseignants (niveau master) peuvent continuer leurs études pour devenir formateurs de terrain et/ou formateurs universitaires (niveau « lisensiaat » ou doctorat). Ce système permet également d'assurer un lien important entre théorie et pratique.

3.3 Des récursions organisationnelles liées à l'approche qualitative et interactive complexe

Nous avons testé 3 postures de chercheur lors de la 1ère auto-confrontation croisée, réalisée à Bruxelles, et lors du bilan, les enseignants sollicités ont exprimé clairement le fait que c'était une posture impliquée de chercheur, situé dans le mouvement de l'Ecole Moderne, sur la base d'une confrontation coopérative internationale, qui leur était apparue comme la plus intéressante de leur point de vue. Le travail de vidéo suivi d'auto-confrontation a été réellement transformateur pour l'enseignant de la grande école Freinet, étudiant en master « psycho-pédagogue », accueillant des stagiaires. Il a témoigné lors d'un atelier d'1h30, en août 2009, dans le cadre du congrès de l'Institut l'ICEM, de son essai de réinvestir cette méthode de recherche / formation dans son école, et d'une grande résistance de la part de ses collègues. Il semblerait que sa posture corresponde à celle d'analyseur institutionnel dans son école, et donc de déviant organisationnel (Authier, Hess, 1981), suscitant le rejet. La formation à la pédagogie Freinet a été l'objet d'un document proposé au mouvement francophone Education Populaire, en janvier 2010. Il va finalement démarrer sous sa responsabilité en septembre 2011.

La Formation certifiante en Allemagne a servi de base pour celle organisée depuis août 2010 en Flandres, en reprenant également l'idée d'auto-confrontation pour déterminer les besoins en formation pour chacun. Une journée de cette formation a été filmée en février 2011, et une auto-confrontation simple s'est déroulée en avril avec une des formatrices. Le travail sera présenté lors d'une rencontre de formateurs organisée à Lille en août 2011, dans le cadre du congrès co-animé par l'ICEM et les deux mouvements Freinet belges, et servira à alimenter la réflexion du formateur francophone de Bruxelles.

Le langage partagé et les expériences communes dans les différents pays, la production validée par consensus de documents, produisant un processus de réification (Bos-Ciussi, 2007), la confiance et la connaissance mutuelle ont conduit, en juillet 2010, à une confrontation coopérative interculturelle. Les conditions en ont été créées dans le cadre d'un atelier de la RIDEF organisée à Nantes. Le travail réalisé de l'équipe internationale de co-animation a pu rayonner sur le groupe élargi ensuite, créant une communauté de pratique et de discours. Bien que le constructivisme apparaisse comme important, les participants de l'atelier ont fait passer au premier plan l'humanisme démocratique. Plusieurs documents écrits et la transcription de la vidéo tournée pendant l'action montrent un apprentissage transformateur, une prise de recul réflexive importante, et une intelligence collective née de cette coopération internationale. Le temps étant réduit, l'affichage a été largement utilisé pour la communication, par exemple sur l'organisation des systèmes éducatifs, et les présentations personnelles, libérant la 1ère séance pour organiser les conditions d'un réel esprit coopératif. Une auto-formation coopérative s'est réalisée : les questions et les apports des participants se sont structurés dans une forme d'auto-organisation, débouchant sur une volonté de continuer à travailler en réseau. Chacun s'est ainsi senti reconnu dans sa spécificité et a pu s'ouvrir à la diversité, choisissant de s'approprier certains éléments des pratiques de formation mises en œuvre. Les interactions ont conduit à un certain niveau de théorisation des pratiques. La production de vidéos sur le travail réalisé a rendu communicable le vécu du groupe à une communauté de pratique et de discours qui s'est élargie.

Un formateur d'enseignants marocain a choisi de confronter ses conceptions à l'ensemble des participants : il en est ressorti fortement déstabilisé, mais avec la volonté de s'impliquer profondément dans le processus de co-formation. Il a envoyé une contribution pour exprimer la manière dont il voyait la suite du projet. Le terme de brassage est utilisé par un directeur d'école béninois, en charge de la formation dans le mouvement de l'Ecole Moderne de son pays. Dans le questionnaire, il mentionne qu'il pense que tous les participants ont été pris en compte, et parle d'humilité pour les responsables. Il a dit avoir réinvesti ce qu'il avait appris dans le cadre de sa classe, ce qui semblerait montrer que les compétences construites pendant l'atelier dans le cadre de la formation des formateurs ont pu être transférées dans la pratique éducative. L'utilisation de l'auto-confrontation avec une conseillère pédagogique espagnole l'a amenée à en considérer l'intérêt dans le cadre de sa pratique professionnelle. Son implication dans la co-animation a été très grande, et elle pu transférer ce qu'elle avait appris lors de l'atelier dans différentes situations de formation, d'après son questionnaire.

Les difficultés linguistiques ont pu être dépassées, même si certains participants ne disposant que d'une langue de communication (anglais ou français ou espagnol) comme langue d'échanges ont pu parfois se sentir perdus dans la compréhension. Une réelle coopération s'est mise en place dans ce sens, mais nécessitant une vigilance de tous les instants qu'il est difficile à tenir quand on passe du rôle d'interprète à celui de participant exprimant sa pensée personnelle, ou quand la fatigue se fait ressentir. Peu à peu, des solutions sont testées pour répondre à cette difficulté lors des rencontres présentielles ou dans le partage de documents, comme le sous-titrage en 2 langues pour les montages vidéo réalisés. Ces temps partagés et la mutualisation de documents permettent peu à peu d'élargir cette communauté de pratique et de discours à des personnes parlant différentes langues. Les difficultés linguistiques sont perçues comme des éléments transformateurs : ils aident à prendre conscience des problèmes éprouvés par les enfants issus de communautés linguistiques différentes ne maîtrisant pas la langue du pays où ils vivent.

Un séjour à l'école d'application de Joensuu, en octobre 2011, a permis de travailler sur la formation des enseignants de Premier Degré en Finlande, et de mettre à l'épreuve l'hypothèse d'une manière différente, en jouant sur la confrontation coopérative franco-finlandaise qui s'est révélée féconde. L'auto-confrontation simple a été complétée par des entretiens avec plusieurs personnes. Une organisation d'une intervention sur le processus d'enseignement / apprentissage dans la formation était destinée à construire le lien théorie/pratique chez les étudiants en 3ème année, avec un isomorphisme portant sur la mise en place effective du constructivisme et du socio-constructivisme dans le cadre d'une intervention, avec une triangulation due à une émergence créative de la part du formateur : une confrontation vidéo avec un étudiant stagiaire du formateur, enseignant en 3ème classe de primaire, et présent lors de l'intervention destiné aux 47 étudiants de 3ème année, a apporté le point de vue de l'apprenant dans cette situation, tout en offrant une articulation entre éducation, formation et recherche. Un entretien apporte le point de vue subjectif d'une autre formatrice sur la situation à partir de la traduction du document d'accompagnement. L'intersubjectivité et l'interculturalité ont donc conduit à un insight créateur permettant d'utiliser un contexte spécifique, empêchant la réalisation d'une auto-confrontation, pour conduire à l'élaboration d'une nouvelle méthodologie de travail pouvant croiser le point de vue de l'apprenant avec l'intervention réalisée et les intentions des formateurs dans le projet pédagogique de la formation des « futurs professeurs de classes ». La production vidéo réalisée a été validée par les deux formateurs, par échange de courriel, comme représentant réellement leurs intentions et comme présentation des outils de formation dans le cadre de leur projet. L'intersubjectivité et l'interculturalité ont développé chez l'apprenant une nouvelle phase d'apprentissage transformateur des schèmes de sens.

La construction de situations d'enseignement / apprentissage sur l'apprentissage coopératif conduit à une mise en œuvre des effets coopératifs et vicariants, en les liant à leur théorisation, à l'image de l'auto-formation coopérative développée pour les praticiens, qu'ils soient enseignants, formateurs ou chercheurs.

Conclusion

Dans l'ensemble, l'intersubjectivité et l'interculturalité génèrent le conflit socio-cognitif, et la coopération crée les conditions affectives favorables pour qu'il puisse produire un apprentissage transformateur. La confrontation coopérative produit un développement professionnel qui s'appuie sur un apprentissage constructiviste, socio-constructiviste, dont la valeur première est l'humanisme. Le fonctionnement coopératif permet de développer la mutualisation et la créativité, tant au niveau de la personne (posture d'auteur) que de l'interaction et du groupe (intelligence collective). Les difficultés linguistiques, bien que réelles, et plus ou moins importantes selon les personnes, n'empêchent pas la création d'un esprit coopératif, d'un brassage de culture, d'un respect des personnes, tout en suscitant une décentration.

La réussite du système éducatif finlandais et les rapports de l'UNESCO, en matière d'éducation, amènent à réfléchir sur les dysfonctionnements actuels du système éducatif français. Cependant, une réelle évolution suppose d'associer ses différents acteurs à une réflexion visant à sa transformation. Une réelle équité et efficacité du système éducatif français passerait par la prise en compte des obstacles à ce projet, comme les conceptions (Giordan, 1998) des enseignants ou des parents en matière d'apprentissage, en lien avec un élitisme républicain et une vision homogénéisante de la diversité. La prise de conscience des points aveugles de notre système, dans le cadre d'une confrontation coopérative interculturelle, organisée pour la formation de formateurs, articulée avec le tâtonnement expérimental, est une première étape pour la mise en œuvre des finalités des « Sept Savoirs ». La compréhension de l'humain, la mise en tension entre unité et diversité, entre enracinement et universalisme constituent les conditions de mutualisations et d'émergence d'une intelligence collective internationale, qui pourrait apporter des réponses à des problèmes complexes.

Un travail de fond supposerait de prendre en considération l'importance de la formation de formateurs et du lien entre théorie et pratique. La formation des enseignants pourrait alors intégrer les apports de la pensée complexe et des théories de l'apprentissage, et produire des évolutions notables des pratiques éducatives.

Bibliographie

Acker V. *Célestin Freinet (1896-1966) L'histoire d'un jeune intellectuel*. Paris : L'Harmattan, 2006

Authier M.. Hess R. *L'analyse institutionnelle*. Paris : PUF, 1981

Bos-Ciussi M. *Du réseau à la communauté d'apprenants Quelle dynamique pour faire œuvre.* Thèse de sciences de l'éducation, Aix-Marseille 1, 2007

Cellier H. *La démocratie d'apprentissage Education nouvelle : perspectives*. Paris : L'Harmattan, 2010

Connac S. *Apprendre avec les pédagogies coopératives.* Paris : ESF, 2009

Desroche H. **«** La parenté des groupes de recherche-action et des techniques Freinet », *in CREU techniques Freinet*, Cannes : CEL, p. 5-8, 1977

Etienne R. Accompagner le changement en éducation scolaire, une évolution décisive pour former les enseignants à l'université ? In R. Etienne, M. Altet, Cl. Lessard, L. Paquay et Ph. Perrenoud. L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Bruxelles : De Boeck, p. 181-199, 2009

Freinet C. *Œuvres pédagogiques*, Seuil, 1994

Giordan A. *Apprendre !*. Paris : Belin, 1998

Hall E.-T. *La dimension cachée. [The Hidden Dimension]*. Paris : Le Seuil, 1971

Kuhn T. *La Structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion, 1962 [1983]

Lave J., Wenger E. *Learning and pedagogy in communities of practice*. in Leach J. Moon B., Learners and pedagogy, London : Paul Chapman Publishing, 1999

Lémery E. *Apprendre, c'est naturel*. Thélès, 2010

Lourau R. *L'Analyse institutionnelle*. Paris : Minuit, 1971

Mezirow J. *Penser son expérience Développer l'auto-formation.[transformative dimensions of adult learning]*. Lyon : Chroniques sociales, 2001

Mons N. Les nouvelles politiques éducatives La France fait-elle les bons choix ?. Paris : PUF, 2009

Morin, A. Cardinal, P. « La recherche-action intégrale systémique», *in questions vives n°3*, Lambesc, p.27-36, 2004

Morin E. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil, 2000

Morin E., Le Moigne J.-L.. *L'intelligence de la complexité*. Paris : L'harmattan, 1999

Niza S. Fondements conceptuels du système de formation. Houssaye J. (dir) *Pédagogues contemporains*. Paris : Armand Colin, p. 224-227, 1996

Saint-Luc F *Formation des enseignants dans une association coopérative, le cas d'un projet d'établissement secondaire Freinet*. Mémoire de master 2 de Sciences de l'Education, Université d'Aix-Marseille 1, 2008

Tilman F. Grootaers D. *Les chemins de la pédagogie Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*. Charleroi : couleur livres, 2006

Sites web

Clot et al. (2000), *Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité,* http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/articles/v2n1a3.htm [ref du 09 01 10]

Mallet J. (2007). *Intelligence collective, équipe apprenante et TICE Les problèmes culturels sous jacents*. http://lambesc.educaix.com/cvmallet/dossier_pdf/tice_8307.pdf

Maroy C. (2007). *Pourquoi et comment réguler le marché scolaire ?*. Les cahiers de recherche en éducation et en formation, GIRSEF Université de Louvain [en ligne] 2007 [ref du 06 01 10] disponible sur <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_55_maroy.pdf>

LE CORPS, L'ÉPISTÉMOLOGIE DES ÉMOTIONS ET LA PÉDAGOGIE CORPORELLE

Norma Delia Durán Amavizca
Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la educación
Universidad Nacional Autónoma de México
amavizca57@gmail.com
0052 22 56 10 40 12
Tepócatl 203, Col Santo Domingo Del. Coyoacán
C.P: 04369, Mexico
Mexique

Sergio López Ramos
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

Depuis vingt ans au Mexique, Sergio López Ramos travaille avec le corps à partir d'un nouveau regard qui part de l'épistémologie des émotions. Cette dernière se basse sur le concept du *corps en unité* qui soutient que les fonctions des organes sont articulées à cinq émotions basiques, à savoir : la colère, la joie, l'anxiété, la tristesse et la peur. Ces émotions correspondent ainsi à chacun des organes : le foie, le cœur, la rate-pancréas, les poumons et les reins. La pédagogie corporelle qui vient d'apparaître au Mexique, elle est articulée à dite épistémologie et promet de trouver des alternatives qui puissent être incorporées aux activités dans la salle de classe depuis les niveaux élémentaires pour que les élèves apprennent pas seulement à écouter son corps, mais aussi à identifier les émotions qui prédominent chez eux et la manière de les diriger vers des attitudes mieux acceptées par la société. Cette pédagogie corporelle permettra aussi que les élèves fassent attention à leur corps pour garantir une meilleure santé émotionnelle qui répercutera dans un bon état de santé et une vie plus longue sans tant de conflits dans le cadre des grandes métropoles.

Actuellement et dans le territoire latino-américain, les concepts philosophiques de Sergio López Ramos à propos du corps se rapportent nécessairement à l'expérience vécue par le corps en unité du sujet à travers des différentes relations comme les relations intersubjectives avec la famille, la société, la culture, les conditions de travail déterminées par le système économique, les politiques des gouvernants, le monde spirituel et même la propre mémoire corporelle. Il s'agit sans doute d'un « moi qui a un corps en unité » bien plus complexe que celui de Descartes, celui-ci montre une relation comme la suivante : *corps/sujet-moi - les autres corps/sujets-nous-moi-corps-sujet-les autres corps- sujets-nous*, soit dans la vie, la spiritualité, la société et chez l'individu, délimitée par la naissance et par la mort.

Le Dr. López Ramos a travaillé quotidiennement pendant la dernière moitié du XXème siècle et les débuts du XXIème, avec les corps de patients qui ont des forts problèmes émotionnels ou des maladies chroniques et dégénératives, et qui habitent dans une métropole agitée où les indices de pollution limitent l'appréciation d'un ciel bleu pendant les journées et l'appréciation de la lune pendant les nuits à cause de l'illumination urbaine. Malgré la conception différente de ces corps, López Ramos a reconnu que ceux-ci sont des microcosmes qui sont intégrés à leur origine par une relation harmonieuse avec les éléments tel que le bois, le feu, la terre, le métal et l'eau ; cependant cette harmonie se perd grâce aux conditions de vie de la métropole qui ont changé au four et à mesure que le temps passe.

Le corps humain est un espace où se conjuguent de nouvelles réalités qui ont été exclues des discours officiels comme celui de Descartes et de Kant: le corps dominé par les émotions. Le corps n'est plus seulement une réalité biologique, pour celui qui le voit de manière intégrale, c'est le résultat d'un processus historique. López Ramos l'expose ainsi :[20]

« Le contact avec les patients permet de re-conceptualiser le corps par rapport à comment se construit le sujet; les processus internes conformément à la conscience et à la culture ; les manières d'exister et leur relation avec les styles de vie et l'histoire familiale. Le résultat : une expérience qui se confronte avec une nouvelle réalité corporelle qui ne comprend pas seulement le côté émotionnel et qui m'a permis de trouver de nouvelles relations avec le corps, construites par le sujet. Il s'agit d'un processus historique- culturel- nutritionnel-sentimental ; des haines-rancunes- réclames à la vie, conjugués avec une dose de stress, tout ça devient une contracture et déformation permanente qui génère des obsessions, des attachements, une mémoire corporelle qui se transforme peu à peu et fructifie des styles de vie et des manières d'être chez l'individu » (López, 2006a : 29)

L'interaction avec les autres résulte une condition indispensable pour pouvoir construire le concept de corps en unité, qui ne permet pas la fragmentation et les divisions au nom de la fonctionnalité. Le concept de corps en unité fait appel à la recherche du sens et de l'importance de vivre dans un corps qui a une profonde racine historique - culturelle et qui trouve aussi, la possibilité de regarder et d'accepter que le corps humain est un microcosme qui garde une analogie profonde avec la Terre et le cosmos (l'univers, l'harmonie et la beauté) et qui font partie à leur tour du macrocosme. Partir de ces principes peut changer, d'après López Ramos :

> « […] ce que l'on appelle psychologique et à partir de ça on peut construire des nouvelles relations à l'intérieur et à l'extérieur du corps, c''est-à-dire le voir comme une unité qui est construite par la culture, la géographie et la condition climatologique des zones territoriales» (López, 2006a : 28).
>
> « La conception de l'universel à l'intérieur du particulier donne forme à la théorie proposé du microcosme qui se guide conformément aux principes de rotation et la translation de la planète, même l'analogie avec la Terre, sa composition d'eau et de terre, les os et les jours de l'année, la relation avec le jour et la nuit pour établir la communication avec les autres, […] Sans doute, pour nous c'est une conception qui a permis de faire des changements importants dans notre vision et exercice professionnel; les résultats ont été satisfaisants en relation avec l'autre et avec nous mêmes. Nous considérons que ce que l'on appelle « le psychologique » ne peut pas être une conjugaison de la dualité raffinée qui cherche maintenant son origine dans les particules qui composent la vision fragmentée des trois cents dernières années. Les statistiques peuvent être une bonne raison pour commencer à réfléchir à ce qui a fait la vision dualiste dans la psychologie de nos jours » (López, 2006a : 31-32)

[20] « Dans dernières années, à peu près trente-cinq, les sciences de la santé en Occident sont entrées dans une phase dans laquelle les formes de guérir et d'expliquer les processus de santé et maladie ont trouvé une frontière qu'apparemment on ne peut pas traverser. Le modèle biomédical soutenu par la biologie moléculaire a du commencer la marche derrière des explications absolutistes. […] Le concept de corps d'après ce modèle, composé de tissu sanguin, d'os et de muscles, a amené à chercher le processus physiologique de tout organe pour trouver un soin possible […] On l'a simplifié en tant qu'unité biopsychosocial, une espèce de transplantation sans compatibilité cellulaire, qui n'a pas bien résolu le problème de l'unité pour les traitements intégraux." (López, 2006: 32).

Dans ce cas, la psychologie qu'a tirée López Ramos de l'académie instituée c'est l'adéquate, la discipline qui a un nouveau paradigme théorique - pratique, où la création du concept du corps en unité est conformé et qui a son origine de l'expérience historique - sociale de notre intellectuel. Ce corps en unité est l'installation du plan d'immanence du concept. Dans ce sens, l'immanence est le corps en unité, l'inhérent à l'être, parce qu'il appartient à l'être, c'est intrinsèque à lui, *per se*. Pour la pensée de López Ramos, le corps de l'être humain est le plan immanent au concept de corps en unité. Le plan d'immanence *corps en unité*, est à la fois ce qui doit être pensé conformément aux événements sociaux que l'homme vit dans l'actualité historique et, c'est aussi ce qui n'a pas pu être pensé, parce qu'il s'agit de *ce qui n'a pas été pensé à partir de la pensée cartésienne.*

Le concept *corps en unité* a des composants qui le définissent, le corps en unité n'est pas fragmenté mais articulé à l'intérieur entre ses organes : foie / vésicule biliaire, cœur/intestin grêle, rate-pancréas/estomac, poumon/gros intestin, reins/vessie. Corps en unité, déterminé et construit spirituelle, sociale et historiquement, corps en unité, traversé par une culture et qui a des émotions et des attitudes complémentaires intrinsèquement émanées des organes : foie / vésicule biliaire/ haine/ amabilité, cœur/intestin grêle/ joie/ violence, rate-pancréas/estomac/ préoccupation/bon sens, poumon/gros intestin/ tristesse/ incorporation de nouvelles manières de vivre, reins/vessie/ peur/ volonté et encore une fois le foie...

Le concept corps en unité, en relation avec l'autre concept de corps dual, pensé par Descartes, renvoie au problème de la dualité dans le corps soutenu par la philosophie de Descartes et par les théories d'autres philosophes qui l'ont succédé. C'est la raison pour laquelle le corps en unité a du sens puisqu'il a été précédé par un concept de corps duel, fragmenté, divisé en corps et esprit. Le corps en dualité s'érige comme un concept articulé aux conceptions de notre temps, dénote que la conception du corps duel a changé sa nature, même face aux problèmes auxquels il devait donner une solution soit dans le champ de la science psychologique, de la médecine, ou de la philosophie.

López Ramos propose le concept de corps en unité car il considère que ce concept ne va pas seulement au-delà des limites que les sociétés contemporaines ont établies mais aussi des problématiques de vie et de santé, ainsi que des regards scientifiques et de l'humanisme. Alors le concept de corps en unité se présente comme une possibilité où le corps devient sensiblement différent, il représente un espace des possibilités, c'est la possibilité d'un monde humain encadré dans un espace géographique qui est déterminé par les problématiques quotidiennes de la vie actuelle où l'on dédaigne les émotions corporelles.

Le corps en unité devient une possibilité parce qu'il existe dans un corps qui se manifeste et qui s'exprime á travers le langage corporel qui lui octroie de la réalité. C'est ainsi que le concept se constitue de cinq composants inséparables : un monde géographiquement possible déterminé spirituelle et socio-culturellement, corps en unité existante, langage corporel et mot.

Le concept de corps en unité est composé d'autres concepts qui n'on pas étés incorporés dans le concept de corps duel parce qu'ils faisaient référence d'autres aspects tels que le social, l'économique, le politique, le culturel, le familial, l'intersubjectif et des conceptions individuelles de l'être humain. Dans ce sens ce concept se constitue dans le cadre du monde occidental comme un concept qui réalise une nouvelle répartition et un périmètre conceptuel nouveau. Les autres aspects articulés au concept du corps en unité, coordonnent ses périmètres et donnent lieu à des problèmes qui sont en accord avec le concept de corps en unité puisqu'ils appartiennent à la même philosophie qui a vu naître le concept dans le domaine de la psychologie.

Le concept de corps en unité est absolu et relatif à la fois : c'est relatif aux propres composants d'autres concepts qui le conforment, au plan corporel sur lequel il est limité, aux problèmes existentiels et de la vie qu'il faut supposément résoudre. Mais c'est absolu pour la condensation qu'il réalise, pour les conditions qu'il assigne au problème. C'est absolu en tant que totalité, mais relatif alors qu'il est articulé à d'autres plans comme le spirituel, le social, le culturel, l'économique, le politique, le familial et individuel parce que de ceux-ci il prend seulement ce qui correspond au corps humain, ce qui l'affecte et le détermine. La relativité et l'absoluité du concept de corps en unité sont comme sa pédagogie et son ontologie, sa création et son autoposition, son idéalité et sa réalité qui reviennent au corps en unité, dont ils se détachent (López, 2006 : 27-28). Réel sans être tout à fait actuel, parce qu'il coexiste avec le concept de corps duel dans des différentes théories et des pratiques de santé et de théories de l'humanisme. C'est idéal sans être abstrait parce que le corps en unité peut se voir, s'entendre, se toucher, se témoigner.

Ainsi le concept peut être défini par sa consistance, endoconsistance et exoconsistance tel que le corps duel mais on ajoute quelque chose dont ce denier manque qui est l'etnoconsistance. L'etnoconsistencia à un groupe humain donne des références mais elle est aussi autoréférentielle, se pose sur le concept de corps en unité et projette au sujet en même temps. La construction de ce concept de corps en unité articule le relatif et l'absolu.

Cette épistémologie du corps en unité, ne peut pas être comprise sans la considération du Cosmos et de l'origine de l'homme, elle inclut le mouvement de la Terre, de la Lune, du corps en unité avec les éléments de ce Cosmos et de cette Terre : le bois, le feu, la terre, le métal et l'eau. Le corps en unité, articulé à l'origine de la vie qui est fondé sur la coopération entre les organismes vivants pour atteindre la survie ; doit être compris aussi conformément à la culture de laquelle il est issu car à partir d'elle le corps en unité se justifie avec les symboles et les significations que le groupe lui attribue et la forme dans laquelle le corps en unité les incorpore et lui donnent un style d'être et d'agir. Alors il sera nécessaire de prendre en compte, aussi, le moment historique, parce que, à dire de López Ramos, en paraphrasant son discours, le corps d'aujourd'hui ne peut pas être celui d'avant, il ne peut pas être conceptualisé sous cette logique là. Les êtres humains sont différents dans tous les aspects, c'est une réalité de nos temps. Pour pouvoir comprendre cette nouvelle réalité corporelle, notre travail est d'inclure les émotions et leur relation avec les organes à l'intérieur du corps puisque, avec cette conjonction, on forme une mémoire corporelle qui fait partie du corps en unité. Cette mémoire corporelle peut être activée en relation avec ce qu'il a été déjà construit avant à partir soit d'un mot, d'une odeur, d'un goût et même d'une expérience intersubjective.

> « L'épistémologie d'une émotion peut surgir à partir de n'importe quel angle mais ce que l'on pense ce que l'émotion ne peut pas être détachée ni du corps ni des organes, nous partons de cette épistémologie pour pouvoir dire que l'émotion est un processus historique et culturel que les individus vivent. Cette épistémologie d'une émotion comme processus qui se construit et s'enrichit, et dans quelques cas se nie ou l'on essaie de l'annuler, c'est seulement un processus qui doit être considéré comme l'instant d'une partie de l'être humain qui se socialise, […] un sujet qui vit les habitudes d'une culture en particulier, ou si l'on le veut, d'un temps et un espace, c'est-à-dire, d'une époque. […] Nous faisons face à ce processus quand nous travaillons avec un sujet, il est nécessaire seulement de savoir son histoire pour pouvoir comprendre les autres dimensions de l'existence du temps et de l'espace du sujet » (López, 2006b : 133-134).

La pédagogie corporelle et sa méthodologie du travail corporel

Le corps en unité est conçu alors comme l'espace où l'on peut dépasser l'organique et atteindre l'harmonie avec les émotions. La pédagogie corporelle proposée par le Dr. Sergio López Ramos, est actuellement, une proposition pédagogique qui assume la mystique du soin de la vie. Pour cela, le corps de l'être humain, un corps en unité, est le lieu qui permet de construire de nouvelles formes de vie à travers du travail corporel. Ce dernier nous lie à une expérience mystique qui implique l'esprit qui habite dans le corps. La pédagogie corporelle enseigne à travers le corps et ensuite à travers la théorie toujours articulé avec le corps. Ce dernier a permit de créer le concept de corps en unité, qui inclut comment les notions des organes interviennent dans le processus d'apprendre et de sentir, les intuitions, la spiritualité, les sensations, les sentiments et les émotions qui se déploient dans le corps et dans l'histoire d'une société comme la mexicaine, frappée par les desseins de la globalisation.

De cette façon, la mystique a son lieu à l'intérieur du corps, c'est là où il faut la chercher, d'après notre intellectuel. Le mystique affleure quand il reconnaît son corps. L'expérience mystique est le travail avec le corps. Le travail avec le corps nous uni à l'expérience de la superconscience profonde de l'esprit. Le travail corporel permet que le corps en unité arrête d'être immanent pour devenir transcendant. L'expérience de la transcendance peut être faite

seulement à partir de l'immanence et cette dernière acquiert un sens en relation avec celle-là. Ce qui les rattache est la réalité et la congruence de l'individu entre lui –même et cette réalité. La réalité comprend tout ce que d'une ou d'autre manière, fait partie du domaine de notre conscience.[21] Quand l'expérience mystique considère le corps, elle voit toute la réalité, même si elle ne voit pas tous ses composants. Le processus est le suivant : l'on passe de l'intellection des parties pour celle du tout, à l'intuition du tout compris dans la partie. Ainsi, le corps que le mystique voit, son corps, est toute la réalité. La connaissance mystique, ni juge, ni divise, elle voit et sent seulement. Donc, ce n'est pas une connaissance conceptuelle absolue, mais une expérience intégrale qui se concrétise dans le corps. « […] la mystique est une expérience a-dualiste […] c'est une expérience de la réalité, pas de ses parties » (Panikkar, 2005 : 71). C'est pour cela que c'est une expérience de vie. L'amour est nécessaire.[22]

BIBLIOGRAPHIE

LÓPEZ RAMOS, Sergio, *Órganos, emociones y vida cotidiana*, México: CEAPAC, [2006a]

_____, *El cuerpo y sus vericuetos*, México: Miguel Ángel Porrúa, [2006b]

PANIKKAR, Raimond, *De la mística. Experiencia plena de la vida*, Barcelona: Herder, [2005]

[21] « La réalité ne peut pas être purement objective (nous faisons partie d'elle) ni simplement subjective (elle nous dépasse). La mystique continue d'attirer par sa même dangerosité et ambiguïté. […] la question sur la mystique est un problème anthropologique sur ce que c'est l'homme - qui ne peut pas non plus se séparer du problème théologique de qui est Dieu ni du problème cosmologique de ce qui est le monde. […] Le sujet est une vision non réductionniste de la réalité […] Nous utilisons le mot 'réalité' comme symbole dernier du Tout […] pas seulement pour ce qui est, mais aussi pour ce qui n'est pas, aussitôt que pensable et même aussitôt que conscient de que c'est impensable […]. » (Panikkar, 2005: 45, 55 et 71).

[22] « Cette *conscience participative* a un nom - aussi polysémique, par ailleurs, comme les noms que nous avons employés. Ce nom est l'*amour*, et cet amour est le compagnon naturel de la connaissance. […] Quand la mystique parle d'une connaissance, c'est une connaissance tendre et quand l'amour chante, c'est l'amour cognoscente. La classification entre le mysticisme de l'être ou connaissance et le mysticisme de l'affection ou de l'amour est le fruit du couteau de l'esprit dialectique, qui a confondu l'autopsie d'un cadavre avec l'auscultation d'un être vivant - bien que cela n'enlève pas qu'il y ait une mystique prédominamment cognitive et une autre principalement tendre. Mais cette division n'est pas une classification mystique mais simplement rationnelle - ce qui ne lui enlève pas sa valeur heuristique, par ailleurs. La conscience mystique est une conscience tendre ». (Panikkar, 2005 : 92.

La recherche en éducation au Québec : 50 ans de travail

Marta Anadón
Université du Québec à Chicoutimi (Québec) et Universidad Nacional de Rio Negro (Argentine)
marta_anadon@uqac.ca
54 2941 422502
9 de Julio 539, 1° D, général Roca, Rio Negro, Argentine, CP 8332

La recherche en éducation au Québec a une jeune existence. Ces dernières années, elle a connu un essor plus que remarquable, et on peut affirmer qu'aujourd'hui elle occupe une place importante dans l'agenda des universités et des organismes subventionnaires. La mise sur pied des chaires de recherche en éducation et le développement du Centre de recherches interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) témoignent de cette évolution.

Elle tente de répondre aux critiques qui dénoncent, depuis une décennie déjà, l'existence de deux cultures dans le champ des sciences de l'éducation. D'une part, ceux qui mettent l'accent sur la formation initiale des enseignants et justifient leur existence professionnelle par leur contribution à améliorer la qualité pédagogique des établissements scolaires et, d'autre part, les chercheurs universitaires qui, en général, n'ont pas d'expérience dans les milieux scolaires et qui justifient leur existence professionnelle par les résultats de leurs recherches, qui devraient être appliqués, selon eux, dans les salles de classe. (OCDE, Organisation de coopération et de développement économique, 2000 : 46). Par ailleurs, elle doit répondre à de nouvelles exigences que la société du savoir impose aux systèmes éducatifs et, à cette fin, elle doit se doter d'approches rigoureuses capables de prendre en compte la complexité de l'objet de recherche que constitue l'éducation en tentant d'établir avec les milieux de pratique des modes de collaboration féconds et efficaces.

Toutefois, on peut aujourd'hui affirmer qu'elle s'est donné comme objectif d'améliorer la pratique éducative en préconisant un processus de recherche mené de concert avec les acteurs concernés et en faisant le pont entre la théorie et la pratique. Ces exigences sont les fondements des « nouvelles dynamiques » de recherche (Anadón, 2001) susceptibles de contribuer au changement et au développement professionnel des acteurs de l'éducation.

Ainsi, des manières novatrices de faire la recherche et de produire un discours scientifique en éducation se sont élaborées et stabilisées ; elles donnent une place prépondérante aux actions et aux rôles des différents acteurs du monde de l'éducation : élèves, enseignants, administrateurs, décideurs, etc. Dès lors, il semble possible pour les chercheurs de produire un savoir qui serait vraisemblablement de nature à « toucher » les divers aspects de la pratique éducative.

D'une recherche sur l'éducation à une recherche pour l'éducation

Nous avons fait ailleurs (Anadón, 2011) une lecture sociohistorique qui situe les grandes transformations qui a subi la recherche en éducation dès ses origines jusqu'à aujourd'hui en quatre grandes périodes. La première période, celle des années 1960, voit émerger la recherche **sur** l'éducation. Pendant cette décennie, le projet de démocratisation de l'enseignement prend toute son ampleur et la réforme scolaire, qui est éminemment politique, a besoin de justifications scientifiques où s'appuyer.

Les années 1970 ainsi que le début de la décennie ' 80 constituent la deuxième période. Les recherches visent une critique de la société et de l'école afin de montrer que les inégalités sociales et scolaires persistent malgré la démocratisation de l'enseignement. Toutefois, la conjoncture des années '80, la crise économique, le taux de chômage élevé chez les jeunes et les diplômés remet profondément en question le système scolaire et la formation qu'il procure. Sur le plan de la recherche, les modèles expérimentaux sont en crise, parce qu'ils se révèlent incapables de résoudre les problèmes éducatifs. La nécessité de renouer avec les pratiques concrètes des acteurs se fait sentir. Prennent place de nouvelles analyses fondées sur l'observation des pratiques pédagogiques et la prise en compte des points de vue des acteurs ce qui donne naissance à la troisième période.

Cette troisième période va de 1984 au début des années 1990 et se caractérise pour l'émergence et la stabilisation d'un nouveau paradigme de recherche. L'année 1984 a été choisie comme début de la période, car il s'agit du moment de la création et mise sur place de l'Association pour la recherche qualitative, réunissant un groupe de chercheurs qui avaient comme objectif consolider un espace de réflexion et ainsi développer et faire accepter la recherche dite qualitative dans les milieux universitaires et dans les organismes subventionnaires. On assiste ainsi au renouveau de la critique épistémologique. La bataille des idées fait fureur et un fort questionnement épistémologique anime les milieux de recherche en sciences humaines et sociales mettant en cause le modèle de recherche dominant. Dès lors**,** la conception classique de la science qui dominait depuis plusieurs siècles souffre des remises en question dont il est impossible de présenter ici tous les débats et les révisions critiques qui ont caractérisé cette époque. On rappellera tout de même que sur le plan épistémologique, un changement radical de perspective se produit lorsque certains scientifiques contestent l'idée que le but de la science est de découvrir la vérité sur le monde empirique et refusent désormais la croyance en une science objective, neutre et à portée universelle (Fourez, 1996). Suivant cette logique, les chercheurs en sciences humaines et sociales, incluant ceux en éducation**,** se donnent des postulats épistémologiques nouveaux, fondamentalement différents, voire divergents de ceux des sciences de la nature. Ils cherchent à se regrouper autour d'autres «visions», d'autres conceptions du processus de production des connaissances scientifiques, tout en cherchant à différencier et à mieux définir la spécificité de la recherche en sciences humaines (l'individu et le social). Par le fait même, ils travaillent à élargir le front des méthodes et des instruments de saisie et d'analyse des données, et à définir de nouveaux critères de scientificité (Anadón, 2006; Lincoln, 1995 ; Pirés, 1994 ; Savoie-Zajc, 1993).

Dans ce contexte, la réflexion sur la production du savoir dit «scientifique» et sur les problèmes théoriques et méthodologiques qui en découlent préoccupe les milieux de la recherche en éducation. De cette réflexion ressort une nouvelle intelligibilité de la production du savoir scientifique, une compréhension renouvelée de l'objet de recherche en sciences de l'éducation. Les chercheurs en éducation s'inspirent de multiples perspectives théoriques et méthodologiques (interactionnisme symbolique, ethnométhodologie, phénoménologie, sociologie interprétative, de l'expérience, de l'acteur, etc.). Peu importe les sources auxquelles les chercheurs en éducation se réfèrent, ils conservent toujours un grand souci de rendre compte de la réalité telle qu'elle est vécue par les personnes participant à la recherche. Un nouveau paradigme émerge alors (naturaliste, constructiviste, interprétatif) et de nouvelles méthodologies se construisent en tenant compte que l'objet d'étude des sciences de l'éducation est un acteur social qui fait intervenir son intentionnalité et ses significations sociales et culturelles.

Ce changement paradigmatique et la prise de conscience dans les milieux d'investigation des limites de la contribution de la recherche à la solution des problèmes en éducation amènent un renouveau de la recherche en sciences de l'éducation et l'émergence de nouvelles dynamiques de recherche (Anadón, 2001) susceptibles d'amener des changements réels dans les pratiques des acteurs de l'éducation. Ces nouvelles manières de faire la recherche et de produire un discours scientifique en éducation donnent une place prépondérante aux actions et aux significations des sujets; la monographie, les études descriptives et exploratoires, l'étude de cas, les approches biographiques et narratives acquièrent leurs lettres de noblesse en sciences de l'éducation, car elles permettent de tenir compte de la réalité vécue par les acteurs du monde de l'éducation. Les chercheurs peuvent ainsi produire un savoir capable de transformer la pratique éducative. La recherche évolue en se rapprochant de plus en plus des acteurs du milieu scolaire et de ses préoccupations, la recherche devient une recherche **pour** l'éducation qui articule les projets en ayant en tête des préoccupations des praticiens du milieu.

Ainsi, ce qu'aujourd'hui nous appelons les recherches participatives par exemple, la recherche-action et ses nombreuses variantes, la recherche collaborative, la recherche formation (Anadón, 2007) se mettent en place, car ces types de recherche induisent nécessairement un rapport actif et co-construit aux savoirs et à la réalité. Les savoirs pratiques sont valorisés et ancrés dans une réalité construite et multi-référentielle. De ce fait, des rapports de plus en plus étroits entre chercheurs en éducation et acteurs du milieu scolaire (enseignants, directeurs d'établissement, décideurs) s'établissent impliquant nécessairement un changement de position de la part des chercheurs. Cette posture s'éloigne de celle héritée du positivisme, fondée sur la distance, la neutralité et l'objectivité et se caractérise par des dynamiques fines et puissantes mettant de l'avant la participation des acteurs et obligeant à repenser les rapports traditionnellement vus comme étant ceux de l'expert (le chercheur) en présence du néophyte (le praticien ou autre) (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001).

Dans ce contexte, la recherche qualitative établit et maintient une riche dynamique d'échanges avec les recherches dites participatives, non seulement au niveau instrumental, mais aussi sur les plans théorique (perspectives critique et pragmatique, par exemple) et épistémologique (critères de rigueur, notamment). Ces deux approches de recherche, malgré leurs finalités différentes, partagent clairement l'objectif de contribuer à la compréhension et à la résolution des problèmes éducatifs. Par conséquent, les ancrages épistémique, théorique et méthodologique de la recherche sont alors en évolution dans la mesure où les chercheurs se doivent d'accompagner le changement dans les professions, les formations, le développement local, etc.

Ces changements autant sur le plan de finalités que de manières concrètes de faire la recherche et produire des connaissances scientifiques en éducation ont été la conséquence des grands bouleversements sociaux et épistémologiques. Pendant les années '90, le système éducatif québécois, comme d'ailleurs plusieurs du monde occidental, a vécu des grandes réformes et a été traversé par la problématique de la professionnalisation de l'enseignement. C'est au cœur de la professionnalisation du métier d'enseignant que la recherche en éducation se développe au Québec. Cette préoccupation pour la problématique de la professionnalisation de l'enseignant et de l'enseignement se concrétise dans un intérêt marqué pour la formation initiale et continue, ainsi que pour les pratiques professionnelles des enseignants. Ces thématiques caractérisent la quatrième période de la recherche en éducation au Québec.

Deux grands principes orientent la recherche dans cette période, en premier lieu celui qui affirme que l'objet de l'éducation en général et la problématique de la formation et de la profession enseignante en particulier doivent être abordés dans toute leur complexité, c'est-à-dire en prenant en compte la pluralité des aspects en jeu. En deuxième lieu, celui qui soutient que l'enseignant est un acteur social créateur de significations, un être en devenir qui change au rythme du contexte, de son univers intérieur, de ses projets et désirs. Ces principes exigent un lien entre la théorie et la pratique, entre la recherche et l'action.

Dans ce cadre, se sont développées de nouvelles approches de recherche, plus compréhensives, portant sur la personne et son développement professionnel. Ainsi, la recherche en formation des enseignants est envisagée en relation avec les milieux d'enseignement, en étudiant l'enseignant en situation, avec l'objectif de réinvestir le savoir produit dans la pratique concrète, la transformation des pratiques et le développement professionnel. Par ailleurs, plusieurs travaux antérieurs comme ceux de Hensler Garant et Lavoie (1997), Desgagné (1998, 2001), Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuis (2001), ceux de Savoie-Zajc (2001), de Anadón et Savoie-Zajc (2004) et ceux sur la recherche en partenariat (Landry, 1994; Landry, Anadón et Savoie-Zajc, 1996) signalent clairement que la formation continue et le développement professionnel des enseignants demandent un renforcement de la collaboration entre chercheurs et praticiens. En effet, l'idée d'associer les enseignants à de nouvelles approches de recherche se trouve au coeur des préoccupations de recherche concernant la formation continue du personnel enseignant. Une telle conception situe d'emblée la recherche à l'intérieur de cadres non formels. Les pratiques professionnelles y apparaissent comme des moteurs de l'apprentissage, à partir desquelles sont susceptibles d'émerger de nouveaux savoirs construits dans l'action. Cette vision de la formation continue autorise davantage de flexibilité et de dynamisme, et permet des réponses adaptées aux besoins de formation. Elle favorise les allers et retours entre action et réflexion sur l'action, rendant davantage transférables les apprentissages issus de ces expériences diverses.

Deux éléments théoriques centraux sont à la base de ces recherches préoccupées pour la formation continue et le développement professionnel des enseignants : 1) le concept de réflexivité (Schön, 1984, 1996) et 2) la notion de cognition située (Lave, 1988; Lave et Wenger, 1991, Wenger, 1988). La notion de réflexivité et le courant du praticien réflexif conçoivent la recherche comme une espace particulier et original d'apprentissage et de formation autant pour les chercheurs que pour les praticiens. La pratique ici n'est plus une mise en application de manières de procéder conformes à un modèle idéal - élaboré par des chercheurs éloignés du terrain - mais plutôt une construction personnelle et sociale. La recherche vise à alimenter, éclairer et structurer la réflexion individuelle et collective se rapportant à différents aspects de la pratique professionnelle. Même si l'activité réflexive sur la pratique est une activité individuelle qui fait référence à une autoanalyse singulière et spécifique à chacun, on peut aussi « apprendre sur sa propre pratique en écoutant et en aidant les collègues à cheminer dans la compréhension et l'amélioration effective de leur pratique.» (Payette et Champagne, 1997, p.8). Cette interaction avec les autres s'effectue dans un contexte particulier dans lequel les significations partagées sont source de savoir puisque la réflexion individuelle reçoit l'éclairage de la réflexion d'autrui. Ainsi, les échanges, les comparaisons que chacun fait de sa pratique avec celle des autres, la remise en question de manières de faire et de voir, élargissent les capacités de réflexion et d'action des acteurs impliqués. Une telle préoccupation de recherche et de développement professionnel collectif en contexte amène à la deuxième idée de base, celle de la cognition située. En effet, des travaux récents sur ce qu'il est convenu d'appeler la «cognition située» ont conduit à mettre en évidence la part du contexte dans la construction du savoir. Selon cette perspective les apprentissages sont situés et le contexte a une importance capitale dans la construction des savoirs. L'apprentissage se fait à partir des relations qui s'établissent avec d'autres individus dans un contexte spécifique. En ce sens, ces auteurs diront que l'apprentissage dans la pratique passe par un décodage des routines et des règles tacites en vigueur dans ce que Wenger (1998) appelle la «communauté de pratique».

Ces principes théoriques sont à la base des approches de recherche-action et du modèle de recherche collaborative développé au Québec. Ainsi, certains types de recherche-action comme ceux qui sont issus des courants pragmatico-interprétatif et critique (Savoie-Zajc, 2001) se donnent comme objectif de travailler avec les acteurs de l'éducation à l'identification, la clarification et la résolution des problèmes auxquels ils sont confrontés (Anadón, 2007, Savoie-Zajc, 2001; Savoie-Zajc et Dolbec, 1994, 1999 ; Dolbec, 1997 ; Coté-Thibault, 1992). Ces perspectives constituent des stratégies de développement professionnel, car la démarche de résolution de problèmes mis en place développe chez les personnes concernées le dialogue, la réflexivité et l'autoévaluation.

En privilégiant une implication des enseignants à des démarches de recherche, une approche de recherche collaborative s'est développé au Québec (Désgagné, 1997, 1998; Désgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuis, 2001). Ce type de recherche met l'accent sur le travail réflexif conjoint entre chercheur et praticien avec l'objectif d'encourager les enseignants à mettre en cause leur pratique, à la questionner, à l'analyser et à co-construire avec le chercheur une certaine interprétation, un certain savoir à propos de cette pratique. Ce savoir sert à la fois la formation et la recherche.

On peut donc affirmer que la recherche en éducation se donne de nouvelles préoccupations, de nouveaux axes de développement qui mettent la pratique éducative au centre des relations entre la recherche et l'intervention. Impossible de faire dans le cadre de cette communication un portrait complet des différents axes de recherche, on se contentera ici d'identifier certaines thématiques qui préoccupent depuis une vingtaine des années la recherche en éducation au Québec.

Des problématiques au centre de la recherche en éducation

Les préoccupations qui caractérisent les problématiques de recherche ciblent les trajectoires personnelles et professionnelles et prennent en compte la subjectivité de l'enseignant ainsi que les croyances et les présuppositions qui sous-tendent son agir professionnel. Les itinéraires, les trajectoires, les cheminements en construction permanente (Ardoino, 2005) sont analysés comme parcours individuels et institutionnels et constituent la base des démarches d'accompagnement et de formation continue (Lafortune, 2008). Aussi, cette idée de trajectoire imprègne les études concernant la formation à l'enseignement (Vanhulle, 2005). La formation est considérée comme un espace flexible et de construction qui débute avant l'entrée à la formation et dans lequel on peut identifier certaines étapes telles la biographie scolaire, l'étape formelle et institutionnelle de formation à l'enseignement, l'étape de socialisation professionnelle et la formation continue. Étudiant ce parcours, la recherche a donné une importance centrale à l'insertion professionnelle, car on la considère

comme une période décisive pour assurer la persévérance dans la carrière et la qualité de l'enseignement. Les études ont donné beaucoup importance à la problématique de l'insertion dans la profession. Elle est considérée comme un moment essentiel de la formation d'un enseignant. On le sait, la période d'insertion professionnelle est décisive pour la persévérance dans la carrière ainsi que pour la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves. Les travaux de Martineau et Presseau, (2003) de Fournier et Marzouk, (2008) ainsi que ceux de Mukamurera, Bourque et Gingras (2008) ; Gingras et Mukamurera, (2008) ; Mukamurera et Tardif (2004) montrent de manière éloquente les difficultés rencontrées au début de carrière et se préoccupent pour analyser les raisons et apporter des solutions.

Une autre thématique importante que la recherche en éducation a développée au Québec est celle de l'identité professionnelle de l'enseignant et de différents acteurs impliqués dans leur formation (Anadón, Gohier et Chevrier, 2010, Gohier, Anadón, Chevrier, 2008, Anadón, Gohier, Chevrier, 2007) et dans le système scolaire (directeurs d'établissement **(**Bouchamma, 2004, Corriveau, 2004; Association des cadres scolaires du Québec ACSQ, 2000; Charuest, 2001), maîtres associés (Portelance, 2009) à la formation, superviseurs de formation pratique). En effet, la réforme scolaire québécoise exige travail en collégialité, un enseignement par cycles centré dans l'approche par compétences, ce qui interpelle les acteurs du monde de l'éducation. Toutes ces recherches partagent le fait que la construction d'une identité professionnelle est à la base de la professionnalisation des différents acteurs de l'éducation.

En outre, les nouvelles technologies de la communication (TIC) intéressent aussi les chercheurs qui se préoccupent de lus en plus de l'intégration pédagogique des nouvelles technologies à l'enseignement et des pratiques pédagogiques concrètes des enseignants. La Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation est un espace important de recherche et de diffusion des résultats de l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement. La recherche confirme le potentiel des TIC pour promouvoir de nouvelles pédagogies et manières d'apprendre, encourager l'ouverture et l'innovation, diversifier l'offre éducative et ainsi contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Ainsi, les études proposent une intégration systématique des nouvelles technologies dans les cours de formation à l'enseignement, car son utilisation demande le développement des nouvelles compétences, l'établissement d'un nouveau rapport au savoir et une transformation des pratiques pédagogiques (Karsenti, 2005).

Les études mettent également l'accent sur le savoir d'expérience que les enseignants expérimentés déploient dans la pratique avec l'objectif de le systématiser, le conceptualiser et le communiquer. Tardif et Lessard (1999) soutiennent qu'il s'agit d'un « savoir ouvrage » c'est-à-dire qu'il s'agit d'un savoir lié aux tâches, mobilisé dans la pratique et acquis dans l'action. Les recherches s'accordent d'ailleurs pour affirmer que le savoir des enseignants est essentiellement pluriel, composite et hétérogène. La pratique professionnelle est conçue comme lieu de formation et de production des connaissances. Ce constat ouvre un nouvel axe de recherches, celui de l'analyse des pratiques professionnelles, car les recherches montrent une étroite relation entre la pensée de l'enseignant, ses représentations et les innovations éducatives. Ainsi, on affirme qu'aucune innovation éducative ne peut se concrétiser, avec succès sans prendre en compte comment les enseignants pensent et agissent. Nombreux travaux se préoccupent donc pour mettre en place des dispositifs d'analyse de la pratique professionnelle de l'enseignant. Ces dispositifs utilisent des méthodologies ethnographiques, les études de cas, des entrevues qualitatives, des recherches participatives et collaboratives parce qu'elles permettront d'analyser en profondeur les processus d'articulation entre pensée et action. Dans cet axe il convient de citer l'étude de Bru et Lenoir (2006) qui fait une analyse de recherches réalisées entre 1985 et 2005 en Amérique du Nord, portant sur les pratiques d'enseignement. Les aspects considérés dans leur analyse sont multiples, mais les dimensions psychopédagogiques et organisationnelles de la pratique sont privilégiées dans ces recherches. Même si la recherche fait des progrès dans ce domaine, il n'a pas de consensus autour de la notion de pratique professionnelle. Ainsi une polysémie caractérise l'usage de la notion (pratique éducative, pratique pédagogique, intervention éducative pour ne citer que quelques exemples) cependant toutes s'enracinent dans une « nouvelle épistémologie de la pratique professionnelle » orientée par les réflexions de Altet en France (1994, 2002) et de Perrenoud (1994, 2001) en Suisse.
Étant la pratique enseignante composée de multiples dimensions, épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale (Altet, 2002) qui interagissent entre elles, les articuler pour accéder à une connaissance des pratiques dans toute leur complexité devient un nouveau chantier dont la recherche commence à se préoccuper.

Au terme de la lecture de cinquante années de la recherche en éducation au Québec nous sommes en mesure d'affirmer qu'elle est bien vivante et elle s'est mise au service des milieux éducatifs.

Références

Altet, M. *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : Presses universitaires de France, 1994.
Altet, M. Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle dans: *Revue française de pédagogie*. Volume 138 n°1, pp. 85-93, 2002.
Anadón, M. Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenty et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches*. ERPI De Boeck, 2011 [2000, Réédition 2004].
Anadón, M. (dir.) *La recherche participative: multiples regards*, Québec, PUQ, 2007.
Anadón, M. (dir.) *La recherche participative: multiples regards*, Québec, PUQ, 2007.
Anadón, M. La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents, *Revue de l'Association pour la Recherche qualitative,* Vol 26 n° 1, 5-31, 2006. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume26(1).html
Anadón, M. *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Quebec : Presses de l'Université Laval, quatre éditions, 2001.
Anadón, M. ; Gohier, C.; Chevrier, J. Compromiso, identidad profesional e inserción, Communication présentée au Symposium L'insertion professionnelle en enseignement au Québec: un état de l situation, II Congreso Internacional sobre profesorado Principiante e inserción profesional a la docencia, Buenos Aires, Argentine, février, 2010.
Anadón, M., Gohier, C. et Chevrier, J. Les qualités et compétences de l'enseignant en formation : point de vue des formateurs. Dans C. Gohier (dir.). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés.* (p.11-36). Presses de l'Université du Québec, 2007.
Anadón, M. ; Savoie-Zajc. L. La recherche-action : traditions anglo-saxonne et latino-américaine. Dans Anadón, M. (dir.). *La recherche participative : Multiples regards*. Quebec : Presses de l'Université du Quebec. 10-30, 2007.
Association des cadres scolaires du Québec S'éduquer à la santé : le défi des gestionnaires. *Bulletin de l'Association des cadres scolaires du Québec*, mars 2000.
Bru, M., Lenoir, Y. *Analyse de publications nord-américaines relatives à l'enseignement : Une collaboration scientifique* France-Québec, CRIE-Sherbrooke, CREFI-Toulouse-Le-Mirail, 2006.
Bouchamma, Y. Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le plan professionnel des directeurs et des directrices d'établissements scolaires *Éducation et francophonie*, Administrateur, administratrice scolaire et identité professionnelle, Volume XXXII, numéro 2, automne, p. 62-78, 2004.
Callon, M, Lascoumes, P. et Barthe, Y. *Agir dans un monde incertain*. Paris : Seuil, 2001.
Charuest, J. L. *L'attrait pour la fonction de directions d'établissement*, Charuest Jacques L. inc., 2001.
Corriveau, L. Identification professionnelle ou suridentification à la profession? La situation de directrices et de directeurs d'établissements scolaires québécois, *Éducation et francophonie*, Administrateur, administratrice scolaire et identité professionnelle Volume XXXII, n° 2, automne, p 95-110, 2004.
Côté-Thibault, D. Recherche-action et praticiens. Dans C. Baribeau, La recherche-action de Kurt Lewin aux pratiques contemporaines, *Recherche qualitatives*, vol.7, p.93-107, 1992
Desgagné, S. La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire, *Recherches qualitatives*, vol. 18, p. 77-105, 1998.
Desgagné, S., N. Bednarz, C. Couture, L. Poirier et P. Lebuis. L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, p. 33-64, 2001.
Dolbec, A. La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*, 3e Edition, Ste. Foy: PUQ, p.407-496, 1997
Fourez, G. *La construction des sciences. Les logiques des inventions scientifiques* (3e éd.). Bruxelles: De Boeck, 1996.

Fournier, J. et Marzouk, A. Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant,* Québec : Presses de l'Université Laval. p. 31-47, 2008.
Gingras, C. et Mukamurera, J. S'insérer dans l'enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation,* XXXIV (1), 203-222, 2008.
Gohier, C., Anadón, M., Chevrier, J. La dynamique de l'engagement chez des étudiantes en formation des maîtres analysée sous l'angle des états identitaires. *Revue canadienne de l'éducation 31*(4), 813-835, 2008.
Hesler, H., Garant, C. et Lavoie, M. L'émergence d'un modèle de mentorat à travers une expérience de recherche collaborative. Dans R. Féger (dir.). *L'éducation face aux nouveaux défis*. Montréal : Éditions Nouvelles, p.118-192, 1997.
Karsenti, T. Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC, Bilan de deux expériences réalisées au Québec, *Recherche et Formation*, n° 49 – 2005, p. 73-90, 2005.
Landry, C. Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord, dans C. Landry et F. Serre (dir.). *École et entreprise. Vers quel partenariat*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p.8-11, 1994.
Landry, C., Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. Du discours politique à celui des acteurs. Le partenariat en éducation, une notion à construire, *Apprentissage et socialisation*, 17 (3), p.9-28, 1996.
Lave, J. *Cognition in Practice*. Boston : Cambridge, 1988.
Lave, J. ; Wenger, E. (*Situated Learning : Legitimate Peripheral Partcipation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1995.
Lincoln, Y. S. Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative inquiry*, *1*(3), 275-289. Beverly Hills, Calif : Sage, 1995.
Martineau, S et Presseau, A. Analyse exploratoire du discours sur la pratique chez des enseignants d'un CFER, *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 30, numéro 3, p. 631-646, 2004.
Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. Portraits et défis de l'insertion en enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau, *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.49-72). Québec : Presses de l'Université Laval, 2008.
Mukamurera, J. et Tardif, M. Rapport aux collègues et collaboration professionnelle entre générations d'enseignants au Québec. *Recherche et Formation, 45*, 55-68, 2004.
OCDE. Société du savoir et gestion des connaissances, Paris, 2000.
Payette, A. et Champagne, C. *Le Groupe de codéveloppement professionnel*, PUQ, 1997
Perrenoud, Ph. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan, 1994.
Perrenoud, Ph. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF, 2001.
Pirès, A, P. La recherche qualitative et le problème de la scientificité », *Les méthodes qualitatives en recherche sociale : problématique et enjeux*, Actes du colloque du Conseil québécois de la recherche sociale, Rimouski, p. 33-43, 1994.
Portelance, L. Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois, *Éducation et francophonie*, La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique Volume XXXVII, numéro 1, printemps , p. 26-49, 2009.
Savoie-Zajc, L. Qu'en est-il de la triangulation: là où la recherche qualitative se transforme en intervention sociale*, Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative,* vol.8 p.121-133, 1993
Savoie-Zajc, L. La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón (dir.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval, p.15-49, 2001.
Savoie-Zajc, L. et Dolbec, A. Quelle recherche pour quel changement? Dans Chevrier, J. (dir.). *La recherche en éducation comme source de changement*. Montréal : Éditions Logiques, p.85-101, 1994.
Savoie-Zajc, L. et Dolbec, A. Former pour transformer: une recherche-action impliquant des chefs d'établissements scolaires et visant la mise en place d'une culture de formation continue dans leurs rôles. Dans Pelletier, G. (dir.). *Former les dirigeants de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, p.133-151, 1999.
Schön, D.A. À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 201-222, 1996.
Schön, D.A. *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions Logiques, 1994[1983].
Tardif, M., Lessard, C. *Le travail enseignant au quotidien*, Québec : PUL, et Paris : de Boeck, 1999.
Vanhulle, S. Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol, 8, n° 1, p.41-63, 2005.
Wenger, E. *Communities of Practice*, New York, Cambridge University Press, 1998.

Maîtriser le "mou" : stratégies pour rendre fiable, identifiable et critiquable un dispositif de recherche souple, vague et foisonnant

Marlis Krichewsky
Doctorante EXPERICE (Université Paris 8)
Enseignante-chercheure à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (Direction de l'Enseignement)
La Coste
84240 ANSOUIS
m.krichewsky@free.fr
Tel. **0953352206** et 0628451517
http://m.krichewsky.free.fr

François Fourcade
Directeur du Centre d'Innovation et de Recherche en Pédagogie de Paris
Chercheur associé au CRG (Polytechnique)
Professeur à ESCP-Europe
CIRPP
19, Rue Lord Byron
75008 Paris
ffourcade@escpeurope.eu
Tel. +33 1 55 65 71 85 et +33 6 20854862
http://www.cirpp.preau.ccip.fr/webCIRPP/index.jsp

Cette contribution comprend deux parties. La première présente le terrain : une recherche doctorale en cours avec ses difficultés (subjectivité et foisonnement) et les cinq stratégies employées pour les surmonter. La deuxième partie cherche à en tirer des conclusions pour créer un "environnement" favorable à une recherche qui se donne comme critères de réussite d'être "*opérationnelle, plausible, réflexive* et *communicable"*.

I. Une doctorante face à la complexité de sa recherche

Première phase d'une recherche doctorale : chaotisation du projet par la rencontre avec le terrain.

La démarche de recherche présentée ici s'inscrit dans le paradigme complexe (Morin, 2005). Elle « chemine dans le brouillard » (Day & Shoemaker, 2004) cherchant à créer de l'ordre à partir du chaos par un effort continu de clarification, d'élagage de trop nombreuses problématiques secondaires qui ne cessent de germer et par un processus spiralé de production de savoirs provisoires suivis de mises à l'épreuve et en question afin de les « durcir » ou de les écarter comme trop fragiles. Becker (2009:6) décrit bien le manque de visibilité au début d'une recherche qualitative: " Les bons chercheurs savent qu'ils commencent leur travail en ne sachant que très peu de choses sur leur objet d'étude, et utilisent ce qu'ils apprennent jour après jour pour guider leurs décisions ultérieures quant à savoir quoi observer, qui interviewer, que chercher, quelles questions poser."

Un projet de thèse, co-financé par un commanditaire, qui devient par la suite employeur, se déroule dans un contexte où le chercheur ne maîtrise pas *tous* les aspects de sa démarche.
Dès l'origine c'est un "projet visée" (Ardoino, 1984) et non pas un projet programme. Il s'agit de comprendre les intentions, les enjeux conscients ou inconscients et l'intérêt potentiel de la politique européenne d'introduction des compétences clé non techniques dans la formation professionnelle (Recommendation UE Déc. 2006)[i]. Une première analyse (Krichewsky 2008) met au jour l'idéologie d'adaptation et de performance sous-jacente au texte politique. Pour une série de contrats de recherche centrés sur les compétences clé (soft skills) chez les managers, la chercheure produit des protocoles de recherche spécifiques autour d'expérimentations pédagogiques dans des écoles de management. De nombreux entretiens avec les professeurs, les étudiants et les managers pédagogiques sont menés. Un peu plus tard une étude par questionnaires (140 réponses) sur les besoins de formation des *top managers* d'une multinationale de l'industrie aéronautique et spatiale confirme la nécessité d'inclure les "soft skills" dans la formation de ce public.
En début de troisième année de thèse, avec l'embauche de la doctorante par le laboratoire de R&D pédagogique (au service de 11 écoles), l'implication de la chercheure dans son terrain se complique. Désormais les enjeux institutionnels et de "performance" prennent autant d'importance que les schèmes de sens (Mezirov 1997), les liens affectifs et les représentations sociales (Jodelet, 1984). Il y a un danger permanent de confusion entre la posture du chercheur avec son enjeu de production de connaissances, celle de l'évaluateur qui cherche à accompagner le changement voire celle de l'expert en formation professionnelle. Or, comme Ardoino ... l'a montré: ces postures doivent être soigneusement distinguées et articulées (Vial, 1997a; de Ketele & Maroy, 2006) pour éviter une pollution excessive du terrain par le chercheur (subjectivité) et l'empiètement sur l'espace d'autonomie des professionnels de terrain.

Les enjeux de la recherche exigent à la fois une conscientisation des risques d'une subjectivité excessive et des stratégies pour la limiter ou la compenser.

Le deuxième grand problème est le foisonnement des sous-problématiques induites à la fois par la richesse des sources et des contenus qui s'offrent et par la pluridisciplinarité inévitable face aux trois objets "management", "entreprise" et "formation".
Dans ce qui ressemble à une vaste recherche-action éclatée, toutes les activités de recherche se croisent dans l'esprit du chercheur. Autour de son projet, et en interaction avec les projets des autres acteurs, la "production" est triple: axiologique, praxéologique et formative. Les problématiques évoluent de mois en mois. Chaque rencontre déclenche de nouveaux questionnements. Aucun *research design* ne saurait être plus éloigné d'un protocole maîtrisé de recherche expérimentale, même si des ressources comme les manuels de Grawitz (1976) et celui, plus récent, de Huberman et Miles (2002) peuvent aider à éviter certains pièges méthodologiques.

Stratégies pour créer un ordre souple et limiter ou compenser la subjectivité

Première stratégie: l'accompagnement

"On comprend : c'est le bordel dans ta tête !" . Ce diagnostic du commanditaire devenu employeur-manager et, par sa fonction de directeur scientifique du laboratoire, également accompagnateur au quotidien de la recherche doctorale, devient la base de la "thérapie", c'est-à-dire des stratégies de structuration et de réflexivité. C'est à la chercheure de la trouver elle-même. L'accompagnateur, exerce une fonction de régulation : par sa présence, en questionnant voire en critiquant les démarches et productions et en mettant à disposition un espace-temps transitionnel (Winnicott, 1971; Krichewsky, 2009) à la fois stimulant et sécurisant.
Lui aussi doit distinguer et articuler les rôles et postures (manager, chercheur, directeur de recherche).

Deuxième stratégie: des moments de réflexivité après-coup

En réponse au constat d'une complexification débordante, la chercheure prend du recul et examine le chemin parcouru depuis le début. Dans le cheminement à première vue chaotique, elle identifie des phases distinctes:

- Production et publication d'un article critique sur la base de l'étude des textes européens et de l'OCDE à partir des questions de recherche d'origine;
- Rencontre avec les terrains (écoles de management, entreprises, acteurs divers lors d'entretiens): foisonnement des problématiques;
- Retravail du projet de thèse, premières conceptions et modélisations à partir du terrain;
- Restitutions de ses travaux aux autres chercheurs (colloques) et aux professionnels de terrain (exposés-débats);
- Présentation des conceptualisations à des chercheurs et enseignants de management étrangers (USA), intégration de leurs points de vue.

Identifier des phases permet de prendre la mesure du chemin parcouru et de celui qu'il reste à faire, d'identifier les difficultés de la recherche et imaginer des solutions.

Troisième stratégie: trianguler

La *triangulation* vise à donner une image plus juste de la situation (Altrichter, Feldman, Posch & Somekh , 2008 :147). D'après O'Donoghue & Punch (2003 : 78) elle croise les données de sources multiples et permet de consolider ainsi les résultats. Il ne s'agit pas d'éliminer les données atypiques, mais d'interroger leur signification.
D'après Danvers (2003), la triangulation se pratique non seulement au niveau des données, mais aussi du temps, des lieux, des méthodes, voire des postures sous cette forme très intéressante qu'il appelle "triangulation interne" qui "cherche à déterminer les motivations des chercheurs pour fournir telle ou telle information." (583) Si nous la pratiquons à tous les niveaux, nous sommes néanmoins conscients que les résultats sont et seront toujours provisoires: que de nouvelles données ou de nouveaux points de vue sont susceptibles de modifier, voire de bouleverser nos constructions théoriques. Ces bouleversements concernent plus l'aspect syntagmatique de la recherche (les mises en perspective des résultats) que les concepts que nous élaborons. Les concepts risquent davantage de tomber un jour en désuétude au profit de nouveaux concepts "sensibilisants" puissants (Glaser & Strauss, 1967) pour mettre au jour de nouveaux aspects dans le champ de recherche.

La combinatoire de méthodes qualitatives et quantitatives serait devenue monnaie courante en Sciences de l'éducation (Crahay, 2006). Ici, pour identifier les compétences clé à développer et les démarches des enseignants nous croisons des données quantitatives (questionnaire) avec des entretiens d'approfondissement. Une autre triangulation consiste à mener plusieurs entretiens avec les mêmes personnes (managers, enseignants) à quelques mois d'intervalle. Les points de vue évoluent chez les enquêtés comme chez la chercheure. La dynamique de la recherche entraîne à la fois des foisonnements et des élagages. L'acculturation de la chercheure à son milieu d'investigation provoque des changements de schèmes de sens. La rencontre avec les valeurs et les langages des terrains agit sur les schèmes de sens. Les situations exercent une certaine force, voire une violence... débarrassant la chercheure dans une certaine mesure des scories de ses idées préconçues. Cependant: tout en se familiarisant avec l'inconnu, il faut rester "chercheur et étranger" (Agar 1996). Il ne s'agit pas "d'épouser le terrain" (le fameux "going native": voir Adler & Adler & Rochford, 1986), mais de fréquenter le terrain dans un va-et-vient, un apprentissage continu et une mise à l'épreuve continue des interprétations.

Quatrième stratégie: la "vie de laboratoire" et le dialogue

Dans les sciences naturelles, les chercheurs bénéficient d'une "vie de laboratoire" comme certains artistes anciens d'une "vie d'atelier". La description passionnante de Latour et Woolgar (1988) ne vaut pas ou peu pour les Sciences Humaines et Sociales c'est moins le cas: peu d'objets tiers donnent un prétexte de travailler ensemble en faisant alterner la parole et d'autres activités comme cela peut être le cas quand des biologistes travaillent qui sur le paillasson, qui avec des machines sophistiquées ou devant les images sur un ordinateur. En Sciences de l'éducation, nous sommes obligés de nous trouver des prétextes pour nous réunir et parler ensemble. La tentation est parfois grande de s'enfermer chez soi ou avec des gens proches dans une ambiance consensuelle et confortable. Les joutes de paroles, comme entre les savants du Moyen Âge (disputationes), sont devenues rares malgré la persistance des détestations entre écoles et chapelles.

Or, le dialogue entre chercheurs se réclamant de points de vue et de références très diverses nous semble primordial pour la recherche. Dès 1957 Sigismund von Gleich avait publié "Die Wahrheit als Gesamtumfang aller Weltansichten" qui relativise ce que la conscience subjective peut saisir de la réalité en croyant – à tort – posséder la vérité. D'après cet auteur, la vérité –inatteignable par nature – ne peut être représentée que comme l'ensemble (théorique) de ce que toutes les consciences à travers l'ensemble de l'histoire en pensent. En 1983 le livre de Nancy Hartsock (1983) développe la théorie des points de vue *(standpoint theory*) dont les mouvements féministes se sont emparés avant qu'elle ne se diffuse plus largement, jusqu'en sciences de gestion (Adler & Jermier, 2005). Il s'agit d'un relativisme "raisonné", car il ne rejette ni le caractère de vérité partielle (et partiale) produit par le sujet, ni la possibilité d'élargir le point de vue de chacun. Les nombreuses ressources pour cela provoquent toutes sortes de déplacements, un pas de côté: l'empathie, l'écoute, une recherche itérative ou systématique, toutes sortes de conversations, un changement de posture etcetera. Ces déplacements permettent un dépassement du point de vue initial (étroit) et une relativisation de la parcelle de vérité de chacun, tout en progressant vers la vue panoptique impossible à atteindre. La recherche devient une sorte d'apprentissage collectif basé sur le dialogue. (Isaacs, 1993; Baker, Jensen & Kolb, 2002). La multidimensionnalité de l'objet de recherche qui se révèle aux regards multiples complète la multiréférentialité (Ardoino 1988) dans la construction du cadre théorique.

La contradiction et la critique sont essentielles pour assurer la qualité de la recherche. Le consensus mou comme la personnalisation des attaques (quand on s'attaque au chercheur et non pas à ce qu'il publie) sont des conduites qui vont à l'encontre des intérêts de la recherche. Le consensus "mou" empêche la science, tandis que les attaques personnelles inhibent toute prise de risque et détruisent la confiance nécessaire à la vie de laboratoire comme à celle de la communauté scientifique dans un sens plus large. Latour & Woolgar (1988) montrent à quel point la science peut se faire coopérative et comment l'ambiance et la confiance dans un laboratoire y contribuent. Dans le cas de nos recherches au CIRPP nous avons trois espaces-temps de parole en interne pour co-évaluer et piloter nos recherches:

- le chercheur collectif d'une "recherche-action existentielle" (Barbier, 1996) réunissant praticiens et chercheurs,
- un comité de pilotage réunissant les chercheurs professionnels,
- des réunions thématiques ad hoc, selon les besoins.

Le mode coopératif au centre de ce fonctionnement donne une place importante au questionnement et à la critique bienveillante. Les effets de la hiérarchie, de l'ancienneté et le pouvoir institutionnel des chercheurs y sont comme suspendus: une nécessité absolue pour assurer la qualité des échanges. Le directeur du laboratoire ou l'influent conseiller scientifique, s'ils peuvent décider de la poursuite ou non d'un projet de recherche, s'interdisent de *censurer* la parole et les prises de position des chercheurs juniors ou des praticiens-chercheurs. Dans le meilleur des cas se développe une complicité où chacun prend plaisir aux progrès que font les autres dans leurs projets et cherche à émettre des critiques "aidantes". Tout le monde contribue le mieux qu'il peut. L'intelligence collective réflexive, la coopération scientifique au-delà des cloisons disciplinaires, des projets de coopération internationale visent à stimuler et à faire rayonner la vie du laboratoire en formant avec d'autres lieux de R&D en sciences humaines une sorte de rhizome.

Cinquième stratégie: l'explicitation des implications

Les implications de tout chercheur dans sa propre histoire, sa culture, son contexte professionnel et ses dépendances socio-économiques imprègnent tous les moments et les choix de la recherche. Il n'y a que l'explicitation et l'explication des implications aux "consommateurs" de la recherche qui peuvent y pallier

dans une certaine mesure. Lors d'une discussion entre doctorants, la question a été soulevée s'il fallait inclure une analyse de ses implications dans le corps de la thèse ou la mettre en annexe. Nous pensons qu'il faut l'inclure dans le corps du texte, mais en veillant à ce qu'elle ne devienne pas trop "bavarde".

II. Entre le dur et le mou : la recherche, une activité située (embedded) et réflexive

La dureté une illusion ?

La "dureté" des sciences consisterait en l'absence prétendue ou réelle de subjectivité dans ses résultats comme dans ses procédés. Le paradigme rationnel (le "ou" de Morin, 2005) et la logique aristotélicienne du tiers exclu permettraient une objectivation. Ludwik Fleck (1935) a montré que cela est illusoire, en tout cas pour des objets complexes comme les maladies. Le choix des concepts clé qui structurent la théorie est culturellement, socialement et historiquement déterminé. D'après Fleck, rien ne rend la médecine occidentale plus "vraie" que la médecine chinoise ou japonaise. Comme tout système explicatif elle exclut ce qui la contredit: " Une fois formé, un système d'opinion parfaitement organisé et fermé sur lui-même, possédant de nombreuses particularités et de nombreuses relations, perdure dans le temps, résistant à tout ce qui le contredit." (p.55) Quand on ne peut plus nier les contradictions, on cherche à les expliquer coûte que coûte faisant ce que Fleck appelle "le fameux travail de conciliation"(p.62). "Un énoncé, une fois rendu public, appartient dans tous les cas aux forces sociales qui forment des concepts et créent des habitudes de pensée. Il détermine, de concert avec tous les autres énoncés, "ce qu'il n'est pas possible de penser autrement". "(p.71) Le chercheur est nécessairement pris dans ces systèmes de pensée tout comme les prisonniers dans la caverne de Platon. Ils ont la tête attachée et ne peuvent regarder que les ombres sur l'écran devant eux. Pour gagner un peu de liberté de mouvement, le premier pas est de comprendre les entraves. Car " l'acte cognitif n'est en aucun cas le processus individuel d'une « conscience » théorique « existant de toute façon » ; il est le résultat d'une activité sociale, puisque l'état des connaissances du moment dépasse les limites imposées à un individu." (p.73) Notre dépendance se répercute jusque dans la structure fine de notre pensée qui dépend en grande partie de la langue: "L'acte cognitif est l'activité humaine la plus conditionnée qui soit par le social, et la connaissance est tout simplement une création sociale. Rien que dans la construction de la langue se trouve déjà une philosophie contraignante de la communauté, rien que dans les mots pris isolément sont déjà données des théories complexes." (p.78)
Derrière le désir d'une science "rassurante", parce que "dure", il y a plusieurs fictions:

- Que le processus scientifique serait une accumulation maîtrisée de savoirs: chacun, par sa recherche, y apporterait une petite pierre pour édifier le grand édifice où chaque élément trouverait sa place prédéterminée dans un ensemble architectural. Dans son état idéal d'achèvement théorique, celui-ci serait identique à quelque chose comme la conscience de Dieu, le LOGOS (le grand architecte justement). Les cathédrales du Moyen Âge sont une esquisse de cela jusque dans leur éternel inachèvement. La difficulté ici me semble la distinction entre l'architecte et la cathédrale (le sujet et l'objet). D'après Cunliffe (2010), les objets "agissent" eux aussi (p.6: "Both subjects and objects have agency") et les sujets, pris dans les situations, leurs habitus et par conséquent, des catégories, deviennent des objets ("Subject becomes object." p.6).
- Que le projet de recherche serait nécessairement un protocole à dérouler. On ne peut nier que certaines recherches fonctionnent ainsi, même si, dans l'absolu, c'est impossible. Même dans les sciences naturelles la surprise, la sérendipité et l'incertitude jouent des rôles importants. Par ailleurs, on peut parfois leur reprocher de mutiler le réel en le simplifiant abusivement pour le faire rentrer dans des catégories inadéquates. Cela est fréquemment le cas dans les recherches par questionnaires ou quand les chercheurs font des catégories. De nombreuses recherches, notamment en sciences humaines, semblent très éloignées de protocoles parfaitement maîtrisables et de résultats clairs et nets, par la nature même de l'humain. Elles ne réussissent pas à produire des situations où l'on maîtrise *toutes les variables sauf une* qui doit "parler". Ann Cunliffe (2010), se fondant sur les travaux de Morgan & Smircich (1980), distingue trois types d'approches scientifiques: subjective, intersubjective et objective (p.8). Les deux premières seraient artisanales. Seule la troisième mériterait l'adjectif "scientifique" au prix d'une séparation entre le chercheur et le monde. Séparation problématique, voire illusoire aux yeux de Cunliffe elle-même, car elle suppose un chercheur neutre, capable d'éliminer sa subjectivité pour devenir "objectif", alors que la question de recherche comporte déjà des implications (valeurs, enjeux, idéologies, allants de soi...). Déjà le recueil et l'interprétation des données sont autant d'occasions d'exercer un contrôle tout subjectif sur ce qui va rester ou non dans une recherche, et derrière le mot "mesure" se cache bien souvent une simple appréciation par un ou des sujets.

Un environnement propice à la recherche

Quelles conditions créer alors pour rendre la recherche le plus possible *opérationnelle*, *plausible*, *réflexive* et *communicable* malgré tout ? Comment articuler les recherches entre elles, avancer ensemble, en équipe, en partenariats et en réseaux ou rhizomes ? C'est la question que se posent les chercheurs du Centre d'Innovation et de Recherche en Pédagogie de Paris (CIRPP).

Apporter sa petite pierre ...

"La science (la personne scientifique, le sujet) n'existe que parce qu'elle se donne des limites, tout comme la personne se construit par les limites symboliques qu'elle perçoit et aménage [...]" (Michel Vial 1997a). Or, l'approche par les compétences (APC) et l'ambition de l'Europe de "devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde" - la défunte stratégie de Lisbonne, remplacée par un nouveau "culte de l'innovation" – ont bouleversé le paysage de la formation professionnelle. Pour échapper à l'énormité de l'objet que présentent les compétences clé "en général", la chercheure décide de se limiter à l'étude d'un seul métier, tout en élargissant la notion de compétence vers celle de professionnalisation. Le "hasard" des rencontres lui a offert ce champ relativement délimité ainsi que des co-chercheurs le "labourant" à ses côtés.
"Comment professionnaliser les managers et les dirigeants d'entreprise en ce début du 21e siècle ?" C'est la formulation d'un des deux axes de recherche du jeune laboratoire de R&D l'autre étant le développement de dynamiques innovantes dans les écoles.
Or ce sont des questions de formation et de développement organisationnel plus que de recherche au sens étroit. Un chercheur académique n'est pas supposé apporter des réponses à des problèmes pratiques, mais des éclairages et des concepts qui peuvent aider à trouver des solutions à des problèmes. Par conséquent, les chercheurs doivent tracer un genre de ligne rouge à ne pas traverser: un rôle de prescripteur leur ferait quitter la posture distanciée du chercheur. Reformuler et scinder la problématique en deux questions de recherche limite ces risques:

- Quels nouveaux défis pour les managers et les dirigeants en ce début de 21e siècle?
- Comment s'y prennent-ils pour les relever ?

Ces questions ont le double avantage de permettre au chercheur de garder sa posture de chercheur et de ne pas empiéter sur les plate-bandes de la liberté et la créativité des professionnels.

La recherche, une visée ou un programme que l'on déroule ?

Notre projet de recherche ressemble à une *aventure* – où l'imprévu peut *advenir* à tout moment : faite de rencontres, d'imprévus, de déconvenues parfois transformées en opportunités d'apprentissage. La *sérendipité* ou capacité de faire des trouvailles inattendues tient une place importante dans les dizaines d'expérimentations de dispositifs pédagogiques innovants que notre laboratoire accompagne. Chaque expérimentation genère ses propres questions de recherche. Au fil des exposés, des éléments transversaux surgissent et fécondent notre recherche sur le management: ainsi un dispositif "sanction positive" et un autre "tenir conseil" semblent plutôt destinés à résoudre les problèmes du vivre ensemble. Mais nos propres interrogations sur le développement des compétences clé y font apparaître d'autres aspects:

- Comment *la forme sociale* d'un dispositif agit-elle sur le développement des compétences clé ? Est-ce que le "tenir conseil" – inspiré de la pédagogie institutionnelle – renforce p.ex. la maturité politique des étudiants et leur capacité de pensée critique ?
- Comment l'émancipation des étudiants agit-elle sur *l'organisation support* ? Va-t-elle changer grâce à ce dispositif ?

Des visées, des concepts "sensibilisants" (Glaser & Strauss, 1967) nous ouvrent ainsi des perspectives sur d'autres objets jouant un rôle dans la "vie de laboratoire". Marginalement, les recherches des autres nourrissent nos propres recherches.

La non-maîtrise, le "mou", la vie, le désordre permettent d'avancer, à condition de ne pas se noyer, se fourvoyer, ou se laisser embarquer trop loin de sa visée première. Ce qui sauve la chercheure – à part les régulations par son directeur de recherche et des chercheurs expérimentés - c'est la réflexivité. Rémi Hess recommande de l'outiller en tenant un journal de recherche. Les rapports de recherche annuels ou bisannuels demandés aux doctorants dans certains laboratoires vont dans le même sens d'une réflexivité continue.

Le groupe de recherche n'est pas fermé sur lui-même: les chercheurs du CIRPP vont à de nombreuses rencontres et colloques que ce soit en France, en Europe ou ailleurs. C'est un système comme entouré d'une membrane semi-perméable et une entité agile, souple: ni dure ni molle.

Le pur et l'impur ou : conscientiser la subjectivité sans l'éliminer

La vie de laboratoire est porteuse de sa propre subjectivité tout comme une personne: c'est sa culture organisationnelle. Les écoles en ont aussi, par exemple sous forme de valeurs morales ou l'absence de celles-ci.
On y éduque de futurs traders et « as » du capitalisme financier mais aussi, dans l'enceinte de la même école, des dirigeants d'entreprises sociales et solidaires. La question des "cours d'éthique" est souvent posée. Les chercheurs, c'est inévitable, ont les "atomes crochus" et donc des facilités de contacts –p.ex. pour obtenir un entretien - avec tel professeur plutôt qu'avec tel autre parfois justement pour des questions de valeurs. Se voiler la face devant ces faits ne sert à rien. Au lieu de chercher à éliminer la subjectivité (faire du dur), nous l'accueillons, l'analysons et cherchons à la modérer (travailler avec le mou). Ainsi on peut chercher à obtenir un entretien avec une personne dont les valeurs sont *opposées* aux nôtres: une expérience extrêmement riche! Un des entrepreneurs interviewés a ainsi affirmé que, pour lui, la seule véritable valeur est ce qui reste sous le trait (le *bottom line*): "Tout le reste c'est du pipeau. L'essentiel, en transgressant les règles, c'est de ne pas se faire prendre. Les magistrats, les politiques... tout le monde transgresse les règles. C'est un jeu où il s'agit d'être soit plus puissant soit plus malin que ses adversaires." À côté du cynisme, on trouve aussi l'hypocrisie du "greenwashing" d'une responsabilité sociale et environnementale réduite à la communication ou au projet d'en faire une source de profit supplémentaire (Kanter & Summers , 1994). D'autres, se disant non concernés par cette dimension quand ils "*font du business,"* refusent de discuter de valeurs.
Adler & Jermier (2005) citent Agger (1991:111) : "L'évitement apparent d'une référence aux valeurs est en réalité l'engagement le plus fort imaginable pour des valeurs; ": justement pour les valeurs dominantes ! C'est donc un choix extrême de conservatisme. Ils en concluent que "Un savoir plus profond et plus objectif ne résulte pas de l'essai d'éliminer la politique de la science mais de son inclusion consciente et réflexive et l'explicitation du point de vue d'où l'on parle." (Adler & Jermier, p. 942, traductions par les auteurs).
Alors peut-on *et doit-on enseigner les valeurs* et *comment*. Faut-il les transmettre, les inculquer, y éveiller ou y sensibiliser? Ou est-ce par imprégnation, lors de la petite enfance, que les bases de l'éthique sont posées ? Donner le bon exemple serait-ce la seule façon acceptable d'y sensibiliser ? Le chercheur, face à ce débat, peut essayer de comprendre ce qui s'y joue. Ici nous n'y répondrons pas.

Au-delà des valeurs, les *enjeux* sont une autre source de "mou". Les chercheurs en ont comme tout le monde. Entre chercheurs, on peut se trouver en concurrence, avoir peur de se faire voler ses idées, se livrer des guerres de clan. Mais si l'on arrive à établir un climat de confiance, et se parler "sans être armé jusqu'aux dents", la richesse et la subtilité des échanges dans un *chercheur collectif* procure des moments sublimes et fertiles. L'amitié devient source d'énergie et d'idées.
La supposée pureté (le "dur") de la science n'existe nulle part, car la pureté est une notion absolue. Mais on peut croire en une science "vertueuse" qui réfléchit, rend compte et se met en question.

De l'intérêt à changer de lunettes

Claude Riveline (1997), dans un texte sur les *schémas d'interprétation* déterminant l'exercice du pouvoir, identifie un autre facteur de trouble, au-delà des enjeux et des valeurs. Il appelle cela "les lunettes du prince". "Le prince", ce "décideur pressé" et "contraint de regarder le pays de la même manière que le fait l'opinion publique" dont il dépend, cherche à étayer ses décisions à des indicateurs qui deviennent ses "lunettes". Selon les lunettes que l'on chausse, on perçoit une réalité tout à fait différente. Face à un tel rétrécissement de l'esprit, Riveline place son espoir dans l'éducation: "Il n'est guère d'autre moyen", écrit-il, "pour détourner les esprits des schémas trop simples qui bloquent les évolutions douces, que de les initier à des schémas plus exigeants, qu'ils soient issus de la science statistique, de la science économique, de l'histoire ou de la philosophie. Professeurs, auteurs, étudiants, lycéens et écoliers contribuent ainsi, par leurs efforts de tous les jours, à libérer leur prince de la tyrannie de ses lunettes." L'effort d'élargir la gamme des lunettes disponibles est un effort aussi bien collectif qu'individuel. Si elle n'est qu'individuelle, ni communiquée ni partagée, la nouvelle vision du monde reste sans conséquence ou presque. Le monde doit l'accueillir! D'après Thomas Kuhn (1962), tant qu'il n'y a pas de mécontentement, de dysfonctionnement majeur, de "viol" du paradigme dominant, l'énergie révolutionnaire manquera pour imposer le changement dans les paradigmes scientifiques. (p.134). Mais "des changements dans les critères, relatifs aux problèmes, explications et concepts admis peuvent transformer une science […]même transformer le monde." (p.152).

Une autre façon de changer de lunettes est l'exercice de la pensée critique qui opère, elle aussi un changement de regard: « Dans la formation d'un esprit scientifique, le premier obstacle, c'est l'expérience première, c'est l'expérience placée avant et au-dessus de la critique qui, elle, est nécessairement un élément intégrant de l'esprit scientifique. Puisque la critique n'a pas opéré explicitement, l'expérience première ne peut, en aucun cas, être un appui sûr. " Bachelard (1938, p.23). La critique, par le doute, introduit une béance, une tension, voire une dialectisation, en introduisant de nouveaux éléments dans le système qui est toujours menacé de fermeture, de se figer en une nouvelle doxa. Elle pousse le chercheur à ne pas se contenter de ce qui lui semblait acquis, mais d'aller plus loin dans son questionnement.

Glaser et Strauss (1967) développent l'idée du *concept sensibilisant*, formulée en premier par Herbert Blumer (1964). Ils écrivent: "Le type de concepts qui devraient être généré a deux caractéristiques reliées entre elles. D'abord, le concept devrait être analytique – suffisamment généraliste pour désigner des caractéristiques d'entités concrètes, pas ces entités elles-mêmes. Ils devraient aussi être sensibilisants - contenir une image "pleine de sens", soutenue par des illustrations puissantes qui nous rendent capable de saisir la référence en termes de notre propre expérience." (p.38-39, trad. par les auteurs). Ce côté sensibilisant concerne, d'après nos expériences, la mise en lien, par le sujet du chercheur, des phénomènes et des idées.

Dans la "vie de laboratoire", les cadeaux les plus précieux nous semblent: de nouvelles paires de lunettes, des critiques bienveillantes et des concepts sensibilisants !

Conclusion:

Si, d'après Fleck (1934), Kuhn (1962) et Latour & Woolgar (1988), la recherche est une activité socialement et historiquement co-déterminée. Produire une recherche de qualité dépend dans une large mesure de la *vie de laboratoire* dans laquelle elle est "enlitée" (embedded).
Le mode de fonctionnement du CIRPP est coopératif: il donne une place importante au questionnement et à la critique bienveillante. Les places au sein de la hiérarchie, le statut dû à l'ancienneté et le pouvoir institutionnel des chercheurs y sont comme suspendus. Cela n'est pas facile, mais une nécessité absolue pour assurer la qualité des échanges. Ainsi le directeur du laboratoire ou le conseiller scientifique peuvent décider de la poursuite ou non d'un projet de recherche, mais ils s'interdisent de censurer la parole des chercheurs juniors ou des praticiens-chercheurs. Dans le meilleur des cas se développe une complicité, où chacun prend plaisir aux progrès que font les autres dans leurs projets et cherche à émettre des critiques "aidantes". Dans notre imaginaire sans doute quelque peu utopique, nous voyons un avenir où des îlots de communautés de pratiques se relient en un rhizome vivant contribuant ainsi à une renaissance "autrement" (plus coopérative) des sciences sociales et des sciences de l'éducation.

Bibliographie

Adler, P. A., Adler, P., & Rochford, E. B. (1986). The Politics of Participation in Field Research. *Journal of Contemporary Ethnography*, *14*(4), 363-376.
Adler, P., & Jermier, J. (2005). Developing A Field With More Soul : Standpoint Theory And Public Policy Research For Management Scholars. *Academy of Management Journal*, *48*(6), p. 941-944.
Agar, M. H. (1996). *The Professional Stranger : An Informal Introduction to Ethnography*. San Diego : Academic Press.
Agger, B. (1991). Critical theory, poststructuralism, postmodernism: Their sociological relevance. In W. R. Scott & J. Blake (Eds.), *Annual review of sociology*, vol. 17: 105–131. Palo Alto, CA: Annual Reviews.
Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P. & Somekh, B. (2008). *Teachers investigate their work; An introduction to action research across the professions.* London: Routledge.
Ardoino J.

- (1984). Pédagogie de projet ou projet éducatif? In *POUR*, n°94, Mars-Avril 1984, 5-13.
- (1988-). L'analyse multiréférentielle. in Weigand/Hess/Prein : *Institutionelle Analyse.* Frankfurt a. M.: Athenaum Monografien. Sozialwissenschaften.
- (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Actes du *Colloque de l'A.F.I.R.S.E. "Les nouvelles formes de la Recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir"*; Alençon, 24 - 26 Mai 1990.

Ardoino, J. and Lourau, R. (1997) Le pur et l'impur. dans *Pratiques de formation. Analyses; N°33*, p.119-124.
Bachelard, G. (, 1993 [1938]) *La formation de l'Esprit scientifique.* Paris: Vrin.
Baker, A., Jensen, P.J., & Kolb, D. A. (2002). Conversational Learning: An Experiential Approach To Knowledge Creation. Westport (Con.): Quorum Books.
Barbier, R.

- (1998). *Jacques Ardoino et la sensibilité. Entretien avec Jacques Ardoino.* accédé le 19-4-2011 sur: http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=1175
- (1996). *La recherche-action.* Paris: Economica, Coll Anthropos.

Becker, H.S. (2009). *À la recherche des règles de la recherche qualitative.* Trad.française Jacques Mailhos. (How to Find Out How To Do Qualitative Research ?) accédé le 22/4/2011 sur http://www.laviedesidees.fr/A-la-recherche-des-regles-de-la.html .
Blumer, H. (1964). What is Wrong with Social Theory ?" in *American Sociological Review*, 19 (Februar), p.3-10.
Bruner, J.S. (1990). Acts of Meaning. Cambridge(MA): Harvard University Press.
Crahay M. (2006), Qualitatif ? Quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? in Paquay L. *L'analyse qualitative en éducation. Bruxelles:* De Boeck Université . p. 33-52.
Cunliffe, A. L. (2010). Crafting Qualitative Research: Morgan and Smircich 30 Years On. Organizational Research Methods. In *The Research Methods division of The Academy of Management*. Sage online publication: http://orm.sagepub.com/content/early/2010/07/23/1094428110373658
Danvers, F. (2003 – 2e édition). *500 mots-cléfs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion..
Datar, S.M. & Garvin, D.A. & Cullen, P.G. (2010). *Rethinking the MBA. Business*
Education at a Crossroads. Boston : Harvard Business Press.
Day, G. S., & Schoemaker, P. J. H. (2004). Driving Through the Fog: Managing at the Edge. *Long Range Planning*, *37*(2), 127-142.
De Ketele & J.-M. & Maroy, C. (2006). Conclusion : Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? in Paquay L. *L'analyse qualitative en éducation. Bruxelles:* De Boeck Université. p. 219-249.
Fleck, L. (, éd.française de 2008 [1935]). *Genèse et développement d'un fait scientifique*, préface de Ilana Löwy, postface de Bruno Latour. Paris: Flammarion, Coll. Champs sciences. (titre original. allemand: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache.)
Glaser B.G. & Strauss A.L. (5th edition 2010 [1967]). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies For Qualitative Research.* New Brunswick & London: Aldine Transaction.
Grawitz, M. (1976). *Méthodes des sciences sociales* (3e éd.). Paris : Dalloz.
Hartsock, N. (1983). Money, sex, and power : toward a feminist historical materialism. New York: Longman.
Huberman, A. M. & Miles, M.B. (2002, Eds). *The qualitative researcher's companion.*
London : Sage Publications.
Isaacs, W. (1993). Dialogue, collective thinking, and organizational learning. in *Organizational dynamics.*VOL.22/2, p.24-39.
Jodelet D. (1984). Représentation sociale: phénomène, concept et théorie, in: S.Moscovici, *Psychologie sociale*, Paris: PUF.
Kanter, R.M. & Summers, D.V. (1994). D*oing well while doing good: Dilemmas of performance measurement in nonprofit organizations and the need for a multiple-constituency approach*. London: Sage.
Krichewsky, M.

- 2008). Les compétences clés de l'Union Européenne, un outil de référence pour réformer nos systèmes éducatifs et de formation : réflexion critique. *Dans « La compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation » – Questions Vives, Vol.5, n°10*, p. 93 – 109.
- (2009). "Pédagogie transitionnelle: « L'expérimentation de soi accompagnée pour développer des "Soft Skills » ". Contribution au *Colloque des 40 ans de l'Université Paris VIII,* Mai 2009.

Kuhn T. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, Ill. USA : The University of Chicago Press. (éd. française Flammarion Coll. Champs Sciences 2008).
Latour, B. & Woolgar, S. (1988 [1979]).). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*, Paris, La Découverte. (Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts.).
Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In *New Directions for Adult and Continuing Education, 1997*(74), 5-12.
Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs : A Hard Look At the Soft Practice of Managing*
and Management Development. San Francisco : Berrett Koehler.
Morin, E. (2005, [1969]).. *Introduction à la pensée complexe.* Paris : Seui, coll. Points essais.
O'Donoghue, T., Punch K. (2003). *Qualitative Educational Research in Action: Doing and Reflecting.* London: Routledge.
Riveline, C. (1997). Les lunettes du prince. dans *Annales des Mines*.p.4-15. Accédé le 12/04/2011 sur http://www.riveline.net/
Vial, M.

- (1997a). Modèles - Références - Méthodes en Sciences de l'éducation : L'articulation des contraires. S*ynthèse présentée en vue de l'habilitation à diriger des recherches*. Univ. de Provence, Département des Sciences de l'éducation Aix Marseille I.
- (1997b). "L'Entre-deux : rien qu'une posture de l'évaluateur"**,** colloque *Les interactions dans les processus d'évaluation et de formation, Hommage à Michèle Genthon* Département des Sciences de l'éducation, Université de Provence, 22 - 23mai, Cahier des résumés, p. 24/25.

von Gleich, S. (1957). *Die Wahrheit als Gesamtumfang aller Weltansichten*. Stuttgart: Mellinger Verlag.
Winnicott D.V. (1975 [1971]). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard. (Playing and Reality).

Référentiel des Compétences Clé de l'Union Européennes. Dans *Journal officiel de l'Union Européenne* L 394/10 du 30/12/2006.

Le descriptif de ce projet de thèse se trouve sur *http://***m.krichewsky**.free.fr/IFE_fichiers/**projet-recherche**.pdf

LA RECHERCHE EN ÉDUCATION DANS L'ÉCOLE NORMALE

Patricia Ducoing
Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Facultad de Filosofía y Letras
pducoingw@yahoo.com.mx
pducoingw@hotmail.com
téléphone fixe: (52) 5556881907
téléphone portable: 5554529914
Mariposa 1047
Col. Gral. Anaya
03340 México, D.F.
Mexique

Bertha Fortoul
Universidad La Salle
Téléphone fixe: (52) 5555243491
mbfortoul@gmail.com
bfo@ulsa.mx
Moras 644.
Col. Del Valle.
03100, México, D.F.
Mexique

Introduction

Au Mexique, la formation des enseignants en éducation obligatoire (maternelle, primaire et secondaire, jusqu'à 15 ans) est assurée par l'École normale depuis sa création au XIXème siècle. Cette institution est soumise, aux arrêtés de l'État d'une part, et, d'autre part, aux décisions du Syndicat National des travailleurs de l'éducation (SNTE), qui regroupe plus d'un million d'adhérents.

L'éducation normale a subi plusieurs réformes au cours de la deuxième moitié du XXème siècle. Cependant, dans ce texte, nous soulignerons la réforme de 1984 pour les raisons suivantes :

- Les années quatre-vingt représentent pour la formation des professeurs une rupture importante par rapport à la tradition normalienne du pays : après de multiples requêtes de la part des professeurs, le gouvernement décide d'instaurer un cycle professionnel (en enseignement maternel, primaire, secondaire, pour les handicapés et pour le sport) au niveau de la licence. De ce fait, l'obtention du baccalauréat est une condition requise pour y accéder. À partir de ce moment, toute la formation assurée par les écoles normales fait partie du système de l'enseignement supérieur, le système normalien doit donc remplir les fonctions des universités : l'enseignement, la recherche et la diffusion de la culture.

- Au cours de cette décennie, dans le cadre des premières manifestations d'un mouvement décentralisateur qui n'aboutira qu'en 1993, les politiques de l'enseignement supérieur se sont modifiées : une croissance accélérée des effectifs s'est convertie en un processus de régulation, contrôle et planification, accompagné de transformations à caractère institutionnel, organisationnel et curriculaire.

- Le modèle de programme d'enseignement adopté a apporté une centralité à la formation de professeurs des institutions scolaires, qui étaient considérés comme enseignants-chercheurs selon la tendance des recherches en éducation de l'époque ; mais cette disposition a été vécue dans un climat de contradictions et d'oppositions, de simulations et de résistances de la part des acteurs sans compter la présence de paradoxes et de contestations en ce qui concerne les dispositifs, les conditions institutionnelles et les ressources économiques destinées à l'école normale.

La réforme de 1984 succède à une série de réformes qui surgissent dans les années soixante (1960, 1969) et les années soixante-dix (1972, 1972 restructuration, 1975, 1975 restructuration) ; elle sera suivie de la réforme de 1997 qui est en vigueur actuellement. Comme nous pouvons nous rendre compte, l'éducation normale a été soumise, tout au long des cinq dernières décennies, à d'importantes réformes qui visent à la professionnalisation de l'enseignant en éducation de base et à la mise en place d'un service éducatif de qualité. Cependant, en dépit de la relativité et de la partialité des résultats des réformes, l'éducation normale ne cesse de se situer au centre stratégique du système éducatif et est soumise à de permanentes transformations souvent isolées, et sans projet défini à long terme. La raison en est évidente : c'est de l'exercice professionnel des enseignants que dépend le succès du développement adéquat et de la conduite de toute l'éducation obligatoire du pays dont les effectifs, pendant la période scolaire 2007-2008, se sont élevés à 25,516,150 élèves pris en charge par 1,144,093 professeurs (www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/index.htm).

Parmi les sujets de controverse relatifs à l'éducation normale, il faut souligner, sans aucun doute, la place qu'occupait la formation normalienne dans l'ensemble du système éducatif. Cette formation correspondait au cycle moyen supérieur, d'une durée de six semestres ; c'est-à-dire, l'équivalent d'une formation technique ou d'une formation sous-professionnelle. Traditionnellement, pendant plusieurs décennies, l'accès à l'école normale était garanti à partir du moment où on avait obtenu le certificat d'école secondaire (collège). Cette pratique était toujours en vigueur au début des années soixante-dix en dépit du fait que, dès 1973, la *Loi fédérale de l'Éducation* stipulait clairement que l'éducation normale s'inscrivait dans le niveau éducatif supérieur (Mexico, 1973)[23].

Comme nous l'avons signalé préalablement, dans le cadre des multiples réformes de l'éducation normale, celle de 1984 a représenté un moment significatif qui tendait à réformer les écoles, réformer les acteurs, reformer la pensée de ces institutions et réformer les savoirs que cette nouvelle école allait promouvoir. Bien que cette proposition de programme ait été générée par l'État et négociée avec le syndicat des professeurs, sa concrétisation était aux mains des acteurs institutionnels, dirigeants et professeurs qui n'étaient pas nécessairement disposés à rompre avec la tradition. En effet, tel que l'a démontré l'histoire des réformes et des innovations qui promettent de transformer profondément la vie des institutions, le maintien de la tradition historique de chaque école en particulier et de l'ensemble du système, que l'on prétend anéantir, est un processus inéluctable et définitoire devant la prétendue institutionnalisation de tout changement dans le monde scolaire.

Cette proposition incorpore de façon significative la formation en recherche éducative, comme le souligne le deuxième objectif de la licence (SEP, 1984 : 26) :

[23] « Article 18. Le niveau supérieur comprend la licence et les grades académiques de la maîtrise et du doctorat… Le niveau supérieur englobe l'éducation normale avec tous ses grades et spécialités » (Mexico, 1973)

1. Former des professionnels en vue d'exercer l'enseignement en éducation préscolaire et primaire tout en impulsant la participation créative, réflexive, directe et dynamique des étudiants.
2. Préparer les étudiants à la recherche et à l'expérimentation éducatives dans la sphère dans laquelle ils exerceront l'enseignement, en leur inspirant une attitude ouverte aux innovations pédagogiques.

La figure d'« enseignant-chercheur » est privilégiée suivant la logique selon laquelle faire de la recherche améliorerait la qualité professionnelle de l'enseignant. Ceci permet de dégager deux problématiques : la supplantation partielle de la formation en enseignement par la formation en recherche et l'absence d'expérience en recherche des formateurs. En réalité, la conception de l'enseignement est subordonnée à la recherche, selon le profil qui établit les caractéristiques professionnelles que doivent posséder les futurs enseignants à la fin de leurs études : « Faire de la pratique éducative et de ses activités d'enseignement un exercice systématique basé sur la recherche éducative et sur les apports de la science et de la technologie… » (SEP, 1984 : 33). Selon un autre point de vue, les professeurs des écoles normales se sont toujours maintenus traditionnellement à l'écart de la recherche ; de fait, ils n'ont pratiquement pas pénétré dans ce domaine. Cependant, il semble que cette prétention reposait sur la nécessité de faire des écoles normales, des centres de recherche, comme c'est le cas des universités. En somme, on minimise l'importance de la formation en enseignement en prétendant introduire les futurs enseignants aux pratiques dites de « recherche » en vue d'appuyer leur intervention dans la salle de classe. Enfin, il s'agissait d'universitariser les écoles normales, en reproduisant les modèles académiques des licences, masters et doctorats universitaires en sciences de l'éducation.

1. La rupture avec le passé institutionnel ?

S'il est vrai que, dans son objectif de professionnaliser le corps enseignant de l'éducation obligatoire, la réforme de l'École Normale de 1984 ne se réduisait pas simplement à modifier le programme mais qu'elle proposait également divers projets et stratégies ainsi que les moyens financiers qui devaient permettre les transformations envisagées, il faut préciser que l'institutionnalisation de la recherche dans n'importe quel domaine éducatif suppose que l'on prenne en compte certains facteurs, parmi lesquels les conséquences de l'irruption de quelque chose de nouveau et d'émergent à l'intérieur d'une communauté éducative qui avait largement contribué à la perpétuation, la consolidation et la pérennité de l'École Normale en tant qu'institution. Cette nouveauté – qui a sans doute été perçue par les normaliens comme une menace –bouleverse l'ordre établi et instaure le désordre, la perturbation, le déséquilibre et l'irrégularité ; les acteurs, convaincus de la légitimité de leurs opinions, de leurs routines et pratiques, et confiants de leurs relations – en tant que sujets singuliers par rapport à l'institution, et en tant que groupe de sujets mis en relation grâce à et à travers l'École Normale – ne l'accepte pas, car l'unité imaginaire qui évite tout conflit et les maintient dans un état à la fois de concorde et de coïncidence, tendrait à se déchirer et à mettre à jour des consensus et des pactes qui avaient été perpétués, probablement de manière inconsciente. La logique appliquée par les Écoles Normales s'étend aux écoles de l'éducation obligatoire du pays puisque les instituteurs se considèrent comme des normaliens, pour bien marquer leur différence par rapport aux autres, aux universitaires. On estime que le fait d'enseigner ou d'avoir enseigné dans une école d'éducation obligatoire est l'argument qui justifie cette séparation.

En effet, il est impossible d'instaurer par "décret" la recherche éducative dans une institution qui traditionnellement, depuis plus de 100 ans qu'elle existe, avait toujours laissé de côté cette activité, car la principale préoccupation de l'École Normale depuis sa fondation au XIXème siècle a toujours été l'intervention dans l'éducation de base. Rompre avec les identités, les valeurs et les principes que l'on avait l'habitude de promouvoir, qui s'étaient institutionnalisés, et qui avaient garanti la vie et la perpétuation même de l'École Normale, cela représente un défi difficile à surmonter, car cela revient à bouleverser les accords inconscients et les habitus qui se sont reproduits jusqu'alors. Accepter et s'impliquer dans un nouveau projet signifierait, pour les sujets qui font partie de l'École Normale, être prêts à entamer un nouveau commencement qui annoncerait de nouvelles manières de penser, de sentir, de voir et d'agir ; mais cela représenterait également la possibilité de créer, de construire, d'innover une nouvelle vie institutionnelle, sous le signe de l'inédit, de l'imprévisible, de l'inattendu. Ce serait, je le répète, la possibilité d'initier quelque chose de nouveau – la recherche – qui, mettant de côté le passé, valoriserait l'initiative des participants au travers de l'action, en tant que projet en devenir, comme une nouvelle édification et un nouveau chemin, une nouvelle piste, qui mènerait à quelque chose de nouveau, de distinct, de différent. C'est ce que signale Arendt (1958 : 227) :

> La vie de l'homme se précipitant vers la mort entraînerait inévitablement à la ruine, à la destruction, tout ce qui est humain, n'était la faculté d'interrompre ce cours et de commencer du neuf. Faculté qui est inhérente à l'action comme pour rappeler constamment que les hommes, bien qu'ils doivent mourir, ne sont pas nés pour mourir, mais pour innover.

Cependant, tout commencement est d'ordinaire confus et chaotique et parfois même violent, si bien que, comme nous l'avons déjà signalé, cela requiert la suppression de certains modes d'être afin de laisser la place à de nouveaux modes de représentation, de pensée et de vie. La recherche, pour les maîtres formateurs, représente un commencement, une possibilité de s'aventurer dans l'émergence d'une création indéterminée et imprévisible et de se laisser séduire et conquérir par l'invitation de la part de l'institution à devenir des chercheurs.

2. Les maîtres formateurs et les « académiques » (professeurs d'université)

À la différence de l'École Normale, l'Université mexicaine, née durant l'époque coloniale puis reconfigurée au début du XXème siècle, a toujours assumé la recherche comme étant l'une de ses fonctions fondamentales, tout comme les universités de la plupart des pays occidentaux. En effet, la recherche au Mexique, en tant que pratique commune et quotidienne, avait été réservée à des groupes de spécialistes dans les différentes disciplines, et notamment en sciences de l'éducation, c'est-à-dire aux professeurs universitaires, que l'on appelle maintenant au Mexique : les académiques.

D'ailleurs, la conceptualisation du mot « académique » représente une rupture avec les termes de *profesor*, *maestro* ou *docente* qui sont aussi utilisés en Espagnol ; l'usage du terme d'« académique » a été légitimé il y a à peu près trente ans lorsque les professeurs universitaires ont choisi de devenir eux-mêmes objet d'étude pour diverses disciplines (la psychanalyse, la psychologie sociale, les sciences de l'éducation, la sociologie, la politique, etc.) dans le but de mieux caractériser leurs pratiques, leur statut, leurs fonctions, leurs représentations, leur identité, leur production, leur rôle dans la vie institutionnelle et à l'intérieur de leurs disciplines respectives, leur manière d'organiser leur travail, leur propre parcours formatif et professionnel… La notion d'« académique » se réfère à un sujet dont les fonctions vont bien au-delà de l'enseignement, qui est la fonction par excellence de tout professeur, quel que soit le niveau. L'« académique » est perçu de nos jours comme le sujet qui est chargé aussi bien de la production de la connaissance comme de sa transmission et de sa diffusion et, d'un point de vue statutaire, qui appartient à une université qui, inéluctablement, exige de son personnel ces trois fonctions.

Les "académiques" voient encore les maîtres formateurs comme de simples maîtres, malgré le rattachement de l'École Normale à l'enseignement supérieur et l'institutionnalisation formelle de la recherche qui ont eu lieu il y a presque trente ans. Parmi plusieurs explications, on peut avancer le fait que les maîtres formateurs, issus eux-mêmes du système normalien, ne s'étaient jamais impliqués dans la recherche en éducation, excepté ceux qui avaient entrepris de suivre des études en Master ou en doctorat à l'université. Au contraire, le contrat institutionnel se fondait sur le fait d'enseigner « le savoir-faire de l'enseignement » et, par conséquent, leurs attitudes, valeurs, croyances, manières de penser et d'agir ont été internalisés dans leur processus de configuration en tant que formateurs qui se consacrent à l'enseignement et qui, en outre, considèrent cette activité comme définitoire. Par ailleurs, les significations sociales sur lesquelles se fondent leur identité viennent de l'imaginaire social, lui-même constitué de productions de sens, grâce auxquelles on peut maintenir la communauté éducative unie au sein de l'institution. L'identité du formateur, qui était largement alimentée par les significations imaginaires de l'École Normale, est également porteuse de multiples imaginaires, comme le souligne Anzaldúa : l'imaginaire personnel, institutionnel, professionnel et culturel. L'imaginaire personnel se construit à partir de l'activité enseignante et s'actualise à travers des processus transférentiels qui reproduisent certaines expériences authentiques ou fictives du passé. L'imaginaire institutionnel provient du plan d'études prescrit mais aussi de celui qui est sous-jacent et de l'imaginaire relatif au métier d'enseignant que le maître formateur transmet à ses élèves. L'imaginaire professionnel s'exprime à travers les normativités qui régulent et contrôlent les pratiques. L'imaginaire culturel regroupe les significations sociales relatives aux valeurs et les idées que l'on admet sur le métier d'enseignant. En somme, tous ces imaginaires ont été intériorisés par les formateurs et ont défini leur identité.

La tâche de former les futurs enseignants de l'éducation de base, considérée comme un impératif institutionnel prioritaire, et l'enseignement de contenus précis indiqués dans les programmes ont été privilégiés et les formateurs ont relégué la recherche au second ou au troisième plan. Certains, dans un processus de négation de leur manque de connaissances et d'expérience, estiment que la recherche n'a jamais été, n'est pas et ne sera jamais la fonction prioritaire d'aucune École Normale. D'autres, moins nombreux, ayant admis qu'ils n'étaient pas assez compétents dans ce domaine, se sont engagés dans le chemin qui conduit vers l'exercice de la recherche, par différents moyens, soit en constituant un groupe de façon à apprendre d'autrui, soit en créant des liens avec des chercheurs étrangers à leur institution, soit en s'intégrant à une université, où la recherche s'exerce le plus souvent en groupe.

Finalement, de nos jours, on peut se demander si l'École Normale réussira à dépasser les frontières d'une identité ancestrale si enracinée et si elle sera capable, à l'avenir, de rompre avec la structure en place à travers laquelle les sujets ont idéalisé, voire sacralisé, l'institution, pour pouvoir se diriger vers une nouvelle institution, qui inaugurerait la recherche éducative, en particulier la recherche relative à la formation des professeurs.

3. La production normalienne versus la production universitaire

En observant les différents états de l'art qu'a faits le Conseil Mexicain de la Recherche en Éducation durant ces trente dernières années, dans lesquels est proposé un bilan de la recherche en éducation produite dans différents domaines du savoir éducatif – éducation et société, théorie, épistémologie et philosophie, politiques éducatives, programmes scolaires, sujets, processus de formation, apprentissage et développement, histoire de l'éducation, processus d'enseignement et d'apprentissage, etc. – on peut constater que le secteur normalien est très peu présent. Parmi les nombreuses productions – livres, articles de revue, rapports de recherche, thèses de doctorat – qui ont été analysées depuis les années 1980, on peut voir, en effet, que les maîtres formateurs sont presque totalement absents dans les différents domaines de la production relative à l'éducation et que près de 90 % du matériel produit est dû à des universitaires. Qui plus est, on peut dire que dans le domaine de la formation, qui devrait pourtant les concerner, les formateurs n'ont pas non plus joué un rôle significatif. Autrement dit, cela montre que le système normalien ne peut pas, ou ne veut pas, rendre compte de la réalité éducative, car il rejette cette tâche qui pourtant lui a été confiée de manière formelle depuis plus de vingt-cinq ans.

La situation est plus grave qu'il n'y paraît si l'on prend en compte d'autres dimensions qui mettent en évidence le faible rôle de l'École Normale dans le contexte éducatif national. Voici quelques données significatives :
a) Le Conseil Mexicain, dont j'ai fait mention plus haut, regroupe près de 400 chercheurs du pays, parmi lesquels seulement 5 % viennent du secteur normalien, car pour y entrer, on évalue la production du candidat.
b) Dans le Système National des Chercheurs, qui dépend du Conseil National de Science et Technologie, les maîtres formateurs n'apparaissent pas non plus, pour la même raison.
c) Dans les débats nationaux sur l'éducation en général et sur l'éducation obligatoire en particulier, les voix qui se font entendre sont celles des universitaires, qui manifestent leur opinion dans des articles de revue, des interviews radiophoniques et télévisées ou des insertions dans la presse.
d) Traditionnellement, les universités et les Écoles Normales n'entretiennent aucun lien. Ces dernières, à la différence des premières, ont élevé des murs institutionnels pour former une espèce de cercle endogamique, si bien que, pour devenir maître formateur, il faut forcément être normalien. C'est pour cela que les normaliens ne sont pas présents dans les séminaires, colloques ou congrès qui sont fréquemment mis en place dans les universités et que les universitaires ne sont que rarement sollicités par les normaliens.

Finalement, on doit reconnaître que, en dépit du fait que le discours normalien est souvent ancré dans le « savoir-faire », le « savoir-enseigner », c'est-à-dire dans les didactiques spécifiques au traitement des différentes disciplines, la relation qu'ont les maîtres formateurs à ce savoir est le plus souvent une relation de subordination aux savoirs que les autres – les universitaires – produisent, sauf dans de rares cas. Les normaliens transmettent donc le savoir des autres, au lieu de construire de nouveaux savoirs à partir de ce qu'ils ont déjà internalisé.

Cependant, certains États du Mexique (Guanajuato, Jalisco, Nuevo León, l'État de México) cherchent à rompre avec cette prépondérance de la didactique, soit en formant leurs chercheurs et en créant des forums autour des recherches effectuées, soit en promouvant la recherche sur les catégories de « pratiques éducatives » ou d'« intervention » via une articulation entre les logiques de l'intervention et de la recherche.

C'est la recherche qui peut formaliser le domaine de l'intervention. La rigueur dans l'utilisation des outils classiques de recherche pour analyser et intervenir dans la pratique est un facteur de fiabilité. (Mora *et al.*, 2003 : 198)

Les méthodologies qui sont actuellement utilisées par ces Écoles Normales sont : la recherche-action, l'ethnographie, la pratique réflexive avec usage de l'observation et de registres. Leurs contributions au savoir concernent les constituants des actions et des pratiques éducatives. Celles-ci tendent à être considérées dans les dispositifs méthodologiques qui permettent de les aborder avec une certaine rigueur et cohérence (Équipe de rédaction, 2003).

4. L'usage de la recherche chez les normaliens

Les enseignants en éducation de base ont besoin de la recherche et de sa capacité à éclairer les pratiques : « Une bonne recherche sur l'enseignement doit non seulement approfondir notre compréhension de ce phénomène mais aussi augmenter notre capacité à enseigner d'une manière moralement justifiable et basée sur des fondements rationnels. » (Fenstermacher, 1997 : 149).

Au Mexique, le thème s'est élaboré autour de l'enseignant-chercheur et de la recherche-action. Cela a donné lieu à de nombreux débats et discussions durant les deux dernières décennies du XXème siècle (Weiss, 2003). Parmi les arguments positifs figure celui qui soutient que cela donnerait la possibilité de « rapprocher la recherche éducative de la pratique enseignante, incorporer les résultats de la recherche à la pratique enseignante, faire entendre la voix du praticien » (Weiss, 2003 : 96). Les arguments négatifs « s'opposent à la version populiste – la recherche n'est pas une activité propre aux spécialistes, tout le monde peut faire de la recherche – et à la constitution de la figure de l'enseignant-chercheur dans la politique institutionnelle – tous les enseignants doivent être chercheurs – quand les conditions n'y ont pas favorables. En même temps, ils signalent que l'enseignement possèdent des tâches et des éléments intellectuels propres et qu'il existe d'autres voies, outre la recherche, pour l'améliorer. » (Weiss, 2003, 96). Á l'instar de Stenhouse, ces arguments soutiennent que l'enseignant ne peut pas enseigner et faire de la recherche en même temps.

La recherche a potentiellement trois fonctions :

- Elle est une stratégie dans un processus d'enseignement et d'apprentissage qui, grâce à son potentiel motivationnel, intègre des contenus, favorise le travail collaboratif et facilite le développement de certaines habilités intellectuelles complexes.
- Elle est un élément fondamental pour permettre une meilleure compréhension du phénomène éducatif, de l'enseignement et de l'apprentissage dans des contextes déterminés, ainsi que des processus qui sont en jeu dans la tâche éducative.
- Elle est génératrice de savoirs dans un champ disciplinaire déterminé.

En ce qui concerne la première fonction, la recherche est utilisée dans les salles de classe des Écoles Normales de diverses manières. Lorsque les étudiants partent en stage dans les écoles d'éducation obligatoire, cette approche se fait au travers d'outils qui ont été conçus au préalable pour s'adapter aux actions des sujets – enseignants et élèves – qui cohabitent dans l'école, aux dynamiques de classe, aux institutions et aux cadres institutionnels et sociaux. Postérieurement, l'information recueillie est systématisée, analysée et interprétée. Durant leur dernière année de formation initiale, ils élaborent leur rapport final, grâce auquel ils doivent obtenir la licence et dans lequel le matériel empirique qu'ils ont recueilli doit être interprété et intégré. Par ailleurs, une grande part des textes qui échafaudent le matériel d'aide (chaque matière possède son matériel bibliographique propre, qui est remis aux étudiants sous la forme d'un livre) sont issus de rapports de recherches effectuées dans des écoles mexicaines. C'est ainsi que les étudiants se familiarisent avec ce type de production

académique. De plus, les maîtres formateurs eux-mêmes ont besoin pour la gestion en classe du savoir de rechercher de l'information documentaire, ou de développer des projets, par exemple.

Pour les enseignants en éducation de base, la deuxième fonction de la recherche est essentielle et on ne peut pas partir du présupposé que le fait d'avoir suivi l'éducation de base est suffisant pour pouvoir utiliser de manière efficace et pertinente le savoir produit par l'humanité au cours du temps dans le domaine de l'éducation. J'affirmerai que l'on a besoin d'apprentissages adaptés pour être en mesure de chercher des informations pertinentes parmi les moyens électroniques et imprimés dont on dispose, et pour savoir les sélectionner et les analyser, en détectant celles qui ont le plus de valeur d'un point de vue théorique, en les intégrant de manière pertinente dans la théorie qui correspond et en démontant les conclusions qui présentent des arguments pauvres et de faible degré de fiabilité et de validité.

Les enseignants en service, les étudiants des Écoles Normales et leurs formateurs, ainsi que tous les citoyens en général, sont submergés par une grande quantité d'informations, qui n'ont pas toutes le même niveau de contenu épistémique et théorique et qui proposent des positions fondamentalement différentes face au social, face au scolaire. C'est ce flot d'informations qui nous amène à prendre certaines décisions : Quelle proposition nous convient le mieux ? Quel projet scolaire nous réalisons ? Sur qui ou quoi nous nous appuyons pour ce faire ? Et, au-delà du changement de nomenclature : Qu'est-ce que deux, ou plusieurs, questionnements didactiques ou pédagogiques ont en commun ? Si l'on veut favoriser une amélioration éducationnelle et une plus grande autonomie dans les centres scolaires, il nous faut des réponses qui ne se réduisent pas à « c'est ce qui est à la mode », « c'est ce que nous demande la SEP (équivalent mexicain du Ministère de l'Éducation) », ou bien à un éclectisme qui empêche d'avancer. D'autre part, dans les processus de formation initiale ou continue, l'utilisation de la recherche est importante dans la mesure où elle révèle des dynamiques propres aux sujets, aux institutions, aux disciplines, lesquelles ne sont ni faciles à percevoir ni faciles à comprendre. « La recherche influence la pratique quand elle altère la véracité ou la fausseté des croyances propres au professeur, quand elle modifie la nature de ces croyances et quand elle apporte de nouvelles croyances […] Lorsque l'on soutient que la recherche est bénéfique à la pratique, le critère de bénéfice devrait être le perfectionnement des raisonnements pratiques dans la pensée des professeurs et autres professionnels. » (Fenstermacher, 1997 : 165, 167)

De plus, les enseignants lisent et interprètent à partir de leurs propres cadres théoriques individuels et groupaux (dans le cas où il existe dans l'institution un travail collaboratif) qui sont : les documents normatifs, les programmes et plans d'études, les matériels d'aide pour l'enseignement (livres pour les professeurs, dossiers…), les propositions des maisons d'édition, les programmes d'aide aux écoles comme le Programme Écoles de Qualité (PEC) ou le Programme National pour le Renforcement de la Lecture et de l'Écriture (PRONALESS). Le contact avec les productions de la recherche, en particulier celles de diffusion, rend possible l'élargissement de ces cadres et, dans certains cas, leur actualisation et leur internalisation.

Bibliographie

Anzaldúa Arce, Raúl Enrique (2004*). La docencia frente al espejo: imaginario, transferencia y poder*. México, UAM.

Arendt, Hannah (1958). *Condition de l'homme moderne*; trad. Georges Fradier. Paris, Calmann-Levy.

Ducoing Watty, Paricia y Monique Landesmann Segal (coord.) (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa).

Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2006). *Sujetos, actores y procesos de formación. V. II*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (La investigación educativa en México 1992-2002).

Equipo de redacción (2003) "Conclusiones", en Piña, Juan Manuel, Alfredo Furlán y Lya Sañudo (coordinadores). *Acciones, actores y prácticas educativas*. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Pública, Centro de Estudios sobre la Universidad. (La investigación educativa en México, 1992-2002)

Fernstemacher, Gary D. (1997) ."Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Merlin C. Wittrock *La investigación de la enseñanza.I. Enfoques, teorías y métodos.* Mèxico, Paidòs (Paidós educador, 87), pp. 149-179.

México (1973). "Ley Federal de Educación". En *Diario Oficial de la Federación*, 29 de noviembre

Mora Oropeza, María Elena y otros (2003) "Las prácticas y las acciones educativas, objeto construido y sus referentes conceptuales nacionales e internacionales", en Juan Manuel Piña, Alfredo Furlán y Lya Sañudo (coord.) *Acciones, actores y prácticas educativas*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Pública, Centro de Estudios sobre la Universidad. (La investigación educativa en México, 1992-2002)

Secretaría de Educación Pública (2009). *Estadística histórica del sistema educativo nacional*. En www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/index.htm Consultado en octubre de 2009.

Secretaría de Educación Pública (1984). *Plan de estudios. Licenciatura en educación normal.* México.

Weiss, Eduardo *El campo de la investigación educativa.* México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Pública, Centro de Estudios sobre la Universidad. (La investigación educativa en México, 1992-2002)

De l'utilité des notions: la résilience éducationnelle et la recherche psychopédagogique

Manon Théorêt
Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
manon.theoret@umontreal.ca
514-343-5606
Département de psychopédagogie, Université de Montréal, C.P. 6128 succursale Centre-Ville. Montréal, Québec, H3C 3J7

Introduction

Du point de vue éco-systémique, on entend par résilience éducationnelle, la capacité du système scolaire à soutenir à chaque niveau, le développement de tous ses acteurs en dépit des conditions adverses (Théorêt, 2005). Pour les enseignants, cette notion rejoint leur bien-être et leur efficacité dans des conditions de travail difficiles, alors qu'elle recouvre chez les élèves, l'apprentissage et le développement devant les risques, ceux de la pauvreté ou de la violence pour citer les plus importants. Santé des enseignants, satisfaction professionnelle et efficacité conjuguées pour une meilleure réussite des élèves semblent définir un but propre à rassembler les efforts des chercheurs en psychopédagogie, voire à insuffler une nouvelle identité à la discipline. La présente communication vise ainsi à analyser la contribution potentielle du concept de résilience éducationnelle au domaine de la psychopédagogie. Elle se propose de développer trois arguments en faveur de son intégration, pour ensuite en considérer les limites.

D'abord, la résilience se présente, selon les critères scientifiques habituels, comme un concept utile à la recherche pédagogique, parce qu'il fournit une compréhension renouvelée du travail enseignant. En enrichissant d'autres significations et en incluant les variables émotionnelles aux dimensions cognitives et sociales, ce concept contribue à mieux expliquer les rapports entre le bien-être au travail et l'efficacité de l'enseignement.

Le second argument fait valoir que la résilience éducationnelle, comprise au sens éco-systémique, rassemble la communauté professionnelle de l'école, les élèves et leurs familles. Il apparaît dès lors comme un concept intégrateur de notions issues de différents domaines du développement personnel, professionnel et organisationnel qui peut opérer sur différents niveaux d'action proches et lointains de l'enseignant.

La résilience éducationnelle se présente enfin comme un concept fédérateur des énergies et des forces du domaine, parce qu'il met en évidence les caractéristiques positives des enseignants et du travail enseignant, ce qui contraste avec l'accumulation de données sur leur stress et leur épuisement professionnel, aux allures de victimisation.

Du côté des limites toutefois, outre les confusions déjà évoquées sur la notion générale de résilience, son adoption par la psychopédagogie présente un risque de réification psychologisante d'une minorité héroïque, qui survit aux pires conditions, particulièrement quand on aborde la résilience comme un trait de personnalité. C'est pourquoi le cadrage théorique du modèle écologique, par l'expression résilience éducationnelle, permet de mieux faire valoir la part des facteurs de protection qui viennent du contexte social, environnemental et organisationnel de l'école, des sources du façonnement des compétences sous-jacentes à la résilience. Ce sont ces facteurs qui font dévier le développement des personnes et des systèmes vers une direction positive et qu'il importe d'identifier et d'évaluer dans des interventions porteuses de sens pédagogique.

La résilience, un concept compatible à l'objet éducatif et utile à la recherche pédagogique

Depuis plus de trente ans, le concept de résilience fait l'objet de milliers de recherches, de synthèses et d'examens critiques en sciences sociales; particulièrement dans le champ d'où il origine, la psychologie, il a investi plusieurs domaines d'étude et d'application allant du développement humain (Masten, 2005), à l'intervention curative et préventive (Aspinwall et Clark, 2005), à la santé (Park, Lechner,Antoni et Stanton, 2009), au travail (Masten et Reed, 2005) et aux organisations (Van Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2004). À l'instar d'autres concepts comme la motivation ou l'estime de soi, le concept de la résilience a traversé les frontières disciplinaires pour influencer les problématiques de la recherche en éducation. En dehors des effets de tendance, voire de paradigme, on peut penser qu'il existe des avantages à cette intégration par l'éducation. Très certainement, une grande proportion d'élèves et d'enseignants sont placés, bien malgré eux, devant des situations traumatiques et des difficultés chroniques. Malgré l'évolution des sociétés, la pauvreté et la violence exacerbent les conditions de risque psychosocial qui envahissent l'école et la sphère éducative. Un rapport de l'Unicef (2007), classant les pays de l'OCDE sur six indicateurs du bien-être de leurs enfants, c'est-à-dire le bien-être matériel, la santé et la sécurité, le bien-être éducationnel, les relations avec la famille et les pairs, les comportements et risques et le bien-être subjectif conclut que, hormis les Pays-Bas et la Suède, tous les autres ont à reconsidérer ces questions, alors que par exemple, les États-Unis et le Royaume-Uni occupent les deux derniers rangs. Le bien-être des jeunes et de ceux qui les accompagnent, dans les contextes de la famille et de l'école tout particulièrement, pose la finalité recherchée par la résilience éducationnelle.

Devant toutes ces menaces au développement optimal des jeunes, on parle alors de résilience scolaire, surtout en référence à l'accomplissement scolaire des jeunes en situation de pauvreté (Schoon, 2006) et de résilience éducationnelle, pour traiter de la relation générale entre l'accomplissement éducatif des acteurs de l'école et la pauvreté des milieux (Wang et Gordon, 1994). Tout comme la motivation est devenue un concept de la recherche psychopédagogique, par son rapprochement de l'apprentissage scolaire, la résilience devient un concept utile à la psychopédagogie, par accointance avec le développement éducatif en situation de risque social. En migrant vers le champ de l'éducation, le concept de résilience s'est associé à des notions connexes, comme la réussite scolaire et éducative, le bien-être pédagogique, la satisfaction professionnelle et la santé de l'école, sans pour autant dériver des deux pivots qui le caractérisent : l'exposition au risque et l'adaptation positive. De fait, la résilience éducationnelle conserve cette signification, en présupposant elle aussi l'exposition à des conditions indésirables, qu'elles soient de nature discrète, comme un incident violent à l'école (Dobrica, 2010), ou de nature continue, comme le stress quotidien occasionné par l'instauration des réformes éducatives (Day, 2006). Dans tous les cas, c'est l'équation de l'adaptation positive en situation de risque qui permet de distinguer les phénomènes de résilience d'autres manifestations positives. L'intérêt des chercheurs de la psychopédagogie consisterait à examiner comment s'établit la trame des facteurs de protection et de risque qui relient ces deux dimensions en regard des phénomènes pédagogiques, particulièrement en rapport avec l'amélioration de l'apprentissage des élèves.

On concédera que cette occupation large des champs de compréhension de l'humain indique déjà que le concept paraît utile aux chercheurs de plusieurs domaines, dont celui de l'éducation. Cependant, si le rapprochement des phénomènes de l'éducation par l'établissement d'une compatibilité avec la mission de la discipline est nécessaire pour assurer l'utilité d'un concept, ce dernier devrait encore pointer vers une plus-value. Cette plus-value peut consister en une meilleure compréhension du phénomène à l'étude ou en une compréhension différente, transformée. Or, si l'intérêt de la résilience peut résider dans des théorisations interdisciplinaires, il faut réitérer que c'est sous la lorgnette pédagogique, c'est-à-dire dans l'élaboration de recherches qui visent à mieux comprendre ou à mieux expliquer, le développement éducatif et le développement professionnel, que porte la nature de cet examen. Notion développementale et contextuelle, la résilience éducationnelle n'élude pas pour autant la relation enseignement-apprentissage, particulièrement lorsque l'on reconnaît l'influence des acquisitions scolaires sur les trajectoires individuelles et familiales, comme pour l'apprentissage de la lecture ou des mathématiques (Romano, Babchishin, Pagani et Kohen, 2010). Howard, Dryden et Johnson (1999) ont d'ailleurs conclu leur note de synthèse sur la résilience en éducation, en montrant que la relation entre la promotion de la résilience des élèves et l'enseignement suit les indications des résultats des recherches éducationnelles sur l'efficacité de l'enseignement et la réussite des élèves.

La résilience éducationnelle : une nouvelle compréhension du travail enseignant

Partant de l'idée qu'un concept devient utile lorsqu'il ajoute à notre compréhension, la résilience éducationnelle semble à même de dégager de nouvelles questions et de proposer l'explication de phénomènes auparavant laissés dans l'ombre. Par exemple, la résilience scolaire devient particulièrement utile si elle aide à comprendre la réussite scolaire dans des situations intrigantes, c'est-à-dire là où les modèles, de déterminisme social ou statistique, prédisent l'échec (Schoon, 2006). Du côté de la résilience des enseignants, sa plus-value s'exprime dans une meilleure compréhension de leur travail, puisque la résilience peut se concevoir comme une condition nécessaire de leur efficacité et de leur persévérance, malgré des conditions objectivement difficiles (Gu et Day, 2007).

« La résilience se loge dans le discours de l'enseignement comme une pratique émotionnelle et elle est identifiée comme un concept multidimensionnel, socialement construit, relatif, dynamique et de nature développementale » Gu et Day, 2007- (p.1302).

Dans le même sens, on a montré que l'efficacité de l'enseignant serait un facteur de protection majeur pour lui (Tshannen–Moran, Woolfolk-Hoy et Hoy, 1998). Par une analyse approfondie de vingt-cinq années de recherches de tradition sociocognitive sur l'efficacité de l'enseignant, ces auteurs dégagent parmi leurs conclusions, que l'efficacité de l'enseignant est un concept spécifique au contexte qui influence sa persévérance à la tâche, sa résilience quand les choses tournent mal et son enthousiasme à enseigner, aussi bien que sa persévérance en carrière. Plus particulièrement, la compétence à gérer les conduites difficiles en classe semble reliée à l'état de résilience des enseignants qui travaillent en milieux difficiles (Théorêt, Garon, Hrimech et Carpentier, 2006).

Les travaux de nature quantitative et qualitative de l'équipe de Day, en Angleterre, indiquent que l'efficacité de l'enseignant, évaluée par ses perceptions et par le progrès de ses élèves, pourrait découler de sa résilience, de son engagement au travail et de son bien-être. Cette dernière notion, à la fois psychologique et sociale, devrait selon eux, être préférée à celle de satisfaction au travail, parce qu'elle contient les dimensions personnelle et professionnelle qui illustrent l'enseignement à son meilleur (Day et Gu, 2009).

"En cette période du 21e siècle où l'enseignement est montré comme l'une des professions les plus stressantes, il y a une urgence particulière à mettre l'accent sur les émotions positives dans le maintien des qualités et des forces des enseignants, leur intérêt pour les enfants, leur motivation, leur engagement et leur habileté à continuer à donner le meilleur d'eux-mêmes à la profession, en dépit des défis et des revers, bref sur leur sens du bien-être et leur efficacité. » Day et Gu Qing, 2009, p. 18.- Traduction libre.

Or, comme le soulignent Morgan, Kitching et O'Leary (2010) si le sentiment d'efficacité dérive effectivement des expériences de succès de l'enseignant, nous obtenons une relation directe entre l'émotion positive générée par la tâche et l'efficacité. Comme dans d'autres disciplines, dont la psychologie (Lazarus,1990) et la sociologie (Giddens, 1992), les émotions pourraient devenir un champ d'investigation important pour la psychopédagogie et la résilience. En effet, puisque la psychopédagogie est principalement concernée par l'impact sur le développement et l'apprentissage, des relations interpersonnelles et sociales présentes au sein de l'enseignement, l'étude des émotions qui suscitent ou renforcent ces relations ajoute une dimension d'analyse aux aspects de l'enseignement.

Plus spécifiquement, c'est par l'ajout du domaine des émotions à l'investigation de l'enseignement dans la relation enseignement-apprentissage que la résilience apparaît renouveler les traditions de recherches. Deux dimensions auparavant traitées séparément, celle de l'expert de l'enseignement et celle de la personne de l'enseignant, se retrouvent en effet réunies dans le concept de l'enseignant résilient. Plusieurs chercheurs des sciences de l'éducation ont, depuis Hargreaves (2001), souligné la nécessité d'incorporer les émotions[24] dans la théorisation sur l'enseignement et la formation des enseignants, un champ d'étude maintenant en pleine expansion dont le corpus est considérable (Schutz et Zembylas, 2009). Si l'on en croit les récentes recherches sur la résilience adulte, les émotions positives seraient l'un des principaux facteurs de protection[25] pour faire face au stress (Ong, Bergeman & Chow, 2010). Ces recherches reposent pour la plupart, sur la théorie de l'élargissement et du développement constructif des émotions positives (Fredrickson, 1998); cette dernière explique que les émotions positives ne sont pas que le reflet de la résilience mais la construisent, d'où l'importance d'apprendre à les reconnaître et à les ressentir plus souvent. Fredrickson et Branigan (2005) postulent qu'un ensemble d'émotions positives soit la joie, l'intérêt, la satisfaction et l'affection, fournirait à l'individu un pouvoir d'élargissement de son répertoire de nature à lui permettre de poursuivre plus facilement des tâches cognitives et sociales. En d'autres termes, une émotion de joie ressentie permettrait momentanément à l'individu, d'être plus ouvert à l'information de son environnement, de penser de manière plus flexible et plus créative et faciliterait l'adoption de conduites plus efficaces pour solutionner un problème, par exemple.

Des recherches pédagogiques appuient cette théorie, par exemple celle de Kitching et al. (2009) qui, en investiguant l'affect dans l'enseignement, confirment que ce sont les interactions sociales dans la classe qui déclenchent le plus les émotions, positives et négatives, des enseignants. Ils relèvent aussi que pour ces derniers, l'impact le plus fort demeure la constatation de leur efficacité lorsque les incidents de la classe suscitent leur émotion positive.Une autre recherche menée en Irlande, sur 749 enseignants débutants indique une relation significative entre la présence d'événements émotionnellement positifs et leur motivation de même que leur efficacité, indépendamment de l'absence d'événements émotionnellement négatifs (Morgan et al, 2010). Une conclusion majeure de ces résultats suggère qu'alors que des épisodes adverses seront inévitablement rencontrés, des événements positifs ordinaires, qui surviennent indépendamment des événements négatifs, fortifient la motivation et la résilience.

Les chercheurs de l'éducation s'intéressent de plus en plus au bien-être des enseignants, à travers leur bien-être occupationnel (Klusman et al. 2008) ou la notion de bien-être pédagogique, telle que développée par Soini, Pyhältö et Pietarinen (2010), qui semble recouper celle de la résilience éducationnelle, en précisant l'application au contexte de la classe. En effet, leurs résultats montrent que les enseignants finlandais rapportent davantage de bien-être lorsqu'ils sont en relation avec des élèves dans des situations de stimulation et de défi.

L'insertion du concept de la résilience dans les modèles de compréhension du travail enseignant permet en outre d'en avoir une représentation à la fois plus claire et surtout plus symétrique, qui ne laisse pas vacant le pôle opposé à la vulnérabilité, au stress et à l'épuisement professionnel. La résilience apparaît ainsi comme un état désirable pour les enseignants, en tant que professionnels, par les avantages immédiats qu'elle confère sur leurs capacités d'agir et sur leur qualité pédagogique. À travers leurs expériences personnelles et professionnelles, la résilience construit aussi leur santé au travail. Si l'on a maintes fois montré combien enseigner dans un milieu à risques peut avoir un impact négatif sur la santé des enseignants et l'apprentissage des élèves, lorsqu'un stress excessif vient miner leur engagement envers ces derniers (Kovess-Masfety, Rios-Seidel, Sevilla-Dedieu, 2006), on découvre de manière cohérente avec le processus du défi, que l'exposition à des risques modérés aurait des effets positifs, qui stimule leur développement professionnel (Zautra, Reich, Davis, Potter et Nicolson, 2000).

La résilience éducationnelle : un concept intégrateur

En dépassant la considération strictement individuelle pour englober le bien-être des pairs et de l'organisation, la résilience éducationnelle souligne l'influence immédiate du rôle de l'enseignant auprès de ses élèves, et auprès de ses collègues et de l'école. Concurremment, la résilience soulève le rôle de cette dernière dans la disponibilité des facteurs de protection pour toute la communauté de l'école. La valeur ajoutée de la résilience tient aussi dans le dépassement d'un état d'équilibre- l'absence de maladie du travail- pour viser le bien-être de l'enseignant, c.à.d. cet état dynamique dans lequel l'individu est à même de se développer selon son potentiel, de travailler de manière productive et créative et de construire des relations positives avec les autres de manière à contribuer à

[24] L'émotion est entendue ici comme un construit social relationnel (Schutz et al. 2006).

[25] Un facteur de protection est généralement défini par son action en présence d'un risque; en ce sens, il n'a d'effet bénéfique que sur les individus exposés au risque (Rutter, 1999)

son milieu (Day et Gu, 2009). Ces chercheurs incluent ainsi la résilience dans leur modèle de l'efficacité des enseignants, où les composantes de l'engagement, de la résilience et du bien-être professionnel mènent à l'efficacité de l'enseignant et à l'apprentissage de l'élève. De plus, selon Day et Gu Qing (2009), tout modèle de compréhension du bien-être des enseignants doit procéder du domaine relationnel et de ses dynamiques.

Par ailleurs, on peut discerner trois évolutions conceptuelles à la résilience qui lui permettent d'embrasser un grand nombre de phénomènes résilients, la première relative aux âges de la vie, la seconde aux contextes de vie et la troisième relative aux événements déclencheurs des processus de résilience. On constate ainsi dans la recherche que la résilience traverse maintenant toutes les étapes du développement humain de la petite enfance jusqu'à la vieillesse, alors qu'elle a d'abord été associée au développement des enfants et que depuis plus récemment, on l'étudie chez les adultes (Reich, Zautra et Hall, 2010). Dans ce même sens, on a d'abord étudié en éducation, la résilience des élèves (Wang,1997) pour transiter vers celle des enseignants et de toute l'organisation de l'école. La seconde évolution concerne la généralisation de son application aux multiples contextes de vie (Luthar, Cichetti & Becker, 2000). Ainsi, de manière transversale au développement, on s'intéresse d'abord à la résilience dans les contextes de la famille (Jourdan-Ionescu, 2001), de l'école (Pianta et Walsh, 1998) et du travail (Warr, 2007). En troisième lieu, si la résilience a d'abord été reconnue en référence aux traumatismes, elle se profile maintenant autant en référence à des situations de difficultés chroniques, dans la tradition des études sur le stress, d'abord conçu lui aussi de manière événementielle puis compris dans un sens de chronicité, par l'accumulation de soucis (Ong, Bergeman & Chow, 2010, p. 82.). On comprend maintenant que la résilience peut se construire sur la répétition des événements positifs (Kitching et al., 2009).

-La résilience éducationnelle : une nouvelle explication du travail enseignant

Trois processus sont à l'étude dans la résilience, qui permettent d'approfondir l'explication du phénomène et de dépasser la constatation d'un état résilient : celui des effets cumulatifs, où tous les facteurs de protection s'additionnent pour compenser l'effet du risque (Masten,1999); celui de l'interaction, où le facteur de protection agit sur une population vulnérable, pour contrecarrer l'effet du risque sur le résultat (Rutter, 1999); enfin, celui du défi, ou curvilinéaire, où l'exposition à un risque modéré stimule l'adaptation positive davantage que l'exposition à un risque élevé ou à un risque nul (Garmezy, 1984). Ils peuvent servir d'ancrage pour expliquer l'impact de facteurs de protection identifiés par la recherche pédagogique dans la classe et dans l'école et relevant de la conception de la réussite, de l'enseignement efficace, de l'évaluation authentique et de la gestion de classe (McLaughlin, 2008).

Car, si les modèles théoriques et statistiques disposent d'une bonne assise empirique du côté quantitatif, pour expliquer les relations entre le stress, l'insatisfaction et l'abandon de la profession (Sass, Seal et Martin, 2011), rien de tel n'est actuellement disponible pour la résilience éducationnelle. Confirmant plusieurs études sur le stress des enseignants, ce sont ici aussi les variables du stress engendré par les comportements inappropriés des élèves et l'absence de soutien des supérieurs qui expliqueraient ces variables d'output, alors que les modèles d'explication reliés à la charge de travail et au manque de soutien des collègues ne sont pas statistiquement significatifs. Par contre, pour autant que l'on envisage la résilience éducationnelle, la satisfaction professionnelle et la persévérance en carrière des enseignants comme les opposés des précédents indicateurs négatifs, il n'est pas du tout certain que ce soit les mêmes facteurs de prédiction qui jouent. On sait par exemple, que les facteurs qui contribuent à l'insatisfaction au travail sont extrinsèques à la tâche d'enseignement et diffèrent de ceux qui contribuent à la satisfaction, qui sont intrinsèques à la tâche, de sorte que même lorsque les facteurs de satisfaction sont constants, les facteurs d'insatisfaction peuvent faire changer la donne (Dinham et Scott, 2000).

Plus fondamentalement, le cadrage positif d'une problématique, qui permet d'inclure la recherche d'un impact négatif ou positif aux événements stressants pourrait fournir une représentation très différente du travail enseignant. Morgan et al. (2010) remarquent que plusieurs recherches semblent avoir adopté le postulat que les émotions positives ne pouvaient coexister avec les émotions négatives, ce que leurs propres résultats mettent en doute.

-« D'abord, les événements positifs et négatifs ne sont pas des images miroir l'une de l'autre; la présence ou l'absence d'événements jugés positifs a une contribution beaucoup plus grande sur l'engagement de l'enseignant et sur son efficacité que c'est le cas pour les événements négatifs. En deuxième lieu, les occurrences perçues comme ayant une origine proximale (dans la classe ou l'école) ont un impact plus grand sur ces influences motivationnelles que celles qui sont plus distales (au niveau national ou global). Enfin, une large part des différences observées entre les zones d'influence et l'impact des événements négatifs et positifs repose sur leur fréquence d'occurrence plutôt que sur leur intensité affective. » Kitching, Morgan et O'Leary, 2009, p.200- traduction libre.

Ces derniers questionnent par conséquent la valeur des recherches sur le stress enseignant, qui en occultant la part du défi et de l'excitation dans la rencontre d'exigences nouvelles, ne font pas de place au stress positif. En menant un programme de recherches typique du mouvement de l'éducation positive, ils concluent ainsi leur discussion :

-« Plutôt qu'en excisant les événements négatifs d'une journée de travail d'un enseignant, il pourrait être plus fructueux d'examiner la manière par laquelle les événements positifs du travail renforce leur intérêt, améliore leur résilience et encourage leur persévérance. Cela pourrait être particulièrement pertinent pour les enseignants débutants qui travaillent dans des milieux difficiles où l'expérience de travail est « inévitablement » stressante. Plutôt que de simplement tenter d'éliminer les sources des problèmes, il pourrait être plus fructueux de cultiver les expériences positives qui surviennent dans ces situations, c.à.d. des enseignants qui travaillent selon leurs forces » Kitching, Morgan et O'Leary, 2009-p. 54-traduction libre.

La résilience éducationnelle : un concept fédérateur

En permettant l'afflux des concepts affiliés à la résilience éducationnelle, comme l'efficacité de l'enseignement, l'engagement et le bien-être professionnel, cette avancée est peut-être le signe d'une révolution paradigmatique en psychopédagogie, parente de la psychologie positive à l'école (Seligman et Czikszentmihalyi, 2000; Seligman, Ernst, Gillham,Reivich et Linkins, 2009). Contrairement à la psychologie, accusée de surinvestir l'étude des pathologies, et bien qu'embrassant elle aussi des difficultés, voire des troubles d'apprentissage et de comportement, l'objet de la psychopédagogie demeure plus facile à recentrer sur les forces et le développement des compétences, puisque ces « pathologies » de l'apprentissage et ces «déficits» de développement n'occupent pas un aussi grand territoire. L'approche positive apparaît pour ainsi dire naturelle à la mission éducative et marquerait un caractère distinct devant la discipline contributive. Nonobstant la succession des paradigmes en sciences qu'il est difficile d'anticiper sans un regard historique, la majorité des chercheurs contemporains conviennent cependant qu'une perspective positive de promotion de compétences complète la vision curative et ne vise pas à la remplacer.

On peut aussi penser que l'insertion de la notion de résilience dans la recherche modifie la perspective épistémologique de nos domaines, en orientant le sens des questions de recherche posées et en construisant une base de connaissances plus facilement transférables aux décideurs, aux directions et aux enseignants. Plutôt que d'interroger le sens de l'échec scolaire, des conduites inadaptées en classe, de la déperdition des enseignants novices, des maladies du travail, toutes des problématiques négativement connotées qui ne mènent pas directement à la mise en oeuvre de solutions, la résilience questionne plutôt les processus de récupération devant le stress, les relations de soutien social, l'éthique de la profession et de l'organisation, des problématiques qui conviennent à une vision pédagogique plus pragmatique.

"La vision du bien-être émotionnel qui chapeaute la recherche sur la résilience en est une dans laquelle les communautés et particulièrement la communauté de l'école sont des lieux importants pour s'épanouir ou pour dépérir. L'inclusion sociale devient une question majeure, tout comme le principe de ne pas blesser les enfants. Les finalités sociales deviendraient importantes au même titre que les finalités cognitives et d'apprentissage des écoles, comme l'a suggéré Rutter, en 1990. On accentuerait le rôle des écoles comme des organisations sociales responsables des soins, du soutien et du bien-être de tous ses membres. Les implications pédagogiques de même que sur les relations enseignant-élèves seraient profondes, puisque l'engagement dans l'apprentissage, l'accomplissement scolaire et les relations de soutien avec les enseignants occupent l'avant-scène dans le développement du bien-être émotionnel. Travailler en développant une éthique des soins deviendrait une priorité. » McLaughlin, 2008, p.364- Traduction libre.

De plus, dans la mesure où les problématiques habituellement développées peuvent sous-entendre un postulat d'incompétence ou d'incapacité propre au modèle pathogène, le postulat relié à la perspective positive sous-entend un modèle de compétence, modèle « salutogène » (Antonovsky, 1987). Sans invalider la pertinence des premières questions, la psychopédagogie comme territoire de recherche et de pratique, peut fournit la part congrue des investigations nécessaires sur les bienfaits de l'école et du travail enseignant, en nous permettant enfin de nous attarder à ce qui est méritoire dans la profession enseignante, plutôt qu'à en chercher les pathologies.

Parmi les questions vives des dernières années de la recherche en éducation, on s'est justement questionné en Amérique, en Europe et en Australie plus particulièrement, sur ce qui poussait tant de jeunes enseignants à déserter le métier, et sur ce qui expliquait l'insertion difficile des directions d'établissement. Certaines recherches qualitatives s'intéressent ainsi aux stratégies déployées par les enseignants débutants dans les zones défavorisées pour conclure que les résilients sont actifs dans leur manière de faire face à l'adversité (Castro, Kelly et Shi, 2010). En étudiant les carrières d'enseignants Kelchtermans (1996) a montré combien la vulnérabilité personnelle est reliée à la passivité et au conservatisme au travail; en autant que la résilience se conçoive à l'opposé de la vulnérabilité, on cherchera comment elle peut mener à l'efficacité et à l'innovation pédagogique. Les recherches sur l'efficacité de l'enseignant ont suggéré qu'elle est reliée à leurs conduites en classe, à leur ouverture aux nouvelles idées éducatives ainsi qu'à leurs attitudes envers l'enseignement, alors qu'elles apparaissent influencer l'accomplissement des élèves, leurs attitudes et leur développement affectif (Tschannen-Moran et Hoy., 1998). En permettant d'appréhender le potentiel développemental du travail éducatif, l'éclairage de la résilience pourrait contribuer à la valorisation de la profession enseignante.

La résilience éducationnelle apparaît alors fédératrice des efforts de formation et de recrutement d'un nouveau bassin d'enseignants, tout autant qu'elle rappelle aux décideurs, aux formateurs et aux directions d'établissement que l'efficacité est le produit d'une bonne préparation et d'un soutien continu (Day et Gu, 2009). En suivant l'argumentaire de Gu et Day (2006), trois raisons favorisent l'inclusion de la résilience enseignante à la formation psychopédagogique et participent au recadrage éco-systémique à l'aide des facteurs des processus, de la personne, des contextes et du temps. D'abord, on ne peut s'attendre à ce que les jeunes deviennent résilients si leurs enseignants, des modèles prédominants pour eux, ne font pas montre de telles caractéristiques. Ensuite, puisque le travail éducatif devient, avec l'accélération des changements sociaux, de plus en plus exigeant, qu'il provoque beaucoup de stress et entraîne certains enseignants vers l'épuisement professionnel voire l'abandon de la profession, nous avons particulièrement besoin de comprendre comment un enseignant peut maintenir son bien-être et sa satisfaction au travail. Ce n'est qu'à ces mêmes conditions que nous pourrons conserver les meilleurs enseignants et en attirer de nouveaux vers le métier. Enfin, la résilience est une alliée de l'efficacité, voire une condition nécessaire à l'engagement et à la motivation au travail, des finalités vers lesquelles tendent les enseignants.

Les limites de l'intégration du concept

Plusieurs critiques sur le concept de résilience ont forcé la réflexion des chercheurs sur ses pivots mêmes (Luthar, Cicchetti et Becker, 2000), sans pour autant ralentir la prolifération des recherches. Ainsi, le risque éducationnel relié à la pauvreté d'un milieu ou à la violence, même lorsqu'il est universellement reconnu, diffère toujours en intensité, de sorte qu'il n'est pas subi de la même manière et n'entraîne pas les mêmes conséquences chez tous les individus. La même difficulté se pose pour définir l'adaptation positive, comme le succès scolaire, qui demeure non seulement dans les limites d'une culture éducative et d'un groupe social, mais spécifique à une sphère de développement, évoluant elle-même dans le temps. Notion probabiliste, l'événement qu'on dénomme risque éducationnel est identifié comme tel par des résultats nocifs associés, mais il ne rend jamais compte de l'alternative des probabilités positives, particulièrement mises en lumière dans le modèle du défi. Or, comme c'est dans cette alternative que se situent les manifestations de résilience, on saisit la difficulté d'objectivation pour les chercheurs du domaine de la résilience.

Une solution méthodologique à ce problème est de concevoir des outils de mesure de niveaux multiples sur un plan longitudinal, ainsi que l'a fait Schoon (2006) dans son étude sur la résilience scolaire devant la pauvreté de deux cohortes britanniques suivies sur 35 années. En étudiant la résilience scolaire et la résilience adulte, elle a ainsi discerné des gradients de risque, des facteurs multiples et différents processus, cumulatif, relatif et de défi qui en expliquent les effets différenciés (effet direct et indirect sur un résultat).

Par ailleurs, par sa nature même, l'exposition à un événement traumatique est plus facile à identifier et à poser en termes de risque que l'exposition, sur une longue durée, à une accumulation d'événements déstabilisants et moins aigus, ce qui correspond au vécu de l'enseignement. Il en va de même pour la résilience par l'addition de facteurs de protection. Par exemple, du côté des événements qui stimulent l'émotion positive, ce sont les « petites choses » qui motivent les enseignants, l'engagement et l'accomplissement quotidien de leurs élèves (Kitching et al., 2009). Cette situation nécessite aussi des dispositifs méthodologiques particuliers, comme les cahiers de bord quotidiens. Il demeure important de noter que selon Luthar et al. (2000), l'accent sur l'adaptation positive dans la recherche sur la résilience ne devrait pas comporter de connotation rigide aux standards d'excellence, mais pourrait indiquer le sens des trajectoires qui reflètent une adaptation positive inhabituelle, étant donné ce qui survient habituellement dans ces conditions données d'adversité.

Luthar et al. (2000) soulignent aussi la confusion conceptuelle de la résilience, par l'oscillation entre la capacité à rebondir sur le stress, c.à.d. la mesure de retour à l'équilibre, émotionnel et fonctionnel et le développement de compétences supérieures. En poursuivant son avancée, la recherche sur la résilience a, en quelque sorte, levé cette confusion en les intégrant dans sa définition, ce que l'on constate aussi en rapport avec la confusion entre état et processus. On réfère ainsi autant à la résilience comme un ajustement au risque, qu'à la résilience comme à un développement stimulé par le risque. On découvrira peut-être que différents niveaux de risque et différents mécanismes de résilience sont des médiateurs de l'ajustement ou du développement. De même la conception de la résilience comme une interaction personne-environnement contribue à clarifier

Enfin, si la majorité des théoriciens de la résilience rejettent explicitement la notion d'un « trait » de résilience chez les enfants (Masten, Best et Garmezy, 1990), tout autant que chez les adultes ou dans les organisations (Reich, Zautra et Hall, 2010), il demeure que cette attribution pose particulièrement problème pour la pratique. En révélant une qualité intrapsychique que l'on aurait ou non et qui inclinerait l'individu vers l'échec ou vers la réussite, on justifie la négligence de l'organisation à fournir les ressources nécessaires à son développement. Déjà, Rutter (1990) et Masten et al. (1990) avaient mis en garde contre l'idée d'une compétence générale de résilience et de facteurs de protection transversale aux contextes, en insistant sur l'intervention des mécanismes développementaux et situationnels qui protègent l'individu.

« Toute représentation scientifique de la résilience comme un attribut personnel peut paver la voie à la perception que certains individus n'ont pas ce qu'il faut pour surmonter les difficultés. » Masten et al., p.440

Plutôt qu'un trait de personnalité, il faudrait concevoir la capacité de retour à l'équilibre, comme une habileté sous l'influence de l'interaction personne-environnement, à composer avec le stress et qui est modifiable par l'intervention (Smith, Tooley, Christopher & Kay, 2010, p.167). Le cadrage écologique permet de sortir d'une représentation psychologisante en définissant la résilience, comme un développement-en-contexte, qui met de l'avant les transactions bidirectionnelles entre l'individu et les contextes proches et lointains (Schoon, 2006). Pour prendre toute la mesure de ce modèle qui est complexe et en déduire une application cohérente, on aura besoin d'évaluer « processus, personne, contexte et temps » Théorêt (2011). L'alliance de la résilience éducationnelle avec la psychopédagogie se place ainsi non seulement sous l'égide de la construction d'une relation enseignement-apprentissage optimale, mais aussi sous celle d'une communauté éducative bienveillante, dont les conditions d'élaboration constituent déjà un vaste programme de recherches.

Conclusion

Sans faire l'impasse sur la pertinence des luttes sociales pour l'obtention de meilleures conditions de travail ou sur l'amélioration de l'institution scolaire et l'éducation pour tous, force est de reconnaître que les transformations sociales continuent de bouleverser les codes du travail enseignant et de ses responsabilités. La demande sociale qui incite l'école à offrir plus de services en considération du développement global des enfants (Unicef, 2007) impute une large partie de la réponse sur le travail enseignant, ce qui n'est pas inconséquent sur leur bien-être ou leur efficacité (Day &Gu, 2009). Avec ces exigences

renouvelées, la diversification sociale et culturelle des clientèles, l'alourdissement des conditions de travail par l'ajout de tâches administratives, augmente le stress en même temps que s'amoindrit l'attirance envers ces métiers. Il devient donc impératif pour le bien-être de tous les acteurs de l'école, de compter sur une définition inclusive de la résilience dans ses processus et ses contextes. Par la redéfinition d'un axe de recherche sur les relations pédagogiques, la résilience éducationnelle pourrait contribuer à faire le pont entre le bien-être occupationnel et l'efficacité pédagogique. Mais, la résilience éducationnelle pourrait faire plus encore, en permettant d'appréhender le bonheur d'enseigner, au sens grec d'eudaimonia, d'une éthique et d'une philosophie politique du bien, dans le déroulement des phases de la carrière et dans les contextes où l'enseignant commence sa carrière ou agit comme mentor (Bullough, 2009). Par delà les considérations scientifiques, on voit par cette perspective morale voire transcendantale, que la résilience dépasse l'individu.

Références

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health :how people mange stress and stay well.* San Francisco: Jossey-Bass, 249 pages.

Aspinwall, L.G.,McNamara,A. 2005. Taking positive changes seriously. *Cancer,* 104 (11), 2549-2556.

Brunetti, G. 2006. Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education,* 22 ,812–825.

Bullough, R.V.2009. Seeking Eudaimonia: The emotions in learning to teach and to mentor. 33-53 .In Schutz P.A.and M. Zembylas (eds.), 2009, *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*, N.Y.: Springer.2009.

Castro A.J., Kelly J., Shih,M. 2010. Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and teacher education,* 622-629.

Day, C., Gu, Q. 2009. Teacher emotions: wellbeing and effectiveness. Chap 2p.16-30. In P.A. Schutz and M. Zembylas (eds.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*.

Day, C. et Smethem,L, 2009. The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational change*, 10, 141-157.

Day, C. 2007. Committed for life? Variations in teachers'work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change,* 9, 243-260.

Diener, E., & Diener, C. (2008). Foreword. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. F. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. xi – xii). New York: Routledge.

Dinham S, Scott C. 2000. Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration,* 38(4):379–396

Dobrica,V. (2010).*Analyse des ressources mises en œuvre pour le développement de la résilience éducationnelle devant la violence : cas d'enseignants québécois et roumains*. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie: Université de Montréal.145 pages.

Fredrickson, B.L. (1998) What good are positive emotions? *Review of General Psychiatry*, 2, 300–319.

Fredrickson, B.L. & Branigan, C. (2005) Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires, *Cognition & Emotion*, 19, 313–332.

Giddens, A.1992. *The transformation of intimacy.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Gu,Q.,Day,C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education,* Vol. 23, p. 1302-1316.

Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers college records.* Vol.103 (6). p.1056-1080.

Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience.*Revue québécoise de psychologie, 22*, 163-183.

Howard, S., Dryden, J., & Johnson, B. (1999). Childhood resilience: Review and critique of literature. *Oxford Review of Education,* 25, 307-323.

Kelchtermans, G. (1996). Teacher Vulnerability: Understanding Its Moral and Political Roots. *Cambridge Journal of Education,* v26 (3), p307-323.

Klusmann,U.,Kunter,M.K.,Trautwein,U.,Lüdtke,O.,Baumert,J.(2008).Teachers' occupational well-being and quality of instruction: the important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*. Vol.100 (3), p.702-715.

Kovess-Masfety_V., Rios-Seidel, C., Sevilla-Dedieu.C. 2007. Teachers' mental health and teaching levels. *Teaching and Teacher Education,* 23,1177–1192.

Luthar, S.,Cicchetti, D. &Becker, B. 2000. The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future research. *Child Development,* 71 (3),543-562.

Masten, A.S., Best, K.M. et Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2,* 425-444.

Masten, A.S., & Reed, M.-G.J. (2005). Resilience in development. In C.R. Snyder &
S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74–88). New York: Oxford
University Press.

McLaughlin,C.2008. Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: a critical reflection. *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 36 (4), 353-366.

Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O'Leary, M., and Clarke, A.What makes teachers tick? Sustaining events in new teachers' lives, *British Educational Research Journal Vol. 36, No. 2, April 2010, pp. 191–208.*

Ong, A. D. Bergeman, C.S., Chow,S. 2010. *Positive Emotions as a Basic Building Block of Resilience in Adulthood* p.81-99. In Reich,J.W., Zautra,A.J. et Hall, J.S. dir (2010). Handbook of adult resilience.

Park,C.L.,Lechner, S.C.,Antoni, M.H., Stanton, A.L. *Medical illness and positive change.* Washington: American Psychological association, p.11-30.

Pianta, R.C. et Walsh, D.J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: cautions from a developmental system perspective. *School Psychology Review, 27*, 407-417.

Reich,J.W., Zautra,A.J. et Hall, J.S. dir (2010). Handbook of adult resilience. New York : Guilford Press, c2010.

Romano, E., Babchishin, L. Pagani, L. Kohen, D. 2010. School Readiness and Later Achievement: Replication and Extension Using a Nationwide Canadian Survey *Developmental Psychology*,46 ,(5) p995-1007.

Schoon, I. (2006). *Risk and resilience: adaptations in changing times*. London: Cambrige University Press, 222p.

Schutz P.A. et M. Zembylas (eds.), 2009, *Advances in Teacher Emotion Research:*
The Impact on Teachers' Lives, N.Y.: Springer.2009.

Schutz PA, Hong JY, Cross DI, Osbon JN. (2006) Reflections on investigating emotions among educational contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4):343–360

Seligman,M.E.P., 2009. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, Vol. 35, No. 3, June 2009, pp. 293–311*

Seligman, M.E.P., Czikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologis*t, Vol.55, 5-14.

Soini, Tiina. Pyhalto, Kirsi. Pietarinen, Janne. 2010. Pedagogical Well-Being: Reflecting Learning and Well-Being in Teachers' Work .*Teachers and Teaching: Theory and Practice.* 16, (6) p735-751.

Théorêt, M. 2011. *Contribution de la résilience éducationnelle à l'élaboration d'un modèle d'intervention sur la santé des enseignants.* In Doudin, P.A., Curchod, D., Lafortune,L. et Lafranchise,N. (dir.) La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes, Québec :Presses de l'Université du Québec, p. 251-272.

Théorêt,M. 2005. La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept en éducation. *Revue des sciences de l'éducation,* 31 (3), 633-658.

Théorêt,M.,Garon,R., Hrimech,M. Carpentier, A. (2006).Exploration de la résilience éducationnelle chez des enseignants. *International Review of Education,* Vol. 52, p. 575-598.

Tshannen–Moran, M.,Woolfolk-Hoy,A. et Hoy, W.K.(1998). Teacher efficacy :its meaning and measure. *Review of educational Research*, 68, (2),p.202-248.

Unicef (2007). *La pauvreté des enfants en perspective : vue d'ensemble du bien-être des enfants des pays riches.* Bilan Innocenti, 7, 49 pages.

Van Horn, J.E., Taris, Toon W; Schaufeli, Wilmar B; Schreurs, Paul J. G.(2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology.* Vol.77(3), p. 365-375.

Wang, M. (1997). Next steps in inner-city education. Focusing on resilience development and learning success. *Education and Society*, 29, 255_276.

Wang, Margaret C (Ed); Gordon, Edmund W (Ed). (1994). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects.* (pp. 3-25).

Warr, P. (2007). *Work, happiness and non happiness*. Lawrence: Lawrence Erlbaum Ass. 548pages.

Zautra, A. J; Reich, JW; Davis, M.C; Potter, P.T; Nicolson, N.A. (2000). The role of stressful events in the relationship between positive and negative affects: Evidence from field and experimental studies. *Journal of Personality*. Vol.68 (5), pp. 927-951.

Caractérisation partielle de la recherche en éducation dans le contexte français à partir d'une analyse des thèses produites en Sciences de l'éducation entre 2003 et 2008

Karin SERBANESCU-LESTRADE,
Université Paris Ouest Nanterre La Défense
Centre de Recherche Éducation et Formation (CREF)
karin.lestrade@free.fr
12 rue de Bellevue, 92370 CHAVILLE France
tel. : 06 29 06 87 13

Monica FLOREA
Université Paris Ouest Nanterre La Défense
Centre de Recherche Éducation et Formation (CREF)
macariemonica@yahoo.com

Daniela RODRIGUEZ
Cnam/Université de Buenos Aires
rodriguez.daniela@yahoo.fr

Sylvain STARCK
Université Charles-de-Gaulle, Lille3
Laboratoire Proféor-CIREL
systarck@laposte.net
20, rue Saint Antoine du T 31 000 TOULOUSE France
06 75 63 97 46

Résumé

Cette communication présente les résultats d'une enquête sur les thèses en sciences de l'éducation publiées en France, entre 2003 et 2008. Les thèses sont analysées selon les catégories suivantes : nombre par an et par université, objets, disciplines contributives et approches méthodologiques, afin d'esquisser les caractéristiques de la recherche en éducation sur cette période. La conclusion souligne les tendances des recherches, au-delà des frontières disciplinaires et géographiques, et ouvre des perspectives pour les recherches à venir.

1. Introduction

Les Sciences de l'éducation constituent, en France, une discipline scientifique relativement jeune. Sous leur forme moderne, les Sciences de l'éducation (SE) sont nées dans les années 60 (officiellement, en 1967) et se sont implantées et développées à l'université dans les années 70. Elles sont apparues dans un cadre intellectuel, social et politique qui a bousculé des valeurs établies de longue date et a posé des questions fondamentales politiques, éthiques et philosophiques[26].

Au cours de cinq dernières décennies, les SE, du point de vue académique, ont gagné en légitimité scientifique et sont, d'après J. Guigou (2006), largement reconnues comme une composante de la recherche scientifique. Elles mettent en œuvre des instances académiques, des institutions, des laboratoires de recherche, des revues ou des collections, des manifestations scientifiques qui configurent son activité scientifique centrée sur un objet général qu'est l'éducation.

A l'intérieur de cet objet protéiforme, les recherches françaises en éducation considèrent des champs et des contextes éducatifs ou formatifs fort variables. Elles vont de l'éducation préscolaire jusqu'à l'éducation/formation tout au long de la vie, ou bien de l'analyse des systèmes nationaux jusqu'aux comparaisons internationales regroupant un plus ou moins grand nombre de pays et de laboratoires de recherche. Cette diversité est en partie imputable au fait que les SE sont dès leur origine en lien avec les pratiques de l'enseignement et les politiques publiques qui les organisent. Les mondes professionnels alimentent, stimulent, et bénéficient des recherches en SE. Ils en sont à la fois les partenaires, les commanditaires et les objets des recherches conduites (Leclercq 2008). D'ici découle également une organisation et une orientation de la recherche spécifique qui, selon Hatano-Chalvidan (2008), s'articulent d'abord autour des pratiques professionnelles et non autour des savoirs académiques et disciplinaires. En même temps, l'amplitude et l'intérêt que suscite et a toujours suscité l'éducation, fait que les SE trouvent des interlocuteurs dans toutes les sciences de l'homme. A. Feyfant (2005) en répertorie une dizaine de disciplines qui peuvent représenter des ressources pour les recherches en SE, mais en même temps peuvent être perçues comme des concurrents.

Dans cette configuration particulière, B. Charlot (2008) souligne la difficulté pour les SE d'identifier une spécificité de son objet : le scientifique mène-t-il des recherches *sur* l'éducation ou *en* éducation ? Cette difficulté est redoublée par un champ, l'éducation, saturé de discours multiples avec lesquels le chercheur en éducation doit « s'expliquer ». B. Charlot pointe la nécessité pour cette discipline de mieux se structurer et donc de mieux comprendre les processus par lesquels les SE se construisent. Une telle compréhension constituerait une propédeutique au déploiement, par les acteurs des SE, d'une politique de recherche et la constitution d'une culture commune, d'une mémoire structurée, d'une organisation pertinente, etc.

Nos travaux s'inscrivent dans cette perspective. Il s'agit, pour nous, de caractériser, tout du moins partiellement, la recherche en SE. A partir d'une enquête quantitative réalisée dans le cadre de la commission «Doctorants et docteurs » de l'Association des Enseignants-chercheurs en Sciences de l'éducation (AECSE), notre communication se propose d'identifier les lignes générales qui traversent la production des thèses en Sciences de l'Éducation, dans le contexte français. Ce travail se trouve dans la continuité d'études antérieures portant sur les thèses soutenues en France (J. Beillerot 1993, J. Beillerot & Demori 1997, A. Feyfant 2005, V. Leclercq 2007, 2008).

[26] Des dates importantes de l'époque : la publication en 1964 et 1970 par P. Bourdieu et J.-C. Passeron de *Les héritiers* et *La reproduction* ; les mouvements des étudiants de mai 1968, signe de contestation généralisée des rapports sociaux, de la famille, de l'école, du pouvoir, de la société de consommation ; la publication en 1971 par Ch. Baudelot et R. Establet de *L'école capitaliste en France.*

L'enjeu de ce travail est de rendre compte des thèmes étudiés actuellement en SE ainsi que de leur évolution épistémologique et méthodologique. Ainsi, nous nous proposons de répondre à des attentes déjà présentes dans la discipline (voir Congrès AREF 2007 et 2010 par exemple) : besoin de consolider l'objet mais aussi l'activité de recherche afin de donner une meilleure visibilité des recherches en SE dans le panorama des travaux scientifiques sur l'éducation (Champy-Remoussenard, 2008). Nous avons choisi l'entrée par les objets des thèses car nous considérons qu'ils permettent d'établir un état des lieux de la dynamique de recherche dans le champ en mettant en perspective les tendances principales ou émergentes, la manière dont les champs et les contextes éducatifs et formatifs sont explorés, les approches théoriques et méthodologiques mobilisées.

2. Présentation de la recherche

Cette étude s'inscrit dans la continuité des recherches précédemment énoncées. C'est une enquête statistique qui porte sur les thèses en Sciences de l'éducation soutenues en France entre 2003 et 2008. Son objectif est de recenser les thèses soutenues en Sciences de l'éducation, d'en réaliser une cartographie, d'identifier les évolutions et les tendances et de mettre en évidence les grands axes de recherche.
Le recueil des données s'est principalement effectué à partir de la base de données en ligne du Catalogue SUDOC[27], complétée par un ensemble d'informations disponibles auprès de la veille scientifique de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) ou de certaines universités, comme Paris Ouest-Nanterre la Défense ou Lyon 2. En raison du calendrier (deux ans entre le début de la recherche et la publication du rapport) des recherches qualitatives de type entretien ou monographie d'établissement supérieur ont été écartés. Elles pourront faire l'objet d'une recherche complémentaire dans un deuxième temps.
Cette recherche s'appuie sur des données quantitatives et porte sur toutes les thèses publiées en Sciences de l'éducation (70ème section du CNU) et soutenues en France entre 2003 et 2008. Dès le départ, les thèses qui n'étaient pas publiées explicitement en tant que thèses en Sciences de l'éducation[28] ont été écartées. Ainsi, nous avons pu répertorier les thèses soutenues dans 35[29] établissements d'enseignement supérieur de France Métropolitaine et d'Outre-mer, soit un total de 646 thèses entre 2003 et 2008.
La collecte des données a été réalisée en deux temps : un premier recueil en 2009, un second en 2010, compte tenu de la période de latence entre la soutenance et la mise en ligne des thèses. C'est la raison pour laquelle l'échantillon ne prend pas en compte les thèses soutenues à partir de janvier 2009 et qui pourront être répertoriées ultérieurement. Il est fort possible que des thèses soutenues en 2008, mais publiées en ligne après le deuxième temps de recueil, aient échappé à cette recherche.
L'échantillon est constitué des informations envoyées par les auteurs des thèses, telles qu'elles ont été systématisées par les bases des données mentionnées ci-dessus. Les données disponibles sont les suivantes: université de soutenance, année de soutenance, auteur, directeur, titre, mots clés, résumé, langue et pays.
Nous ne disposons pas de données concernant le nombre d'années d'inscription en thèse ou un éventuel financement (bourse, allocation, programme de recherche). De même, les laboratoires de recherche dans lesquels les thèses ont été réalisées n'ont pas pu être pris en compte, car les bases de données consultées ne recensent pas cette information. L'absence de ces données limite notablement les analyses menées lors de cette recherche. En ce qui concerne les résumés, précisons que pour 44 thèses (6 %) ils sont absents (non renseignés par les auteurs): 5 en 2003, 4 en 2004, 4 en 2005, 7 en 2006, 15 en 2007, et 9 en 2008.
Pour notre recherche les variables indépendantes de type : âge, sexe ont été écartées, certains prénoms ne nous permettent pas d'établir avec précision le ratio par sexe des auteurs.
Cette recherche, à visée compréhensive, tente d'identifier, à partir des productions de thèse sur une période donnée, certaines caractéristiques dans la structuration des recherches en éducation. Plusieurs catégories d'analyse ont été prises en compte pour réaliser l'analyse de l'ensemble des informations disponibles concernant les thèses soutenues entre 2003 et 2008 ; elles sont en partie reprises de catégories mobilisées dans des travaux antérieurs afin de rendre comparables les résultats obtenus. La catégorisation présentée dans V. Leclercq (2007, 2008) qui distingue les champs explorés par les thèses des contextes sur lesquels portent les thèses a ainsi été réemployée. De même, il existe un rapprochement entre la variable « géographie des objets » et les variables « nationale » et « internationale » précédemment utilisée dans la recherche coordonnée par J. Beillerot (1993).
Les catégories retenues sont les suivantes:

A. Production de thèses en Sciences de l'éducation en France pour la période 2003-2008

Il s'agit du :
- Nombre de thèses soutenues par année et par établissement d'enseignement supérieur.

Cette première catégorie s'est imposée par l'objectif même de la recherche : recenser et cartographier les thèses soutenues.
B. Objets abordés par les thèses (à partir des résumés et titres des thèses)
Pour cette catégorie ont été visées :
- La fréquence de mots et d'associations de mots
- L'analyse croisée des champs (les pratiques et les situations, les acteurs, les institutions, les politiques et les systèmes) et des contextes abordés par les thèses (formation initiale, formation des adultes, formation et métiers des enseignants, travail social).
- La géographie des objets : fréquence des pays nommés.

C. Les disciplines contributives (à partir des résumés et titres des thèses)
Cette catégorie s'intéresse à la :
- Fréquence des références à des disciplines, à des cadres disciplinaires et à des théories
- Fréquence des références à des auteurs

Pour notre recherche, prendre en compte les disciplines contributives s'est imposé comme une évidence, car selon des études antérieures (Leclercq 2007, 2008), les Sciences de l'éducation se situent en rapport avec d'autres disciplines, avec des auteurs et de théories de référence. Cette recherche vérifie la stabilité de ce résultat.
D. Les approches méthodologiques (à partir des résumés et titres des thèses) concernent :
- Fréquence des références à des approches méthodologiques (compréhensives, explicatives, cliniques, narratives, biographiques, etc.)
- Fréquence des références aux techniques de recueil et d'analyse des données (entretiens, analyse des traces, monographie, récits de vie etc.).
- Fréquence des références à l'intention d'amélioration d'un dispositif ou système ou à la recherche en intelligibilité.

Cette catégorie permet d'établir tant la fréquence que les tendances des cadres théoriques et des méthodes de recueil mobilisées dans les thèses en Sciences de l'éducation.

3. Résultats

Dans un premier temps, nous mettons en perspective la production de thèses en SE produites sur la période 2003-2008, puis, dans un second temps, les analyses se focalisent sur les objets de recherche en croisant champs de recherche et contextes éducatifs. La géographie des objets de recherche que nous analysons par la suite constitue un indicateur des processus de mondialisation qui affectent les sciences de l'éducation. Dans un dernier temps, nous tentons

[2] SUDOC : Le catalogue du Système Universitaire de Documentation
[3] Comme par exemple les thèses en : « sociologie de l'éducation », « psychologie de l'éducation », « philosophie de l'éducation », etc.
[4] Les universités Catholique de l'Ouest et Antilles et Guyane ne comptent aucune thèse soutenue en « Sciences de l'éducation » et de ce fait n'ont pas été comptabilisées.

d'identifier les disciplines contributives, cadres théoriques qui structurent actuellement les recherche en éducation. L'économie de la communication ne permettra pas d'explorer les démarches méthodologiques mobilisées.

3.1 Production des thèses en Sciences de l'éducation pour la période 2003 – 2008

Nous avons recensé un total de **646** thèses soutenues en France entre 2003 et 2008 réparties dans **35** établissements d'enseignement supérieur. Le tableau présenté ci-après expose la quantité de thèses soutenues entre 2003 et 2008 (figurant dans les bases de données consultées) par établissement d'enseignement supérieur et par an, ainsi que les totaux par établissement pour la période étudiée. Toutefois, il est possible que certains établissements ne figurent pas dans ce tableau car à ce jour il n'existe aucune liste exhaustive des laboratoires produisant des thèses en Sciences de l'éducation en France[30].

Tableau 1- Thèses soutenues en SE par établissement et par an de 2003 à 2008

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total par établissement 2003-2008
Aix-Marseille 1	8	2	9	8	11	11	49
Amiens	2	2	1	3	5	1	14
Bordeaux 2	7	5	8	4	7	2	33
Bourgogne -Dijon	1	3	3	2	5	0	14
Bretagne Occidentale (Brest)	0	0	1	3	0	0	4
Haute Bretagne (Rennes 2)	5	7	4	7	3	4	30
ENS CACHAN	1	6	4	3	6	2	22
Caen	2	2	4	3	0	1	12
Clermont-Ferrand 2 (Blaise-Pascal)	0	0	0	0	1	1	2
Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM)	0	1	0	2	3	4	10
Grenoble 2 (Pierre Mendès)	3	5	0	4	2	5	19
Grenoble 3 (Stendhal)	0	0	0	0	0	1	1
Lille1 (Sciences et Techniques)	7	4	1	3	3	0	18
Lille 3	7	3	3	2	3	5	23
Littoral et de la Côte d'Opale	0	0	0	0	0	1	1
Lyon 2 (Lumière)	12	15	10	4	15	5	61
Montpellier 2 (Sciences et Techniques)	0	1	0	0	0	1	2
Montpellier 3 (Paul Valéry)	1	4	2	6	0	2	15
Mulhouse (Haute-Alsace)	0	0	1	0	1	0	2
Nancy 2	1	4	4	0	3	0	12
Nantes	6	4	2	5	9	3	29
Nice (Sophia Antipolis)	1	0	1	0	0	0	2
Paris 5 (René Descartes)	10	8	9	11	4	0	42
Paris 8	11	7	10	8	8	10	54
Paris 10 (Nanterre)	9	12	11	11	13	10	66
Paris 12	1	2	1	1	1	2	8
Paris 13	0	0	4	2	1	3	10
Pau et des Pays de l'Adour	2	0	1	2	1	1	7
Reims-Champagne Ardenne	1	0	1	0	0	1	3
La Réunion	2	0	1	2	2	1	8
Rouen	0	1	1	2	5	2	11
Strasbourg 1 (Marc Bloch)	0	1	1	0	0	1	3
Strasbourg 2 (Louis Pasteur)	4	1	4	2	3	2	16
Tours (François Rabelais)	4	0	0	0	2	0	6

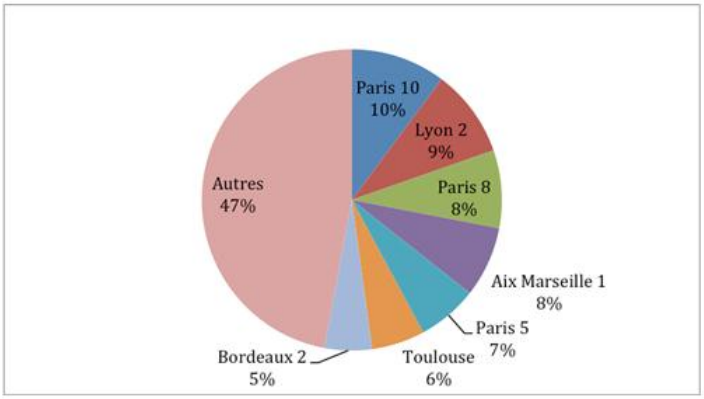
[5] Etant donné que lors du recueil la base de données n'était probablement pas actualisée en ce qui concerne les thèses soutenues en 2008, les résultats correspondant à cette dernière année pourraient être partiels.

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total par établissement 2003-2008
Toulouse Le Mirail	5	1	4	7	10	10	37
Total /an	113	101	106	107	127	92	646

Le nombre de thèses produites par année reste globalement stable, avec une moyenne de 107,7thèses par an. Il est à noter une augmentation nette du nombre de thèses produites en 2007 (variation en hausse de 18% par rapport à la moyenne) que les résultats partiels de 2008 ne peuvent étayer. Cette constance relative dans le nombre de thèses produite en SE est à rapporter à la régularité des thèses produites en France toutes disciplines confondues avec une moyenne de 18018 thèses soutenues sur cette même période avec une variation de 1,2 % autour de celle-ci. Pour la période 2003-2008, les SE représentent donc en moyenne 0,6 % de la production globale des thèses en France, similaire en cela à la production des thèses soutenues en microbiologie par exemple. En comparaison, les thèses produites en sociologie et biologie sont respectivement deux et huit plus nombreuses.

Cette relative stabilité dans la production globale des thèses en SE est associée à de fortes variations locales. En effet, si nous analysons la quantité des thèses produites par an et par établissement, nous constatons des écarts significatifs qui affectent, à quelques exceptions près, l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur concernés. Ce double constat indique, selon nous, la présence de déterminants locaux qui pointent probablement des aspects essentiels de la production des thèses en SE. Il serait ainsi intéressant de croiser ces premières données avec le nombre d'inscriptions en thèses en SE ou avec la durée des thèses soutenues. Il ressort cependant de ces premiers éléments une difficulté pour les laboratoires de recherche d'assurer une stabilité dans la production des thèses en SE. Cette situation est sans doute en lien avec le fait que la thèse s'apparente simultanément à un programme et à un projet de recherche. Le fait que la thèse soit une anticipation floue de l'avenir pourrait expliquer en partie les irrégularités observées.
Il est intéressant aussi de comparer les totaux de soutenances par établissement d'enseignement supérieur pour la période étudiée. Ainsi, nous observons que 7 établissements représentent 53% du total de thèses. Par conséquent, les 47% restant de thèses soutenues se distribuent entre 28 établissements. Parmi les 7 établissements les plus « productifs », 3 se trouvent en région parisienne (Paris 10, Paris 8 et Paris 5).

Figure 1-Pourcentage de thèses soutenues en SE entre 2003-2008 par les sept établissements les plus « productifs »



La moyenne des thèses produites par an et par établissement est de 3,05 avec cependant une grande dispersion autour de cette moyenne.
3.2 Les objets de thèse

Analyse lexicologique des fréquences de mots

L'analyse des résumés et titres des 646 thèses par le logiciel ALCESTE[31] a permis d'obtenir des données quantitatives susceptibles de donner des informations concernant les thèmes de recherche par une mise en évidence des formes[32] lexicales les plus utilisées. Ainsi, sur un total de 5149 mots pleins analysés et 1348 formes réduites (mots avec la même racine, *lemmes*), les 30 « formes réduites » les plus fréquentes dans le corpus sont :

Tableau 2-Liste et effectif des 30 formes réduites les plus fréquentes

Forme réduite	Effectif	Forme réduite	Effectif
format+ion	705	apprenti<	335
educat+ion	699	enf+ant	312
enseign+er	602	pedagog<	309
eleve+	591	savoir+	279
act+ion	590	situation+	276
recherche+	534	mettre.	275
analyse+	523	permettre.	273
école+	475	differ+ent	272

[6] Logiciel d'analyse statistique distributionnelle de textes par classification hiérarchique ascendante. (Delavigne, V.).
[7] Un mot-forme est un signe linguistique ayant les deux propriétés suivantes : il possède une certaine autonomie de fonctionnement et il possède une certaine cohésion interne (Polguère, p.43). Alceste établit un dictionnaire des formes réduites du corpus analysé à partir de la racine des mots quelle que soit leur catégorie syntaxique. Par exemple, *act+ion* regroupe tout à la fois les adjectifs « *actif* » et « *actifs* » et les noms *action, activité et activités.* (Delavigne, V.).

pratique+	465	processus	268
enseignement+	453	theori<	260
socia+l	416	representat+ion	252
professionn+el	405	didactique+	245
scolaire+	398	classe+	226
Etude+	397	approch+er	213
travail<	389	construct+ion	213

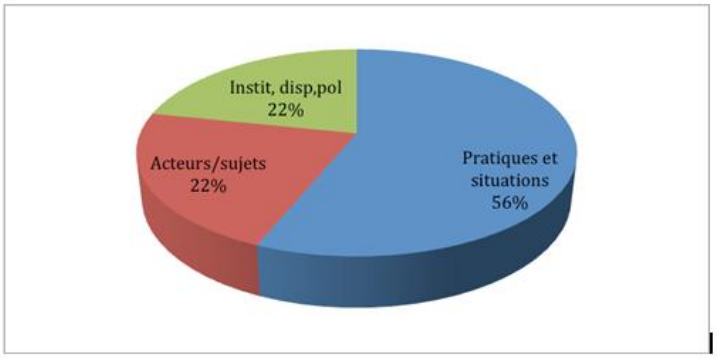
Parmi les formes réduites les plus fréquentes nous trouvons « format +ion » (formateur, formation, etc.), suivi par « éducat+ion » (éducateur/s, éducatif/s, éducation) et « enseign+er » (enseignant, enseignement). Ces résultats convergent avec ceux obtenus notamment par Beillerot (1993), Beillerot et Demori (1997) et Leclercq (2008). Ces mots « évidence » représentent le cœur du champ des Sciences de l'éducation ainsi que « recherche+ », « analyse+ », « étude+ », « théori< » et « approche+er » constituent des évidences dans le cadre d'un travail de recherche.
En essayant d'aller au-delà de ces mots « évidences », il est intéressant de noter que parmi ces 30 formes retenues par le logiciel, 7 peuvent être associées au champ lexical relatif à l'école qui reste un espace de prédilection pour les recherches : « enseign+er » et « enseignement +», « école+ », « élève+ », « scolaire », « classe+ », « enf+ant » », « pédagog <»[33]. La prédominance de termes comme « act+ion », « pratique+ », « travail< », « processus » ou « construct+ion » souligne le caractère essentiellement dynamique des objets de recherche en SE.

Des analyses ci-dessus on peut retenir le fait que les recherches en éducation allient formes et espaces éducatifs, acteurs de l'éducation et de la formation, processus de formation. Cette caractérisation des recherches à travers une analyse lexicale des résumés de thèse est en cohérence avec la systématisation des objets de thèse reprise de travaux précédents (Leclercq, 2007, 2008) entreprise ci-après.

Les objets des thèses : le rapport entre champs et contextes

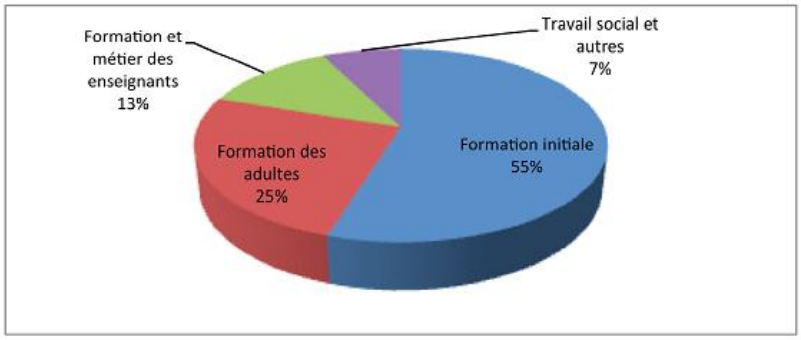
Afin de systématiser l'analyse des objets des thèses faisant partie de notre échantillon et d'établir des comparaisons, nous avons repris une catégorisation précédemment mise en œuvre (Leclercq, 2007 et 2008) qui, à partir des titres et des résumés, distingue les champs explorés (les pratiques et les situations, les acteurs ou sujets, les dispositifs, les institutions, les politiques et les systèmes éducatifs) des contextes sur lesquels portent les thèses (la formation initiale, la formation des adultes, la formation et le métier des enseignants et le travail social[34]).
Le champ des pratiques et situations (analyse des pratiques, mise en place des dispositifs didactiques ou pédagogiques) est le plus exploré, les thèses portant sur les acteurs et sujets ou sur les institutions et politiques étant deux fois moins nombreuses.

Figure 2-Identification des champs de recherche des thèses soutenues entre 2003 et 2008



La formation initiale (maternelle, premier et second degré, enseignement technique, université) est le contexte éducatif le plus exploré (55% des thèses). Les contextes de formation à visées professionnelles ou continuées sont explorés dans des proportions comparables (45% des thèses), l'étude de la formation et des métiers de l'enseignement constitue 13% des thèses soutenues entre 2003 et 2008.

Figure 3-Identification des contextes sur lesquels portent les thèses soutenues entre 2003 et 2008

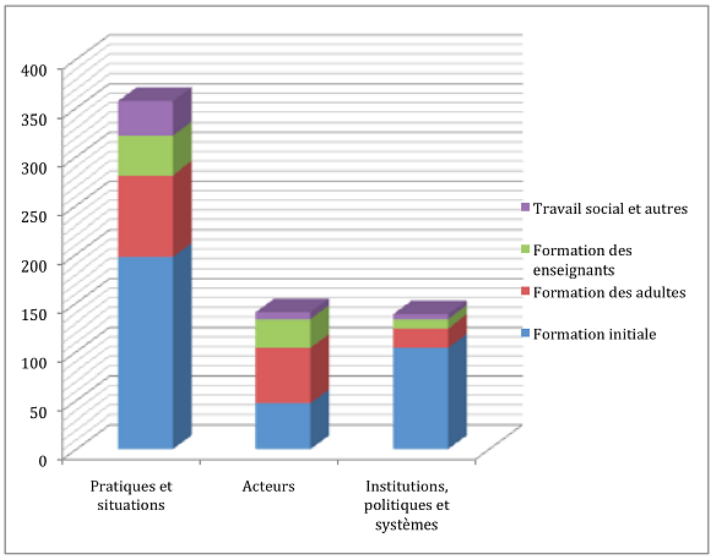


En croisant les champs et les contextes explorés, nous constatons que les thèses portant sur les pratiques et situations ou sur les institutions, systèmes et politiques prennent pour terrain privilégié la formation initiale tandis que les recherches de doctorat portant sur les acteurs privilégient la formation des adultes. Ce dernier résultat semble refléter les principes de l'andragogie. Ces trois « champs-contextes » représentent 60,6% du total des thèses de l'échantillon. Il est à noter la faible proportion des thèses portant sur les institutions, systèmes ou politique dans la formation des enseignants (9 thèses),

[8] Dans ce comptage, nous n'avons pas pris en compte les formes « apprenti+ » et « didactique » car elles peuvent faire référence à des contextes autres que le scolaire, comme la « didactique professionnelle », par exemple, ou les apprentissages informels.
[34] Seront regroupées dans cette catégorie les thèses portant sur le travail social et des objets apparentés (autres).

résultat qui est à mettre en regard du contexte actuel de réforme des IUFM et de la surreprésentation de la formation initiale pour l'étude de ce champ (80% des thèses portant sur les institutions, système et politiques sont rattachés à la formation initiale).

Figure 4 : Analyse croisée des champs et contextes explorés dans les thèses soutenues entre 2003 et 2008.

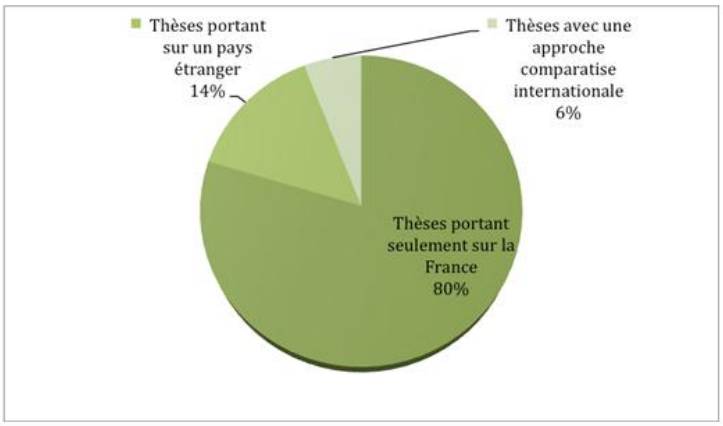


Lorsque l'on différencie les thèses portant sur la formation initiale, il apparaît que le premier et le second degré sont les plus explorés (74,4% des thèses de l'échantillon), le technique et la maternelle concernent respectivement 7% et 4% des thèses soutenues entre 2003 et 2008. Le fait que les contextes éducatifs les moins reconnus socialement soient aussi les moins représentés dans les recherches de doctorat interroge.

Géographie des objets

Concernant les aires géographiques abordées par les thèses, nous avons distingué la dimension nationale et la dimension internationale des objets. Sur la totalité des thèses recensées (N=646), 20.9% d'entre elles portent sur des aires géographiques étrangères (N =135). Parmi ces 135 thèses, 95 (représentant le 15% du total de 646 thèses) portent sur des pays étrangers et 40 (6.2% du total de 646 thèses) présentent une approche comparatiste entre la France et d'autres pays. En ce qui concerne les établissements des DOM-TOM, ils concentrent les thèses qui portent sur leurs territoires.

Figure 5 : Répartition des thèses selon les aires géographiques étudiées.



Les thèses concernant des pays étrangers

L'Afrique est le continent le plus étudié par les thèses de doctorat sur la période 2003-2008, (53 thèses soit 39.2% des thèses sur des pays étrangers) suivie de l'Asie (16), l'Amérique latine (13) et finalement l'Europe avec un total de 11 thèses (Grèce, Portugal, République Tchèque et l'Allemagne). Les pays les plus représentés sont la Tunisie (9 thèses), le Liban (8) et le Brésil (7), suivis par le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Gabon et le Portugal avec 5 thèses chacun. Il est à noter que parmi ces 7 pays les plus étudiés, 5 ont une tradition francophone, ce qui semble un facteur déterminant pour la structuration des thèses portant sur des pays étrangers.
Nos résultats marquent une progression relativement importante à ceux obtenus par V. Leclercq (2007 et 2008) en ce qui concerne les thèses portant sur des pays autres que la France. Deux hypothèses peuvent être formulées. L'augmentation du nombre total de thèses portant sur des systèmes éducatifs étrangers :

- pourrait expliquer l'augmentation des recherches consacrées au champ des politiques et systèmes (augmentation de 22% par rapport aux travaux de Leclercq 2007),
- pourrait être imputable à des modifications dans le profil des étudiants inscrits en thèse.

Les thèses avec une approche comparatiste

Les thèses d'approche comparatiste (40 thèses, soit 6.18% du total des thèses recensées) montrent par la diversité des zones géographiques abordées, l'intérêt des thésards en Sciences de l'éducation pour les rencontres entre l'Occident et l'Orient, le Nord et le Sud.

La France est surreprésentée dans les approches comparatistes : 37 thèses parmi les 40 incluent la France dans la comparaison. La plupart (22) comparent deux pays (France et essentiellement des pays européens). Les thèses comparatistes sur plusieurs pays sont nettement plus rares : 7 thèses portent sur la France et deux autres pays, tandis qu'on retrouve seulement deux comparaisons entre 3 pays et une qui concerne 4 pays.
Les travaux sur les pays européens ou francophones sont au centre des recherches de 18 thèses (près de 50% des thèses de cet échantillon) incluant l'Espagne, la Grèce, la Suisse, les Pays Bas, l'Angleterre, l'Italie et la Belgique. Les pays les plus comparés à la France sont l'Allemagne (4 thèses) et le Canada (4 thèses). Le développement de telles approches suit une évolution qui affecte, au delà des frontières nationales, l'ensemble des recherches en éducation où les travaux comparatistes se développent dans une Europe en construction, un espace éducatif de plus en plus sensible aux influences transnationales (Sirota 2001).

3.2. Analyse des disciplines contributives et cadres théoriques

L'analyse des références à des disciplines et cadres théorico-épistémologiques mais aussi à des auteurs dans les résumés de thèse a permis de construire les résultats ci-dessous.

Les disciplines et les cadres disciplinaires

Dans l'échantillon construit de 646 thèses, 280 résumés de thèses explicitent la discipline ou le cadre théorique utilisé, soit 43.3% de l'ensemble. Les 430 références recensées se répartissent donc entre ces 280 thèses et ce sont des références explicites soit à des disciplines, soit à des cadres théoriques. Le comptage révèle encore, relativement aux études précédentes, une importante dispersion des références théoriques et disciplinaires des thèses en Sciences de l'éducation avec néanmoins une forte présence de la Didactique[35] comme cadre théorique et de la Sociologie et la Psychologie comme disciplines contributives principales.

- Didactique

Même si les Sciences de l'éducation ne se réduisent pas à la Didactique, cette dernière apparaît dans les résumées et dans les titres comme la référence la plus fréquente.

- Sociologie

Ensuite, en termes de fréquence d'apparition, se trouve la Sociologie, avec 60 références, dont 36 sans précision et le reste partagé entre différents courants ou croisées avec d'autres disciplines.

- Psychologie

La Psychologie regroupe 51 citations dont 13 non précisées, 16 à la Psychanalyse, 9 à la Psychologie cognitive, 2 à la Psychologie génétique et 6 à la Psychologie du développement. On note un recours significatif aux courants constructivistes.

- Pédagogie et Sciences de l'éducation

La Pédagogie compte au total 27 références (dont 2 à la Pédagogie Institutionnelle et 1 à la Psychopédagogie). En ce qui concerne les Sciences de l'éducation, elle compte 10 références dans des phrases comme « … le recours à certains concepts des Sciences de l'éducation… ».

- Théories de l'action, de l'activité

On relève 25 références en lien avec les théories qui s'intéressent à l'action ou à l'activité.

- Linguistique, Sciences du langage, etc.

En ce qui concerne la Linguistique, il est difficile de déterminer jusqu'à quel point elle constitue en fait un outil pour analyser les données. Cette différence entre l'approche théorique et les disciplines utilisées pour l'analyse des données n'apparaît pas très clairement dans les résumés.

- Philosophie

La Philosophie compte 30 références, dont 11 sans précision.

Les auteurs

En ce qui concerne les auteurs cités dans les résumés, nous retrouvons des résultats proches de ceux obtenus par Leclercq surtout par rapport à la dispersion, ce qui conforte le constat exposé ci-dessus en lien avec les disciplines. Sur un total de 208 auteurs référencés, le plus cité n'obtient que 11 occurrences (Vygotsky), suivi par Bourdieu (6), Kant, Ricœur, Brousseau (5 citations), Bandura, Elias, Goffman, Vergnaud et Pineau (4 citations). Carré, Ferry, Habermas, Morin, Moscovici, Perrenoud et Piaget (3 citations). Ces auteurs représentent bien les disciplines contributives les plus utilisées.
Pour le reste, nous trouvons des philosophes classiques et contemporains, des sociologues, des psychologues et des représentants de la communauté des Sciences de l'éducation (Chevallard, Durand, Martinand, Sensevy, Hess, etc.). Nous retrouvons aussi des références à des linguistes et à des anthropologues. Il est aussi intéressant de signaler des références à des scientifiques rattachés aux « sciences dures », ainsi qu'à à des artistes du monde de la littérature ou de la danse. Ceci est pour nous l'indice d'une large ouverture des recherches en Sciences de l'éducation aux autres disciplines.

4. Conclusion : les caractéristiques de la recherche en éducation

L'analyse des thématiques des thèses, que nous venons de présenter, nous a permis d'établir un état des lieux partiel de la dynamique de recherche dans le champ des sciences de l'éducation en mettant en perspective quelques tendances principales ou émergentes, la manière dont les champs et les contextes éducatifs et formatifs sont explorés. S'appuyant sur les travaux des fondateurs de l'étude des thèses soutenues en SE (J. Beillerot 1993, J. Beillerot & Demori 1997, A. Feyfant 2005, V. Leclercq 2007, 2008), notre étude intègre leurs démarches et les enrichie encore.

L'étude s'est appuyée sur l'analyse des résumés et titres de 646 thèses publiées en Sciences de l'éducation (70ème section du CNU) et soutenues entre 2003 et 2008 dans 35 établissements d'enseignement supérieur de France Métropolitaine et d'Outre-mer. Les données disponibles ont permis d'aboutir à quelques résultats qui demandent toutefois à être complétés et affinés par des explorations plus détaillées sur les doctorants (trajectoire, financement des thèses, etc.) ou sur les thèses elles-mêmes (les résumés n'étant qu'un reflet partiel de la recherche entreprise).

Le premier indicateur, les fréquences des formes lexicales les plus utilisées, révèle que les recherches en éducation se centrent toujours autour des thèmes suivants : acteurs de l'éducation et de la formation (formateur, éducateur, enseignant, etc.), processus d'éducation et de formation (enseignement, éducation etc.), mais aussi « recherche+ », « analyse+ », « étude+ », « théori< » et « approche+er » qui constituent des évidences dans le cadre d'un travail de recherche. Ces résultats convergent avec ceux obtenus notamment par Beillerot (1993), Beillerot et Demori (1997) et Leclercq (2008).

Le deuxième indicateur, les champs et les contextes, offre plus de précisions. Le champ « analyse des pratiques, mise en place des dispositifs didactiques ou pédagogiques » est le plus exploré. Malgré un intérêt de plus en plus marqué au corps enseignant (par les nouvelles grilles d'évaluation par exemple), aux élèves/étudiants (l'élève est placé au centre des processus éducatifs) ou bien à des réformes institutionnelles et éducatives fréquentes, les situations et des dispositifs pédagogiques sont deux fois plus présent par rapport aux « acteurs » et aux « institutions et politiques », cette dernière catégorie étant sensiblement plus explorée par rapport à la période 2001-2006.

[35] Les disciplines étudiées par les thèses en Didactique n'ont pas été comptabilisées. Par exemple la thèse intitulée : « Utilisations du temps et explications en sciences de la terre par les élèves de lycée : étude dans quelques problèmes géologiques », les connaissances produites par la thèse sont principalement didactiques et non des sciences de la terre. Toutefois, nous sommes conscients que cette décision reste discutable.

Concernant le niveau de formation étudié, les résultats de notre étude exposent un intérêt sensiblement égal entre la formation initiale (de la maternelle jusqu'à l'université), avec 55% des thèses soutenues, et les formations professionnelles ou continuées avec 45 % des thèses. Dans ce contexte, la formation des enseignants représente 13% des recherches de doctorat de l'échantillon et constitue donc un segment professionnel privilégié par les thèses.

Le croisement des champs et des contextes montre que les situations et les pratiques sont les plus explorées surtout pour la formation initiale. L'intérêt pour les acteurs est plutôt présent dans la formation des adultes. Ce qui est surprenant, c'est que, malgré le taux de représentativité des thèses portant sur les institutions, système et politiques, très peu de thèses portent sur les institutions impliquées dans la formation des enseignants (9 thèses). Comme nous l'avons déjà spécifié, ce résultat est à mettre en regard du contexte actuel de réforme des IUFM.

Enfin, pour l'indicateur concernant les aires géographiques abordées par les thèses, sur la totalité des thèses recensées, plus que la cinquième partie porte sur des aires géographiques étrangères (N =135). Parmi ces 135 thèses, 95 (représentant le 15% du total de 646 thèses) portent sur des pays étrangers et 40 (6.2% du total de 646 thèses) présentent une approche comparatiste entre la France et d'autres pays.

Le continent le plus étudié est l'Afrique, (53 thèses soit 39.2% des thèses sur des pays étrangers) suivie de l'Asie (16), l'Amérique latine (13) et finalement l'Europe avec un total de 11 thèses (Grèce, Portugal, République Tchèque et l'Allemagne). Parmi les 7 pays les plus étudiés, 5 ont une tradition francophone, ce qui semble un facteur déterminant pour la structuration des thèses portant sur des pays étrangers. La proximité géographique semble un facteur moins décisif dans le choix des pays étrangers explorés.

Notre étude montre une nette augmentation du nombre total de thèses portant sur des systèmes éducatifs étrangers, par rapport aux résultats de nos prédécesseurs (notamment V. Leclercq, 2007 et 2008). Cette situation serait-elle imputable au flux des étudiants étrangers qui viennent poursuivre leurs recherches en France ou bien à l'ouverture vers l'international d'un public étudiant français (et implicitement de leurs directeurs) dans un contexte de mobilité soit vers les pays francophones soit vers d'autres espaces, en particulier américain ou latino-américain ?

Malgré les limites que nous avons exposées pour cette recherche, celle-ci pose selon nous et dans la continuité des travaux antérieurs, des jalons pour le déploiement d'une politique de recherche en éducation.

Bibliographie

Beillerot, J. (1993). *Les thèses en Sciences de l'Éducation : bilan de 20 années d'une discipline,* Université Paris X, 93 pages.

Beillerot, J., Demori, F. (1997). *Les thèses en Sciences de l'Éducation de 1990 à 1994,* Université Paris X, 49 pages.

Champy-Remoussenard, P. (2008). Regards croisés depuis et sur les Sciences de l'Éducation, in Les sciences de l'éducation : histoire, débats, perspectives, n°1, 2e semestre, p. 9-26, disponible sur http://rechercheseducations.revues.org /index432.html

Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi,* Paris : EFS éditeur, 248 pages.

Feyfant, A. (2005). Bilan 2003-2005 des thèses concernant l'éducation, in *Perspectives documentaires en éducation,* n° 62, p. 111-119.

Guigou, J. (2006). *Notes sur l'histoire des sciences de l'éducation,* in Site du Centre de Recherche sur la Formation, l'Éducation et l'Enseignement de l'Université de Montpellier 3, disponible sur http://recherche.univ-montp3.fr /cerfee/article.php3?id_article=397

Hatano-Chalvidan, M. (2008). *Dires sur l'interdisciplinarité : la référence à l'interdisciplinarité dans le discours de chercheurs en sciences "exactes",* Thèse en Sciences de l'éducation, sous la direction de Jean-Marie Barbier et Richard Wittorski, Paris : CNAM, 253 p.

Leclercq, V. (2007). *Docteurs et doctorants en Sciences de l'Éducation : les trajectoires professionnels et préoccupations scientifiques*, étude d'une population de 2001-2006, AECSE, Commission Cursus-Publics-Sept. 2007, 31 pages.

Leclercq, V. (2008). *Docteurs et doctorants en Sciences de l'Éducation : entre trajectoires professionnels et préoccupations scientifiques*, Recherches & Éducations n°1/2008, p. 27-45.

Mialaret, G. (1996), *Les sciences de l'éducation.* PUF, Que-sais-je ?

Sirota, R. (dir.) (2001). *Autour du comparatisme en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

La recherche intervention comme mode d'interrogation et de transformation des pratiques. Un exemple : les pratiques collaboratives du maître E, enseignant spécialisé dans l'aide aux élèves en difficulté scolaire

Pascale PONTE
Clermont Université, Université Blaise Pascal, EA 4281, PAEDI-
Adresse personnelle : 125 avenue Gambetta, 75020 Paris
06 03 52 61 49
Mail : pascperrin@aol.com
Corinne MERINI
Clermont Université, Université Blaise Pascal, EA 4281, PAEDI-
Serge THOMAZET
Clermont Université, Université Blaise Pascal, EA 4281, PAEDI-

Les modifications actuelles de l'école enjoignent à la recherche de se donner les moyens de la proximité du terrain.
Ce sont les années 1975-1980, lors de la mise en œuvre de la formation continue, qui virent se développer les recherches actions et des interventions auprès d'équipes d'enseignants pour résoudre des situations problématiques. Depuis, les situations éducatives se sont complexifiées, les contextes de pratique ont évolué, mais surtout, les praticiens ne sont plus considérés comme de simples exécutants : il est nécessaire de comprendre leur activité pour comprendre les pratiques d'enseignement.

L'ouverture de l'école pour contrebalancer des « écarts », notamment a multiplié la pluralité des acteurs intervenant dans le champ scolaire, renforce l'impossibilité à penser le métier de manière univoque, marquant ainsi une tendance à individualiser le travail enseignant par une responsabilisation ciblée des acteurs (Ebersold, 2007). Parallèlement les nouvelles conjonctures réorganisent le champ de la recherche et de la formation.

Il y a donc au niveau des enseignants une modification de leurs pratiques qui nécessite une prise ne compte des nouvelles formes de travail tant au niveau de l'enseignement que des pratiques partenariales. Ce qui réinterroge la formation et développe des espaces de recherche.
C'est pourquoi nous avons mis en œuvre un mode d'interrogation des pratiques adossé à la recherche : « la recherche intervention » (Mérini & Ponte, 2008). Dans l'acception de l'intervention nous ne cherchons pas à intervenir directement sur les pratiques par des dispositifs expérimentaux mais par une modification de la lecture que chacun peut avoir du métier, ce qui par effet téléologique amène à des changements de pratiques. Pour la recherche nous mobilisons des dispositifs méthodologiques, des cadres théoriques et des espaces de diffusion propres à la recherche. Ce sont les modalités de mise en œuvre et la reproblématisation initiée par ce type de recherche et d'intervention que nous présentons pour cette communication, ce à l'aune de notre dernière recherche.

Après avoir présenté les éléments théoriques qui stabilisent la recherche intervention nous montrerons que la recherche intervention vise à modéliser les pratiques et les rend intelligibles d'un point de vue scientifique, mais aussi a des objectifs de formation au sens où la diffusion des modèles nourrit une réflexion sur les gestes professionnels en cause ou à développer. Pour cela nous présenterons la méthodologie en œuvre pour faire émerger cette triple perspective. Et nous illustrerons notre propos sur le double aspect recherche intervention au regard des tensions isolées au cours de notre recherche et comment les acteurs engagés dans l'action ont pu ajuster leurs pratiques dans un contexte de reconfiguration de leur profession.

1. La recherche Intervention comme mode d'interrogation des pratiques : problématique et éléments théoriques

1.1. Problématique:

Les rapports entretenus entre formation, recherche et intervention sont le plus souvent pensés en termes de succession temporelle ou de verticalité surplombante de la recherche vers la formation ou l'intervention qui appliquerait les résultats de la recherche. Penser les choses ainsi revient à introduire une série de clivages que pour notre part nous récusons et préférons penser en termes de mise en relation et de tensions qui ont à coopérer, reléguant ainsi la verticalité au profit d'une horizontalité non directionnelle articulée par la négociation.
Ce positionnement va induire un système organisé qui s'apparente au partenariat tel qu'a pu le définir C. Mérini (1999) avec ses caractéristiques : un problème reconnu comme commun pour la recherche que nous présenterons plus avant il s'agit de comprendre et de repérer les espaces partenariaux des maîtres E.
Si du point de vue des chercheurs il est important de comprendre comment ce pan de métier, peu étudié du point de vue de la recherche, le peu d'écrit scientifique sur le sujet en atteste, peut éclairer des pratiques et définir des gestes professionnels. Pour les maîtres E engagé dans la recherche intervention il s'agit de mettre à jour cette spécificité qui est renforcée par les nouvelles directives ministérielles (2009), de façon à pouvoir réaffirmer leur spécificité et définir leur identité professionnelle. Ce double aspect met à jour une double problématique à deux visée comment du point de vue de la recherche les pratiques partenariales sont-elle à l'ouvre dans le métier de maître E et pour les praticiens où se situent les pratiques partenariales et qu'elles sont les spécificités du maître E dans ces espaces.

Cette double problématique va s'enrichir et se dynamiser avec les caractéristiques du partenariat.
Autre caractéristique; la recherche intervention (Mérini, Ponté 2008) va s'appuyer sur la négociation, et ainsi affirmer des rapports dialectiques entre les chercheurs et les praticiens. Elle crée par là même son propre système d'interrogation des pratiques qui s'apparente aux théories de la complexité comme a pu le définir Morin (2002). Et ce système est abordé par une approche multiréférentielle (Ardoino1993)
Et c'est cet aller retour entre recherche et acteur qui par le biais d'une méthodologie propre que va se créer la distance nécessaire à la formation effectuée par les acteurs engagés et la production de données propre à la recherche.
Dans la mesure où cette approche vise deux espaces interactifs avec pour visée deux espaces propres à la production de connaissance, seule la complexité peut nous permettre de lire et de comprendre cet écosystème ou les raisons sont à la fois convergentes et divergentes. Dans le même sens la méthodologie ne peut être que multiréfréentielle puisqu'elle intègre cette triple visée : la recherche, la formation et par effet téléologique des changements de pratique avec leur diffusion par les pairs. Ces derniers points nous sont apparus nécessaires et émancipateur des recherches actions « classique » puisque c'est bien dans les interactions que se nouent les éléments de compréhension à l'œuvre dans des systèmes complexes (Morin 2004)

1.2. Entre recherche classique et recherche action la recherche intervention :

La recherche intervention, désormais RI, est avant tout une recherche sur l'action, menée dans l'action, mais qui, de manière indirecte se déploie aussi dans la perspective de l'action cette triple visée va constituer la particularité de la RI. Celle-ci n'est pourtant pas à confondre avec une recherche praxéologique qui reste finalisée par l'amélioration des résultats ou une recherche action telle que cette dernière a pu être développée dans les cinquante dernières années. C'est dans les oppositions recherche « classique » recherche action (RA) que nous situons les origines de la RI.

En affirmant cette triple approche la RI s'émancipe des recherches actions traditionnelles qui rappelons le ont été développées aux Etats-Unis dans les années 1950 par Kurt Lewin. La RA repositionne de manière fondamentale les rapports que l'action et les pratiques entretiennent avec la recherche. Comme le

souligne Ardoino lors du colloque d'Alençon en 1990, la perspective praxéologique d'optimisation et d'aide à la décision n'est pas l'axe exclusif de la RA. Appliquée à l'éducation, la RA prend, en effet, en compte une dimension axiologique qui cherche à améliorer la position du sujet, ou à réduire les inégalités.
Si à l'origine, K. Lewin a insisté sur le pôle recherche pour tenter de définir la RA, une série d'auteurs ont, après lui, plutôt développé la question de l'action et de son optimisation s'écartant de la perspective axiologique.

Plus tard, dans les années 70 la RA a pris une orientation participative de type militante illustrée par le courant de l'analyse institutionnelle de Loureau (1970) ou la socioanalyse de l'intervention. Lapassade (1989) reprenant de manière critique l'approche de Stromquist (1986) mène une analyse comparative en cinq points : la formulation du problème, la collecte de données, l'évaluation et la qualité des données, l'analyse et l'interprétation des données, la présentation des résultats, pour distinguer ce qu'il nomme « recherche classique » et RA.

Cependant les deux communautés (praticiens chercheurs) restent dans des rapports action/recherche et les liens qui unissent action et recherche sont potentiellement problématiques essentiellement pour des raisons de proximité : proximité de positions entre celle de chercheur et de praticien, proximité de fonctions entre la perspective épistémique et la perspective transformative, proximité de champs entre l'observation et l'action.

1.3. Vers une caractérisation de la RI

Si, on peut trouver des éléments communs entre la RA et la RI, l'émergence de cette dernière marque une rupture en inversant la logique de la RA et de la recherche classique qui restent préoccupées par le positionnement du chercheur dans le système observé. La RI soutient, en effet, l'impossibilité de produire des connaissances pertinentes pour un chercheur qui serait justement situé en extériorité : « le chercheur ne peut produire de connaissances pertinentes s'il n'est pas acteur, partie prenante du processus d'action ». (A. Hatchuel, symposium INRA de Montpellier, janvier 2000). La notion de pertinence des connaissances produites souligne l'importance majeure accordée au contexte. La RI « s'oppose au « modèle du laboratoire » qui repose sur un « confinement de l'action » ; et elle s'oppose aussi au « modèle du terrain » qui « naturalise les phénomènes » en masquant ce qui n'existe que par l'action. Ni science appliquée, ni action militante, la recherche - intervention apparaît lorsque naissent les idées, les savoirs, les acteurs qui donneront plus tard des règles, des normes stabilisées. » (Martinand, 2003).

La RI s'attache à dégager des régularités traduisant la présence de règles d'action marquant la stabilisation des phénomènes émergeants, ce qui est contribue à rendre sensible l'accès aux données comme nous le disions plus haut. Le recours à une recherche intervention semble déterminé par l'existence de mutations ou d'évolution des pratiques. Nous rejoignons là Martinand (2003) quand il affirme que la RI est « le bon modèle » quand il s'agit de comprendre « des moments cruciaux de crise ou de changement ».

Une des caractéristiques majeures de la RI est sa contribution à une double perspective : épistémique et transformative. S'il s'agit bien de produire de la connaissance autour de ce qui fait crise ou connaît une mutation, on attend d'elle une transformation indirecte des pratiques. La RI a donc une intention d'utilité en produisant des méthodes, des connaissances, en identifiant des sources qui donnent matière à des changements par une transformation des systèmes d'analyse et des phénomènes de reproblématisation (J.L Martinand, 2000)36.

La R.I instaure de la proximité entre les actions d'intervention, de formation et de recherche, reste à instaurer une certaine vigilance autour des conditions nécessaires au développement des trois grands rapports dialectiques qui s'instaurent entre : objectivité (universalité) caractéristique du modèle / intersubjectivité (particularité) traduisant la dimension du local et subjectivité (singularité) des pratiques. Maintenir ces rapports en distance mais aussi en tension suppose de développer une méta analyse autour du travail de recherche permettant à chacun d'observer les rapports de position développés.

Parce qu'elle s'affirme multiréférentielle et s'inscrit dans le courant de la complexité la RI nécessite une méthodologie stabilisée, c'est ce que nous allons aborder maintenant.

2. La RI en actes :

Nous nous proposons donc de clarifier ces rapports dialectiques à partir d'une analyse secondaire d'une recherche intervention. Notre souci est d'examiner la manière dont : l'objectivité (universalité) de la recherche peut être maintenue en synergie avec l'intersubjectivité (particularité) du contexte dans le respect de la subjectivité (singularité) des pratiques. Nous nous appuyons pour cela sur les sciences de l'action qui mêlent savoirs d'action et savoirs théoriques (Barbier, 1998), à partir d'une diversité d'aspects en référant à la sociologie de l'action organisée (Friedberg, 1992), en particulier dans l'emprunt de notions opératoires comme celle de système d'action concret (Crozier et Friedberg, 1977), ou de la psychologie sociale quand il s'agit d'examiner les figures symboliques ou l'impact de la RI sur les processus identitaires.

2.1. Situation de la recherche

L'étude menée associe trois chercheurs et quatorze praticiens maîtres E de trois régions françaises, en France les maître E sont des maîtres spécialisés dans l'aide à la prise en charge de la difficulté d'apprentissage. Cette étude avait pour commande initiale le : « le maître E dans ses fonctions partenariales » La situation de recherche intervention a permis de développer un véritable « collectif de travail » (Clot & Litim, 2008) instaurant la proximité nécessaire à la récolte d'informations à notre démarche ethnographique menée sur 2 ans et poursuivant un double objectif épistémique et transformatif.

2.2. Méthodologie plurielle pour interroger les pratiques et constituer le corpus d'analyse propre à la recherche :

L'objet d'étude est construit à la limite de deux univers, celui de la recherche et de la pratique, permettant ainsi aux chercheurs de s'assurer de la pertinence de l'objet dans l'univers professionnel et aux praticiens d'identifier de nouveaux espaces professionnels. La succession des rencontres et des débats permet d'accéder à des niveaux de travail inaccessibles à une observation première ou naïve des pratiques collaboratives. Le choix des données traitées, opéré par les professionnels, est partial, orienté et subjectif, mais est contrebalancé par une approche instrumentée et longitudinale. Le travail d'indexation est, par exemple, mené conjointement par les chercheurs et les praticiens, et favorise une rupture épistémique par le travail de mise à distance. De ce point de vue, cette distanciation joue un rôle déterminant pour les étapes suivantes d'analyse des séquences vidéo lors des entretiens d'autoconfrontation qui suivent.

Cet aspect méthodologique est bien évidemment nécessaire au recueil du corpus pour la recherche mais il est pour l'aspect formation une étape qui s'apparenterait à la mise à jour de la modélisation qui conduit à la reproblématisation.

En effet si les écrits professionnels semblent pour les praticiens une évidence de témoignage de leur pratique à l'issue de l'indexation croisée, ce choix ne l'est plus car ils renvoient les points obscurs et l'implicite à l'œuvre dans leur quotidien professionnel. Pour parfaire cette mise à distance et cette objectivation, nous avons mené une méthodologie en deux temps : un premier temps de repérage fondé sur les écrits professionnels qui nous ont permis de dessiner une typologie des pratiques collaboratives du maître E. Ce travail à mis à jour des tensions que nous avons ensuite introduites comme variables lors des autoconfrontations croisées. Le second temps s'est appuyé sur l'analyse de séquences filmées de pratiques collaboratives menées par le ME dans des situations où celui-ci est impliqué, et ceci en trois étapes : entretiens d'autoconfrontations, d'autoconfrontations croisées (Goigoux, Margolinas, & Thomazet, 2004), et de débats collectifs. Chaque séance a été transcrite et les verbatims ont servi de support à notre analyse.
Du point de vue de la formation ce travail sera l'objet d'une nouvelle analyse réflexive.

[36] Martinand J.L. Conférence de clôture du colloque AECSE/CEFI "Les pratiques dans l'enseignement supérieur" - Toulouse octobre 2000.

2.2.1.Recueil d'écrits professionnels

Il s'agit pour les praticiens de collecter toutes les traces écrites qu'ils pensent pouvoir rendre compte de leur activité en matière de travail collaboratif (notes, comptes-rendus, projets d'aide, évaluations etc..). Ainsi chacun « interprète » la commande. Ce qui peut apparaître comme un « biais », un frein à la scientificité, est atténué par le traitement spécifique des données. Ainsi l'ensemble des écrits professionnels recueillis la première année a constitué un premier corpus qui a été indexé selon une grille (Mérini, Thomazet, Ponté 2009) utilisée lors de recherches précédentes a permis de repérer les pratiques collaboratives (Mérini, Thomazet, Ponté, à paraître 2011) et des éléments contradictoires des pratiques, que nous avons appelés tensions.
Dans ce premier temps d'indexation du point de vue des acteurs maître E il c'est agit de par un croisement des corpus de mettre à jour la variété de leur pratique en ouvrant ainsi leur champ des possibles, mais aussi et surtout de par une indexation rigoureuse de comprendre les points obscurs lié à l'implicite que nous évoquerons plus avant. Cela a permis également une première modélisation que nous introduirons dans un deuxième temps comme élément réflexif.

Du point de vue des chercheurs le travail sur les écrits professionnels a permis un balisage du champ entre différents espaces d'intervention (celui du maître E, des maîtres ordinaires, des parents, des structures extra-scolaires, etc.)
Ce premier niveau d'exploration nous a amené à identifier trois grandes tensions du métier de ME :

- des postures contradictoires dans le recours à l'implicite ou à l'explicite,
- une tension entre la position de collègue à l'égard des maîtres de milieu ordinaire et l'expertise du ME en matière de difficulté scolaire,
- et des conflits de temporalité.

Ces différentes variables ont donc constitué les points d'entrée pour les autoconfrontations qui constitueront un nouveau corpus qui du point de vue des chercheurs confirmeront où infirmeront les hypothèses repérées dans un premier temps et du point de vue des praticiens seront un espace réflexif autour de leur pratique en matière de partenariat avec leur approche spécifique avec une première modélisation présentée par les praticien lors d'un colloque professionnel à Dôle (2009).

3. Emergence des problématisations

Nos résultats mettent en avant des tensions professionnelles qui confirment les difficultés de positionnement du « nouveau » métier de maître E.
Trois d'entre elles apparaissent d'une manière particulièrement saillante dans nos données, tout d'abord la tension d'expertise qui taraude la relation du maître E à ses collègues, puis la tension qui est liée à la conjugaison des temporalités et enfin une tension relative à l'explicitation des règles d'action lors de la prise en charge de la difficulté scolaire.

3.1. Une tension d'expertise

Une tension d'expertise car les maîtres E se sentent à la fois « experts » et « collègues » de leurs collègues maîtres des classes ordinaires. Les maîtres E sont et se sentent enseignants du premier degré, mais ils disposent aussi d'une expertise du fait d'une formation spécifique et d'une expérience particulière de l'aide à la difficulté. Reconnaître cette expertise entraîne, de leur point de vue, une distance, voire une posture hiérarchique qui leur pose problème « je ne veux pas être si loin (de l'enseignant) ».

Cette tensions, probablement présente de tout temps dans le métier semble exacerbée par l'injonction de collaboration a fait l'objet de controverses professionnelles assez vives. Cependant, la question n'est pas qu'idéologique. En effet, les maîtres E savent que « pour aider les élèves, il faut aider les maîtres ». Les transformations actuellement vécues bousculent essentiellement les priorités (l'aide aux maîtres passe avant l'aide aux élèves) sans pour autant changer fondamentalement le paradigme d'appréhension de la difficulté.

Nous avons constaté, chez les maîtres E avec lesquels nous avons travaillé, des pratiques qui mettent en synergie la posture de principe (être collègue) avec un choix pédagogique (pour aider les collègues, je ne peux pas m'opposer à eux). Ainsi, quand une maître E nous dit « Je ne veux pas être si loin (des maîtres des classes) », elle n'affirme pas qu'une posture non hiérarchique, elle pose une nécessité pour l'action. Aider l'enseignant, de la part des maîtres E ne veut pas dire :
« donner du conseil pédagogique (…) on n'est pas en train de lui dire : 'Fais ça dans ta classe', mais 'voilà comment moi j'ai fait avec le groupe' et voilà ce qui s'est passé. Et là on se rend compte que, quelques fois ils vont s'emparer de certaines choses car on n'était pas là pour leur transmettre mais pour rendre compte, expliquer, et du coup on leur laisse le choix tu comprends ? (…) »

Si du point de vue de la recherche cette tension nous semble pleinement à l'œuvre dans les pratique du point de vue des praticiens elle reste un élément de controverse, même si dans des débats ultérieur elle apparaît comme étant encore en question pour certain : « c'est vrai mais je ne me sens pas experte et encore moins conseillère. »

3.2. Une tension de temporalité

Les maîtres E avec lesquels nous avons travaillé nous l'ont annoncé très rapidement, l'action du maître E nécessite « d'arrêter » le temps « il faut prendre le temps des bilans, d'un regard décalé, du travail en petit groupe permettant d'affiner », ce temps, de leur point de vue nécessaire aux apprentissages, n'est pas celui des autres acteurs, et notamment celui de l'enseignant « soumis aux programmes », et « qui doit faire avancer la classe ». La tension de temporalité, elle aussi, se trouve reconfigurée dans et par les évolutions du métier. L'opposition de temporalités quasi binaire, entre le temps des apprentissages et celui de la classe chez les maîtres E principalement chargés d'une aide à l'école évolue dans le « nouveau métier » vers la prise en charge de temporalités multiples. Le maître E se trouve au point de rencontre des « histoires » engendré par la collaboration des différents protagonistes (le maître E et l'enfant/élève, celle de l'enfant et de ses parents, celle du maître de la classe et l'élève, ou des histoires communes entre adultes).

Du point de vue de la formation cette tension mise à jour un outil de temporalisation en matière de régulation lors de séance partenariale, cette prise de conscience des tensions de temporalité leur ont permis d'identifier un geste professionnel en repositionnant le développement de l'enfant dans son cursus d'élève.

3.3. Une tension d'explicitation

Le maître E est un spécialiste de l'écrit. De tout temps il a mis en forme les projets d'aide pour les élèves, tout en conservant une grande partie de ses objectifs et de son travail dans l'informel. Il mettait ainsi en synergie l'intérêt des formalisations « pour poser un cadre » et la souplesse de l'informel, adaptable et permettant d'agir sur des problématiques qui ne gagnent rien à la mise en mot. Ce jeu entre forme et informel se retrouve aussi reconfiguré par les évolutions du métier de maître E. Il est courant que le maître E rende service à la communauté pédagogique en mettant en forme les nombreux projets exigés dans le quotidien de l'école et face auxquels les autres enseignants ne sont pas toujours à l'aise. Pourtant, nos données montrent que les écrits ne sont pas toujours présents, et encore moins dans la forme attendue par l'institution.
Les débats ont permis aux maîtres E de nous dire que de façon plus ou moins consciente c'était une volonté de « jouer » entre le formel et l'informel, l'explicite et l'implicite. « Le plus important, dans notre travail, ce n'est pas ce qui apparaît », « on en est tous conscient, mais, je ne sais pas pourquoi, on ne le met pas en avant ». Ce qui d'un point de vue formatif révèle l'importance de leur positionnement dans les rouages entre les différents partenaires des espaces partenariaux.

Ce pas à pas des aspects recherche et formation issue des allers retour et de la dialectique initiée par la recherche intervention avait pour ambition de montrer les convergences et les divergences issue des espaces dialectiques de concertation. Mais il nous reste à présenter l'aspect diffusion de la formation par les pairs.

4. La RI : aspect problématisation et dépassement des pratiques

Si l'aspect recherche scientifique issu de l'étude longitudinale menée à donner lieu à plusieurs publications scientifiques, la RI ne saurait être aboutie sans ses aspects transformatifs et formatifs c'est ce dernier aspect que nous allons aborder.

Du point de vue des acteurs engagés si, au début de l'étude, la question du partenariat est apparue comme peu présente dans les représentations que les maîtres E du groupe de recherche avaient de leur métier, au terme de ces deux années de recherche et des colloques professionnels de Dole (2009) et de La Rochelle (2010), on peut aujourd'hui percevoir qu'il en est autrement. Ces différentes interventions ont permis au maître E de se voir travaillant tout en étant producteur de leur propre savoir de métier, ils ont réalisé le cogito 3 (Bachelard 1972) Ces modélisations sont autant de concepts qui servent à penser son métier c'est dans la mise en perspective et l'objectivation de soi que l'on atteint le temps de la pensée C'est en s'imaginant pensant, que l'homme se détache du temps des choses, en se perpendicularisant par rapport au temps horizontal celui de l'ici maintenant que l'homme atteint le temps de la pensée. C'est dans cette élévation que naît la personne nous dit BACHELARD. Le temps de la pensée est le temps de la personne, pour nous celui du praticien auteur de ses choix.

Ainsi l'émergence des points de tensions présentés lors du premier colloque a donné lieu à une modélisation des enjeux entre les différents acteurs en présence lors de partenariat et ont mis à jour pour les maîtres E des modalités de dépassement des difficultés car elles en ont permis l'analyse.

4.1. Jeu des tensions

Ces tensions présentées plus haut ont fait l'objet d'une communication conjointe dans un premier colloque organisé par la Fédération Nationale des Maître E, cette communication proposait une modélisation des activités partenariales des maîtres spécialisés en situation partenariale centrée sur le traitement de la difficulté. Lors de ce colloque les praticiens ont proposé une modélisation des difficultés engendrées par la différence de positionnement dans l'institution des maîtres ordinaires, des parents, des partenaires non institutionnels et de leur propre pratique. En proposant cette modélisation à leurs pairs ils ont permis une prise de conscience de la nature des difficultés rencontrées lors des relations partenariales. Tout en proposant des pistes réflexives pour le dépassement des difficultés.

4.2. Pédagogie du détour, empathie gestes professionnels ?

Après avoir stabilisé cette notion de tensions, les travaux se sont portés sur comment effectuer le dépassement des tensions repérées. Le ME possède des outils pour penser (analyse de besoins, qualification de la difficulté, connaissance des partenaires etc..) et agir (pilotage de négociations, aide directe et indirecte etc..) sur la difficulté de manière globale et systémique qui lui confère une légitimité dans les relations d'aide à ses collègues. Les études menées ont montré que le *maître* E réajustait ses pratiques à l'aune des gestes initiés lors de leur formation initiale.

Cette mise à jour des gestes professionnels et une diffusion en milieu professionnel, ont permis aux praticiens de remodéliser leur métier et de s'adapter aux contraintes initiées par de nouvelles prescriptions. Ces pratiques s'organisent autour des « gestes » repérés comme étant :

- Une pratique du « détour »

Pour aider l'élève il va falloir aider le collègue ou aider les parents, l'aide semble être un geste naturel pour le ME, mais l'aide à un adulte va supposer des détours pour contourner ses résistances, l'aider à poser un autre regard sur les difficultés de l'enfant. Cette pratique mis au service des nouvelles prescriptions de l'aide aux adultes le maitre E l'utilisait déjà pour contourner les difficultés des élèves lorsqu'ils étaient en situation d'aide directe.

- La « reproblématisation des situations »

Le ME répond au constat de blocage qui est généralement à l'origine du travail commun après une analyse globale de la situation et oriente son action vers une reproblématisation de ce blocage visant un élargissement des marges de manœuvres.

- Une pratique professionnelle de l'empathie

Cette pratique s'effectue en rentrant quelque peu dans l'univers de l'autre (qu'il soit collègue ou parents) pour repartir de ce qui l'anime et construire avec lui des stratégies d'aide à l'élève essentiellement orientées par un élargissement des marges de manœuvres que ce soit celles de l'élève (aide directe) ou celles de son maître pour l'élève (aide indirecte).

- Analyse de besoins

L'analyse de besoins menée par le ME porte à la fois sur ce qui pourrait être un symptôme, le signalement des difficultés des élèves, mais aussi sur le contexte social dans lequel l'élève et son maître se trouvent : isolement de l'école, mauvaises relations du maître avec le RASED ou les familles, angoisses du maître, mais aussi des familles. Cette reconfiguration par l'analyse favorise la mise en perspective de la situation favorisant sa résolution.

Ces gestes professionnels mis à jour par cette recherche intervention et diffusés auprès des professionnels par des pairs sont le produit de cette situation propre à la RI qui de par son système complexe organisé par la négociation et ses structures partenariales font que la proximité permet d'atteindre des pratiques et des transformations que ne saurait atteindre une recherche où le cloisonnement isole les univers.

5. En conclusion

La RI témoigne de notre point de vue de l'importance du contexte dans les recherches en éducation ce qui l'oppose à la recherche en laboratoire et aux techniques expérimentales. La forte présence du contexte suppose de développer une sensibilité aux pratiques d'intervention tout en maintenant la distance nécessaire aux logiques scientifiques. Elle ne se confond pas pour autant avec la RA, même si elle partage avec elle les phénomènes de proximité, en particulier par ses visées avant tout épistémiques et non praxéologiques, et ceci même si la dimension transformative dans la RI est présente. Fondant cette affirmation, la RI suppose, en effet, une problématisation des problèmes professionnels rencontrés, là où la RA cherche à les résoudre. Au regard de la recherche classique, la RI accélère et diversifie les modes de diffusion des connaissances par la proximité des logiques d'intervention qui multiplie les chances et les formes de diffusion (effets téléologiques, sensibilisation des formateurs aux évolutions des connaissances et des pratiques, information rapide des décideurs etc..). Pour autant les rapports de proximité exigent de stabiliser les pratiques par une institutionnalisation du dispositif dans des structures de formation de formateurs unissant les enseignants, les formateurs, et les cadres intermédiaires comme les conseillers pédagogiques, les acteurs de l'espace prioritaire, voire les chefs d'établissement ou le corps d'inspection. La diversification des catégories d'acteurs ralentit pour une part la production scientifique (puisqu'il faut construire des coopérations et de nouvelles postures), mais enrichit la problématique et la définition de l'objet de recherche. Cette diversité joue, par ailleurs, un rôle important dans la logique transformative en permettant des prises de décisions complémentaires entre acteurs et système. Complémentarité et coopération supposent en revanche de clarifier la situation des opérations de recherches par rapport aux opérations d'intervention et de formation en les référant à leurs visées, ainsi que leurs systèmes de validité et les communautés à qui elles s'adressent. Dans le même temps une vigilance particulière est portée aux rapports de position développés dans le groupe, par un méta regard d'ordre réflexif porté sur les travaux et les procédures adoptées pour conserver la mise en tension, sans les confondre, entre recherche et formation. Reste qu'il serait intéressant d'examiner d'un point de vue sociologique si la présence de ce type de recherche peut être corrélé avec des objets de recherche, des structures ou des acteurs particuliers afin de repérer d'éventuels contextes spécifiques à ce type de recherche.

Bibliographie

ARDOINO J., (1992). Les nouvelles formes de recherche en Education, actes du colloque AFIRSE - Alençon 1990.

BACHELARD (G), La dialectique de la durée, Paris, P.U.F, 1972, 150 p
BARBIER J.M., (1998). Savoirs théoriques et savoirs d'action. PUF, Paris. 305p.

CHAMBON A. et PROUX M., (1988)."Zones d'éducation prioritaires: un changement social en éducation?", Revue Française de Pédagogie n° 83 Avril-Juin 1988, pp.31-38.
CROZIER M. et FRIEDBERG E., (1977). L'acteur et le système, Paris le Seuil, 500 p.
DUBOST X, (1987). L'intervention psychosociologique PUF, Paris.
Friedberg E., (1992). "Les quatre dimensions de l'action organisée", Revue Française de Sociologie XXXIII,1992, pp.531-557.
Foucault, M. (2002). L'archéologie du savoir. Paris : Gallimard (Nrf)
Goigoux, R., Margolinas, C., & Thomazet, S. (2004). Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle. Bulletin de psychologie, 57(469), 65-70.
HESS R., (1989). « Recherche-action et formation » Revue Pratiques de formation n°18 déc 1989 p.15.
kohn R., (…..
LATOUR B., (1998). « Sur la pratique des théoriciens. » in Savoirs théoriques et savoirs d'action. Dir. BARBIER J.M. PUF, Paris. 305p.
LAPASSADE G., (1989). « Recherche-action et formation » Revue Pratiques de formation n°18 déc 1989 pp.17-43.
Mérini, C., (1999). Le partenariat en formation : de la modélisation à une application. Paris : l'Harmattan.
Mérini, C. (coord), (2005). Travail conjoint et professionnalité enseignante. Rapport d'étude disponible à l'ADASE 56, avenue de Wagram 75854 Paris cédex 17.
Mérini, C., & Ponte, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques. Savoirs (16).
Mérini, C., Thomazet, S. & Ponté, P. (Accepté). De la position du maître E à ses rôles de partenaire : Vers une cartographie des pratiques collaboratives. In L. Portelance, C. Borges, & J. Pharand, (ed.) .La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques. Québec : PUQ.
Morin, E. (2002) A propos de la pensée complexe, actes du colloque pensée complexe CNRS Janvier 2002.
Morin, E. (2004). La méthode. Paris : L'Harmattan.
Morin, E. (2005). Introduction à la pensée complexe. Paris : Edition du Seuil.
Martinand J.L., (2003). Entretien de E. Burguière avec J.L Martinand, Recherche et Formation n° 40 « Les savoirs entre pratique, formation et recherche. » INRP, Paris
MASSE R., (2003). Ethique et santé publique : enjeux, valeurs et normativité. PUL. Laval. Québec Canada 413p.
Stromquist , (1986) La recherche-action : nouvelle approche sociologique pour le Tiers-Monde Attadriss, n°9 Rabat F.S.E pp.36-45.

Compétences professionnelles : repères conceptuels et méthodologiques pour appréhender leur construction

Enrique Correa Molina
CRIFPE-Université de Sherbrooke
enrique.correa.molina@usherbrooke.ca
819-821-800 p. 62009
Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
2500 boul. de l'Université
Sherbrooke (Québec)
Canada
J1K 2R1

Colette Gervais
CRIFPE-Université de Montréal
colette.gervais@umontreal.ca
514-343-7615
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal (Québec)
Canada
H3C 3J7

Introduction

Les formations professionnelles visent l'acquisition et le développement de compétences. La compétence se définit en termes de « savoir agir et réagir » et ne se réduit pas à l'application ou à l'exécution (Le Boterf, 2001). Depuis 2001, un référentiel de compétences professionnelles oriente la formation des enseignants au Québec (Ministère de l'Éducation du Québec, MEQ, 2001). Mais comment se construisent les compétences professionnelles ? On en sait peu de choses, la littérature fait état de travaux réalisés en situation de travail ou de formation continue, mais pas en contexte d'apprentissage chez des débutants.
Alors que la maîtrise des gestes liés à l'enseignement est très exigeante, une recension d'écrits américains révèle que les stagiaires et leurs formateurs jugent la quasi-totalité de ces compétences maîtrisées lors des stages en formation initiale (Bidjang, Gauthier, Mellouki et Desbiens, 2003). Cela semble révélateur du fait qu'on ignore quoi observer, sur quoi s'appuyer, au moment de porter un jugement sur le niveau de compétences.
Un stage en milieu professionnel constitue un moment propice pour étudier la construction des compétences, celles-ci se manifestant en contexte. Cette communication vise à présenter les repères conceptuels et méthodologiques utilisés dans deux études menées pour étudier le développement de compétences pendant la formation initiale à l'enseignement.

1. Deux études

Dans une première étude, nous avons cherché à mettre à jour des invariants (au sens piagétien) dans ce processus de construction de compétences que l'on peut supposer, en bonne partie, idiosyncratique, étant donné le caractère subjectif du savoir expérientiel. Les compétences relatives à l'acte d'enseigner (ce qui se passe en classe, en interaction avec les élèves) du référentiel du MEQ (2001) ont été objet de l'étude. Nous visions à identifier les ressources mobilisées dans la pratique, à explorer les modes d'organisation et de mobilisation de ces ressources, à décrire des comportements liés à la maîtrise progressive des compétences et à dégager des interventions aidantes de la part des formateurs. Les participants étaient :

- 22 stagiaires en formation initiale à l'enseignement, 8 en stage de 2e, 6 en 3e et 8 en 4e année du programme de formation de quatre années ;
- Leurs enseignants associés ou maîtres de stage (15) ;
- Les superviseurs universitaires (6) de ces stagiaires.

Les résultats nous ont permis de montrer le rôle fondamental de la compétence réflexive dans la construction des autres compétences (Gervais, Correa Molina, Lepage, 2007). Comme le suggère Altet (1996), il semble s'agir d'une métacompétence de l'enseignant.
La seconde étude porte sur le développement de cette compétence (ou métacompétence) réflexive, tout au long de la formation. Le contexte est également celui des stages de la 2e à la 4e année de formation, cette fois avec des stagiaires se préparant à l'enseignement en adaptation scolaire. La particularité de cette étude est d'avoir eu accès de manière longitudinale à un certain nombre de ces stagiaires. Jusqu'à maintenant (collecte de données pas terminée), les participants sont :

- 6 stagiaires en 2e année de formation initiale à l'enseignement, 5 en 3e et 4 en 4e année du programme de formation de quatre années ; 3 de ces stagiaires ont participé aux trois années de collecte de données qui se termine en mai cette année ;
- Leurs enseignants associés ou maîtres de stage (15) ;
- Les superviseurs universitaires (12) de ces stagiaires.

Dans tous les cas, la première étape a été de recruter des stagiaires volontaires pour participer à l'étude, puis de vérifier l'accord de leurs enseignants associés et de leurs superviseurs d'y contribuer également. Dans les deux études, l'objet est difficile à saisir : la construction des compétences dans un cas, le développement de la réflexion dans l'autre. Le recours à des concepts polysémiques tels que ceux de « compétence » et de « réflexion » oblige à bien préciser la perspective dans laquelle nous nous situons.
La communication veut mettre en évidence les concepts retenus pour appréhender ces objets et l'approche méthodologique développée, soit une adaptation de l'argumentation pratique de Fenstermacher (1994).

Le concept de compétence professionnelle

Dans une recension importante de la littérature, Martineau (2006) expose les diverses significations qu'a pris la notion de compétence, en grande partie tributaires du domaine où la notion a été développée : sociologie du travail, administration des organisations, etc. et plus récemment, en éducation. La définition retenue dans l'élaboration du référentiel de compétences à l'enseignement du Québec se base sur les travaux de Le Boterf (2002), Perrenoud, Altet, Charlier et Paquay (1996). Selon ces auteurs, la personne compétente sait choisir, orchestrer et mobiliser certaines ressources pour gérer efficacement les situations de la pratique professionnelle. Il s'agit d'un acteur qui va au-delà du prescrit, qui décide et met en œuvre des actions et réagit à des événements. Cette perspective étant à la base des programmes de formation à l'enseignement élaborés pour répondre aux orientations ministérielles (MEQ, 2011), c'est celle qui a été retenue.

Dans l'examen d'une compétence, un premier volet à prendre en compte est celui de la nature des ressources qui seront mobilisées pour agir. La sélection des ressources par l'acteur repose en grande partie sur sa compréhension de la situation, des anticipations à propos de la situation à venir, des expériences précédentes, même si le choix et les motifs de ce choix ne sont pas nécessairement explicites. À ce propos, des résultats de recherche (Kagan, 1992 ; Le Boterf, 2002) ont montré des différences entre des enseignants expérimentés et des novices (ou stagiaires) – ces derniers ayant une vision moins globale des situations, ne distinguant pas nécessairement l'essentiel de l'accessoire.

Le Boterf (2002) propose de regrouper en deux catégories les ressources d'un professionnel : des ressources incorporées tels des savoirs qu'il a acquis, des savoir-faire qu'il a développés, des aptitudes et qualités personnelles ; des ressources externes de son environnement tels l'accès à des réseaux ou du matériel. Soulignons qu'une partie des ressources disponibles, les notions théoriques ou formelles, par nature décontextualisées, ne sont pas directement utilisables pour l'action. Elles constituent plutôt des outils pour comprendre et interpréter (Legendre, 1998), nécessitant donc une forme de transposition pour être utiles. Leur repérage est certes difficile, ce qui peut expliquer que les enseignants, en général, les négligent dans leur discours pour privilégier ce qui est utile dans la pratique quotidienne (Tardif et Lessard, 1999).

Un deuxième volet à considérer dans l'examen d'une compétence est celui de l'orchestration des ressources dans l'action. Chez un praticien expérimenté, les ressources sont organisées en fonction des schèmes (d'analyse et d'action) qu'il a développées. Chez un stagiaire ou un novice, une hypothèse plausible est celle de ressources plutôt déconnectées, pas encore regroupées et bien organisées pour l'action. En plus d'observer chez les stagiaires une plus grande disponibilité des ressources tout au long des quatre années de leur formation, on devrait également repérer des indices d'organisation de ces ressources en blocs mobilisables.

Mentionnons finalement qu'en stage, les rythmes d'apprentissage ne sont pas toujours compatibles avec ceux du travail à réaliser. Les apprenants ayant des bagages expérientiels divers, les situations étant fortement contextualisées, un modèle linéaire unique du développement des compétences, par étapes prédéterminées, est probablement inapproprié.

Le concept de compétence réflexive

Le concept de réflexion est utilisé depuis longtemps dans le domaine de la formation à l'enseignement. Déjà, en 1991, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) prônait en faveur de la réflexion en signalant que la formation initiale devait considérer une préparation dans ce sens afin de stimuler la professionnalisation du métier, dû au fait que l'enseignement appelle fortement à l'interaction et à la réflexion. Dix ans plus tard, au Québec, ce concept fait partie prenante des compétences professionnelles exigées d'un enseignant. En effet, dans le référentiel de 12 compétences professionnelles qui encadre la formation à l'enseignement (MEQ, 2001), l'une met en évidence l'engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel par la réflexion sur sa pratique et le réinvestissement des résultats de sa réflexion dans l'action. Les futurs enseignants sont ainsi sensibilisés à prendre la responsabilité de leur propre développement professionnel par la réflexion sur leur pratique.

Bien que la réflexion soit amplement prônée dans la littérature destinée à la formation professionnelle à l'enseignement, force est de constater que le concept est très complexe. En effet, tout en générant des attentes face aux apprenants maîtres, la complexité du concept se dévoile en comprenant qu'il est intimement associé à l'idiosyncrasie de la personne, suivant un processus développemental propre à l'individu (Calderhead et Gates, 1993 ; Pultorak, 1996). De plus, la capacité réflexive liée à la profession enseignante évoluerait presque toujours sur une longue période (Calderhead et Gates, 1993).

Tout en étant complexe, ce concept est aussi polysémique car la conception que l'on a dépend du domaine (sociologie ou philosophie, par exemple) et varie d'une étude à une autre, ce qui donne lieu au manque de clarté souligné par divers auteurs tels que : Grimmett, Erickson, Mackinnon et Riecken (1990), Ecclestone (1996), Desjardins (2000), Fendler (2003), Beauchamp (2006), Saussez et Allal (2007). En ce sens, dans les écrits, on retrouve tantôt des niveaux de réflexion (Van Manen, 1977 ; Sparks-Langer, Simmons, Pash, Colton et Starko, 1990), tantôt des dimensions liées à la réflexion (Louden, 1991), des types (Valli, 1997) ou des perspectives à propos de la réflexion (Grimmett, Mackinnon, Erickson et Riecken, 1990). Récemment, Beauchamp (2006) a examiné l'étendue des définitions de la réflexion véhiculées dans la littérature. Ce concept, selon les divers auteurs, peut référer à des aspects cognitifs, métacognitifs, linguistiques ; il peut correspondre soit à une procédure de résolution de problème, soit à un processus de critique sociale. Beauchamp en dégage sept logiques sous-jacentes au concept, allant du fait de penser différemment ou plus clairement à celui de se transformer en tant qu'individu et, ainsi, transformer la société. Malgré cette diversité de conceptions qui entoure le concept, nous nous sommes intéressés à l'actualisation de la réflexion dans les programmes de formation à l'enseignement, plus précisément au développement que l'on suppose chez les futurs enseignants pendant leur formation initiale en contexte de stage. Nous ne privilégions aucune des approches de la réflexion présentées précédemment, mais avons plutôt développé une vision de la réflexion en tant que processus intra et interpsychique, non linéaire, donc non hiérarchique, participant au développement professionnel des futurs enseignants. En ce sens, en contexte de formation initiale à l'enseignement, la réflexion se développerait par un processus réalisé à deux niveaux. D'abord comme un processus de mobilisation, d'adaptation et de renouvellement de ressources personnelles et professionnelles de la personne. Ensuite, comme un processus développemental articulé autour de deux mouvements complémentaires et progressifs, à savoir la systématisation et la complexification de la réflexion, en contexte d'exercice professionnel. En faisant en sorte que les stagiaires systématisent leur réflexion sur des aspects de leur pratique et complexifient l'éventail de ressources et d'objets de réflexion (Correa Molina, Collin, Chaubet et Gervais 2010). Vu ainsi, le développement de la réflexion se traduit en termes d'une systématisation et complexification progressive au fur et à mesure du parcours formatif de l'étudiant.

Bien que la réflexion, de même que son développement, en tant que processus, prennent place au niveau intra-personnel, ils peuvent être stimulés par une tierce personne (l'enseignant associé, le superviseur, le pair aidant, le groupe, etc.). Cependant, en contexte de formation et de recherche, ces processus doivent être externalisés, observables. Une manifestation possible de ces processus afin de les saisir est le recours à la verbalisation. La manifestation par le langage verbal, en tant que reconstruction du processus réflexif effectué préalablement, permettrait d'appréhender la réflexion de manière précise et systémique. Mais, le recours au langage verbal implique nécessairement une distanciation vis-à-vis du processus de réflexion qu'il retrace (Correa Molina *et al*, 2010). La distanciation dont il a été question dans nos études est tant temporelle qu'instrumentale : temporelle car la réflexion s'est passée après l'expérience et instrumentale car, du point de vue méthodologique, nous avons eu recours à la vidéo. Ces aspects sont traités dans la section suivante.

2. Le dispositif méthodologique commun aux deux études

En cohérence avec ce que nous avons présenté ici haut, nous privilégions l'étude de situations de développement professionnel, plus spécifiquement de compétences professionnelles, en invitant le stagiaire à prendre un rôle principal dans la démarche d'analyse de sa pratique. En effet, ce type d'études qui cherche à comprendre le processus de construction, de développement de compétences nécessite le recours à des méthodes qualitatives mettant au cœur de la démarche les acteurs et leur interprétation des situations de manière à permettre une compréhension plus fine des comportements, discours et attitudes (McIntyre, Byrd et Foxx, 1996). Cette façon de faire aide aussi à respecter l'écologie naturelle des expériences de stage, car la participation à la recherche modifie peu les modalités habituelles de travail au cours de cette période. Ainsi, si la construction de compétence ne peut s'abstraire du contexte, elle ne peut non plus ignorer la position de l'acteur. Les deux études s'inscrivent à la fois dans les perspectives pragmatique (l'explicitation des motifs de l'action) et constructiviste (la construction de savoirs) de l'analyse des pratiques (Tochon, 2002).

Une approche inspirée de Fenstermacher (1996)

L'approche de l'argumentation pratique de Fenstermacher (1996) a donc été retenue pour soutenir la réflexion des stagiaires car elle est en cohérence avec une conception élargie des dimensions à examiner dans la réflexion sur la pratique. Selon cet auteur, diverses prémisses d'action peuvent être verbalisées par un enseignant pour expliciter ce qui fonde son agir : des connaissances théoriques, un savoir provenant de son bagage d'expérience, ses valeurs, des éléments contextuels.

Analyser la pratique professionnelle afin de connaître ce qui fonde l'acte professionnel se base sur le sens que l'acteur donne à son geste. Dans ce sens, ce dernier doit être considéré comme auteur et analyste de son action. Cela impose un premier défi méthodologique non négligeable car, pour avoir accès aux fondements de l'action professionnelle, il faut créer un climat de confiance nécessaire pour que l'acteur prenne place et parole dans ce processus où l'interaction est privilégiée. C'est en réponse à ce défi que les travaux de Fenstermacher (1996; 1994), menés auprès d'enseignants d'expérience en utilisant l'approche de l'argumentation pratique, nous ont paru particulièrement intéressants car son approche considère deux stratégies qui cadrent bien avec l'étude : le travail en collégialité, donc la pratique réflexive interactionnelle, et le recours à la vidéoscopie comme forme de distanciation instrumentale. Son approche originale se réalise en deux phases : explicitation et reconstruction. Dans un premier temps, dans une phase d'explicitation, l'enseignant aidé d'un « autre » (chercheur ou pair) est amené à expliciter les fondements de son action. Dans un deuxième temps, afin de juger de leur justesse, ses arguments sont analysés au regard de critères éthiques, empiriques et autres, pour qu'ils puissent constituer une base valable pour l'action.

Parce qu'elle répondait bien aux objectifs de l'étude cette approche nous a inspirés pour nos études. Cependant, pour des raisons contextuelles, matérielles et écologiques (respect du contexte de stage), nous avons procédé à une adaptation (Correa Molina et Gervais, 2010) où seule la première phase a été réalisée. En fait, nos visées n'incluaient pas d'aspects normatifs comme chez Fenstermacher pour qui l'analyse de pratique d'un praticien doit déboucher sur une amélioration de sa pratique tenant compte de résultats de la recherche, sous la forme de textes choisis en fonction de l'analyse faite et présentés au praticien pour confronter ses arguments. Bien sûr, se voir, voir l'autre, réfléchir ensemble sur sa pratique et sur celle d'un camarade peut, dans une certaine mesure, contribuer à modifier des aspects de sa pratique, sans qu'il y ait d'intention explicite de la part du chercheur.

À la fois dans l'approche préconisée par Fenstermacher et dans notre adaptation, le rôle de l'autre est d'une grande importance, car c'est lui qui, en créant le climat de respect nécessaire, suscite le questionnement sans tomber dans le jugement de l'action observée tout en favorisant le processus d'analyse. L'interaction entre les stagiaires participants et le chercheur, lors des séances collectives d'explicitation des pratiques, provoque l'émergence des données de l'étude, de type données suscitées. Ce sont les stagiaires qui choisissent la séquence à présenter au chercheur et aux pairs au cours de la séance de réflexion partagée, à partir d'enregistrements vidéos réalisés en classe vers la fin du stage. Le choix de séquence laissé aux participants vise bien sûr à les mettre en confiance dans la démarche exigeante de réflexion en présence d'autres, mais également à les responsabiliser quant à ce qui est susceptible de déclencher réellement chez eux, à ce moment de leur formation, un processus de réflexion. Par ailleurs, il existe un risque que ce choix soit fait en fonction de critères d'évitement, par exemple se dérober à des situations de sa pratique qu'il serait inconfortable de visionner en compagnie de pairs et du chercheur mais qui auraient un grand potentiel comme déclencheur de réflexion.

Les formateurs de ces stagiaires, enseignants associés et superviseurs de stage, ont été aussi invités à participer. Pour la première étude, centrée sur le développement des compétences liées à l'acte d'enseigner, une entrevue semi-structurée individuelle avec chacun des formateurs a porté sur l'accompagnement, alors qu'une entrevue collective a permis de compléter l'interprétation faite du processus. Pour la deuxième étude, centrée sur le développement de la compétence réflexive, des entrevues semi-dirigées individuelles ont été menées après le stage auprès des enseignants associés et des superviseurs des stagiaires. Le matériel déclencheur des entrevues consistait en la présentation de la séquence vidéo sélectionnée par le stagiaire. En plus des analyses collectives de pratiques, le croisement d'informations provenant de l'échange entre les stagiaires et le chercheur, déclenché par des traces de leur pratique (enregistrement vidéo), ainsi que de l'entrevue avec leurs formateurs (enseignants associés et superviseurs), vise à se rapprocher de données authentiques. Dans les deux études, la décision de travailler en collégialité s'appuie à la fois sur l'impact formateur d'une démarche intersubjective entre pairs et le sentiment de sécurité procuré aux participants (Racine, 2000). Des précautions ont été prises pour que le contexte ne soit pas menaçant, entre autres en ce qui a trait à l'évaluation des stagiaires.

Des limites des études

Bien que l'approche méthodologique retenue présente des avantages, elle présente aussi des limites. À cet égard, mentionnons qu'originalement l'approche de Fenstermacher (1996) a été utilisée principalement avec des enseignants d'expérience, qu'elle est très exigeante en termes de temps et de ressources humaines et économiques.
Les participants stagiaires sont tous volontaires, on peut donc supposer qu'il s'agit d'individus ayant déjà une tendance à se mettre en posture d'analyse de leur pratique, à réfléchir à leur action, des personnes ayant une certaine assurance pour se découvrir face à autrui et dévoiler leurs forces et faiblesses afin de se donner des moyens d'améliorer leur agir professionnel. Les résultats de l'étude ne peuvent donc pas être généralisés à l'ensemble des futurs enseignants.
Par ailleurs, la présence du chercheur lors des séances d'explicitation peut conduire les participants à tenter d'identifier ses attentes afin d'y répondre, ce qui pose une certaine limite quant à la valeur des données ainsi recueillies. Étudier le développement des compétences liées à l'acte d'enseigner et à la réflexion dans ce contexte équivaut peut-être à susciter un développement, sans savoir si ce même processus surviendrait sans l'intervention du chercheur.

Conclusion

Le but de ce texte était de présenter des repères conceptuels et méthodologiques impliqués dans l'étude du développement ou des manifestations de compétences professionnelles. Dans ce but, nous avons présenté brièvement deux études centrées sur le développement de compétences liées à l'acte d'enseigner (étude 1) et au développement de la réflexion (étude 2) en contexte de formation en milieu de pratique. Retenons que les concepts impliqués dans ces deux études, compétence et réflexion, restent des concepts difficiles à cerner, notamment parce qu'ils sont appréhendés par différentes visions dont les postures théoriques ne sont pas toujours équivalentes ou compatibles les unes aux autres. Les outils méthodologiques développés pour appréhender des manifestations des compétences ou de la réflexion doivent s'appuyer sur une définition explicite et fondée de ces concepts, tenir compte de l'engagement des acteurs dans des processus comportant une large part d'insaisissable par l'observation afin d'espérer conduire à des résultats pouvant avoir une certaine portée dans la compréhension des phénomènes étudiés. Une meilleure compréhension de ces processus de construction de compétences pourrait, d'après nous, contribuer à optimiser la formation initiale à l'enseignement.

Références

Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. *In* Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, P. (dir) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* 27-40. Bruxelles : De Boeck.
Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analyzing the Literature*. Thèse de doctorat, McGill University.
Bidjang S.G., Gauthier, C., Mellouki M. et Desbiens J.F. (2003). Les niveaux de maîtrise des compétences professionnelles atteints par les finissants à l'enseignement primaire et secondaire au Québec. Communication au 71e Congrès de l'ACFAS, Rimouski, mai 2003.
Calderhead, J. et Gates P. (1993). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: The Falmer Press.
Conseil supérieur de l'éducation. (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation : la profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Québec : Publications du Québec.
Gervais, C. et Correa Molina, E. (2010). Une adaptation de l'approche de Fenstermacher pour explorer la communication du savoir d'expérience. Dans F. Yvon et F. Saussez (dir.) *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (229-250). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P. et Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et Francophonie*, Vol XXXVIII : 2, Automne 2010.
Desjardins, J. (2000). Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
Ecclestone, K. (1996). The reflective practitioner : mantra or a model for émancipation ? *Studies in the Education of Adults, 28*(2), 146-161.
Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher, 32*(3), 16-25.
Fenstermacher, G.D. (1994). The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. Dans Darling-Hammond, L. (dir) *Review of Research On Education, 20*, 1-54. Washington, D.C. : American Educational Research Association.

Fenstermacher, G. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, *XXII*(3), 617-634.
Gervais, C., Correa Molina, E. et Lepage, M. (2007). Teaching Competencies during Pre-service Training: What do we Know about their Construction? Communication au symposium *Studying Teacher Education*, conférence de l'European Association for Research on Learning and Instruction, Budapest, août 2007.
Grimmett, P., Erickson, G., MacKinnon, G., et Riecken, T. (1990). Reflective practice in teacher education. In R. Clift, R. Houston, et M. Pugach (dir.), *Encouraging reflective practice in education : an analysis of issues and programs* (pp. 20-38). New-York : Teachers College Press.
Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research, 62*, 129-169.
Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels.* 4e édition. Paris : Éditions d'Organisation.
Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas: quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 1998, *XXII(2)*, 379-406.
Louden, W. (1991). *Understanding Teaching: Continuity and Change in Teachers' Knowledge.* New York: Teachers College Press Columbia University.
Martineau, S. (2006). *La question des compétences : tour d'horizon socio-historique de la notion et analyse conceptuelle*. Récupéré le 16 décembre 2010 de : http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article101&var_recherche=ladipe
McIntyre, D.J., Byrd, D.M. et Foxx, S.M. (1996). Field and laboratory experiences. *In* Sikula, J., Buttery, T.J. et Guyton, E. (Eds) *Handbook of Research on Teacher Education*, 171-193. New York : Macmillan.
Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles.* Québec : Gouvernement du Québec.
Perrenoud, P., Altet, M., Charlier, É. Et Paquay, L. (1996). Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses. Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, P. (Éds.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (239-253). Bruxelles : De Boeck.
Pultorak, E. (1996). Following the Developmental Process of Reflection in Novice Teachers: Three Years of Investigation. *Journal of Teacher Education, 47* (4).
Racine, G. (2000). *La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux. Le rapport entre l'expérience individuelle et collective*. Montréal : L'Harmattan.
Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation, 30*(1), 97-124.
Sparks-Langer, G., Simmons, J., Pasch, M., Colton, A., et Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education, 41*(5), 23-32.
Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.
Tochon, F.V. (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo.* Sherbrooke : Éditions du CRP.
Valli, L. (1997). Listening to other voices: a description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education, 72*(1), 67- 88.
Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry, 6*(3), 205-228.
and other essays, New-York: Free Press, 1929

ÉDUCATION ET RELATIONS ETHNIQUES ET RACIALES: une étude sur le cadre théorique de thèses de doctorat en éducation soutenues de 2005 à 2010 au Brésil

Maria do Socorro Ribeiro Padinha
Doctorante à l'Université Fédérale du Pará
Conseil National de Développement scientifique et technologique (CNPQ)
mariapadinha@ig.com.br
1607 Travessa Bom Jardim 66030-130 Belém Brésil
00 55 91 32 72 00 74
Wilma de Nazaré Baía Coelho

Cette recherche, encore en cours, concerne la thèse de doctorat. L'univers de cette étude comprend les Théories de l'éducation dans les productions scientifiques dont le sujet est l'éducation et les relations ethniques et raciales au Brésil. L'échantillon analysé a été extrait de thèses de doctorat en éducation soutenues de 2005 à 2010 dans des universités publiques administrées par les États et fédérales brésiliennes. La pertinence scientifique de cette étude souligne l'importance de l'évaluation des études scientifiques, de l'analyse des changements de paradigme et de l'identification de la variabilité théorique pour la compréhension des phénomènes éducatifs et des relations ethniques et raciales au Brésil. Cette recherche met en évidence le champ de l'éducation dans les aspects épistémologiques dont la théorie occupe une place historique dans la production scientifique et dans les impacts sociaux. L'objectif est d'analyser les cadres théoriques qui sous-tendent les thèses de doctorat liés à l'éducation produites de 2005 à 2010. Plus précisément, on objective reunir des recherches, organiser en catégories conceptuelles les théories qui les sous-tendent, présenter un cadre épistémologique des productions et identifier la confluence des études ethniques et raciales dans les productions académiques à propos de l'éducation. La méthodologie emploie des méthodes spécifiques comme la recherche bibliographique, l'analyse de contenu, l'analyse du discours et l'étude de la logique aristotélicienne. L'approche théorique de cette recherche est basée sur le concept scientifique de Champs Sociaux formulé par le sociologue Pierre Bourdieu. La catégorie analytique de domaine scientifique sous-tend notre thèse oú on souligne que le cadre théorique des thèses cibles de cette recherche est motivé par des significations scientifiques et politiques. Ce cadre forme dans un domaine politique et académique un *habitus* épistémologique. Le résultat attendu de la recherche prétend présenter une carte analytique d'indentifications et d'analyses du contenu des thèses ainsi que de l'éffet discursif des auteurs et des documents officiels sur l'éducation et aussi présenter l'analyse de la connaissance théorique systématique pour expliquer les phénomènes éducatifs sur race et éducation au Brésil.

1. PRESENTATION DU PROJET D'ENQUÊTE

Le domaine de l'éducation n'est pas neutre sur les changements historiques que la société est prise. Pour cette raison, nous ne pouvons pas arrêter de penser à la constitution de la recherche en éducation au Brésil, sans tenir compte des actions qu'elles ont suscitées études dans l'enseignement. Tout comme ne pas négliger les approches épistémologiques et l'enchaînement entre la théorie et le domaine social. En identifiant une telle combinaison, nous demandons: *Qu'est-ce identifie la recherche comme la recherche en éducation? Est-il l'objet? Est-ce le cadre théorique et méthodologique?* Couplé à d'autres questions de l'épistémologie, ce qui a entraîné la recherche sur l'éducation et les relations ethniques et raciaux, nous pensons que les théories de recherches sur les Noirs au Brésil en matière d'éducation.Nous combinons nos enquêtes qui ont abouti à caution en *tant que race et les études ethniques ont été formés dans le domaine de la recherche en éducation, et de quelle légitimité en tant que domaine scientifique? Sociaux, politiques et éducatifs Brésil allés sur le terrain universitaire ont la visibilité?*

Pour répondre aux questions qui imprègnent notre enquête, nous avons choisi comme objet de recherche de la thèse théorique produite dans le-Graduate Education Post, qui a inscrit le sujet de l'éducation et des relations interraciales. Nos voies de fait sur la question principale de notre recherche *que les théories des études consubstantiated sur les relations raciales et l'éducation?* Est liée aux résultats de la recherche sur Wilma Cole (2009) sur l'importance et méthodologiques champ théorique sur les relations raciales par les enseignants à travers la mise en œuvre de la loi écoles 10.639/03.

2. Objectif et la problématique RECHERCHE

La production scientifique du Brésil a considérablement augmenté ces dernières années. La recherche scientifique en éducation, en particulier, présente une croissance continue depuis les années 1960. Lors de la conférence d'ouverture de la cinquième Réunion nationale de la recherche en sciences de l'éducation (V ENPEC), a eu lieu en 2005 à Bauru, le professeur Andrew Marli (2001) note que la recherche en éducation dans le pays n'est pas né dans les universités. Selon le chercheur, le début de la recherche a été suscité par la création de l'Institut national des sciences de l'éducation Teixeira (INEP) et le ministère de l'Éducation (MEC) pour aider à la formulation des politiques publiques.

André (2001, p. 52) note que

> En 1965, nous avons atteint l'âge forcé. De 1965 à 1975 ont été ouverts 16 cours aux études supérieures dans le domaine. Ensuite, les mouvements de recherche du gouvernement pour l'université. Aujourd'hui, nous nous dirigeons vers la majorité, mais 40 ans est encore peu à la consolidation effective de la masse critique et un peu de temps pour analyser et corriger les erreurs dans les sondages.

Le chercheur a dit qu'il y avait des changements dans ces passages: «Les questions sont élargis et diversifiés, maintenant l'analyse des problèmes dans les années 60 extérieur vers l'intérieur, la vie quotidienne de l'école, la salle de classe, le programme d'études» (Andrew, 2001, p. 53). Toutefois, si l'enseignement scientifique dans les universités n'est pas né pour un temps elle s'est concentrée sur le travail de certains enseignants liés à des universités.

L'augmentation de cette production est principalement due à l'émergence des programmes de premier diplômé en éducation, comme la PUC-Rio en 1965, et la PUC-SP, en 1969 (HAYASHI, 2008). Cette caractéristique de la production scientifique accrue via diplômés tient à la recherche scientifique brésilienne en général. Le cours post-universitaires sont responsables de plus de 80% de la production scientifique brésilienne ensemble. Au Brésil, le développement de la recherche est liée à des plans nationaux d'études supérieures et des organismes. Selon les données recueillies par Hayashi (2008), dans le début des années 2000, d'autres apports théoriques et méthodologiques à la croissance de la recherche en éducation ont également été étudiés dans une série d'études parrainé par l'INEP et appelé "état des connaissances." Les thèmes abordés dans ces études étaient l'alphabétisation, l'éducation de la petite enfance, la formation des enseignants, l'enseignement supérieur, la politique et de gestion de l'éducation, l'évaluation de la jeunesse une éducation de base, et de la scolarisation et l'éducation des jeunes et des adultes au Brésil, qui ont fourni des contributions importantes pour la région.

3. CONTEXTE

Nous considérons que les questions importantes dans la construction de la recherche pédagogique comprennent la relation entre les Noirs et de l'éducation. Le premier se réfère à l'importance de comprendre ce qui a conduit à des études scientifiques du changement paradigmatique et la variabilité de la compréhension théorique des phénomènes éducatifs et les relations raciales au Brésil. Le second, qui est très utile de savoir ce que les théories domaine de l'éducation réalisés sur la recherche en éducation et ses particularités sociales, parce que nous savons que les sondages ne sont pas contestées par les théories qui proviennent exclusivement de la théorie pédagogique, mais de la sociologie, l'anthropologie et la psychologie. La pédagogie comme une science qui, malgré une base épistémologique n'est pas exempté de la contribution des autres domaines du savoir. Uni est la faiblesse de la constitution théorie de

l'éducation à multiples facettes phénomène éducatif, qui permet l'approche théorique à l'éducation est soumise à divers points de vue, c'est à dire les différents domaines de connaissances qui se croisent dans la définition du concept de l'éducation: psychologie de l'éducation , de la philosophie de l'éducation, anthropologie de l'éducation, histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation, entre autres.

Conformément à l'accent a été donnée sur la recherche en éducation, souligne la pertinence de la recherche universitaire: collabore à l'organisation de la production scientifique dans le domaine de l'éducation qui traite des relations raciales et l'éducation. Comme la recherche ne commence pas à partir de rien, il est également prévu de poursuivre le travail déjà accompli par d'autres chercheurs (Pinto, 1993; RIBEIRO, 2005; & GONÇALVES SILVA, 2000), ou de fondement théorique à organiser des recherches qui apportent portée de la recherche sur les relations interraciales et l'éducation, et de mettre en évidence la formation de la pensée intellectuelle sur les Noirs au Brésil et de l'éducation.

4. RECHERCHE DES OBJECTIFS

L'objectif global sera d'analyser les thèses théoriques produites dans le Post-Graduate Education dans les années 2005 à 2010. Plus précisément: pour recueillir de recherche produits, organisés en catégories et théories conceptuelles qui ont soutenu les études, présente un cadre épistémologique de la production et d'identifier la confluence des études raciale dans l'enseignement dans les productions académiques.

1.5 - Analyse théorique

Afin de rendre la logique épistémique que nous choisissons comme base de discussion théorique de notes Pierre Bourdieu sur le champ scientifique; Antonio Joaquim Severino, en ce qui concerne la recherche en éducation au Brésil, quant à l'inclusion des Noirs à l'université brésilienne et ses conséquences pour la consolidation de l'émission sur le paysage scientifique en noir.

1.5.1- Scientifique sur le terrain: Pierre Bourdieu considérations

On pourrait choisir de traiter d'autres élèves sur une discussion à propos de la science, mais il a décidé par un théoricien qui a écrit et compris la science elle-même que la production de rapports humains, alors ressemblait à un champ scientifique parmi les nombreux qui façonnent la société et des relations sociales. Pierre Bourdieu avait sa formation en philosophie à l'Ecole Normale Supérieure, l'une des institutions les plus importantes en France, qui se démarque dans le domaine de la propriété intellectuelle et d'éducation. Il est devenu un intellectuel qui a imprimé leur intérêt dans l'histoire de la science et la philosophie.

Bourdieu (2002) met en lumière la tradition de la philosophie en France, qui décrit le processus de perpétuation de la science comme une sorte de parthénogenèse, c'est-à-science engendre sur lui-même, sans aucune implication du monde. Ainsi, pour éviter cette alternative Bourdieu a développé le concept de champ, dont la compréhension est de réaliser une culture de production (littérature, sciences, économie, etc.) Ce n'est pas nous référer à son contenu textuel ou le contexte social, ou d'effectuer une relation directe entre texte et le contexte. Pour l'auteur, il existe entre la production et le contexte qui les relie, un univers qu'il a appelé *le* littéraire, artistique, scientifique ou juridique, qui est défini comme un univers social dans lequel sont intégrés les agents et les institutions qui produisent, de reproduire ou de diffusion de l'art, la littérature ou les sciences.

Les formulations de Bourdieu (2002) traitent de la structure d'un champ scientifique et le processus de reconnaissance et de légitimité conférée à ceux qui y participent.Pour lui, le genre de lutte pour la légitimité scientifique et politique dépend de la structure qui se forge au sein de chaque domaine de la connaissance, qui est également conditionnée par des facteurs extérieurs à elle. Dans ce contexte, dans tous les domaines trouve les dirigeants, dont les positions sont de la reconnaissance de la quantité de capital scientifique qui sont les gardiennes et les gouvernés, ou novices, ils doivent avoir reconnu l'importance de leur capital, leur potentiel et sa position actuelle et le potentiel dans le domaine. Toutefois, il est le résultat de l'interaction des forces en présence dans ce qui permettra ou non l'avancement significatif de la production de connaissances que le domaine est en cause (Bourdieu, 2002).

Les champs sont les lieux des relations de pouvoir qui impliquent immanente des tendances et des probabilités objectives. Un champ n'est pas orienté complètement au hasard. Non tout ce qu'il est également possible et impossible, en tout temps. Parmi les avantages sociaux de ceux qui sont nés dans un domaine, c'est précisément le fait que, par une sorte d'infuser la science, le domaine des lois immanentes du champ des lois non écrites qui sont effectivement entrés dans des états de tendances et de ce qu'on appelle dans le *rugby*, mais en échange, *la direction du jeu* (Bourdieu, 2002, p. 27).

Le champ de catégorie fournira des conseils scientifiques à notre travail d'une théoriques et méthodologiques de le considérer à la compréhension que c'est la structure des relations objectives entre les acteurs qui détermine ce qu'ils peuvent et ne peuvent pas faire, et que sa structure déterminée par distribution du capital scientifique à un moment donné, rendu possible grâce à la visibilité des documents sur le noir et l'éducation.

Selon Bourdieu, le monde social ne fonctionne pas en termes de sensibilisation, mais en termes de pratiques et de mécanismes, et en ce sens, le droit, l'objet de la science juridique, qui se manifeste dans la réalité historique et sociale et en tant que telle est à temps, par la médiation de cette réalité. En fait, les systèmes de perception et d'appréciation qui sont la source de notre construction du monde social sont produites par un travail collectif historique, mais à partir des structures même de ce monde, structures structurées historiquement construit. Nos catégories de contribuer à la production dans le monde. Mais dans les limites de leurs correspondances avec les structures existantes pré-.

1.5.2-La configuration du *champ* de la recherche en éducation au Brésil

Les domaines d'études et de formation des enseignants comme des intersections majeures ont les hypothèses conceptuelles des théories critiques. Dans le milieu des années 70, n'est pas seulement une extension des thèmes d'études, mais aussi une amélioration méthodologique, en particulier dans certaines sous-zones. Les sondages nous montrent que les études disponibles commencent à se concentrer plus grande retenue tout aussi problématique dans le domaine du curriculum et la formation des enseignants. Il y avait non seulement la diversification des sujets dans ces domaines, ainsi que les moyens d'y remédier. Commencé à utiliser de nombreuses méthodes quantitatives sophistiquées plus de l'analyse, combien la qualité à la fin de la décennie, et une critique théorique cadre plus. Mais cette fois, les approches techniques courantes, taxonomies, et l'attachement à l'opérationnalisation des variables et leur mesure. Dans une deuxième étape, nous sommes confrontés à divers mouvements sociaux qui émergent et continuent de croître, la création d'espaces pour des discussions plus socioculturel et la critique sociale. La recherche en éducation sera intégrée à la critique sociale, et dans les années 80, on trouve dans les productions institutionnelles, en particulier dans les mémoires et thèses, l'hégémonie du traitement des questions d'éducation sur la base des théories marxistes. Dans la 80e et la fin début des années 1990, il ya des contributions qui commencent à produire grande diversification dans les œuvres, tant en ce qui concerne les thèmes sur les moyens d'approche.

Dans le travail de Iria Brzezinski (2001), de ses recherches sur la production de la recherche dans le domaine de la formation des enseignants, présente un ensemble de documents qui ont été organisées en cinq catégories: la formation initiale des enseignants, formation continue, les pratiques d'enseignement, la professionnalisation des enseignants et revue de la littérature. Dans cette enquête, nous avons noté la prédominance d'une théoriques références critiques et l'approche méthodologique dans les méthodes qualitatives.

La cohérence et la pertinence de la recherche en éducation a connu une période d'activités universitaires au Brésil, qui était semblable à celle vécue en Occident.Severino (2001) nous informe que le débat sur l'éducation scientifique a reçu plus de visibilité à cause de l'accent occupés par la science. La compréhension envahit quand on pense à un pays de la Révolution du 30 commence à construire scientifiquement. Il est près de la société brésilienne dans la modernité, à savoir l'adoption d'un modèle capitaliste de la société dans la science positiviste et ont acquis une expressivité épistémologique. D'une manière paradigmatique, nous imaginons de l'éducation dans les propositions de la nouvelle école et non par la tradition métaphysique qui a prévalu dans les

établissements d'enseignement supérieur. Ce changement nécessitera une compréhension de l'homme et de la connaissance sans-Christian préceptes judéo, sommairement remplacé par la centralisation des connaissances dans ce domaine et l'homme sur la nature.

Severino (2001) énumère trois grands moments dans l'histoire de la recherche en éducation au Brésil. La première concerne la construction de la science, le vingtième siècle, avec des bases dans le modèle expérimental / mathématicien dont l'incidence est sur le quantitatif et le fonctionnement régulier du monde phénoménal, à la fois naturel et social. INEP et des institutions comme la Fondation Carlos Chagas, et des noms comme Luis Pereira, Fernando de Azevedo et Maria Alice Foracchi étaient des agents de l'instant qui redressent les rôles pertinents dans l'histoire de la science dans l'éducation au Brésil. La seconde découle de la réflexion de la crise épistémologique des sciences humaines, l'introduction d'une forte reprise de la recherche pédagogique et de ses débats épistémologiques de référence soulevées dans les conflits idéologiques et théoriques dont la meilleure référence: le matérialisme dialectique, l'phénoménologique , ou la structure sémiotique. La dernière fois en question les fondements méta-récits précédents du discours philosophique et du rationalisme scientifique. Le neoceticismo-structuraliste de l'approche post, devient alors une référence dans la recherche en éducation.

Pour explorer cette discussion, certaines questions doivent être repris. Par exemple, seulement à la théorie scientifique peut être que les données empiriques (SEVERINO, 2009). En effet, la construction de nouvelles connaissances en science, comprise comme un processus d'apprentissage, ne peut se faire à travers une activité de recherche spécialisés, propres aux sciences diverses. Severino (2009) a expliqué au sujet de la recherche, ainsi que catégorique épistémologique précise et rigoureuse, de domaine et exigent la capacité de gérer un ensemble de méthodes et techniques propres à chaque science.

Alves-Mazzotti (2001) appelle l'identification des modèles, les dimensions et les relations, ou même la construction de modèles explicatifs n'est pas incompatible avec l'étude des phénomènes sociaux-micro. Ces formes d'élaboration des données empiriques sont des étapes essentielles dans la construction de la théorie, la promotion de la transférabilité et l'accumulation des connaissances sur un phénomène donné. L'applicabilité des connaissances dans l'éducation dépend de l'élaboration de leurs propres théories, la sélection rigoureuse des procédures et des instruments, l'analyse d'interprétation des données de votre organisation en séquences explicites, les besoins de communication de ses constatations et conclusions, et sa validation par avis de la communauté scientifique (Alves-Mazzotti, 2001).

1.5.3 - Raciale-ethnique études et de l'éducation

La Fondation Carlos Chagas est considérée comme une pionnière dans l'analyse de la situation de l'éducation des Noirs au Brésil. Le travail de cette institution ont contribué à la construction de la pensée éducative au Brésil (Silva, 2003). Les travaux de Regina Pahim Pinto (1993) a joué un rôle important dans la recherche sur le diagnostic de l'éducation et noir. Dans un de ses articles, le chercheur fait une réflexion sur l'espace occupé par la course en question et l'éducation ainsi que l'importance *du nègre et de* séminaire de *formation* menées par la Fondation Carlos Chagas en 1986. Cet événement a été une étape importante qui reflète l'attention portée à la question sur les relations raciales et l'éducation par l'institution.

Contenues dans la seconde moitié des années 1970, les dossiers des premiers articles sur les relations raciales et l'éducation publiés dans le *Journal de la Recherche*(Pinto, 1993). Selon Guimarães (2003, p.196) «la pauvreté noire a commencé à être imposés à l'inégalité de traitement et les possibilités de nature raciale." Même dans les années 1970, l'académie, ouvre une nouvelle perspective sur la catégorie de course, qui devient un aspect important d'examiner les inégalités au Brésil. Deuxième Baptiste (2007) se distinguent dans cette période, les œuvres de Rego (1976) et Nosella (1978), qui analysent les manuels scolaires, et d'identifier l'absence de faits historiques qui pourraient aider à construire une image positive de noir; et dans les années 80, des études élaborées par Rosenberg (1980), qui a fait une analyse du contenu des livres de littérature pour enfants, ayant constaté que le préjugé de race.

D'autres considérations sont pertinentes à la construction de la recherche, ainsi que reconnaîtra que l'entrée des Noirs dans le monde universitaire et la recherche est fondamentale pour la consolidation de la recherche sur l'éducation en noir, il s'agit d'examiner la contribution du Mouvement brésilien noir dans la mise en œuvre des politiques éducatives qui a favorisé la recherche, comme indiqué sur la situation de l'éducation des Noirs au Brésil.

Cardoso (2005) en ligne avec les considérations de Jean-Baptiste (2007) sur l'intervention dans le domaine de l'éducation marquée par l'activisme du mouvement noir post-70, les rapports que les mouvements noirs à l'échec du projet de la modernité où l'école comme un espace socialisation démocratique pour l'inclusion sociale, il y aurait effectivement garanti l'inclusion dans la dignité pour une partie importante de la population (Cardoso, 2005). Compte tenu de la faible performance des enfants noirs et les jeunes dans les écoles publiques au Brésil et l'autonomisation des Noirs eux-mêmes pour expliquer l'hégémonie de cette performance critique, le mouvement des Noirs étant donné que l'éducation est un domaine prioritaire de faire face au racisme. Le discours hégémonique dans l'éducation brésilienne expliquer l'échec scolaire des enfants noirs et les jeunes et les différences culturelles raciale, qu'ils ont été exposés à l'échec par son état-culturelles ethniques, a été contestée par les éducateurs et les activistes noirs dont les politiques récit dit que ce serait à l'école qui construire l'échec scolaire des enfants noirs et les jeunes, car il y avait reproduit les mécanismes sociaux qui ont établi des pratiques de discrimination raciale. L'activisme noir dans l'éducation a souligné la nécessité de la société brésilienne de repenser la structure de l'éducation à l'exclusion qui a généré en face de tous ces facteurs, l'école en tant que producteur d'élèves noirs a échoué, et les redoublants échappé.

Noire pensée militante telle sur l'éducation au Brésil est exprimée par les militants des formulations, des universitaires et des actions efficaces (Cardoso, 2005; PINTO, 1993; SILVA, 2003;). L'éducation au Brésil serait considéré comme du point de vue de l'activisme noir. L'absence d'indicateurs sociaux qui prennent en compte la race / couleur contribué à la diffusion de l'idée du Brésil en tant que nation démocratique raciste pendant le régime militaire. Le recensement de 1970, par exemple, n'a pas repris la catégorie de course dans l'enquête sur les indicateurs sociaux au Brésil (Cardoso, 2005). Traditionnellement, la recherche sociologique sur l'éducation a ignoré la forte dimension raciale et ses effets sur la répartition des possibilités d'éducation entre les différents groupes de population. Pour les chercheurs et les éducateurs, que l'éducation a constitué un élément clé de la lutte contre les inégalités sociales dans la société brésilienne où la classe a été l'élément central (Cardoso, 2005). Les inégalités de classe et de statut socio-économique ont été identifiés comme les principaux éléments qui forment un accès inégal à l'éducation au Brésil. Cette absence d'indicateurs d'inégalités socio-économiques entre Blancs et Noirs dans la société brésilienne a été formé comme un obstacle au mouvement de lutte contre le racisme noir. Par conséquent, la difficulté de prendre le racisme comme une structuration des inégalités sociales au Brésil a contribué à la consolidation d'un silence qui entoure les inégalités des relations raciales au Brésil.

Le discours emphatique et agressif du Mouvement Noir en dénonçant les préjugés, les stéréotypes, le racisme et la discrimination raciale au Brésil, l'académie a exhorté à intégrer l'enquête raciale ethnique dans la vie sociale de nouveaux indicateurs entre les années 1980 et durant les années 1990 au Brésil (Pinto, 1993; SILVA, 2003).La critique formulée par les mouvements noirs système éducatif brésilien a mis l'accent aux manuels scolaires et la sédimentation des rôles subalternes sociale et les stéréotypes raciaux qui ont été présentées par des personnages en noir, les programmes scolaires et le manque de contenus liés à la culture et l'histoire afro-brésilienne sociale , et des inégalités de possibilités d'éducation qui ont été soumis afro-descendants au Brésil.

À la fin des années 1980 et début des années 1990, il ya eu quelques études qui ont souligné la couleur du lien / course à l'éducation et réaffirmé le domaine de l'éducation comme une sphère où la plupart des inégalités raciales seraient systématiques (Hasenbalg & SILVA, 1990; Rosemberg, 1980) . et Silva () appeler l'attention Hasenbalg 1990 à l'importance du rôle de l'activisme noir pour changer le cadre de la recherche éducative brésilienne. Ces études ont révélé les profondes inégalités de possibilités d'éducation à laquelle ils ont été soumis à d'ascendance africaine de la population au Brésil et a donné / universitaires critique théorique du mouvement de lutte contre la discrimination raciale. En analysant les données de l'Enquête nationale des ménages échantillon (PNAD) 1982 Hasenbalg et Silva (1990) a conclu que «l'augmentation des niveaux d'industrialisation et de modernisation de la structure sociale ne ferait pas disparaître les effets de la race ou la couleur en tant que critères de sélection et des critères sociaux «inégalités (Hasenbalg & SILVA, 1990, p. 73). Ces chercheurs ont noté deux tendances dans les études sociologiques quelques-unes des années 1980 qui ont traversé la race et l'éducation: les noirs et les bruns obtenir des niveaux d'éducation toujours inférieurs à ceux des Blancs d'origine similaires sociale, et retourne à l'éducation acquise en matière de travail et le revenu ont tendance à être proportionnellement plus faible pour les noirs et les bruns que chez les Blancs. Les deux tendances ont souligné le confinement

des Noirs en bas de la hiérarchie sociale, possédant les résultats scolaires de la prochaine bas échelons du système de stratification. Mais la tendance d'abord attiré l'attention sur le fait que, pendant le cheminement scolaire des noirs et des bruns, ils sont exposés à des désavantages liés spécifiquement à leur description raciale (Hasenbalg & SILVA, 1990).

Les travaux cités ci-dessus contribueront à un cadre fondé sur des recherches qui contient la visibilité et la portée nécessaires pour le champ de recherche en matière d'éducation et noir (Pinto, 1993; RIBEIRO 2005; SILVA, 2003), parce nomearmos par l'accent mis sur les théories éducatives qui a soutenu la recherche sur les relations interraciales et l'éducation, nous devons analyser les et épistémologique cadre historique de ce domaine scientifique. *Si les théories éducatives étaient présents dans ces études, qui l'historique et des circonstances socio de ces productions au Brésil? Si les théories de l'éducation sont absents, ce qui théories appuyé l'analyse des données? Quelle est la contribution des autres domaines scientifiques à ces productions dans l'éducation?* Ainsi, les considérations théoriques mentionnées contribuent à la collecte, l'organisation et l'analyse des données.

2 - MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Après avoir choisi l'échantillon que nous utilisons des méthodes d'analyse spécifiques à chaque objectif de la recherche. Pour rassembler et organiser le contenu de la recherche produit utilisé l'état des connaissances (Andrew) et l'analyse de contenu (Bardin, 2007) dans lequel les auteurs présentent et des titres, des résumés de thèses, des thèmes, des objets de recherche, le auteurs / théoriciens cités et de leurs formulations conceptuelles et les méthodes adoptées. Et pour identifier la confluence des études sur les races dans les productions académiques dans l'enseignement adoptera l'analyse du discours, parce que nous voulons identifier les effets discursifs de l'articulation juridique et auteurs, et leurs formulations dans le classement des objets des thèses. Et pour organiser et analyser les fondements théoriques des théories et des catégories conceptuelles dans l'étude adoptera logique[37] aristotélicienne (Mortari, 2001), tout comme une analyse des connaissances, une structure pragmatique dans laquelle le cadre théorique est fondé sur le plan (celui qui parle d'un sujet, dans ce cas sur un phénomène particulier) et l'objet de la recherche est dans le plan de l'objet (un à partir de laquelle le discours théorique).

2.1-CONCEPT et les données analytiques à débattre:

Discussion sur le domaine de l'éducation adopter comme auteurs Severino (2007) et Zaia Brandão (2002), qui a développé des études sur la construction de la recherche en éducation au Brésil, les matrices théoriques, les premières études sur la relation entre la science et l'éducation, thèse et comme une forme de travaux universitaires. Ces chercheurs montrent que la science est faite lorsque le chercheur face aux phénomènes en appliquant des ressources techniques, selon une méthode et en s'appuyant sur des fondements épistémologiques qui sous-tendent et justifient la méthode elle-même pratiqué (SEVERINO, 2007).

Ces formulations permettent à nos Analyse connaissance des théories dans lequel nous étudions l'évolution des théories analytiques sur les objets. D'autres, comme Libâneo (2005) et Bertrand (2001) sera adopté pour montrer que d'autres chercheurs avaient déjà regroupés dans des catégories d'analyse les théories qui soutenaient le domaine de l'éducation, les données d'analyse qui permettra une comparaison des changements entre les approches, parce que ces auteurs pas adopté comme critère de contenu analytique de la politique d'éducation et de ses catégories d'analyse.

Notre raid sur Racial Studies adoptera les savants qui font des recherches sur le terrain des relations entre l'enseignement et de la race que Wilma Cole (2009) et Nilma Gomes (2002), en ce qui concerne la formation des enseignants et le déploiement d'un cadre théorique et méthodologique sur le terrain sur les relations raciales et l'éducation énoncés dans les relations juridique brésilien pour ethnique et raciale.

Enfin, notre attaque théorique choisi les réflexions théoriques de Pierre Bourdieu (2002) et Cornelius Castoriadis (1982) sur leur critique du paradigme de l'objectivité de la connaissance en sciences sociales, et amenée à travers leur analyse, la réflexion nécessaire de réfléchir à la relation entre le sujet - objet, montrant que la production de connaissances n'est pas seulement composé de régularités objectives, tangibles et mesurables. Mais l'importance de la dimension historique donnée par les deux penseurs dans leurs réflexions perspectives aux questions concernant le sujet du pouvoir et de la subjectivité, et la condition de l'autonomie des régimes de domination. Bourdieu et Castoriadis ne se contente pas de présenter l'idée que nous vivons piégés par des structures ou des significations arbitraires, qui agira d'abord, le renforcement des relations qui ne sont pas guidées par la règle, ou autrement, que l'apparence de l'objet en tant que forum réfléchissante. Les deux essayé de montrer qu'il existe une possibilité de trouver des failles dans le milieu de cette construction rigide socio-historiques. Compte tenu du cadre théorique des auteurs utilisent comme base d'analyse de la notion de champ scientifique Bourdieu pour analyser la position que les auteurs sur les relations raciales et d'occuper leurs formulations comme un prédicat dans les explications sur les objets de la recherche (ou des phénomènes d'enseignement). Quels auteurs sont cités plus souvent? Ce qui donne une légitimité plus ou moins à leurs idées? De toute évidence, les structures des auteurs influence épistémologique de l'habitus[38] des auteurs des thèses qui sont basés sur ceux-ci.

Les réflexions de Castoriadis, notre contribution dans le détail leurs formulations sur le concept d'autonomie qui serait le domaine de la conscience inconsciente. Pour une telle compréhension est important de noter que tout en obtenant le corps du sujet n'est pas simplement un moment réflexif de la subjectivité philosophique abstraite, elle est entièrement personnes efficaces entré dans le monde et d'autres. Pour cette raison et pour d'autres, nous soutenons la thèse: Le point de vue théorique est motivée par signification théorique et politique, formé dans un domaine politique et académique, l'hypothèse de l'autonomie, la formulation participative dans les discours et les conceptions d'ordonnance sur l'éducation créer un habitus épistémologique. Ce qui diffère de la signification théorique et épistémologique que dans un descriptif. Espérons que la suite de cette recherche, de présenter, à travers le cadre, l'identification théorique et l'analyse du contenu de la thèse, l'effet discursive des auteurs et des documents officiels, et l'analyse des connaissances formulées pour expliquer les phénomènes d'enseignement sur la race et l'éducation.

REFERENCES:

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In: *Cadernos de Pesquisa*. n.113, p.51-64, julho/2001.
BARDIN, L**.** *Análises de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 2007.
BERTRAND, Yves. *Teorias Contemporâneas da Educação*. 2 ed. Editora: Horizontes Pedagógicos. 2001.
BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência:* por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
BRANDÃO, Zaia. Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1982.
COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A Cor Ausente:* um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: UNAMA, 2009.
BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008. Presidência da República: Casa Civil. Brasília, DF. 2008.
BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de Janeiro de 2003; Brasília, DF.
CUNHA Jr. Henrique. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrodescendentes. In: Lima, Ivan Costa et. al.(Orgs) *Os negros e a escola brasileira.* Florianópolis, Nº 6, Núcleo de Estudos Negros/ NEN, 1999.

[37] La logique est la science des principes et des méthodesd'inférence, avec pour principal objectif de déterminer dansquellesconditions certaines choses ci-essous (ils sont une conséquence),ou autrement, des autres.

[38] L'habitus, conceptualisée par Bourdieu, répond au pôle de l'action, en grande partie par la mémoire sociale. Déposés dans le corps de la personne et prévoit des règles pratiques pour l'action humaine. Donc, lorsque nous parlons de l'habitus épistémologique, dans cette formulation de la thèse, nous pensons que la perception, l'évaluation, la classification des formulations théoriques ont été construits par un acte constant d'individus dans la société. Et il est inconcevable de penser à une attitude ou effectuer une recherche qui a une autonomie des conditions sociales qui l'a produite.

GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002a.
GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. In: *Revista Brasileira de Educação.* Associação nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, n. 15, p.134-158. set/out/nov/dez/2000.
LIBÂNEO, José Carlos. *As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação.* Capítulo 1. UFRRJ: 2005. Acesso Google Acadêmico. http://www.ia.ufrrj.br/ppgea.
MORTARI, Cezar A. *Introdução à lógica*. São Paulo: Editora UNESP. 2001.
SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. In: *Rev. Diálogo Educ*., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.
SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: *Educação e ações afirmativas:* entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). Brasília, Distrito Federal, 2003.

Les idéaux d'inclusion sociale et éducative dans les politiques publiques brésiliennes concernant la formation des professeurs de l'enseignement basique: 1988-2010

Lana Ferreira de Lima
Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão - Brasil
lanafl2002@hotmail.com
(034) 3257-4353
Avenida Imbaúbas, 935 - Bairro Planalto – CEP 38413-108
Uberlândia – Minas Gerais – Brasil.

Rosemary Dore
Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil
rosedore@fae.ufmg.br
(031) 3409-6173
Avenida Antonio Carlos, 6627 - CEP 31270901 - Belo Horizonte - Minas Gerais – Brasil.

Introduction

Le thème de "l'inclusion" ainsi que celui de la diversité (culturelle, sociale, de genre, de capacités, etc.), de la différence, de l'éducation pour tous et des droits de l'homme constitue un aspect fondamental des politiques publiques qui sont implantées, non seulement dans le domaine de l'éducation mais plus spécifiquement encore dans celui de la formation des professeurs.

Presque tous les documents et textes internationaux et nationaux qui traitent des fondements de l'inclusion éducative et qui se basent sur la justice et la reconnaissance de l'égalité des êtres humains, insistent sur le besoin de prioriser, dans les politiques publiques éducatives, les groupes les plus défavorisés et vulnérables, parmi lesquels ceux en condition de pauvreté, les minorités ethniques, les élèves en difficulté d'apprentissage, les handicapés, les femmes, les analphabètes âgés de plus de quinze ans. L'objectif de ces politiques est de réduire les inégalités et d'offrir une vie plus digne.

Même si, dans cette étude, l'inclusion sera comprise comme une forme démocratique d'organisation de la société qui vise à garantir aux différentes catégories de l'humanité (pauvres, riches, noirs, blancs, hommes, femmes, handicapés, non handicapés) l'accès aux conditions objectives pour leur développement physique, culturel et économique, nous nous limiterons à l'analyse de la formation des professeurs de l'enseignement basique concernant l'inclusion des handicapés (moteurs, mal entendants, mal voyants, mentaux) dans l'enseignement régulier. L'option de travailler avec l'univers des personnes en situation de handicap a été motivée par le fait que, historiquement, ces dernières ont toujours été discriminées et marginalisées dans les rapports humains et dans le mode de production capitaliste (CARMO, 1991).

Le traitement donné aux handicapés varie aussi de culture à culture et peut être marqué par des attitudes de tolérance, d'acceptation, de soutien et d'assimilation tout autant que par le désir d'élimination, le mépris, voire même la destruction. L'attention portée à ce groupe social se produit de forme lente et en concomitance avec les changements économiques, politiques et culturels qui affectent le monde entier. Plus particulièrement, l'histoire nous montre que l'éducation des personnes handicapées a toujours été marquée par différents moments historiques-conceptuels, comme ceux de l'exclusion sociale, de la ségrégation, de l'intégration sociale et, plus récemment, de l'inclusion (CARMO, 1991).

Dans cette perspective, cette recherche a pour objet d'étude l'analyse des idées d'inclusion sociale et éducative, présente dans les politiques publiques visant la formation des professeurs de l'éducation basique, formulées et implantées au Brésil dans le système éducatif fédéral, durant la période allant de 1998 à 2010.

La délimitation temporelle tient au fait que le mouvement d'inclusion éducative a connu ses balbutiements dans les pays développés durant la deuxième moitié des années 80 et n'a atteint les pays en voie de développement qu'à partir des années 90. Ce n'est qu'au début du XXIème siècle que le mouvement s'est consolidé dans tous les pays. À partir de cette période, l'universalisation d'une éducation scolaire de qualité est devenue une exigence non seulement politique, mais aussi économique et sociale pour les sociétés démocratiques.

Ainsi, l'éducation inclusive s'organise vraiment à partir des années 90 et prend de la force grâce à la réalisation de deux grandes conférences (Conférence Mondiale sur l'Education pour tous, 1990 et Conférence Mondiale sur l'Education spécialisée, 1994) qui guideront les politiques publiques à l'échelle mondiale et contribueront à diffuser le paradigme de l'inclusion sociale et éducative, tout en attribuant un nouveau rôle stratégique à l'éducation concernant le développement durable des pays inscrits dans l'agenda néolibéral.

Plus encore, dans différents documents nationaux et internationaux, l'éducation vient à être considérée comme un élément promouvant la «rédemption sociale», afin que les groupes identifiés comme «exclus ou en situation d'inégalité sociale» puissent avoir accès aux services éducatifs (GARCIA, 2004). Avec cela, «[…] on remet l'accent sur l'importance stratégique d'une éducation scolaire qui atteindrait toutes les personnes comme individus singuliers autant que comme membres d'un corps social national et international [..]» (CURY, 2005b:4). L'éducation devient alors un facteur permettant une application effective des droits humains, consacrés par les diverses politiques internationales qui trouvent leur place dans les politiques brésiliennes.

Un autre aspect à considérer dans la délimitation temporelle de cette étude concerne le fait que, dans le contexte brésilien, l'année 1988 est marquée par la promulgation de l'actuelle Constitution Fédérale, aussi connue sous le nom de «Constitution Citoyenne». Celle-ci est la septième constitution approuvée dans le pays depuis l'indépendance et marque le tournant entre la dictature et la démocratie, dans le sens où elle garantit les droits des citoyens et la protection des intérêts du peuple brésilien contre l'arbitraire et l'autoritarisme en adoptant les principes d'égalité, de liberté et de justice sociale pour tous.

L'année 2010, quant à elle, marque la fin du gouvernement Luiz Inácio Lula da Silva, président qui, durant ses huit ans de mandat, a construit et laissé au pays un héritage multiple: économique, social, culturel, politique et diplomatique. Bien qu'il n'y ait pas eu de rupture radicale avec les structures du pouvoir, celles-ci ont été amenées par le gouvernement à prendre en compte les demandes exprimées par la classe subalterne qui a été favorisée par d'innombrables programmes sociaux, tels que Fome Zero (dont l'objectif était d'éradiquer la pauvreté) et le Programme Université pour Tous – PROUNI (dont la finalité est la concession de bourses d'étude intégrales ou partielles, destinées aux élèves du public qui désirent, par exemple, accéder aux cours de licence dans des établissements privés d'enseignement supérieur et dont le revenu familial per capita ne dépasse pas trois salaires minima).

À partir des années 1990, Le Brésil s'engagera en effet dans une série de réformes éducatives, soutenues par des politiques d'ajustement structurel qui se développeront dans un contexte de mondialisation financière et productive. Ainsi, dans les textes officiels des politiques éducatives commenceront à apparaître des concepts entrepreneuriaux tels que compétitivité, employabilité, gestion stratégique, efficience, ressources minimales et effet maximal, certification…Parallèlement, il y aura dans les politiques guidant la réforme de l'éducation au Brésil des idées qui, sous le couvert de représenter les principes humanitaires, se plient en fait à la vision économiciste des banques internationales à partir de laquelle les bénéfices individuels et sociaux sont évalués.

En nous basant sur les éléments présentés ci-dessus, nous sommes partis de la considération que l'éducation est une politique publique et que, en tant que telle, elle fait partie de la société, espace d'intervention de l'État. Aussi, les politiques publiques résultent des luttes entre les demandes sociales et les directives de l'État qui visent à conserver l'hégémonie. Ce qui revient à dire que le processus d'élaboration des lois et des politiques sociales exprime une corrélation entre les forces politiques, à un moment donné de l'histoire (FALEIROS, 2006). C'est dans cette perspective que nous comprenons les différentes orientations que les politiques publiques d'éducation ont prises et qui expriment les relations d'intérêt conflictuelles entre l'État et la société.

Ainsi, l'analyse des politiques requiert une approche relationnelle qui inclut à la fois l'état et les revendications sociales, étant donné que dans le processus d'élaboration des politiques publiques, différentes forces - allant des actions collectives aux actions individuelles - entrent en scène. En parlant de politiques publiques inclusives, nous sommes donc amenés à reprendre le thème de l'égalité et, par conséquence, celui de la différence et à les comprendre comme des stratégies visant l'universalisation des droits civils, politiques et sociaux en vue de réduire les inégalités sociales.

Toutefois, même s'il y a eu une amélioration des conditions de vie et une augmentation significative de la richesse globale, la distribution de cette dernière reste encore bien injuste, non seulement entre pays mais aussi à l'intérieur de ceux-ci, ce qui nous permet de dire que l'extrême pauvreté et l'inégalité sociale persistent encore au milieu de l'abondance.

Pochmann et al (2004a) et Estêvão (2009) nous alertent sur le fait que la société actuelle, dite «globalisée», n'a pas réussi à surmonter les inégalités ni les contradictions existantes dans la société, mais les a recréées et développées sous d'autres formes et à d'autres niveaux, que ce soit dans les domaines de l'éducation, de l'économie, de la culture ou dans celui de la politique. Ainsi, l'inégalité, l'injustice et l'exclusion perdurent dans une société qui n'est pas parvenue à assurer une gestion contrôlée de l'inégalité par la mise en œuvre de politiques de redistribution et de plein emploi. Dans cette perspective, Tedesco (2004) affirme qu'une des plus fortes tendances de la société d'aujourd'hui est l'augmentation des inégalités accompagnée d'une segmentation spatiale et d'une fragmentation culturelle de la population.

Pour construire un ordre social qui soit basé sur la justice et la reconnaissance de l'égalité entre êtres humains, il nous faut donc élargir nos analyses et avancer dans la compréhension du rapport entre différence, égalité des opportunités et droit à l'éducation.

D'un autre côté, comme argumente Cabral (2010), la mise en place de politiques publiques qui ne reflètent pas les valeurs et caractéristiques de chaque nation peut compromettre le concept d'inclusion et aboutir à ce que les politiques dites universelles donnent des résultats différents de ceux qui étaient escomptés.

C'est pourquoi il nous semble nécessaire de réaliser des études qui permettent une lecture critique des politiques publiques basées sur les idéaux d'inclusion sociale et éducative dont le but est d'approfondir non seulement les débats concernant ces dernières, mais aussi ceux concernant les principes, finalités, idéologies implicites et explicites des politiques et réformes (nationales et internationales) dirigées vers le processus de formation professionnelle du corps enseignant. De telles politiques et études sont en train d'être débattues dans les différents pays pour servir d'axes directeurs au processus d'inclusion des personnes handicapées dans les domaines social, éducatif, culturel, sportif et politique.

Considérant ici que Le terme "inclusion" a trait à la reconnaissance des droits de toutes les personnes et des valeurs de toutes les cultures, ce thème suscite certaines questions qui demandent une réflexion conceptuelle:

- Comment comprendre l'émergence du concept d'inclusion dans le cadre de l'État et de la société civile?
- Comment comprendre les idéaux d'inclusion dans une société marquée par des processus d'exclusion? L'inclusion est-elle possible dans une telle société?
- Comment comprendre que la classe hégémonique investisse dans des programmes d'inclusion sociale et éducative dirigés à des groupes qui, historiquement, étaient exclus de l'accès à de meilleures conditions de vie, comme par exemple, les personnes handicapées?
- Comment expliquer le processus de démocratisation de l'école dans un contexte caractérisé par le concept d'inclusion perçu comme accueil et acceptation de la différence?
- À partir du concept d'hégémonie de Gramsci, comment pouvons-nous comprendre les idéaux de l'inclusion sociale et éducative, amplement divulgués dans l'éducation?
- Quels sont les obstacles (objectifs ou subjectifs) qui empêchent l'inclusion et quels sont les éléments qui la viabilise dans le contexte brésilien?
- Quels sont les principaux goulets d'étranglements (problèmes) du système éducatif brésilien et quelles stratégies doit-on utiliser pour les surmonter?
- Le discours sur l'inclusion sociale, et, plus spécifiquement, celui de l'inclusion éducative, a-t-il permis d'assurer que tous, en particulier les handicapés, aient accès à une éducation de qualité au Brésil et qu'ils s'y maintiennent jusqu'à la fin de leurs études?
- Quels sont les développements, priorités et engagements associés au concept d'inclusion sociale et éducative des politiques publiques concernant la formation des professeurs de l'Éducation Basique du système d'enseignement fédéral, formulées et implantées au Brésil entre 1998 et 2010?
- Les professeurs qui enseignent dans l'Éducation Basique et qui obtiennent une licence dans les établissements fédéraux d'enseignement supérieur ont-ils, dans le contexte actuel, une formation qui leur permet de travailler avec la différence et plus particulièrement avec les personnes handicapées?
- Les principes et valeurs qui soutiennent le discours sur l'inclusion sont-ils compatibles avec les objectifs des cours de formation des professeurs de l'Enseignement Basique et ceux de la fonction sociale de l'école, tels qu'ils sont définis par les politiques publiques?

Nous partons de l'hypothèse que l'idée que les principes d'inclusion scolaire sont incompatibles avec les objectifs des cours de formation du corps enseignant et le rôle social de l'école brésilienne, contribuent à naturaliser les différences sociales et à perpétuer les pratiques d'exclusion sociale et éducative. De plus, nous considérons que le modèle «rationalité/normalité» des politiques élaborées jusqu'aux années 1980, n'a pas disparu des politiques publiques actuelles, élaborées durant années 1990, qui sont, elles, axées sur l'inclusion sociale et éducative. A notre avis, les politiques d'inclusion sociale et éducative présentent des difficultés d'ordre épistémologique et même pratique, car elles déconsidèrent l'innombrable variété des identités culturelles formant la société et oublient que la pluralité fait partie de la condition humaine.

Pour répondre aux questions ci-dessus, *l'objectif général* de cette étude sera d'analyser les principes de l'inclusion scolaire dans leurs rapports avec les objectifs des cours de formation des professeurs de l'Éducation Basique du système fédéral d'enseignement et le rôle social de l'école brésilienne.

Pour valider cet objectif général, nous avons tracé les objectifs spécifiques suivants:

A) Identifier l'émergence des idéaux de l'inclusion sociale et éducative et des principes qui la soutiennent (inclusion, diversité, équité, différence, égalité des droits et citoyenneté), dans les politiques de l'éducation pour la période allant de 1988 à 2010;

B) Mettre en évidence les intersections, approximations et distinctions entre les principes qui soutiennent la compréhension de la différence humaine (relation entre le Moi et l'Autre), pour la période allant de 1988 à 2010;

C) Identifier la perspective historique-philosophique qui fonde les idéaux de l'inclusion sociale et éducative et oriente la formation professionnelle des enseignants de l'Éducation Basique du système fédéral d'enseignement au Brésil à partir des années 1990;

D) Analyser comment sont présentés les idéaux de l'inclusion sociale et éducative dans les politiques publiques pour la formation des professeurs de l'Éducation Basique du système fédéral d'enseignement au Brésil, à partir des années 1990;

E) Identifier les rapports entre la perspective historique-philosophique sur laquelle sont basés les idéaux de l'inclusion sociale et éducative des années 1990 et la formation des professeurs de l'Éducation Basique du système fédéral d'enseignement brésilien.

Considérations sur les procédures méthodologiques

Cette étude est une recherche bibliographique et documentaire dans laquelle les documents officiels constituent la source primaire de données.

Le parcours méthodologique implique trois étapes: 1) Identifier, sélectionner et organiser les documents; 2) systématiser les données (quantitatives et qualitatives) et élaborer les catégories qui seront analysées; 3) Analyser les données. Suit l'analyse détaillée de chaque étape.

1. Première étape – identification, sélection et organisations des documents.

Le *corpus* de documents soumis à l'analyse est constitué de documents nationaux et internationaux concernant les politiques d'inclusion sociale et éducative mettant l'accent sur la formation des professeurs, formulées et mises en place entre 1988 et 2010.

Le processus de sélection des sources informationnelles composant le corpus de cette recherche a été établi selon des critères concernant la délimitation temporelle et la nature des documents ainsi que sur les aspects liés à l'authenticité (document primaire ou secondaire), à la crédibilité (fiabilité de l'auteur du document ou si ce dernier contient des erreurs ou des distorsions) et à la signification (signification sociale du document) (FLICK, 2009).

Considérant la nature des documents, nous avons sélectionné pour cette étude des constitutions, des déclarations, des projets, des lois ordinaires, des décrets, des plans mais aussi des rapports rédigés durant la période de l'étude.

No contexto internacional selecionamos os seguintes documentos:

Dans le contexte international nous avons sélectionné les documents suivants:

- UNESCO. Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour Tous: satisfaction des besoins basiques d'apprentissage (1990);
- ONU. Déclaration et Programme d'Action de Vienne (1993);

- UNESCO. Déclaration de Salamanque et Cadre d'Action sur les Besoins Éducatifs Spécifiques (1994);
- UNESCO. Déclaration Mondiale sur l'Education Supérieure au XXI siècle: vision et action. Un cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur (1998);
- UNESCO. Cadre d'action de Dakar (2000);
- UNESCO/OREAL. Projet régional d'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes(2002).

À l'échelle nationale les sources consultées sont:

- BRÉSIL. Constitution Brésilienne (1988);
- BRÉSIL. Loi des Directrices et Bases de l'Éducation Nationale (LDBEN n.9.394/96);
- BRÉSIL. Plan décennal de l'éducation (1993);
- BRÉSIL. Résolution nº 2, septembre 2001, instituant les Directrices Nationales pour l'Éducation Spécifique au sein de l'Éducation Basique (2001);
- BRÉSIL. Plan National d'Éducation (2001; 2011);
- BRÉSIL. Directrices Du Programme National pour la formation des professeurs de l'Éducation Basique, enseignement de niveau supérieur, cours de licence complet (2002);
- BRÉSIL. Plan de Développement de l'Éducation: raisons, principes et programmes (2007);
- BRASIL. Politique nationale d'éducation spéciale, dans la perspective de l'éducation inclusive (2008);
- BRÉSIL. Décret nº 6.571 légiférant sur les services d'éducation spécialisée (2008).
- BRÉSIL. Décret instituant le Plan National de Formation des Professeurs de l'Éducation Basique (2009).

Sept documents internationaux et dix documents officiels nationaux mis en ligne par les sites officiels du Ministère de l'Éducation (MEC), de l'UNESCO et des Nations Unies ont été retenus.

Para além do *corpus* de documentos selecionados para análise, buscamos complementar os dados por meio da leitura de outras fontes documentais, quais sejam:

En plus de ce corpus de documents sélectionnés pour l'analyse, nous avons cherché à compléter les données en lisant les sources documentaires suivantes:

- CEPAL. Éducation et connaissance: axes de la transformation productive dans l'équité. (1992);
- BANQUE MONDIALE. Priorités et stratégies pour l'éducation. (1995);
- CEPAL. Equité, développement et citoyenneté (2000);
- BRÉSIL. Conseil National d'Éducation - Commission Parlementaire de l'éducation de base. Rapport sur les Directrices Nationales pour l Éducation Spéciale dans l'Éducation Basique (2001);
- Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées - Protocole Facultatif se rapportant à la Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées (2006);
- UNESCO – OREALC. Situation de l'éducation en Amérique Latine et aux Caraïbes: garantissant une éducation de qualité pour tous (2007);
- BRÉSIL. Décret n. 6.494, 25 août 2009, promulguant la Convention Internationale relative aux Droits des Personnes Handicapées et son Protocole Facultatif.

Pour répondre aux objectifs de cette étude, ainsi que pour appréhender et expliciter le processus d'inclusion des personnes handicapées dans les écoles régulières, nous avons aussi utilisé des données estimatives de l'Institut National d'Études et de Recherches en Éducation Anísio Teixeira (INEP) et de l'Institut de Géographie et de Statistiques (IBGE)

Une autre approche utilisée dans l'étude concerne la collecte et l'analyse de données relatives au Programme d'Assistance Éducative Spécialisée (AEE en portugais)[39], mise en place, à l'échelle nationale, par le Secrétariat de l'Éducation Spécialisée du Ministère de l'Éducation (MEC). Nous nous concentrerons sur deux États choisis aléatoirement, le Minas Gerais et Goiás.

Pour saisir comment l'inclusion sociale a été idéalisée et mise en place par les Secrétariats de l'Éducation des deux états mentionnés ci-dessus, nous avons aussi analysé la Proposition d'Inclusion Scolaire dans les écoles publiques dépendant de l'État de Goiás, appelée Programme d'Éducation de l'État pour la Diversité dans une Perspective Inclusive (PEEDI), programme qui a été instauré dans tout l'État à partir de l'année 1999. Dans le Minas Gerais, nous avons analysé le Programme d'Appui à l'Éducation pour la Diversité (PAED), implanté à partir de l'année 2001.

Nous avons sollicité les données suivantes aux deux Secrétariats d'Éducation de ces États:

a) nombre de professeurs qui travaillent dans l'Éducation Basique et le nombre de ceux qui travaillent dans l'Éducation Spécialisée, par rattachement administratif (établissements fédéraux, gérés par les états, municipaux et privés); niveau de formation des professeurs (collège, secondaire et supérieur);
b) nombre de professeurs ayant suivi ou pas un cours spécifique pour travailler avec les élèves handicapés, par rattachement administratif et niveau/modalité d'enseignement;
c) nombre de professeurs qui n'ont pas de formation spécifique, mais qui ont suivi un cours d'au moins 40 heures pour assister les élèves handicapés, par postes occupés, rattachement administratif et niveau/modalité d'enseignement;
d) nombre d'écoles fédérales, gérées par les états, municipales et privés et leur localisation (ville, nom) (nombre d'écoles régulières où il n'y a pas d'élèves handicapés inscrits; nombre d'écoles régulières où il y a des élèves handicapés inscrits; nombre d'écoles régulières qui ont implanté une assistance éducative spécialisée (AEE); nombre d'écoles régulières qui ont des classes spécialisées; nombre d'écoles d'Éducation Spécialisée).
e) nombre d'élèves (avec ou sans handicap) inscrits dans les écoles, type de handicap et niveau/modalité d'enseignement (éducation primaire, collège, lycée, éducation pour les jeunes et les adultes, éducation professionnelle (basique et technique) ainsi que le nom des écoles (dans les écoles régulières, dans celles ayant implanté un programme d'assistance éducative spécialisée (AEE); dans les classes spécialisées; dans les établissements d'Éducation Spécialisée).

Après l'identification et la sélection des documents, nous avons procédé à leur organisation chronologique. Nous avons ensuite distribué les documents selon leurs zones de compétence (internationale et nationale) et élaboré un tableau dans lequel ils sont décrits, organisés par décennies, avec leurs dispositions générales et statuts respectifs.

Nous avons aussi organisé les documents en deux groupes. Le premier regroupant les «documents de nature normative» dont la caractéristique est d'avoir le statut de loi, et qui ont donc le rôle de réglementer la vie sociale. Dans le domaine de l'Éducation, il s'agit de documents qui déterminent les normes et les procédures qu'il faut suivre ou incorporer dans tout le système d'enseignement (GARCIA, 2004; SILVA, 2009).

Le deuxième groupe contient, quant à lui, les «documents à caractère d'orientation» dont la finalité est d'établir un dialogue avec la société concernant les idées et les conceptions. Ils recherchent des consensus en matière d'éducation. Ces documents présentent donc des orientations qui peuvent être acceptées ou non par les établissements d'enseignement (GARCIA, 2004; SILVA, 2009)

Nous avons ensuite imprimé et relié tout le matériel, en suivant l'ordre chronologique pour en effectuer plus tard la lecture et l'exploration systématique. L'objectif ici était d'identifier les catégories en vue de l'élaboration postérieure du protocole d'enregistrement des données et de l'analyse des informations obtenues.

2. Deuxième étape – systématisation des données et élaboration des catégories à être analysées à partir du référentiel théorique.

Pour ce qui est de l'organisation, de la description et de l'analyse des données, nous avons pris comme référence le modèle de Cabral (2010) et élaboré un protocole (qui n'est pas encore conclu) concernant les points suivants:

a) Identification du document (spécification du type de document (constitution, loi, décret, résolution); numéro du document (loi nº Décret no, etc); la date de publication du document; la personne responsable pour la publication du document);

[39] D'après Le Décret nº 6.571, du 17 septembre 2008, l'assistance éducative spécialisée (AEE en portugais) se développe à l'échelle nationale comme formation complémentaire ou supplémentaire à celle des élèves de l'enseignement régulier et doit intégrer la proposition pédagogique de l'école.

b) Structures Politiques et Économiques (relatives aux données qui se rapportent à la contextualisation politique et économique de la thématique du document);
c) Droits et Garanties Individuelles pour Tous les Citoyens (correspondant aux données concernant ce qui doit être garanti aux citoyens);
d) L'Éducation Scolaire dans le Pays (relatif aux données se rapportant aux objectifs et aux principes de l'éducation);
e) Formation des professeurs (se rapportant aux données qui traitent du type de formation proposée, des orientations, des objectifs et des principes directeurs du processus de formation);
f) Politiques d'inclusion (relatives à la perspective historique, philosophique qui guide les idéaux d'inclusion sociale et éducative; concept d'inclusion; comment sont présentés le thème de l'inclusion sociale et éducative et ceux de l'équité, de la différence, de la diversité; les développements, priorités et engagements politiques; la cohérence/interrelations des politiques de formation professionnelle face aux politiques d'inclusion sociale et éducative).

3. Troisième étape – analyse des données

Tout d'abord, il est important de préciser que nous entendons par analyse toute méthode ou forme de connaissance d'une réalité donnée, qui peut avoir des portées différentes et peut décomposer ou recomposer les objets ou les phénomènes dans leur intégrité. Ainsi, en étudiant les parties constituantes de ces derniers, il est possible d'appréhender leur nature et organisation structurelle, leurs fonctions et les interrelations existantes entre les parties isolées (aspects historiques, sociaux, économiques, politiques et culturels (LALANDE, 1996; KOSIK, 2002).

Ceci parce que nous considérons que la caractéristique principale de la connaissance réside dans la capacité de décomposer la structure du tout, pour comprendre la cohérence interne, le caractère spécifique de l'objet analysé et l'unité existant entre les formes isolées qui s'interpénètrent et s'influencent mutuellement (KOSIK, 2002).

Cette vision nous a donc mené à adopter une approche dialectique qui, dans sa compréhension du monde, considère l'existence d'une interdépendance entre tous les aspects de chaque phénomène, résultant dans un processus de mouvement unique et universel (TRIVIÑOS, 1992). C'est dans un tel contexte que nous avons choisi les catégories d'analyse de la totalité, de la logique, de l'historique et de la contradiction pour analyser les données.

Dans le cadre de cette étude, les catégories sont conçues comme des formes de pensée, développées tout au long du processus historique de la connaissance et de la pratique sociale. Elles expriment les propriétés et les lois les plus générales et les plus essentielles de la nature, de la société et de la pensée. Aussi, résultent-elles de l'activité créatrice de l'être humain qui arrive à séparer le général du particulier en s'adonnant à cette dernière (TRIVIÑOS, 1992; CHEPTULIN, 2004).

Aussi, un système de catégories provient de l'unité entre le logique et l'historique et «[…] le mouvement de l'abstrait au concret, de l'extérieur à l'intérieur, du phénomène à l'essence» (TRIVIÑOS, 1992: 55). Les activités développées par l'homme dans la nature et dans le contexte social donnent donc lieu à l'apparition de nouvelles catégories.

L'utilisation de la catégorie de la totalité dans l'étude des idéaux d'inclusion nous mène à une exigence de connaissance concernant l'historicité de l'objet étudié ici, de son contenu objectif, de son sens, de sa fonction objective et de la place historique qu'il occupe dans la réalité.

Si l'on considère que la réalité implique la synthèse de multiples relations, exprime différents types de contradictions, est dynamique et en constante transformation (KOSIK, 2002), la catégorie historique doit être envisagée dans cette étude comme un processus d'apparition et de développement d'un objet, un processus qui est marqué par des changements concernant l'objet lui-même.

À partir des éléments présentés ci-dessus, nous avons pu établir les niveaux de portée qui seront considérés dans le cours de l'analyse:

A) Analyse des déterminations historiques – relative à l'identification des aspects socio-politiques et idéologiques qui ont contribué à l'élaboration de l'idéologie de l'inclusion sociale et éducative présente dans les politiques publiques. Elle concerne le contexte dans lequel les discours politiques sont construits et où les groupes d'intérêt se confrontent afin d'influencer les politiques proposées ainsi que le moment où les concepts acquièrent leur légitimité et deviennent discours de base pour les politiques.

B) Analyse des éléments internes – relié à l'étape antérieure, ce moment concerne l'analyse des éléments internes des documents analysés qui sont des textes légaux officiels et des textes politiques exprimant le résultat des disputes et des accords entre les groupes qui agissent dans différents environnements sociaux et qui ne sont donc pas dénués d'intérêts, de pouvoir et d'histoire.

Il est donc opportun de préciser dès maintenant que le chemin choisi pour la réalisation de nos analyses part d'une option théorique et méthodologique claire et explicite: à savoir, une option qui conçoit le réel comme une totalité concrète subissant l'influence de déterminations, de médiations et de particularités interconnectées et qui comprend la réalité sociale comme un processus historique, construit par les luttes sociales. Il s'agit d'une réalité sociale intrinsèquement contradictoire qui tend à reproduire sa propre dynamique et sa propre structure, mais qui contient aussi une possibilité de transformation.

La pensée d'Antonio Gramsci nous a servi ici de cadre référentiel théorique. Ses réflexions sont actuelles et un des thèmes principaux qu'il aborde dans son travail est celui «[…] du capitalisme au vingtième siècle, avec ses crises et ses contradictions ainsi que la morphologie politique et sociale générée par cette formation politique […]» (COUTINHO, 1998: 16).

La pensée de Gramsci nous procure des éléments, telle que la catégorie hégémonique, qui permettent au chercheur de réaliser des analyses concernant les rapports de classes, non seulement dans le champ économique, mais encore dans ceux de la politique et la culture. Son cadre théorique valorise le terrain idéologique, en tant que forme de domination, de connaissance et de conception du monde implicitement exprimée dans tous les domaines de la vie individuelle et collective. Gramsci considère que l'explication d'un fait et la compréhension d'une forme de penser ne peuvent se réaliser qu'à travers l'histoire qui explicitera «[...] quelle élaboration la pensée a subie au cours des siècles et quel effort collectif a coûté notre façon actuelle de penser […]» (GRAMSCI, 1978: 15).

Les réflexions de Gramsci sur l'hégémonie et sur les intellectuels organiques, termes qui lui sont associés, contribuent largement à l'analyse et à la compréhension de la construction des idéaux d'inclusion sociale et éducative, ainsi qu'aux principes qui lui sont liés (inclusion, diversité, équité des opportunités, différence, égalité des droits et citoyenneté) et qui sont incorporés aux politiques publiques d'éducation. Tout cela met en évidence la manière dont la classe sociale qui exerce le pouvoir utilise non seulement la force, mais fait en sorte que ses idées soient incorporées par les classes subalternes.

Par ces deux termes, Gramsci nous permet de comprendre la lutte pour l'hégémonie culturelle qui existe dans l'école publique. Une telle compréhension est indissociable du contexte historique et social dans lequel les politiques publiques éducatives ont été formulées et mises en place durant les dernières décennies, autant dans le contexte national qu'international.

Cette étude en est encore à la collecte de données. En prenant en compte les idéaux de l'inclusion sociale et éducative et le discours présent dans la société brésilienne concernant l'égalité des chances, l'enseignement de qualité pour tous, les différences et la diversité culturelle et humaine, nous espérons de cette étude qu'elle ne présente pas que des critiques, mais aussi des éléments qui aident à repenser le processus de formation des professeurs afin que celui-ci ne se restreigne pas seulement à un aspect lié au développement économique qui ne profite qu'à une parcelle de la population.

RÉFÉRENCES

CABRAL, L. S. A. **A legislação brasileira e italiana sobre educação especial**: da década de 1970 aos dias atuais. 2010. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. São Carlos/SP. 2010.
CARMO, A.A. do**. Escola não seriada e inclusão escolar:** a pedagogia da unidade na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2006. 123p.
____. Inclusão escolar: roupa velha em corpo velho. **Revista Integração**, Brasília, n. 23, p. 43-48, 2001.
____. **Deficiência física**: a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina. Brasília: Secretaria dos Desportos, 1991. 170p.
CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, M.; YAZBEK, M. C. (Orgs.). **Desigualdade e a questão social**. 3 ed., São Paulo: EDUC, 2008a. p. 21-54.
____. As transformações da questão social. In: BELFIORE-WANDERLEY, M.; YAZBEK, M. C. (Orgs.). **Desigualdade e a questão social**. 3 ed., São Paulo: EDUC, 2008b. p. 227-272.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega. 2004.354p.
COUTINHO, C. N. Socialismo e democracia: a atualidade de Gramsci. In: AGGIO, A.(Org.). **Gramsci**: a vitalidade de um pensamento. São Paulo: Fundação Editora da Unesp. 1998. p. 15-36.
CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados). 2005a. 89p.
____. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, abr. 2005b. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 07 set. 2010.
DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul.2003. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 02 ago.2007.
____. O que é uma escola justa?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 02 ago.2007.
ESTÊVÃO, C.V. Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 22, n.2, p. 35-52, 2009.
FALEIROS, V. de P. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 2006. 83p. (Coleção Primeiros Passos).
FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed., Porto Alegre: Artmed, 2009. 405p.
GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão:** uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004.216f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2004.
GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 2 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 341p.
KOZIK, K. **Dialética do concreto**. 7 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002. 250p.
LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
LAVALLE, Adrián Gurza. Cidadania, igualdade e diferença. **Lua Nova**, n.59. São Paulo. 2003.
MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 24 jul. 2007.
POCHMANN, M. et al.(Orgs.). **Atlas da exclusão social:** a exclusão no mundo. São Paulo: Cortez. 2004. 229p. v. 4.
SILVA, L. C. da. **Políticas públicas e formação de professores**: vozes e vieses da Educação Inclusiva. 2009. 310p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Uberlândia/UFU, Uberlândia/MG. 2009.
TEDESCO, J.C. Igualdad de oportunidades y política educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 555-572, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 02 ago.2007.
TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992. 175p.

LE SENS DE L'OEUVRE DE PAUL RICOEUR POUR LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Rosa Maria Filippozzi Martini
Rue Eurico Lara, 673
90880-390
Porto Alegre
Brazil
559948 6844
5532330598
rosamfm@terra.com.br
Universidade de Santa Cruz do Sul
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Résumé

Cet étude a pour but la proposition de quelques remarques sur les possibilités de liason de certains textes de l'oeuvre de Paul Ricoeur avec le problème de la récherche en éducation. Selon Ricoeur (1975), sur le point de vue philosophique il est possible considérer tous les discours sur l'éducation comme méthaphoriques parce qu'ils nous conduisent à des narratives comme images possibles de l'homme. La pensée philosophique et méthodologique de Ricoeur nous propose l'expérimentation phénoménologique et hérmeneutique qui peuve nous rapprochér à la récherche qualitative en éducation.
Mots clés: éducation- récherche qualitative- phenomenologie- hermeneutique

Abstract

This paper points out the possible relationships of the work of Paul Ricoeur with the research problems of education. According to the philosophical approaches of Paul Ricoeur it is possible to consider all discourses about education as methaphores because all of them could be considered as narratives of human being. The philosophical thought of Ricoeur develops a methodological experimentation of phenomenology and hermeneutics that gives a good account of qualitative research on education.
Key words: education- qualitative research- phenomenology- hermeneutics

Introduction

Paul Ricouer (1913- 2005) avait une longue vie qui a témoigné les tragiques événements du siécle XX, avec les deux guèrres mondialles. Il avait été prisonnier des allemands en la seconde guèrre, pour cinq anées. Dans la prison Il a enseigné philosophie a sés compagnons et il le fait si bien qui après la guérre l'Université a accordé de donner le titre de graduation en Philosophie a ces qui ont suivis ses leçons. Dans la prision Il a aussi commencé la traduction de Idées de Husserl. Nous pouvon constater l'exemple d'un maître e d'un chercheur qui meme comme prisionnier n'avait pas laissé de coté les activités prope de son métier. Il a aussi traversé le siècle XXI et est pour nous un exemple de maîtrise philosophique, dans le sens d'une pérsistante recherche de motifs à philosopher. Ses recherches s'élargissent pour toutes les sciences humaines et elles ont établi aussi un constant dialogue avec la philosophie anglo-saxone. Il n'avait aussi éviter l'espace publique avec son action décisive dévant la révolte des étudians en mai de 1968 et dévant la guérre d'Algerie, quand il avait démontré clairement sa position de defense de droits humains et il a payé pour ses positions avec menaces contre sa prope vie. Ricoeur a évalué plusieurs fois son oeuvre et ses motifs pour continuer son travail philosophique qu'il savait très bien detacher de ses réflexions théologiques. Sa participation dans l'espace public inclut aussi plusieurs entretiens, dans lequels il n'avait jamais omettre ses positions politiques e des commentaires sur sa propre oeuvre.

Cette étude a pour but de souligner quelques aspects de l'immense oeuvre de Paul Ricouer comme possibles remarques qui puissent valider certains signifiés de la recherche en éducation.

La premiére remarque sera de l'ordre philosophique et linguistique, lorsque l'on va explorer certains aspects de l'oeuvre La métaphore vive Ricoeur (1975). Ricoeur entreprendre dans cet oeuvre une analyse qui commence par la réthorique et la poétique d'Aristote et fini par la méthafore et discours philosophique, oú Ricoeur propose une liason entre méthafore et hermeneutique. Cet analyse nous permmet la conclusion que la récherhe scientifique sur l'éducation et la compréhension de l'idée de l'éducation pourrait s'articuler comme des méthaphores sur l'être humain.

La seconde remarque trouve sa source en deux ouvrages de Ricouer publiées dans le même année: A l'école de la phénoménologie(1986) et Du texte à la action Essais d'herméneutique II (1986). Dans l'ouvrage A l'école de la phénoménologie Ricouer démontre sa aisence avec la tradition de la philosophie allemande lorsqu'il va relier Husserl à Kant et détacher la signification du concept du transcendentale qu'il a essayé de réconstruire d'une manière critique. Il a aussi détaché le concept du monde de la vie et d'intencionalité, tantôt pour la philosophie comme pour les sciences. Ricoeur nous approche de ces idées et détache son valoir pour une déscription de l'experience humaine, sens appeler pour le nivaux psychologique. Cette forme de description phénoménologique presentera un avance par le future des sciences humaines et par conséquence pour la recherche en education.

En l'autre ouvrage du même année, Ricoeur (1986) a devéloppé ce qu'il souligne comme une "herméneutique militante" lorsqu'il a essayé de faire la réinscription progressive de la théorie du texte dans la théorie de l'action…RICOEUR,1986, pg.8. Cet effort de Ricouer nous pérmet de déduire la signification de la narrative pour la recherche en sciences sociales et surtout pour l'éducation, parce que la découverte de savoir faire une narrative de soi même et des autres qui nous donne la chance et le pouvoir de décrouvir le sens historique de notre vie.

La troisème et finale remarque demeure dans un ouvrage de Ricoeur (2000) La mémoire, l'histoire, l'oubli qui pourrait être, selon plusieurs lecteurs et pour lui même une forme de recrouvir toute une oeuvre d'une vie dédier à la réflexion philosophique. Cette ouvre que n'avait été pas la dernière, lorsque Ricouer a publier jusque même près de sa mort, en 2005. Cet oeuvre La mémoire, l'histoire, l'oubli a un sens d'un retour sur des lacunes de Temps et récit I, II, III et La méthafore vive qu'il même a déclaré, dans une des sés plusieurs entretiens, qu'elles formait une totalité. Il fait aussi une affirmation dans sés avertissements à La mémoire, l'histoire, l'oublie que cette lacune a aussi une liason avec un autre ouvrage, Le soi- meme comme un autre (1990), où l'expérience temporelle et l'opération narrative sont mises en prise direct, au prix d'une impasse sur la mémoire et, pire encore, sur l'oublie...RICOEUR, 2000, pg 1.

Mais d'autant plus des cettes avertissements du prope Ricoeur, nous pouvons nous rendre compte d'une autre transformation de la conception antropologique de Ricouer. Dans ces prémières ouvres Ricoeur nous presente um être humain prisionner de sa finitude de sa défaillense, um être qui expresse sa culpabilité. Mais en La mémoire, l'histoire, l'oublie il nous rapproche d'un homme qui peut se raconter dans ces narratives et qui peut se souvenir de soi et dês autres, qui a une mémoire et une histoire, qui est ménacé par l'oublie, mais que sans oublier il est um être qui peut aussi pardonner et trouver un sens pour sa vie. Cet forme de révolution sur l'idée de l'homme a un sens très défiant pour la recherche en éducation puis qu'il permet de metre en jeu des différantes situations culturelles et des plusiers formes de l'action éducative qui permet la passage et la síntese de torie et pratique.

La méthaphore vive et la méthafore éducative

Dans sa préface de La Métaphore Vive, Ricoeur (1985) appelle la méthaphore comme une "prédication impertinente" et met en question l'idée de Wittgenstein que consiste plutôt "à voir comme". Cela met en discussion aussi le travail de la ressemblense, des notions "d'imagination productive" du Kant

dont il critique l'excès de liason à la fonction d'image. Ainsi plus proche de Wittgenstein, Ricoeur caractérise la métaphore comme une opération sémanthique qui consiste en appercevoir le semblabe dans le dissenblable. Cette opération correspond au changement de nivau de la phrase au discourse (poéme, récit, essai, etc…). Or, selon Ricoeur (1985) cette nouvelle pertinence sémantique permait la réference de l'énoncé métaphorique comme un pouvoir de redécrire la réalité. "La méthaphore se présente alors comme une stratégie de discours qui, en préservant et développant la puissance créatrice du langage, preserve et developpe le pouvoir heuristique déployé par la fiction." RICOEUR,1985, pg 10.

En ce premier étude Ricoeur (1985) souligne l'importance de la définition d'Aristote sur la métaphore parce que elle différe des outres concéptions des Grecs lorsqu'ils n'incluent pas la poésie. Pour Aristote il y avait une unique struture de la métaphore, mais deux fonctions de la métaphore: une fonction réthorique et une fonction poétique. La fonction réthorique selon Aristote s'appuye sur la tríade: réthorique- preuve- persuasion. Or, selon Ricoeur, la poésie ne veut rien prouver du tout, son projet est mimétique, sa visée est de composer une représentation essentielle des actions humaines. Elle s'appuye sur la tríade: poiêsis- mímêsis- catharsis.

Enfin, toute l'effort de Ricoeur était en La métaphore vive de s'écarter de la méthaphore morte par une discours réflexive sur le discours, introduisant le probléme de la méthaphore em ses deux possiblités: la réthorique et la poésie comme une éffort de vivification de toutes les formes de discours, se plaçant au point de vue de la phénomenologie des visées sémantiques. Il a procéder par la démonstrtion que le discours éspeculatif a sa possibilité dans le dynamisme sémantique de l'énonciation métaphorique, mais qu'il ne peut répondre aux virtualités sémantiques de cette dernière qu'en lui offrant les ressources de l'espace d'articulation qu'il tient de sa prope constitution. RICOEUR,1985, pg 325 C'est pourtant qui dans cet espace articulation que nous avons la possibilité d'introduire la recherche qualitative en education. Cette métaphore éducative partage son sens avec lês fonctions réthoriques et poétiques de la educations, parce que il faut projété des differents idées del'homme d'accord ces conditions historiques et culturelles mais la recherche sur ces conditions exige les preuves qui sont donnés par l'exercice de l'argumentation scientifique qui quite son sens de la prope recherce, soit quantitative or qualtative d'accord le probléme de recherce posé. Comme conséquense posér et formuler un problème de recherché et developer des strategies métodologiques en éducation requiert les deux fonctions de la métaphore, la fonction fictionel et poétique pour engendrer le probème dans le monde vécu de l'éducation et une fonction rhétorique pour rencontré les preuves avec les conséquents méthodes et aussi dês conclusions qui pourront renforcer une idée d'éducation de l'être humain. Ainsi il est possible de produire des métaphores sur l'éducation de l'homme.

La recherche qualitative en éducation: phenomenologie et hermeneutique

Au Brésil, selon Gatti (2004) nous n'avons pas une tradition bien devellopé au nivau de la recherché quantitative. Au moment de la création du Pogrames de Pós- Graduations em les annés 70, nous avont eté infuenciés par la vision positiviste de la recherche em éducation et cet influence nous imposait l"use de calcul statistique et la recherche descriptive ou expérimentale. Mais selon cette specialiste nous n'avon réussi de résultats productives dans ce modèle de recherche, soit pour choisir de mode inneficace les tests, tantôt pour la faute recurses rétoriques pour intérpreter les résultats. Les recherches qui ont réussi certain résultats étaient les índices d' analphabetisme d'outre mensuration sur l'avaliation du résultats de l'aprentissage. Dês les anées 80 et 90 pour l'influence de les sciences sociales de l'estruturalisme et de la linguístique Il y aura une pente pour les recherches qualitatives, nomées phenoménologiques et compréhensivistes. Aussitôt ses études requièrent une validation scientifique et philosophique.

Nous rencontrons em deux textes de Ricoeur: À lécole de la phenoménologie et Du texte à l'action quelques remarques décisives pour notre compréhension de la phénomenologie e de l'herméneutique dans le contexte de la récherche em éducation, parce qu'il faut que nous savions d'où nous pourrions parlér.

Selon Ricoeur (1986) il recherche une méthode de rencontrer les essenses du réel sans appeler pour la ontologie. Ceci était fait pour Ricoeur a partir d'une analyse qui parcourait toute la tradition philosophique et lui permmet d'affirmer que la condition de la phénomenologie comme méthode será une réduction sans retourner à l'ontologie et qu'il avait seleument ce qui apparaitre à l'homme. Ainsi Ricoeur confirme: si le problème de Husserl c'est la quéstion du fondement,il se dirige vers une radicalization du fodement, a savoir lavérité logique ou mathématique. Mais dans um seconde moment, l'essense se révele comme le sens visé. La réduction phénomenologique (l'epoché) qui nous conduit a un retour a le "je" (ego) est une action globale de rupture vers notre rélation avec le monde.Mais une tel rupture ne détache la réalité extérieur de la réalité intérieure. Elle fait apparaître notre vrai rélation avec le monde, notre intencionalité, laquelle se rend interdit dans le monde naturel. RICOEUR,1986,pg146

Le probéme de la méthode phénomenologique en éducation est que plusieurs fois le materiel qui est décrit ne fait pas ce dépassement pour le nivau des essences or de les signifiés et la recherche se reduit a une pure déscriptions au nivau du sens comum.

Une autre ouvrage de Ricoeur(1986) du même anée, Du texte à la action, il affirme dans le préface qu'il entreprendra une herméneutique militante a savoir la réinscription progressive de la théorie du texte dans la théorie de l'action. Em démontrant as conaiscence de la philosophie allemande et française Ricouer fait une anlyse de la possibilité de l'insertion de l'herméneutique dans la phenomenologie. Pour faire une critique herméneutique á l'idéalisme husserlien Ricoeur commence pour présentér la présupposition herméneutique de la phenomenologie. Pour defender sa position Ricoeur souligne un premier pas qui est le sens qui se refere à tout étant.L'herméneutique se refere ala condition langagiére de l'être humain.Une séconde observation de Ricoeur sur la liason de référence de l'herméneutique à la phénologie est son mouvement de distanciation au coeur même de l'éxperience d'appartenence. Selon Ricoeur, l'herméneutique a un rapport avec la phénomenologie,parce que l'épochéé pourait être intérpréter comme un mouvement intentionnel de la conscience vers le sens, mais q'implicque aussi un muovement de distanciation ou nous interromponsle vécu pour le signifier. Ricoeur presente aussi que l'herméneutique partage encore avec la phénomenologie son caractere dérivédes significatios de l'ordre linguistique . À la fin Ricoeur donne son cocept de cette liason entre phénomenologie et hérmeneutique: "par presupposition herméneutique j'entends essenciellement la necessite de pour la phénomenologie de concevoirsa méthodecomme une Auslegung,une exegese,une explicitationune interprétation." RICOEUR,1986,pg 69

En se réfererant au récit Ricoeur distingue la narration acte du récit struture et reconaitre á la narration la portée d'um acte spécifique du discours, dotée d'une force illocucionaire et d'une force référentielles originales. Or, ce détachement et sa liason présentent dês enormes difficultés pour la recherche qualitatif en education, soit pour une analyse de contenu, soit sur une analyse du discourse parce qu le plus dificile est d'interpréter cette force illocucionaire, soit em categories soit par l'interprétation du sens historique et ideologique de l'usage de la langue que Ricoeur apèlle discours ou récit. RICOEUR,1986,pg248

Conclusion

Il nous reste pour concluire de commenter l'ouvre testament de Ricouer (2000) La mémoire, l'histoire, l'oublie où l'auteur a essayé de récouvrir de lacunes qu'il identifiait en sa extense et productive oeuvre. Il même presente son ouvrage comme une totalité articulée em trois parties.La premiére partie est une phenoménologie du souvenir, moment objectale de la mémoire. Selon Ricoeur (2000), la phénomenologie de la mémoire comme l'acte de se souvenir ne doit pas se diriger avant a la question "qui" pour ne faire prévaloir le côté égologique, parce que il y aura de problèmes pour envisager la quéstion de la mémoire collective et dons toutes les perssonnes gramaticales peuvent participer de l'acte de se souvenir. Ainsi le souvenir trouvé et cherché se situe au carrefour d'une sémantique et d'une pragmatique. Ricoeur a fait en premier lieu une typologie dês phénomènes mnemonique em démontrant son rigueur et as erudition, avant il présente l'approche cognitive et pragmatique en le sens de la prétention veritatif de la memoire avec rélation à la histoire. L'histoire est traitée par Ricouer en le sens d'une épistémologie de l'histoire qui va dês l'historiographie et ses instruments jusque á la nouvelle histoire qui apparait comme interdisciplinaire et á la fin Ricoeur se fait la quéstion sur la condition historique de l'homme comme une philosophie critique de l'histoire, prenant em discussion la modernité et la pós- modenité, en détachent la problématique de ce second concept. Le derniére étude est dedié a l'oublie et a les pressuposition autour de cet issue.Ricouer nous parle des traces et commente aussi Matiére et mémoire de Bérgson.Mais surtout ricouer nous confontre avec la ménace de l'oubli et en la possibilite de sauver quelques réminiscence de l'oublie, ce qui se transforme em devoir de ne pas oublié, mais surtout de pardonner em la mesure qui jê peut reconaitre l'autre três diférant de moi,mais aussi um être humain...

Ces dernières refléctionsnou ramènent a une philosophie et nous confronte a duex concepts de l'homme.L'homme qui se posait au lieu de sa finitude et sa culpabilité etl'homme qui se presente comme capable de se souvenir, de faire l'histoire, de se raconté par le récit, de dialoger et se comprhéende et á l'autre. Ricoeur nous a laissé ce carefour...

L'éducation est elle même um carrefour parce que nous ne savions pas si elle est possible et où vont les théories e les politiques éductionelles.La recherche scientifique est nécessaire mas surtout nous avont le devoir de penser et poétiser l'action pedagogique.

RÉFÉRENCES

GATTI, Bernadete A. *Estudos quantitativos em Educação.* Educação e Pesquisa, USP-SP, vol. 30, nº1, o. 11-30, jan,abr-2004.
RICOEUR, Paul *La métaphore vive* Paris: Éditions du Seuil,1975
----------*À l'école de la phénomenologie* Paris:Librairie Philosophiqu J Vrin,1986
----------*Du texte à l'action Essais d'herméneutique II* Paris: èditions du Seuil, 1986
----------*Soi même comme um autre* Paris:Éditions du Seuil, 1990
----------*La mémoire, l'histoire, l'oubli* Paris:Éditions du Seuil,2000

La pertinence sociale de la recherche en éducation en Amérique latine

Lourdes Chehaibar
Bertha Orozco
Chercheuses a l'Institut de études sur l'université et l'éducation
(Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE)
Université nationale autonome du Mexique
(Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM)

Introduction : les caractéristiques structurelles de l'inégalité

Le domaine de l'éducation est inséré dans le tissu social ; pourtant, les politiques sociales et éducatives sont imprégnées par les intérêts néolibéraux mondiaux, qui souvent rendent difficile d'apprécier à juste titre la place de l'éducation en tant que méthode centrale et privilégiée pour créer des conditions pour la paix, la liberté, l'égalité et la justice.
Les transformations dans tous les niveaux de la réalité nous amènent à envisager de nouvelles approches pour comprendre et transformer les processus socioculturels, les systèmes et secteurs éducatifs et la formation à la citoyenneté.
Il est donc essentiel de repenser les conditions actuelles de l'éducation, pour qu'il soit considérée comme un bien social et public, et non pas comme une marchandise commercialisable, particulièrement parce que le contexte de l´ Amérique latine et des Caraïbes présente différentes réalités nationales dans les aspects du développement éducatif, culturel, économique et social.
Malheureusement, l'inégalité est le trait qui caractérise l'Amérique latine et les Caraïbes, ce qui se renforce par l'exclusion de l'éducation, qui affecte directement la vie des enfants, des adolescents et des adultes et qui empêche toute pratique citoyenne, l'exercice de la liberté, le droit d'accès à la santé, à la démocratie, et d'imaginer et envisager l'avenir.
En Amérique latine et des Caraïbes coexistent 120 millions de personnes qui vivent dans la pauvreté et les 37 hommes les plus riches du monde. Les 10 pour cent les plus riches de la population obtiennent 48 pour cent du revenu tandis que les 10 pour cent les plus pauvres n'en reçoivent que 1,6 pour cent ; 38.5 pour cent des gens vivent dans la pauvreté, le taux de mortalité maternelle est plus de 20 fois supérieur à celui des pays développés, il y a un manque d'installations sanitaires pour 128 millions de personnes et d'eau potable pour 60 millions, 17 pour cent des enfants souffrent de malnutrition chronique, le taux de chômage chez les jeunes est deux fois plus élevé que celui des pays développés, un jeune sur quatre est exclu du système éducatif (CINDA, 2007) et même en 2010, 8,3 pour cent de la population de 15 ans et plus reste analphabète (CEPAL, 2010), le nombre moyen d'années de scolarité ne couvre pas l'enseignement secondaire (de dix à douze ans), et il y a une recrudescence des problèmes de décrochage et d'échec scolaire ; le pourcentage des élèves qui suivent après l'école élémentaire est supérieure à 90 pour cent, celui de l'enseignement secondaire est de environ 70 pour cent ; le pourcentage pour le lycée varie de 11,5 en Guyane, à 27,2 pour cent au Mexique[40], 64 pour cent en l'Uruguay et de plus de 100 pour cent à Cuba (CEPALC, 2010). De la même façon, la région présente différences gigantesques par rapport aux pays développés en ce qui concerne le pourcentage du produit intérieur brut destiné a la recherche et le développement, dans le nombre de recherches par million d'habitants, dans le pourcentage des articles indexés et dans la quantité des brevets déposés.

La recherche en éducation dans le contexte de l'inégalité

Le système éducatif mexicain a grandi rapidement depuis la décennie des années 1970. En se limitant au cas du système d'enseignement supérieur (Ses), nous pouvons mentionner que, aujourd'hui, il y en a environ 4.500 établissements (dont 1968 publiques), prés de 3 millions d'étudiants (67 pour cent dans l'enseignement public) et plus de 12 mille programmes de licence et plus de 5 mille de troisième cycle.
En ce qui concerne la formation de deuxième et troisième cycle universitaire en sciences et techniques de l 'éducation au Mexique, il y en eu aussi un processus d'expansion : à partir de deux programmes de licence, un de maîtrise et un de doctorat, elle a augmentée à plus de 300 programmes de licences et 1.200 de troisième cycle en 2010. De ce derniers-là, uniquement 46 ont une reconnaissance dans le Registre national des études du troisième cycle de qualité (en espagnol Padrón Nacional de Posgrados de Calidad), du Conseil national des sciences et de la technologie (en espagnol Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) (CONACYT, 2010).
On peut constater une croissance désordonnée et très hétérogène parmi les programmes de troisième cycle, laquelle reflet la précaire constitution de la discipline de l'éducation dans le pays et le manque de régulation des politiques éducatives .
La recherche en éducation au Mexique a commencé son développement et son institutionnalisation aussi dans la décennie des années 1970. Il s'agit d'un domaine multidisciplinaire et multiréférentielle, lequel est encore en train de arriver à se constituer en tant que champ scientifique. Cela expose des lacunes tels que : la manque de investissements dans l'accès aux systèmes d'information exhaustives, avec des indicateurs valables, fiables et cohérentes ; des goulots d'étranglement entre institutions, réseaux, régions, gouvernements et société civile et avec très peu d'effet sur la détermination des tendances des politiques scientifiques et publics dans le domaine de l'éducation.
En tant que espace institutionnel —c'est-à-dire un organisme de recherche académique insérée dans des établissements d'enseignement publics ou privés—, la recherche en éducation révèle une grande diversitée, étant donné la taille, l'histoire et les traditions des différents instituts, programmes, départements ou lieus dont l'objectif central ou la mission est de la développer. On parle concrètement de

1. le nombre et la consolidation du personnel académique ;
2. les différentes conceptions sur la recherche en éducation, ses thèmes et défis ;
3. son degré de autonomie para rapport aux tâches d'enseignement ;
4. son orientation, soit-elle la création de savoirs ou la résolution de problèmes ;
5. les perspectives théoriques et disciplinaires qui favorisent (orientations pédagogiques, psychologiques, sociologiques, historiques, philosophiques) ;
6. la spécialisation dans certains niveaux ou types d'enseignement (primaire, supérieur, adultes, de communautés autochtones, spéciaux, etc.) ;
7. la primauté dans la production et la diffusion des connaissances et la formation de nouveaux chercheurs ;

C'est à la fin des années 1980 et dans la dernière décennie du XX[e] siècle que commence la formation des communautés et de réseaux universitaires de recherche en éducation au Mexique. Ces communautés conforment groupes de spécialistes , liées en tant que experts et qui se légitiment entre eux-mêmes à partir des différents institutions a qui appartiennent. Dans les dits centres, surgissent des leaderships qui unissent les tâches de direction, et ont un caractère souple, horizontale et de collaboration.
Toutefois, la recherche en éducation, bien que domaine stratégique et convenable pour la construction de connaissances éducatifs —qui en plus peuvent dériver en la construction de politiques publiques et dans propositions d'intervention éducative—montre importants désavantages, étant donné les conditions du pays et la région.

La recherche en éducation au Mexique au début du siècle: tensions, distances et défis

Le tour d'horizon exposé jusqu'ici démontre tension entre les besoins de l'éducation et le maigre effet sur les résultats de la recherche en éducation en Amérique latine et des Caraïbes. Cette situation représente un détachement et une grande tension entre la construction des connaissances sur l'éducation et le

[40] D'après le quatrième informe de gouvernement du président mexicain Felipe Calderón, Mexique a une couverture d'éducation supérieure de 29,1 pour cent, y compris la non-scolaire

besoin urgent de soutenir la recherche en éducation de façon prospective. Paradoxalement, Puiggrós soutient que l'éducation dans l'Amérique latine, au début du XXI[e] siècle a été amplement contestée parce …

> La recherche prospective dans l'éducation n'a pas progressé depuis les dernières décennies jusqu'au niveau demandé par les situations sociales, les transformations technologiques et les cultures jeunes. La preuve est dans l'écart entre les objectifs éducatifs fixés par les organismes internationaux et les gouvernements [...] et la cruelle réalité qui blesse à millions d'enfants et des adolescents qui ne peuvent pas finir leur études, voire ne même pas les commencer (Puiggrós, 2011:1).

Cela entrave la pratique de la recherche en éducation chez les chercheurs. Donc, notre engagement, en tant que chercheurs, c 'est de renouveler et d'intensifier, plus encore, nos efforts à fin de offrir des propos raisonnés, imaginatifs, et avec un position que donne une nouvelle valeur à l'éducation, en tant que bien social, public et souverain, dans un contexte de « complexité et tension entre mondialisation et crises » (Alba, 2007).

Le défi nous contraint à penser la pertinence sociale de la recherche en éducation à partir d'un point de vue prospectif, pour rattacher, de manière pratique et raisonnée, ses résultats et les exigences sociales et éducatives. Comme pense Carr (2006), du point de vue de la philosophie pratique, la question est de proposer idées et savoirs raisonnés, politiquement, philosophiquement et éthiquement corrects.

En ce qui concerne la philosophie, la politique, la épistémologie, la théorie et la méthodologie —ce qui veut dire le savoir penser et savoir faire de la recherche sociale en éducation—, nous exigeons développer et tester des nouvelles façons d'aborder et de travailler les pratiques éducatives, et dérouler un mode de pensée et de savoir que conçoit l'éducation comme un bien social et public.

La recherche en éducation devrait produire une richesse de connaissances pour permettre la compréhension des les dimensions, le niveau ou niveaux de la réalité ou les réalités éducatives locales et se problèmes. Avec ceci, on pourrait créer alternatives et futurs désirables pour la Amérique latine, étant donné que la planète demande redoubler les efforts en matière de connaissances scientifiques éducatifs. En effet, ces problèmes nous posent un défi : d'une part, voir épistémiquement l'éducation dans toute sa complexité ; de l'autre côté, assumer la difficulté méthodologique de travailler avec un objet d'étude multiréférentielle, comme indique Pontón (2010) en citant Ardoino.

Au cours de la deuxième décennie du XXI[e] siècle, les principales insuffisances dans les conditions éducatives en la Amérique latine auxquels nous sommes confrontés sont de vieilles problèmes toujours en vigueur et des nouveaux défis encore non résolus, dans un contexte qui exige comprendre, agir et imaginer des scénarios plus justes, des résultats plus efficaces, avec une base éthique.

Or, pour consolider le champ de la recherche en éducation, il faut surveiller l'originalité, la rigueur méthodologique et académique, et la pertinence scientifique issues de cette type de recherche, sans oublier sa pertinence sociale. Ainsi, le domaine conceptuel et méthodologique, la formation de haut niveau, la vigilance au progrès scientifique, technique et culturelle ne peuvent pas se séparer de leur place dans la société. La recherche en éducation est un espace de pratique culturelle, de critique, de liberté d'expression, de dissidence, de désaccord ; cependant, il doit coopérer (avec le soutien de l'État) à comprendre, à analyser et à générer les conditions de éducation qui sont d'intérêt national, c'est-a-dire, bénéfiques à la plupart des gens pauvres :

> Il s'agit, en réalité, de placer l'éducation et les connaissances sur le rôle qu'il ont aujourd'hui dans la majorité des économies développées, tels que facteurs centraux de production et facteurs de compensation sociale, amendant l'écart immense qui nous sépare du développement , le bien-être et la justice sociale (Domínguez, 2002: 97-98).

La recherche en éducation a la responsabilité d'améliorer en concordance avec el contexte et la discipline qui s'intéresse à différents niveaux et domaines de la pratique éducative, par exemple

1. la classe et la formation des étudiants engagés et avec des valeurs ;
2. l'enseignement, la didactique ;
3. la performance, l'identité et la valeur sociale de cette tâche intellectuelle ;
4. le modèle curriculaire, sa pertinence, importance, adaptabilité, respect et engagement, et
5. l'évaluation , sa signification éducative, sa pertinence et sa rigueur.

Cela entraîne, en plus, autre réflexion sur les procédés éducatifs puisque les politiques de réforme et de transformation du système d'enseignement supérieur, dans les deux dernières décennies, ont mis l'accent sur l'adéquation et la conformité des produits grâce à plusieurs indicateurs généralisés qui ne tiennent pas compte des caractéristiques structurelles de l'inégalité dont nous avons parlé .

Il y a encore beaucoup à faire pour arriver à construire des indicateurs fondés sur l'articulation de la diversité structurelle et culturelle des différents pays et régions et les développements épistémiques sur le domaine, avec une perspective sociohistorique des différentes conditions de développement institutionnel, aux niveaux local et régional, en concordance avec la pertinence sociale.

Nouvelles significations de la production de connaissances sur l'éducation au début du millénaire? : Tension productive entre connaissances et savoir

Adopter le point de vue prospective, d'après la position de l'article ci-présent, demande un travail sur la notion même de la connaissance et des relations multiples de sens sous-jacents. Nous assumons la prémisse selon laquelle la connaissance, du point de vue de la prospective, implique des relations de sens, soit culturel, politique, économique, épistémique, subjective ou éthique.

Au début du millénaire, les connaissances sont remplis d'un fort sens économique et commerciale. La connaissance est devenue marchandise (Lyotard, 1994). Néanmoins, ça n'implique pas ignorer ou abandonner le principe gnoséologique qui présume que la connaissance est un projet et un produit socioculturel (Freire, 1973). En outre, dans sa production interviennent nombreux dimensions (matériels, culturels, éthiques, politiques, technologiques, etc.). L'éducation elle-même est une dimension sociale qui porte sur des moyens de production et de transmission des connaissances.

Cependant, on ne peut pas nier le poids sémantique que, aujourd'hui, l'économie de marché octroie à la production de connaissances. De ce fait, ceux qui pratiquent la recherche en éducation sont très attentifs en raison de que cette approche dérange le jargon, les connaissances et les théories de l'éducation. Dans le contexte actuel, ces acceptions doivent être contestes avec un sens éthique et politique, parce que langage, pensée et action sont à la base de nos pratiques de recherche, de notre conduite, de notre conscience et de notre capacité de compréhension, c'est-à-dire , ce qui nous fait penser et agir en tant que sujets éducatifs.

Pour ce motif, nous agréons sur une autre prémisse : la connaissance n'est pas une production scientifique neutre ; par contre, elle s'exprime en termes de relations de sens et de savoirs que véhiculent ses jargons (théoriques et conceptuels).

Nous préférons utiliser la notion de savoir au sens foucaldien du terme, en considération qu'il permet d'examiner les formes d'énonciation ou de langage que les connaissances circulent à travers les rapports de pouvoir-savoir en constituant les subjectivités (socio-éducatives, dans ce cas), et qui placent les sujets dans un réseau de relations de force ou de pratiques discursives.

Michel Foucault, de son côté, a travaillé tout au long son œuvre la relation forte et serrée entre le pouvoir, le savoir et la constitution de la subjectivité ; les savoirs comme expression de les connaissances, l'expérience et les relations entre le subjectivités, les rapports de pouvoir ; les pratiques culturelles et historiques racontées, suggérées ou imposées sur nous, en configurant pratiques discursives du gouvernement individuels, communautaires et parmi la société dans son ensemble.

Les sujets se déplacent dans ce toile. Le pouvoir ne se fixe pas à une individualité ou à d'autres, le pouvoir est des formes de rapports de force, des propositions, et, à la fois, des réponses, contre-réponses et aperture à multiples possibilités. C'est pourquoi gérer les langages ou les connaissances est essentielle dans les pratiques. Ainsi, des idées-forces sont sculptés pour montrer ou masquer la physionomie des pratiques.

Le savoir n'est pas seulement la connaissance opérationnelle en tant que bien commercial ; le savoir dévoile le pouvoir, la force et la direction du connaissance elle-même et de ceux qui l'utilisent dans un but politique, culturel ou éducatif précis. Chez Foucault (1982: 238-239) le savoir est :

> c'est ce dont on peut parler dans une pratique discursive [...] un savoir se définit par des possibilités d'utilisation et d'appropriation offertes par le discours [...] mais il n'y a pas de savoir sans une pratique discursive définie; et toute pratique discursive peut se définir par le savoir qu'elle forme [...]

De façon pratique et bref, l'argument ci-dessus, en ce qui concerne le domaine de la recherche en éducation, nous permet de débattre une hypothèse de travail : actuellement la recherche en éducation se dirige vers l'utilisation d'un nouveau langage éducationnel mondial, mené et soutenu par une politique de communication et d'argumentation provenant des organismes internationaux, nationales et régionales (Morelli, 2010), et les pouvoirs qui prennent des décisions au sujet des politiques et programmes éducatifs. Ces-ci incitent et orientent les réformes actuelles de l'éducation de forme global, qui pénètre dans les régions, avec des effets et des conséquences différentes.

Les pratiques éducatives des années 1990 —et peut-être avant, depuis les années 1970 et 1980, jusqu'a aujourd'hui— sont fondées sur une «nouvelle» langage éducative, qui accorde des mots nouveaux aux programmes et aux buts ayant pour objectif l'amélioration des systèmes éducatifs dans tous les régions du monde, prétendument pour reformer ces dits systèmes, les amener à l'innovation et assurer leur qualité.

Ce langage « innovant » accorde des nouvelles sens et significations a fin de conduire le vaste mouvement de réforme éducative dans chaque pays, dans chaque région géoculturelle et politique de la planète, en élaborant des politiques et des modèles de gestion éducatifs dirigés ou promus par de nouveaux acteurs et organismes internationaux, régionaux et nationaux.

Tout cela est incontestablement nécessaire, le changement est certainement un impératif. Pourtant, comment assurer un changement efficace pour nous-mêmes, et vers quelle espoir ou rêve pédagogique se conduisent ces changements dans l'éducation ? Peut-on reconnaître le positionnement régional latino-américain dans son multiréférencialité culturelle et éducative ?

Les nouveaux mots suggèrent une espèce de pédagogie globale, par exemple : réforme (de première, deuxième et troisième génération), innovation, changement de l'éducation, modernisation de l'enseignement, assurance qualité, excellence, gestion des connaissances, savoirs d'application, connaissance au sens contemporaine, c'est-à-dire connaissance « opérationnelle » (Barnett, 2001), flexibilité, compétences (génériques, spécifiques, de communication, sociales, etc.), apprentissage et objet d'apprentissage en tant que centre du discours pédagogique, apprentissage situationnel, apprentissage collaboratif, travail collaboratif d'enseignement, enseignement tutorial et partagé, nouvelles alphabétisations (technologies de l'information et de la communication, TIC) , valeurs, intégration, transversalité, et questions émergentes ; éducation compensatoire pour les groupes défavorisés, développement durable, évaluation des compétences, accréditation, parmi beaucoup d'autres.

Cette répertoire de mots dans le langage moderne de la soi-disant « la société instruit pour le XXI^{e} siècle », , en route vers la société du savoir, en tant que projet social est —parmi beaucoup d'autres éléments d'énonciation et des pratiques discursives qui circulent en tant que nouvelles conceptualisations—, emmène les propositions de changement, innovation et la réforme de l'éducation.

Dans une perspective régionale, dans n'importe quel des différentes régions géopolitiques du monde, les nouveaux mots pour penser et agir dans le domaine de l'éducation exigent un travail acharné sur leur resignification critique ; par contre, en répétant des mots sans travailler politiquement sa désassemblent analytique —a fin de évaluer sa portée en tant que langue (savoir) d'imagination pédagogique— on court le risque de perte la souveraineté éducative. Dans le contexte espagnol, Gimeno signale son attitude critique :

> Il est un peu étonnant l'aisance avec laquelle on mit en circulation langages et métaphores qui nous forcent à dénommer d'une façon prétendument nouvelle ce qui jusqu'à maintenant nous avons reconnu de manière différent [...]
>
> Les nouvelles langages peuvent être nécessaires pour adresser les nouvelles réalités [...] mais fréquemment sont l'expression de la capacité des autorités et des bureaucraties d'uniformiser les façons de voir et de penser la réalité selon certains intérêts. Dans d'autres cas, ils sont la création des experts à la recherche de manières d'exprimer leurs opinions et leurs propositions avec plus de précision, mais aussi ont la finalité de maintenir leurs privilèges. Cette volatilité en ce qui concerne la validité de la langue, devrait être une cause sérieuse de réflexion, pour plusieurs raisons.
>
> Notre capacité à changer le langage peut être une manifestation, pas de une forme de flexibilité, d'ouverture et de capacité à s'adapter aux nouvelles réalités et aux besoins sociaux, mais un signe de faiblesse, de dépendance et de soumission. Nous ne voulions pas nous montrer comment résistants défenseurs des traditions enracinées [...] mais nous ne voulons pas non plus devenir des mobiles à la merci du vent, qui laissent dans nos souvenirs impressions fugaces d'une structure aérienne qui retourne toujours à une position d'équilibre instable obligée par la force de gravité (Gimeno, 2008:9).

En Amérique latine, l'éducatrice argentine-mexicaine Adriana Puiggrós, avec ses acerbes critiques politico-culturelles, considère qu'une partie du problème se rapporte à que le monde éducatif est voilé avec « un langage destiné à la dissimulation » de la critique sociale et éducative dans le pays d'Amérique latine et des Caraïbes. (Puiggrós, 2010: 1.095).

Nous sommes encouragés parce que, en traitant la prospective, Puiggrós introduit un lexique plus proches de nous, les éducateurs. Elle parle de «l'éducation commune » pour l'Amérique latine, et de « inclusion lié à ce projet commun, démocratique et plein d'espoir » ; elle inclut un rêve dans sa langage, celui d'une pédagogique qui permet s'approcher d'une « condition humaine pour atteindre la beauté, la solidarité, et que la pédagogie s'imprègne de l'amour pour la vie » (Puiggrós, 2010: 1095-1096). Freire aurait dit que nous ne devions pas oublier que l'éducation sert à humaniser l'homme à le rendre plus humaine.

Le nouveau vocabulaire et les nouvelles conceptualisations —ou plutôt, savoirs éducatifs selon le point de vue de une philosophie pratique éducative— sont nécessaires. Car il faut mettre à jour les connaissances pédagogiques au début du millénaire, pourvu qu'il y ait une réflexion et des débats rigoureux. De ce fait, nous pouvons affirmer que, dans l´ Amérique latine et les Caraïbes, la recherche en éducation prospective, qui nous avons proposé ici, peut arrêter l'adoption sans critique de pratiques et de connaissances causé par la répétition hâtive ou imposée.

Le rôle de la recherche en éducation ne consiste pas seulement en présenter des propositions, mais les redéfinir par la rigueur de une argumentation raisonnée qui permettrait un autre regard , une lecture politico-critique des réalités qui restreignent la construction d'une citoyenneté démocratique dans nôtres pays. Faire de progrès dans la nouvelles alphabétisations et les TIC est politiquement et culturellement correcte à condition de avancer deux fois plus dans l'alphabétisation et la critique politique, comme nous le montre un filon potentiel de la pensée critique d'Amérique latine.

Freire a déclaré, aux années 1960, que la alphabétisation critique et culturelle n'est pas celle qui nous permet de faire une décodage syllabique et de mots, mais celle qui permet la possibilité de conjuguer la lecture du mot à la lecture du monde et rend possible la lecture de la réalité et de la maniéré dont les subjectivités se relationent dans la société

Freire a dit, aussi, que l'alphabétisation critique et dialogique permet questionner la vie et les expériences des gens, alors toucher leurs âmes et leurs pensées. Tandis que une éducation qui a du mépris pour les mots du peuple, qui exclue aux défavorisés est une éducation « bancaire», anti dialogale, sans pertinence ou esprit critique (Freire : 1973, 2004).

Quelques réformateurs de l'éducation, voire des intellectuelles dépolitisés avec un côté gnoséologique, rejettent la pensée de Freire sous-prétexte qu'elle est périmée ou inexécutable. Pourtant, nous croyons que il ne s'agit pas de répéter ses propos , mais la considérer comme un outil pour résoudre les problèmes de la recherche en éducation, pour créer savoirs. Le travaille et le défi des chercheurs en éducation est de accomplir cette lecture intelligente

Réflexion, pour continuer

La recherche en éducation, dans une perspective régionale, implique un débat pédagogique entre les différentes cultures pédagogiques, plutôt que l'acceptation de l'uniformité réformiste du jargon pédagogique mondial. La distinction entre la connaissance éducative et la production de savoirs mène à divers modes de resignification critique et l'appropriation d'un langage unifié. Les langages de la recherche en éducation sont tendus, mais sans opposition ou affrontement mécanique et binaire. Au contraire, il est une tension productive qui sert à penser la pratique sociale de la recherche en éducation avec une approche prospective.

Pour l´Amérique latine, il faut remarquer les dangers de la mondialisation et la commercialisation des services éducatifs et l'importance de produire connaissances originales, pas seulement les consommer, en faveur du développement social durable et équitable, en interagissant avec les « *monde-mondes* », avec des vases communicants entre disciplines communautés, réseaux, institutions, et sociétés.

Cet enjeu exige la reconnaissance des compétences et réussites ; remédier à nos faiblesses et défauts ; ne pas perdre de vue les acteurs (anciens et nouveaux, externes et internes), le domaine de l'éducation, les problèmes qui se produisent dans le volatil milieu de la production, la certification et la diffusion des savoirs ; renforcer le travail collectif et coopératif pour résoudre situations d'urgence et les questions non résolues et, enfin, encourager le dialogue régional et international entre pairs, tel que nous le faisons dans ce Congrès.

La recherche en éducation doit se réunifier avec ses capacité critique contre la domination, l'injustice, le totalitarisme du marché et les médias, la démocratie la simulée. Et aussi face à elle-même, à la logique productiviste, à la quantification du travail intellectuel, à la information technique sans soutien dan la formation des professionnels et des citoyens. Cela veut dire se réunifier avec la passion créatrice, dans et pour la différence, dépasser les limites de la rationalité instrumentale, se déplacer vers de nouveaux horizons et vers de nouvelles façons de penser, de dire, de faire, de sentir…

Bibliographie

Barnett, Roland (1994). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa editorial, 2001, 286 pp. Serie Educación superior.

Carr, Wlfred (2006). « La investigación educativa como una disciplina práctica ». Conférence présentée à la réunion du Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Pachuca, 9 novembre.
De Alba, Alicia (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Mexique Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México / Plaza y Valdés.
Domínguez, Raúl (2002). « La reforma universitaria: el sentido del cambio ». H. Muñoz (coord.), *Universidad: política y cambio institucional*. Mexique, CESU-UNAM/Porrúa, pp. 32-103.
Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Mexique, Siglo XXI, 2004.
Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación?*, Mexique, Siglo XXI.
Foucault, Michel (1969). *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des Sciences humaines », 1996.
Gimeno Sacristán, J. (ed.) (2008). *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.
Lyotard, Jean-François (1979). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, Cátedra, 1994.
Morelli, Silvia (2010). *El curriculum universitario. Entre la política y la academia, las demandas y las reformas*. Rosario, Argentine, Laborde Editor.
Pontón Ramos, Claudia (2010). « Debate: ¿teoría, teorías educativa(s)? ». Conférence présentée au Séminaire Teoría y Educación, Mexique, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, mars .
Puiggrós, Adriana (2011). Ponencia: « La educación latinoamericana a comienzos del Siglo XXI ». Conférence présentée au Congres International de Investigación Educativa: Su incidencia en la Realidad Social. San José, Universidad de Costa Rica, février.
Puiggrós, Adriana (2010). « En qué dirección se orientará la investigación sobre cambios educativos en los próximos diez años? ». Revi*sta Mexicana de Investigación Educativa*, Volume XV, numéro 47. Mé Mexique, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 1095-1099.
Téllez, Magaldi (2007). « Entre marcas y señales: reabrir la pregunta por la razón de ser de la Universidad ».. H. Casanova y Lozano (coords.), *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Mexique, IISUE/UNAM-Universidad de Barcelona, pp 175-192.

Sites Web

CEPAL, Anuario Estadístico 2010, http://www.eclac.org/
CINDA, Educación Superior en Iberoamérica, Informe 2007, http://www.cinda.cl/htm/p0607.htm
CONACYT, Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Documents/Listado_PNPC.pdf
Educación a Debate, http://educacionadebate.org/
Felipe Calderón Hinojosa, Cuarto Informe de Gobierno (2010), www.informe.gob.mx/

Un regard sur la recherche en éducation au Mexique, en Argentine et au Chili. Une analyse à travers les opinions de leurs acteurs

Alicia Colina
Universidad Autónoma de Tlaxcala
Víctimas del 25 de junio No.83, Fracc. Faros. Veracruz, Ver. México
CP : 91900
Tele : 52- 01-229-9 32 0483 y 52-01-229-9840332
colinaescalante@hotmail.com
alicia.colina@gmail.com

1.-Introduction

Il n'y a aucun doute que le niveau de développement de la recherche en éducation dans un pays reflète la qualité de l'enseignement dans les institutions scolaires ainsi que l'intérêt et la priorité que portent à cette activité les responsables des politiques publiques et de l'avenir de la société.

Les acteurs de la pratique éducative (enseignants, étudiants et directeurs d'école) trouvent dans la production scientifique résultant des travaux des chercheurs en éducation une richesse de contributions théoriques et pratiques à examiner dans leurs tentatives quotidiennes pour améliorer la qualité de l'éducation.

Par ailleurs, les décideurs administratifs, économiques et politiques, peuvent trouver dans les travaux des chercheurs en éducation une source précieuse d'information dans la mesure où ces derniers éclaircissent, à travers leurs diagnostics, leurs évaluations, les descriptions de la réalité et la vérification de leurs hypothèses, et autres, les problèmes actuels d'éducation et les propositions d'action, bien que la relation entre les résultats de la recherche, la prise de décision, et les politiques économiques liées à l'éducation ne soit pas toujours prévue ou souhaitée.

Dans ce sens, la contribution des acteurs de la recherche éducative (RE) dans les pays d'Amérique latine, qui cherchent à améliorer la qualité de l'éducation, est incontestable. Toutefois, le niveau de consolidation atteint dans le domaine de la RE dans ces pays laisse encore beaucoup à désirer.

On retrouve dans cette activité la coexistence d'appréciables limitations qui varient en degré d'importance dans chacun des pays étudiés, mais qui sont présentes dans tous les cas. Certains travaux (Suasnabar, 2010), qui sont à la base à ce travail, indiquent le degré de développement académique et de stabilité institutionnelle qu'ont atteint les sciences sociales, comme point de départ des différences dans le niveau de consolidation du domaine de la recherche éducative dans ces pays.

Il est très difficile de comparer le développement du domaine de la recherche en éducation dans des pays qui manifestent des histoires politiques et éducatives différentes, mais il est important de savoir que, malgré ces différences, on trouve dans la formation d'un champ des situations qui s'entrelacent, entravent ou soutiennent son développement en dépit des différentes circonstances politiques.

Dans cet article, nous présentons un résumé des différentes phases de développement dans le domaine de la recherche éducative, qui ont été publiées dans divers rapports d'enquêtes sur le sujet menées dans trois pays : le Mexique, l'Argentine et le Chili. Nous avons également décidé d'apporter des informations sur un de leurs aspects fondamentaux et structurels dans le champ de la recherche en éducation : les chercheurs.

Comment ceux-ci vivent-ils, pensent et sentent leur pratique professionnelle ? Quel est leur point de vue ? Que pensent-ils du développement de la recherche en éducation dans leur pays ? Ce sont quelques-unes des questions que nous analysons dans ce travail ; pour ce faire, nous rapporterons et analyserons certaines parties des entrevues effectuées avec des chercheurs reconnus.

2.- Contexte de la formation du domaine de la recherche en éducation (RE) au Mexique

La création du Centre d'études pédagogiques (CEE) fondé au Mexique, en 1963, par Paul Latapi Sarre, est le résultat d'une idée originale (un centre de recherche soutenu par un ordre religieux -les jésuites- et par le secteur privé organisé). Ce centre qui se caractérise par le type d'études qu'il produit marque le début d'une ère nouvelle dans le domaine de la pédagogie, une ère que de nombreux chercheurs considèrent comme étant à l'origine de la recherche éducative au Mexique. Autrement dit, le CEE a fixé la tradition de se questionner sur le résultat de l'éducation concernant les groupes défavorisés et marginaux, ce qui l'a amené à analyser l'efficacité du système scolaire, à établir postérieurement d'importants contrats avec la SEP et à influencer les politiques éducatives (Díaz Barriga, 1998). Ce Centre d'études a été renforcé par la création et le développement d'autres institutions comme le Centre d'enseignement à l'UNAM, le Comité sur les nouvelles méthodes d'enseignement (CNME) en 1969 et le Département de la recherche en éducation (DIE) de l'Institut national polytechnique en 1971 (Gutiérrez, 1999 : 31, 32).

Plus tard, ce domaine a été enrichi par la création du Centre pour les études universitaires (CESU) et notamment par le Centre de recherche et de services éducatifs (SCIE), qui en 1979 a intégré des cours de méthodologie de recherche en éducation dans le programme de spécialisation pour l'enseignement qu'il offrait. Il faut également mentionner la création d'une maîtrise en sciences de l'éducation du Département de recherche en éducation (DIE) du Centre de recherche et d'études avancées (CINVESTAV) en 1975 et d'une maîtrise en éducation de l'Université Ibéro-américaine dans les années quatre-vingt (Díaz Barriga, 1996: 60).

D'autres évènements ont également contribué au développement de la recherche en éducation au Mexique : la création du Programme national de recherche en éducation du Conseil national des sciences et de la technologie (CONACYT) ; la création du Système national des chercheurs en 1984 ; le premier Congrès national de recherche en éducation (1981) dirigé par Paul Latapí, sous les auspices du CONACYT et du ministère de l'Éducation publique (SEP) ; et plus tard, la formation du Conseil mexicain pour la recherche en éducation (COMIE) et les Congrès nationaux sur la recherche en éducation qui, à partir de 1993, ont lieu tous les deux ans. Sans doute, le fait d'évaluer le développement qu'ont eu ces congrès au cours de ces dix dernières années est un des aspects qui permet d'observer et de constater la croissance de l'intérêt des enseignants à tous les niveaux éducatifs pour la recherche. Toutefois, cela n'est pas la ligne de recherche que nous aborderons à cette occasion.

Un autre facteur qui doit être pris en considération quand on veut comprendre la dynamique de la croissance du domaine de la RE par rapport à ses acteurs, est le rôle qu'ont joué les étudiants de doctorat en sciences sociales et de l'éducation, spécialement les étudiants qui se spécialisent dans la formation et la consolidation du professionnel de la recherche. Bien que ce travail n'aborde pas à fond ce sujet, il y a lieu de considérer le fait qu'à partir des années quatre-vingt-dix, par la création du registre des études supérieures d'excellence, actuellement appelé registre national des études supérieures de qualité (PNPC), le CONACYT établit une série d'indicateurs qui orientent les institutions d'éducation supérieure qui ont la capacité et la volonté de soutenir la concurrence et d'obtenir les avantages des programmes d'études supérieures qui visent clairement la recherche (Díaz Barriga, 2009).

L'analyse de l'évolution de ces programmes de doctorat du point de vue de la croissance du domaine par rapport à ses acteurs doit se centrer non seulement sur la qualité des programmes d'études supérieures pour former des chercheurs, mais aussi sur leur localisation géographique et, par conséquent, sur la relation entre le nombre et la qualité des programmes d'études supérieures dans divers États de la République et le nombre de chercheurs intégrés qui produisent de la connaissance dans le domaine.

Un des problèmes auxquels fait face le développement du domaine de la RE au Mexique est celui de la centralisation de ce dernier puisque, malgré l'accroissement du nombre de chercheurs dans les différents États fédératifs du pays, la centralisation dans le District fédéral et dans la zone métropolitaine est notoire étant donné que plus de la moitié (50,7 %) des chercheurs se trouvent dans cette zone et le reste (49,3 %) se distribue dans 28 États fédératifs (Colina, 2011).

3.- L'avis des chercheurs mexicains

L'avis des chercheurs mexicains sur le développement, la structuration et la consolidation du domaine de la RE permet d'affirmer que nous pouvons aujourd'hui parler d'un champ structuré et consolidé ; il existe toutefois encore plusieurs aspects de ce dernier qui créent tensions et déséquilibre dans le domaine.

Au dire de certains chercheurs interviewés, le danger est que les associations qui ont donné forteresse et structuration au domaine compliquent de nos jours sa croissance. L'extrait de l'entrevue, donné à continuation, permet de confirmer ce qui précède et exemplifie ce que, depuis 2002, percevaient déjà les chercheurs pionniers du domaine de la RE au Mexique:

Nous devons comprendre que de nos jours la recherche en éducation au Mexique est structurée. Si l'on compare la recherche éducative mexicaine à la recherche dans d'autres pays en Amérique latine, les pays qui sont comparables à nous, hein ... Vous voyez des changements très importants, il y a une association professionnelle, il ya des fonds pour la recherche, il ya des docteurs. Tout ce que nous voulons, mais institutionnellement parlant et en termes de reconnaissance, de prestige. Il ya des prix ... La situation est radicalement différente aujourd'hui qu'elle l'était, je ne sais pas, il y a 10 ans, et ne parlons pas d'il ya 20 ans, ce qui signifie que quand j'ai commencé dans cette recherche il fallait se faire chercheur mais aussi aider à construire le domaine, cela signifie que ... Il n'y avait pas de revues, la recherche en éducation n'était pas bien vue ... (Chercheur 1, 2002)

L'association à laquelle on fait référence est le Conseil mexicain de la recherche éducative (COMIE), une association qui effectue des congrès nationaux tous les deux ans et qui demande aux chercheurs de faire l'état de l'art des différentes lignes de la recherche liée à l'éducation. Cette association qui a joué un rôle important dans la structuration du domaine, a été aussi un champ de luttes de pouvoir et de directions de sorte qu'aujourd'hui, quelques chercheurs se demandent s'ils doivent ou pas adhérer à cette association. Le segment de l'entrevue, donné à continuation, illustre la non-conformité de certains chercheurs :

Le COMIE s'est transformé non en une communauté d'analyse de la RE ou des résultats de la RE, mais en groupes de contrôle. Je crois que le COMIE s'est perverti, en autres, du fait qu'il recevait des fonds de la SEP et qu'il a toujours été géré sur une base discrétionnaire, de sorte que c'était un tel ou une telle équipe qui recevait une partie de l'argent pour financer ses projets et cela a fonctionné pendant de nombreuses années, jusqu'à ce qu'il y a deux ou trois ans on ait découvert ce qu'on payait à tous les auteurs d'un chapitre de livre et quand cela a été découvert, une énorme crise a surgi dans le COMIE (Chercheur 2, 2011).

Cependant, malgré les tensions qui peuvent surgir dans les associations, les chercheurs eux-mêmes reconnaissent que le domaine s'est consolidé au cours des dix dernières années. À continuation, le segment de l'entrevue qui confirme ce qui précède.

Je crois qu'il est difficile de dire si c'est un domaine consolidé, je crois à bien des égards que le domaine est établi, je dirais que c'est un domaine dynamique, en ce sens qu'il peut y avoir certaines questions qui sont à peine développées. Mais je pense que si on s'interroge sur l'ensemble du domaine, je dirais que c'est un domaine consolidé .... J'ose dire qu'il est consolidé en ce sens qu'il existe des règles claires, contrairement à l'époque où on faisait plutôt des inventaires ; on sait maintenant qui est chercheur et qui ne l'est pas ...il y a plus de groupes consolidés (qu'il y a 10 ans), je pense que si OCD revenait sur son étude, elle dirait qu'il y a davantage d'établissements où la recherche en éducation est consistante ... je ne dirais pas un grand développement, mais on voit un petit développement dans les institutions publiques, en général dans les universités publiques des États ... il ya beaucoup plus de livres qu'il ya 10 ans ; cela ne veut pas dire que tous les livres soient de qualité ; on combine ici deux dynamiques et il ya plus de personnes qui ont un doctorat et un plus grand nombre de chercheurs qui appartiennent au SNI ou au COMIE là, et dans ce sens, il y a un capital de publication beaucoup plus important ... ... (bien que) le financement que CONACyT accorde et les projets qu'il approuve concernant l'éducation sont peu nombreux, il est vrai que contrairement à ce qui se passait il ya dix ans, il y a maintenant une augmentation de la demande et de la réalisation de projets de recherche en matière d'éducation, voilà les changements qui sont réels... Un autre point (qui indique la consolidation) c'est le nombre de revues, mais elles ne respectent pas toutes les règles exigées dans une revue scientifique, il y a certainement plus de dix revues qui pourraient être envisagées au Mexique comme des revues de qualité (bien que toutes ne soient pas encore reconnues comme scientifiques par le CONACYT) "(enquêteur 2, 2011).

Sans doute y a-t-il beaucoup à analyser quant aux caractéristiques de consolidation dans le domaine de la RE au Mexique ; par exemple, les différences dans le développement de ce domaine sont encore très marquées entre la production de connaissance qui est effectuée dans le District fédéral et la zone métropolitaine de la ville de Mexico et ce qui est produit dans le reste des États.

4.-Antécédents de la formation du domaine de la recherche en éducation (RE) en Argentine

En Argentine, la création d'institutions et d'organismes spécialisés en éducation a été le résultat d'actions induites depuis l'appareil de l'État. Suasnabar et Palamidessi (2007:41) signalent que, bien que la recherche reconnue actuellement en Argentine se soit appuyée sur les institutions, les traditions et les activités qui ont été structurées depuis la fin du XIXe et le début du XXe siècle, « la recherche en éducation dans un sens actuel -comme pratique systématique de production de connaissances qui adoptent des critères de scientificité- s'est institutionnalisée seulement dans les années 1960 ».

À la fin des années 1960 et de la première moitié de 1970 s'est modernisé, s'est agrandi et s'est régionalisé le système d'éducation supérieure. Ces mouvements modernisateurs ont provoqué que la configuration du domaine intellectuel et professionnel de l'éducation se soit vue profondément affectée. Cependant, en 1976, « la dictature militaire a marqué le début d'une période de répression, de congélation du débat politique sur l'éducation et la déstructuration des projets de modernisation... La disparition, l'expulsion et l'exil des enseignants, l'interdiction de livres et le contrôle idéologique ont été les caractéristiques fondamentales qu'a assumées le processus de déstructuration du domaine à l'université "(Suasnabar et Palamidessi, 2007:53,54).

Par conséquent, c'est à partir de 1984, avec le retour de la démocratie et la réouverture du débat éducatif que la reconfiguration, l'expansion et la différenciation du domaine sont mené à bien. Dans ce nouveau contexte politique, social et culturel s'est effectuée une série de transformations qui ont conduit à l'ouverture et au développement de nombreux espaces institutionnels pour la production de connaissances et la recherche en éducation (Suasnabar et Palamidessi, 2007:55).

Vers le milieu des années 1980, la plupart des universités publiques disposaient de carrières en Sciences de l'Éducation ; toutefois c'est seulement dans certaines d'entre elles que s'est consolidée une base institutionnelle qui a permis la production de connaissances étant donné que dans de nombreux autres cas, l'existence de ces espaces ne semblait pas avoir impliqué le développement de pratiques systématiques et soutenues de production de connaissance spécialisée de la part des enseignants (Galarza, 2007: 118).

Pendant les années 1990, c'est à la suite de la consolidation de nouvelles façons de produire, gérer, exploiter et diffuser des informations et des connaissances, qu'est menée à bien une série de phénomènes que Palamissi et Galarza (2007, 70) ont synthétisés dans une série de points dont certains seront soulignés à continuation :

- On élargit le nombre de personnes liées à la recherche, la production et l'application des connaissances.
- Une partie croissante de la production de connaissances est associée au contexte de production et à la résolution de problèmes.
- Le nombre d'emplacements où est créée la connaissance se multiplie et se diversifie
- Apparaissent de nouvelles figures médiatrices entre politiques et scientifiques, entre connaissance experte et décision.
- On consolide un nouveau modèle où le cycle de production, diffusion et utilisation / application est accéléré et s'éloigne des modèles linéaires.
- On crée un grand nombre de programmes de maîtrise et de doctorat qui, grâce à des mécanismes d'un double diplôme accordé par les institutions locales et étrangères, et par la consolidation de réseaux internationaux de recherche, « contribue à rendre plus extensives et diffuses les frontières des domaines professionnels .... » (Palamissi et Galarza, 2007: 76).

Un autre événement important qui pourrait avoir soutenu la croissance et le développement du domaine de la RE en Argentine est le décret qui en 1996 a disposé le passage du ministère de la Science et de la Technologie (SECyT) au ministère de la Culture et de l'Éducation. Le SECyT est devenu l'organisme chargé de l'élaboration de la politique scientifique et technologique, la formulation du Plan national pluriannuel de la Science et de la Technologie et le budget de l'État pour le secteur. À partir de cette restructuration est créée l'Agence nationale de promotion scientifique et technologique (ANPCyT), un organisme décentralisé dépendant de la SECyT, qui accorde des subsides à la recherche et au transfert technologique par le biais des postes budgétaires pour la science et la recherche scientifique et technologique (FONCyT).

Le FONCyT subventionne la réalisation de recherches dans les universités et les organismes sans but lucratif. Cependant, étant donné que le gouvernement a souligné la libération des forces du marché comme instrument privilégié du développement et la désarticulation historique entre les universités publiques et les unités du SECyT, la viabilité de mettre en œuvre un ensemble cohérent de décisions et d'appuis a été touchée. Une autre difficulté liée à ce qui précède est le fait que la rétribution des nouveaux chercheurs et les salaires de ceux déjà sur place sont restés à des niveaux très faibles. Il s'ensuit que la faible croissance expérimentée entre 1996 et 2000 s'est avérée insuffisante. Les dépenses en recherche et développement continu sont fortement tributaires du secteur public et d'une très basse participation du secteur privé (Palamissi et Galarza, 2007: 78).

Un autre programme qu'il faut mentionner dans ce parcours est le programme d'appuis pour les enseignants-chercheurs qui a commencé à être appliqué en 1994. Ce programme appuie financièrement la direction de projets et la participation à des groupes de recherche. Les appuis économiques sont distribués en fonction de la catégorie accordée par leurs pairs ; cette catégorie est mise en rapport avec les conditions et la préparation visant la réalisation des tâches de production de connaissance. Les données rapportées par Galarza (2007 : 107) signalent que la région centrale du pays, qui renferme de nombreuses universités publiques, concentre le plus grand nombre de chercheurs, de sorte que si on ajoute les régions métropolitaines, de Buenos Aires, du centre est et du centre ouest, on atteint 60 % du total de chercheurs stimulés.

Outre cette centralisation de la recherche pédagogique, Galarza signale que parmi les problèmes de la recherche en éducation en Argentine, il ne faut pas perdre de vue la situation salariale des chercheurs et le cumul d'emplois qui caractérise la profession de l'enseignement universitaire ; il ajoute : « À l'exception d'un noyau d'institutions avec des traditions persistantes ou avec des projets de lancée récents, une partie importante du domaine académique de l'éducation est marquée par une culture caractérisée par un faible lien entre enseignement et production systématique de connaissances et par son association précaire à des circuits de discussion plus vastes » (Galarza, 2007:117).

Il n'y a pas de doute que les possibilités de développement et de croissance dans le domaine de la RE en Argentine ont changé au cours des vingt dernières années. Cependant, à tout ce qui précède, il faut ajouter que la production en éducation existante ne trouve pas comment sortir de l'anonymat devant l'État, car, comme l'affirme Galarza (2007 : 92) « il n'y a pas eu, au cours des vingt (dernières) années, de définitions claires sur la façon dans laquelle l'État est placé en tant que producteur, demandeur et/ou utilisateur de connaissance spécialisée sur éducation ».

5.-L'avis des chercheurs argentins

Les segments d'entrevues effectuées permettent de connaître l'opinion que sur le domaine de la RE en Argentine ont les chercheurs consolidés. Il permet également à ces derniers d'exemplifier de vive voix les problèmes qui entravent la consolidation du domaine de la RE en Argentine.

Le premier segment de l'entrevue reflète la divergence des opinions qui, sur la communication entre le ministère de l'Éducation et les chercheurs, permettraient de faire le lien entre la production de connaissance et la prise de décisions politiques et économiques sur l'éducation.

Ce premier segment d'entrevue confirme la perception des chercheurs sur le fait qu'il existe des groupes de recherche, des « tribus » mais non une communauté de recherche dans le domaine de la RE en Argentine.

Combien de chercheurs en éducation y a-t-il en Argentine ? – *Je ne sais pas ; beaucoup, nous sommes nombreux. Le seul reproche que je leur fais, c'est qu'ils sont trop dépendants de l'État pour les contributions qu'ils peuvent apporter au système éducatif ; c'est la critique que je leur fais, non pas parce que ce n'est pas important, mais il ya des gens qui travaillent très bien, qui ont un impact international et qui sont vraiment bons. Je ne sais pas comme cela se passe au Mexique, mais .., par exemple, j'ai vécu longtemps au Brésil et je connais assez bien la Colombie et le Chili. Dans ces pays, la société et les médias donnent plus d'importance aux résultats de la recherche académique en général, mais ici cela n'est pas si important. Par exemple dans le journal Folha de São Paulo, toutes les semaines est publié un résumé d'une thèse de doctorat d'une université de cette ville parce qu'ils sont intéressés, alors qu'en Argentine, malheureusement, il n'y a aucun intérêt, mais du point de vue académique, je crois qu'il existe certaines personnes de grande valeur qui travaillent, bien que parfois je ne partage pas leur approche, mais ... ils sont très, très bons. De plus, la recherche en éducation en Argentine est très récente : elle a débuté dans les années 80* (Chercheur 3, 2010).

En Argentine, les chercheurs en éducation éprouvent de grandes difficultés pour être engagés comme chercheurs à temps complet et indéfini ; ils travaillent fréquemment pour des honoraires ou bien à temps partiel dans les institutions d'éducation. Ces difficultés de travail sont reprises par un des chercheurs interviewés dans le segment qui apparait à continuation :

Dans le cumul d'emplois qui caractérise l'Argentine, je n'ai pas une ligne de travail permanente, les services de consultation dont je m'occupe, de fait je termine un chapitre concernant une recherche sur « éducation et diversité » ; de toute façon je n'ai pas une ligne de travail fixe ou permanente, mais je travaille sur deux ou trois sujets qui vont et viennent depuis ces dix dernières années. Selon mon expérience, la recherche (qu'on effectue) se fait en fonction de l'espace de travail dans lequel on se trouve, cet espace de travail est variable. À un moment donné, j'ai travaillé sur un sujet concernant les politiques pour introduire les TICs dans ce qui est éducatif. Cela a coïncidé avec l'époque pendant laquelle je travaillais dans le secteur de recherche du ministère de l'Éducation. Ensuite, j'ai travaillé quatre ans et je continue un peu sur ce sujet, sur la relation de production de connaissance en éducation… (Chercheur 4 ; 2010).

Il est évident qu'une des difficultés pour la consolidation du domaine en Argentine est en rapport avec le manque d'institutionnalisation de la recherche, comme le considère un autre chercheur argentin interviewé : « le chemin de travail dans ce domaine est très ardu, il est compétitif et toujours difficile..., d'une part, on rivalise pour que le travail effectué soit reconnu, d'autre part, on rivalise aussi pour la position du discours, pour fournir un discours interprétatif sur ce qui se passe dans le domaine de l'éducation » (Chercheur 5 ; 2009).

6.-Antécédents de la formation du domaine de la recherche en éducation (RE) au Chili

Au Chili comme au Mexique, les années 60 marquent le début de la formation du domaine de la RE. C'est à ce moment qu'une nouvelle communauté d'experts génère des études en rapport à l'augmentation des effectifs scolaires et aux conséquences de la réforme éducative dans le milieu des années 60. Ces études ont été menées dans certaines universités et marginalement dans l'État. Au Chili comme en Argentine, la paralysie de la croissance de ce domaine au cours des deux décennies suivantes doit être comprise à la lumière des événements politiques et sociaux qui se produisent dans le pays.

Corvalan et Ruffinelli (2007, 5) signalent qu'au Chili « après le coup d'État militaire de 1973, la recherche en éducation, ainsi que celle dans les autres sciences sociales, est fortement diminuée dans les universités alors qu'elle se développe de manière significative et protagoniste à partir des organismes non gouvernementaux qui, bien qu'ils existaient bien sûr avant 1973, acquièrent un rôle prépondérant dans le domaine de la recherche en éducation ».

Les organismes non gouvernementaux auxquels les auteurs se réfèrent sont le Centre de recherches pour le développement et l'éducation (CIDE), la Faculté latino-américaine de Sciences sociales (FLACSO) et le Programme interdisciplinaire de recherche en éducation (HIMO). Dans ces trois institutions sont regroupés, depuis le milieu des années 70, un groupe de spécialistes dont les lignes de recherche spécifiques les portent à différer de ceux qui travaillent dans les universités et qui étaient considérés comme les praticiens de la recherche en éducation.

Le CIDE, fondé en 1965 par le père Patricio Cariola, a dès le début contribué de manière décisive à la formation du personnel scientifique de l'éducation. En 2004, le CIDE est intégré à l'Université Alberto Hurtado, et fait partie de la Faculté d'Éducation. Les projets de recherche en cours de développement sont axés sur les questions de politique éducative, l'équité, l'évaluation et le suivi des programmes (CIDE; 2010).

FLACSO-Chili a été créé en 1957 à Santiago du Chili, à l'initiative de l'UNESCO et de certains gouvernements de la région Son principal objectif est de promouvoir les sciences sociales en Amérique latine et dans les Caraïbes. Depuis sa fondation et jusqu'en 1973, FLACSO-Chili siégeait uniquement à Santiago du Chili. « C'est pendant cette période que se situe l'émergence de l'institution dans le contexte de l'évolution des sciences sociales continentales marquées par la prédominance d'une orientation scientifique qui met l'emphase sur l'élaboration de la théorie et la préoccupation pour la vérification empirique des hypothèses qui en découlent. Il consigne de même le rôle des organismes internationaux et les fondements de la promotion et du financement des institutions et des projets ».

Toutefois, en raison du coup d'État de 1973 et de la persécution politique ultérieure, le siège du Secrétariat général est transféré ; l'État chilien met fin à la convention établie et supprime en 1978 le statut juridique accordé à la FLACSO. C'est seulement en l991 que l'accord est repris. À l'heure actuelle, FLACSO-Chili est devenu un centre de grande importance dans le domaine des sciences sociales non seulement au Chili mais aussi dans le reste de l'Amérique latine et les Caraïbes.

Actuellement, les sièges, les programmes d'études et les projets académiques de FLACSO sont présents dans douze pays de la région : Argentine, Brésil, Chili, Costa Rica, Cuba, Équateur, Salvador, Guatemala, Mexique, Paraguay, la République dominicaine et Uruguay. Le Secrétariat général a son siège à San José, Costa Rica (FLACSO, 2011).

Le Programme HIMO a été créé en 1971 par un groupe d'universitaires qui ont proposé aux nouvelles autorités de l'Université catholique (UC) de créer une instance où les professionnels intéressés par le thème de l'éducation pourraient entreprendre des recherches et des études. Après son acceptation, l'initiative convertie en une unité d'enseignement de l'UC a rapidement pris la forme de Programme interdisciplinaire de recherche en éducation (PIIE).

Au cours des trois premières années, le programme PIIE a obtenu des résultats significatifs, aussi bien dans le domaine de la recherche et des études que dans son développement institutionnel. Cependant, le coup d'État militaire en septembre 1973 imposera de nouvelles règles. L'institution a continué jusqu'en 1977 à faire partie de l'Université catholique, mais avec des limitations quant à la réalisation de projets d'ordre social.

En septembre 1977, par ordre de l'autorité militaire qui agissait en tant que recteur de l'Université catholique, le programme PIIE a été supprimé comme espace académique de celle-ci. À la fin de cette même année, le programme PIIE recueilli au sein de l'Académie d'humanisme chrétien fondé par le cardinal Raúl Silva Henriquez, a entrepris une étape de développement indépendant. Depuis lors, le programme a privilégié la recherche en éducation autour de la pauvreté qui afflige de vastes secteurs de la population d'Amérique latine en général et celle du Chili en particulier.

Pendant cette période et malgré les conditions difficiles, les chercheurs de l'institution se sont consacrés à des travaux théoriques et pratiques dans le domaine. Sur ce dernier plan, ils ont cherché à développer des actions éducatives qui visaient à renforcer la société civile en permettant sa légitimité au sein des organisations sociales.

La coopération internationale accordée par les gouvernements et les organismes non gouvernementaux de pays comme le Canada, la Suède, la Hollande et l'Italie, entre autres, a constitué un apport important pour les travaux et le développement institutionnel du programme PIIE.

Depuis le rétablissement de la démocratie, le Programme PIIE contribue à la production et la mise en œuvre des politiques gouvernementales sur l'éducation non seulement avec des travaux sur le terrain, des recherches, des études, et l'élaboration de matériaux éducatifs, mais aussi avec des professionnels qui s'intègrent, à divers titres, aux institutions publiques. En même temps, des projets éducatifs créés par l'institution pendant les années 80, en marge de la politique officielle de l'époque, ont été incorporés dans les programmes officiels du ministère de l'Éducation (PIIE; 2011)

Depuis les années 90 jusqu'à l'heure actuelle, le Programme PIIE a entrepris d'effectuer des travaux pour divers ministères, services publics, municipalités, gouvernements régionaux, et organismes du secteur privé. Les lignes de travail développées ont abordé des sujets comme la gestion institutionnelle, le développement local, l'environnement, le genre, la prévention de la toxicomanie, la culture juvénile, le développement soutenable, la citoyenneté et les droits de l'homme. Il a également institué des études diplômées données en collaboration avec l'Université de Louvain, Belgique, dans lesquelles ont pris part des professeurs de l'enseignement de base et moyen de tout le pays par l'intermédiaire de bourses accordées par le ministère de l'Éducation.

C'est actuellement une corporation de droit privé à but non lucratif, en qualité d'organisation non gouvernementale et de centre académique indépendant. Il fait partie de l'Académie de l'Université de l'humanisme chrétien, dont il est le centre fondateur.

Il existe également au Chili, depuis 1969, l'organisation ENIN (Rencontres nationales et internationales de recherche Éducative) qui fonctionne comme un réseau auquel appartient la majorité des institutions intéressées dans la RE. Cette organisation se charge de mettre sur pied les rencontres nationales et internationales de recherche en éducation. Depuis 1999, ces rencontres qui ont lieu tous les deux ans ont acquis une dimension internationale. À partir de 2002 et lors de chacune des années paires postérieures, des rencontres interrégionales s'installent dans différentes régions.

Parmi les objectifs de ces rencontres, il faut souligner la promotion de l'échange, la diffusion des expériences de recherche éducative, la génération d'espaces et de périodes de dialogue, l'analyse de la situation actuelle de la recherche pédagogique, et l'identification des zones de développement à résoudre afin d'appuyer l'amélioration de l'éducation.

Les antécédents du CIDE, FLACSO et le Programme PIIE permettent de comprendre comment la transition vers la démocratie a généré une série de changements qui ont favorisé le domaine de la recherche éducative au Chile. Corvalan et Ruffinelli (2007) mentionnent quatre aspects de cette transformation :

a) Une diminution de l'influence et la productivité dans le domaine de l'éducation des institutions du secteur non gouvernementale ;

b) une augmentation significative de la productivité de la recherche, que ce soit par une mise en œuvre directe ou sur commande de l'État, en particulier du ministère de l'Éducation ;

c) un renforcement progressif, au cours des années 90, des universités dans le domaine de la recherche en éducation, un phénomène qui est allé bien au-delà des facultés d'éducation ;

d) une consolidation de l'économie comme l'une des disciplines de base pour discuter de l'éducation.

Les auteurs rapportent également qu'au Chili, cette décennie est particulièrement importante pour la recherche en éducation ; en effet, l'éducation est devenue l'un des domaines prioritaires de l'État et donc de l'investissement public.

Le phénomène s'est développé à partir de la mobilisation estudiantine de 2006 car elle a entraîné la remise en question de la société civile à l'actuel ordre éducationnel. Cependant, les rapports de l'état de l'art dans le domaine des RE au Chili (Corvalan et Ruffinelli, 2007) indiquent qu'il n'est pas encore évident à l'heure actuelle de parler d'une communauté de recherche en éducation clairement établie dans le pays. Toutefois, le domaine chilien de recherche en éducation semble être à un moment optimal pour une production pertinente et significative des connaissances sur l'éducation étant donné que :

1. L'État et la société semblent être arrivés à un consensus en ce qui concerne l'importance de l'éducation pour le développement et l'équité sociale et donc, en ce qui concerne la pertinence de la production de connaissance qui oriente les politiques dans cette ligne ;

2. les universités, à leur début, ont récupéré leur capacité de recherche en éducation et la plupart d'entre elles ont développé des programmes d'études supérieures dans le domaine ;

3. l'État et, en particulier, le ministère de l'Éducation ont généré une ligne d'études de qualité et des évaluations concernant les innovations éducationnelles développées dans le cadre de la réforme de l'éducation entamée dans les années 90 ;

4. et finalement, avec la croissance économique du pays au cours de cette décennie et, en particulier, dans la dernière année, a surgi conjointement une consolidation de ressources diverses et importantes destinées à la recherche en éducation.

Cependant, Corvalan et Ruffinelli (2007, 155) signalent que le panorama de la RE au Chili présente actuellement une série de maladresses telles que : a) manque de ressources humaines avec une formation supérieure, en particulier, de doctorat dans le secteur, b) manque de culture de recherche tendant à un dialogue qui vise à déterminer la qualité de la recherche pédagogique actuelle dans le pays et c) absence de canaux de diffusion et de discussion de la production éducationnelle.

Une autre difficulté qui requiert l'attention et qui va de pair avec l'absence d'une culture de recherche est la nécessité d'une institutionnalisation de la recherche ; en effet, il est urgent que les institutions modifient les conditions de travail des chercheurs étant donné que la grande majorité travaille sur la base de contrats temporaires ou pour des honoraires tandis que la minorité a un contrat indéfini dans leur institution. En conséquence, les travaux de recherche que les chercheurs effectuent dépendent du financement des projets (Corvalan et Ruffinelli, 2007:142).

Il ya sans doute plusieurs insuffisances qui empêchent de consolider la croissance du domaine de la RE au Chili. Pour pallier les lacunes, autant les chercheurs que ceux qui financent les projets recommandent d'« *Accroître les investissements en recherche éducative et augmenter la diffusion des résultats » ;* ils ajoutent le besoin de *« Renforcer le caractère institutionnel, définir un agenda de recherche, élargir l'intégration de la formation en recherche à d'autres institutions et acteurs, encourager la formation postuniversitaire et la formation de chercheurs, et décentraliser la recherche.* (Corvalan et Ruffinelli ; 2007:149).

7.-L' avis des chercheurs chiliens

Les segments de l'entrevue que nous verrons à continuation concernent l'analyse et les observations de deux observateurs chiliens sur le domaine de la RE au Chili. Leur discours permet d'observer une des caractéristiques les plus importantes de la différence entre le Chili, l'Argentine et le Mexique. Nous verrons donc dans quelle mesure l'État est impliqué et se responsabilise de la recherche même.

Au Chili, le ministère de l'Éducation consacre tout un secteur à la recherche, l'analyse statistique et le développement de tests pour mesurer la qualité de l'enseignement, d'une part, le test CIMSE qui mesure le niveau des étudiants et qui s'effectue à échelon national et, d'autre part, les tests START qui mesurent la qualité des enseignants en formation dans les universités. Autrement dit, le ministère de l'Éducation a un domaine de recherches à partir duquel ils adoptent des mesures pour les rendre publiques. Ensuite, il ya les universités qui ont des centres de pédagogie ou d'éducation où la recherche se fait ...à l'Université du Chili, non seulement à la Faculté de l'Éducation, vous trouverez la recherche en éducation. La Faculté des Sciences économiques a une zone appelée microdonnée dans laquelle on effectue une recherche en éducation. D'autre part, l'Université catholique a mis l'accent, ces dernières années, sur le thème de l'éducation, aussi bien dans les Facultés d'Économie, de Sociologie que dans celle d'Éducation où on fait beaucoup de recherches en éducation. Quant aux universités privées, celles qui sont les plus importantes quant à la recherche en éducation, ce sont l'Université Diego Cortal et l'Université Alberto Hurtado ; il y en a d'autres moins importantes, mais dans les universités, les professeurs ont des projets de recherche en éducation. Il y a ensuite les centres d'études publics, les Think Tanks pour ainsi dire. Ce sont des centres de chercheurs qui font des recherches sur des sujets d'intérêt national et sur les politiques publiques, et où l'éducation est un sujet assez important. C'est là qu'il y a des centres d'études liés à des partis politiques, le SEPLAN par exemple qui a une équipe qui fait des recherches et qui organise des réunions sur l'éducation, et d'autres comme le CET-Chili, qui sont indépendants de tout parti politique ... (Chercheur 6, 2010).

À l'université, un universitaire est tenu de faire des recherches et aussi d'enseigner. Actuellement, cela se passe pratiquement dans les universités d'État où ils ont les ressources pour engager un plus grand nombre de professeurs qui travaillent à plein temps et dont la charge administrative est réduite pour pouvoir se consacrer à des projets de recherche. Qu'en est-il des universités privées ? Les enseignants travaillent aussi à plein temps, mais en général, regardez ! Je généralise ! Elles embauchent généralement moins de professeurs, et ces professeurs ont une charge administrative et d'enseignement plus lourd de sorte que le temps consacré à la recherche est beaucoup plus réduit. Maintenant, il y a plus d'aide, le gouvernement a un secteur qui dépend du MINEDUC (Ministère de l'Éducation), appelé CONICYT qui subsidie des projets de recherche. On fait la demande en tant que professeur et si on est accepté, on reçoit une rémunération supplémentaire à son salaire à l'université. Ce sont des projets qui durent un et trois ans ; c'est ainsi qu'on peut participer, c'est ouvert à tous les enseignants dans le pays, sans aucune discrimination que l'on vienne d'une université régionale, publique ou privée (Chercheur 7, 2010).

Bibliographie

Colina, A. et R. Osorio (2004), *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus*, Mexico, CESU-UATX/Plaza y Valdés.

CIDE, (2010) Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile, consulté le 19 noviembre 2010 in http://www.cide.cl/quienes_somos.php

Corvalán, Javier et Andrea Ruffinelli (2007), Reporte Final: Estado del arte de la Investigación y Desarrollo en Educación en Chile, Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado/Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE, consulté le 18 noviembre 2010 in http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Informe%20Final%20Estado%20del%20Arte%20I+DE.pdf

Díaz Barriga, A. (1996), "Los programas de evaluación en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. I, numéro 2, juillet-décembre, pp. 408-423.

Díaz Barriga, A. (1998), "Estabilidad y cambio en las reformas curriculares", conference donnée sous les auspices de la "Cátedra" Pablo Latapí Sarre dans le Programme d'études supérieures en éducación de la UATX.

Díaz Barriga, A. (2009), "Criterios de evaluación externa de los posgrados en México. Un sistema de acreditación que desconoce su pertinencia social", in Pacheco Méndez y Díaz Barriga (coord.), *El posgrado en educación en México*, Mexico, UNAM-IISUE, pp. 45-87.

ENIN, (2011) Encuentros Internacionales e interregionales de Investigación Educativa, consulté le 21 mars 2011 in http://www.enin.cl/

FLACSO-Chile, (2011) Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- Santiago de Chile, consulté le 15 de octobre 2011 in http://www.cide.cl/quienes_somos.php

Galarza, D. (2007) "Las Universidades Publicas" en Palamidessi, Suasnabar y Galarza, Compiladores (2007), *Educación, Conocimiento y Política, Argentina, 1983-2003*, Buenos Aires, Arg., Flacso et édit. Manantial, pp. 99- 122

Gutiérrez, N. (1999), *Los orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México*, Mexico, DIE-CINESTAV.

Palamidessi, M. et D. Galarza (2007), "El nuevo Contexto: Estado, producción de Conocimiento y Educación en la Argentina en el Contexto de la Globalización" in Palamidessi, Suasnabar et Galarza, Coords (2007), *Educación, Conocimiento y Política, Argentina, 1983-2003*, Buenos Aires, Arg., Flacso et édit. Manantial, pp. 67-80

PII (2011),Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, consulté le 20 février 2011 in http://www.piie.cl/

Rubio, Maura., Mª. Cristina Safa, Carlos A.Torres,. *et al.* (1982), *La Revista del Instituto Nacional de Pedagogía*, Mexico, Fondo de Cultura Económica.

Suasnábar, C. (2010), "Interacciones entre campo académico, investigación educativa y la construcción de agendas de política educativa", in Wainerman, C et Di Virgilio M.M. (2010) *El quehacer de la investigación en educación*, Buenos Aires, Arg., Univ. de San Andrés et édit. Manantial, pp. 199-223

Suasnábar, C. et M. Palamidessi (2007) "Notas para una historia del Campo de Producción de conocimientos sobre educción en la Argentina" in Palamidessi, Suasnabar et Galarza, Coord. (2007), *Educación, Conocimiento y Política, Argentina, 1983-2003*, Buenos Aires, Arg., FLACSO et édit. Manantial, pp. 39-66

La compétence en questions : nouveau paradigme d'évaluation de la valeur de l'individu ou véritable nouveau *pattern* d'une théorie de l'action ?

Sylvain Lacaille
Doctorant Sciences de l'éducation, sous la direction de T. Ardouin
Laboratoire CIVIIC
UFR Sciences de l'Homme et de la Société de Rouen
sylvain.lacaille@club-internet.fr
02 35 88 52 73 / 06 03 82 54 75
18, chemin du bois des chartreux
76160 Saint Aubin Epinay

La carte n'est pas le territoire … cette phrase d'Alfred Korzybski pour être à l'origine d'une polémique littéraire en France n'en est pas moins significative pour notre questionnement.

Introduction

Nous sommes conduit ici à poser la question sur le fait d'attribuer à une personne la notion de « compétence » ou le qualificatif de « compétent » ne présente-t-il pas que peu de validité devant le train de contradictions que suscite l'analyse argumentaire et sémantique de l'affirmation ? Il est certes admis que le langage commun, le langage outils et le langage conceptuel ne reposent pas sur les mêmes caractéristiques et ne sont pas forcements opposables mais le terme de compétence et la pluralité d'acceptions différentes qu'ils recouvrent n'est pas sans poser question.

En effet, attribuer la compétence à une personne ne se justifie que dans le cadre d'une fonction particulière (un juge par exemple) et non à la personne elle-même. L'affaire d'Outreau est signifiante dans ce cas puis qu'il y avait un juge rendu « compétent » par la définition de son poste dans la magistrature (au sens premier du terme « *competentia* » qui signifie « qui a le droit d'en juger ») mais dont le conseil supérieur de la magistrature à trouver à redire à sa conduite de l'instruction, la question de sa compétence au sens second du terme « le juste rapport ») ayant été posée par ses paires et par les familles des victimes. On voit bien là que la même notion s'applique à deux conceptions différentes et pour autant concernant la même personne, mais l'une dans son acception individuelle et subjective, l'autre dans sa fonction sociale et officielle.

Attacher la notion de compétence à une personne comme un état permanent pose les limites de la durabilité de cet état et donc des frontières de la durée de la permanence de sa compétence. Cette dernière étant intrinsèquement liée à une situation professionnelle concrète passée d'où est inférée cette affectation, la seule formulation idoine consisterait à dire que la personne à été capable « à un temps donné » de mobiliser, de mettre en œuvre de manière adaptée des ressources personnelles répondant à une situation précise, avec un attendu mesurable ou qualifiable. De cette capacité située dans le temps nous pouvons dire qu'elle constitue ponctuellement une « preuve tangible et située, de compétence ». Pour autant seule une posture hypothétiquement optimiste nous autorise à penser que la même personne sera également capable dans une situation présentant une similarité, de faire preuve de la même capacité à répondre à un attendu également mesurable désigné comme une compétence. Les variables (intrinsèques et extrinsèques) inéluctables de détermination et d'incertitudes toujours singulières de la situation nous engagent à une prudente réserve concernant des situations connexes. Se pose ici la question de la transférabilité des compétences dont Y. Bennarosch nous démontre clairement que cette notion ne peut relever que du constat de fait a posteriori, de son transfert constaté et non de la prédiction a priori d'une transférabilité putative.

Attribuer la compétence (comme une caractéristique stable) à une personne pose le problème de la durabilité, de la variabilité et de l'actualité de cet état. L'ensemble des champs de la recherche en sciences sociales ne nous contestera pas ici le fait acquis qu'une compétence que l'on exprime par ailleurs sous la forme d'un verbe d'action à l'infinitif (précédé de la formule « être capable de » ou « savoir + verbe à l'infinitif », ce qui constitue par ailleurs une nuance de taille entre le fait de savoir faire quelque chose et le fait d'en être ou de s'en sentir capable) contextualisé dans une situation professionnelle ou sociale individuelle ou collective déterminée, est également limitée dans le temps par la durée de la situation ou sa répétition séquentielle à l'identique. De même, l'attribution de la caractéristique de compétence suppose que la mobilisation des ressources décrites plus haut face à une situation concrète soit également soumise à une actualisation permanente.

1. Origine de la problématique posée

Le thème de notre contribution prend racine dans le prolongement d'un travail réalisé dans le cadre d'un cursus universitaire débuté en 2001 et qui s'est poursuivi par une activité professionnelle de conseil, d'évaluation et de formalisation des pratiques du dispositif de bilan de compétences, en France. Si en 2001, le thème de la compétence avait été choisi et étudié sous l'angle d'une pratique sociale (le dispositif) l'utilisant comme notion centrale et considérée sous l'angle de sa valeur sur le marché du travail, la démarche actuelle vise plus à une approche conceptuelle de la notion et de son impact sur son articulation entre les concepts, les praxéologies et les interactions sociales des acteurs et des organisations aussi différentes que celles du travail, de la recherche en sciences humaines, sociales et économiques ou des dispositifs de formation.

> Si comme nous l'avions démontré dans ce 1er travail de recherche [41], la notion de compétence est un construit opératoire, un concept social et professionnel dont nous avons besoin pour rendre compte d'un processus "insaisissable" autrement que par les effets qu'il produit et non indépendant des conditions de son évaluation. Si elle est le produit d'une négociation sociale entre le sujet, son expérience, les dispositifs (de repérage, d'évaluation et de reconnaissance) et les situations professionnelles concrètes qui lui ont permis d'en matérialiser les effets, se pourrait-il qu'elle soit également une notion résultant d'un consensus entre individus, dispositifs et structures organisationnelles et économiques du travail ? Qu'elle permette et favorise la mesure de la valeur supposée réelle et potentielle du sujet dans un contexte de marché du travail, définie à la fois par le sujet, son projet et le milieu professionnel dans lequel il évolue ? Notre travail de recherche de 2002 avait en grande partie répondu par l'affirmative à ces questions tout en en soulevant de plus complexes.
>
> On pouvait opposer à ce premier raisonnement le fait qu'on ne peut prétendre à la responsabilité partagée entre le sujet et son environnement dans la construction des compétences et à la fois revendiquer pour ce dernier la détention des ingrédients de la compétence (Y. Schwartz- 1997) et la responsabilité exclusive à les nommer. On peut toutefois s'extraire de ce paradoxe en constatant que les compétences au travail, celles qui sont repérées dans un dispositif ou celles qui sont prescrites par des référentiels, et les définitions nombreuses et complexes élaborés par les chercheurs au sein de leurs champs théoriques respectifs ne sont pas similaires et que c'est sur la polysémie du terme (ou la polymorphie du concept qu'il désigne) que repose l'ambiguïté et la confusion (ainsi peut-être que la réussite à s'imposer). Dans le 1er cas il s'agit bien du « langage-objet » décrit par P. Gillet

[41] Lacaille S., *Le bilan de compétences, la compétence et son évaluation dans le contexte du marché du travail*, mémoire de Master de sciences de l'éducation, sous la direction de T. Ardouin, Université de Rouen, 2002

[42] (1998), dans le 2ème cas, il s'agit du « langage-outil » utilisé dans les différents dispositifs d'évaluation ou de reconnaissance des compétences, le 3ème concerne le « langage-théorique » produits par les différentes disciplines des sciences sociales, humaines ou de gestion.

Dans cette optique, nous avions, en première hypothèse, posé que la compétence n'est pas une notion stable et stabilisée qui prend en compte la valeur réelle de la personne mais plutôt une référence normée, permettant une codification de la valeur professionnelle des sujets. De fait, l'usage de la notion pour les personnes, précédé de son éventuel apprentissage, entrainerait une prise de conscience (à l'occasion la plupart du temps d'un transition professionnelle) de la nécessité de connaître ou de faire reconnaître leur valeur professionnelle dans un contexte d'instabilité économique du marché de l'emploi ou de volonté personnelle de transition.

Nous avions posé en deuxième hypothèse qu'une ambiguïté « utile » demeure dans l'utilisation du terme de compétence. Lorsqu'elle concerne celles qui sont à l'œuvre au travail, il s'agit bien de ce que les différentes définitions recouvrent, mais dans les dispositifs il s'agit plus des représentations conceptuelles dont ont besoin le sujet, le milieu professionnel visé ou actuel et le système économique dans lequel ils évoluent, pour définir une valeur du sujet qui soit perceptible et reconnue par tous, chacun étant conscient de l'ambiguïté du terme et de son artificialité.

Face à cela, se profilait une troisième hypothèse conséquente des deux précédentes autour de l'organisation des modes opératoires et des finalités d'un système (notion/dispositifs) concourant à reproduire le positionnement social initial des salariés au regard du monde du travail dans le cadre d'un "champ des possibles" en favorisant les individus disposant d'un espace de jeu plus étendu ou plus ouvert du fait de la probabilité objective de mener leur projet à son terme, par une facilité d'accès et par la connaissance qu'ils ont des modes de fonctionnement du marché du travail (un versant de l'habitus).

Notre étude de 2002 avait validé ces trois hypothèses en confirmant :

- Que le bilan de compétences en temps que dispositif donnait à voir, mettait en exergue que d'une part la compétence ou les compétences issues d'un bilan se présentaient sous une apparence formalisée attendue, propre à favoriser la prise de conscience chez l'individu de l'importance de la valeur marchande des ses compétences sur un marché de l'emploi et de la formation.
- Que cette notion avait bien, d'autre part une fonction de concept valise permettant à des niveaux d'intervention ou d'organisation de la relation travail/emploi/formation de fonctionner sans « à coup » et ensemble, même si ce qui est désigné par les uns et les autres correspond plus aux différentes faces d'un « objet théorique » multidimensionnel à usage multiple, qu'à une conception consensuelle d'un objet commun.
- Enfin que tous les individus concerné n'étaient pas égaux devant les conséquences des éléments qui précédent et que le dispositif en utilisant la notion de compétences favorisait l'usage d'un espace de jeu d'autant plus largement ouvert qu'il touchait des personnes mieux au fait des fonctionnements implicites des règles de l'échange salarial.

2. Un attracteur bien étrange pour une fonction sociale plurielle

Si dans ce premier travail nous répondu à la question du *quo*i, du *qui* et du *comment* de l'usage de la notion de compétence au travers d'un dispositif, il nous apparaît nécessaire aujourd'hui de poser celle du *Pourquoi* et du *Pour Qui*[43].

Le *pourquoi* de son usage renvoie à ce stade, à quatre questionnements :

- Pourquoi ce flou autour de la notion et comment fonctionne-t-il entre les acteurs et entre les acteurs et les structures organisationnelles du travail de l'emploi et de la formation ?
- Se pose également la question de la plasticité du terme et de l'ensemble des acceptions que recouvre la notion au regard de son utilité sociale dans les champs :
    - Symbolique et socio-historique (l'héritage du sens juridique et de la valeur social qui lui est attaché jusqu'à son utilisation aujourd'hui depuis l'école maternelle jusqu'à la problématique du départ des senior des entreprises)
    - Théoriques et conceptuels (le champ des définitions et les évolutions du concept entre 1986 et 2011, vues par exemple au travers du bilan de compétences)
    - Méthodologiques (le champ « outillé » de sa mise en exergue qui ne cesse de croître avec les dispositifs d'évaluation, les référentiels, de validation)
    - Pratiques (le champ de son expression réelle, de sa rhétorique ou de ses indicateurs de réalité)
    - Economique (quelle est l'économie de la compétence au plan public et/ou quelle est l'écologie de la compétence au plan individuel) en référence à la théorie du capital humain et des deux versants de son interprétation.

  Ces quatre dimensions traversant l'ensemble des dispositifs, procédures et démarches (dont le bilan de compétences fait partie comme la VAE ou l'entretien annuel d'évaluation) qui utilisent la notion de compétence
- Que vient-elle supplanter ou remplacer, et dans quel but ? Quel besoin vient-elle combler ? Au cours de quel processus d'élaboration intellectuel ou de modification des structures sociales ou socioéconomiques a-t-elle émergé ? Quel est son usage social ? Quels rôles jouent les dispositifs dans ce jeu d'acteurs ? des réponses apportées par M. Stroobants en 93 interrogent toujours et celles de Le Boterf en 2009 laissent perplexe.

- Se pourrait-il que cette notion aux contours flous et à la définition plurielle et instable (mais cohérente dans ses différents usages) ait une fonction sociale qui dépasse son usage commun, son utilité conceptuelle ou évaluative pour remplir une fonction systémique en temps que « pattern[44] » vouée à structurer une « théorie de l'action » dans les 2 sens du terme, et dont les agents sociaux doivent se saisir et l'incorporer afin de réduire leur niveau d'inadaptation aux structures sociales instables du travail (ou de potentialiser cette adaptation) sur le modèle de la médiation sémiotique de Vygotsky[45] ?

Mais également, *qui* sont les réels bénéficiaires de ce changement de paradigme, perceptible au travers de champs théoriques et pratiques aussi divers que ceux du travail, de la recherche en sciences humaines, sociales et économiques ou des dispositifs de formation ? A-t-on cherché à objectiver les compétences avec la volonté de remplacer les qualifications des individus (qui elles, reposaient sur une approche collective moins compatible avec les exigences des marchés) par un modèle plus adaptatif ?

3. Vers une relecture conceptuelle systémique de la notion et de sa place dans un dispositif

La compétence est aujourd'hui (dans des dimensions différentes et pour désigner des objets hétérogènes) au carrefour de nombreux domaines de recherche et d'application : des sciences humaines et sociales aux sciences économiques, des pratiques de GRH à celles de l'accompagnement social et professionnel, des différentes formes de validation d'acquis aux systèmes de certification/qualifications.

---

[42] Gillet P. *Pour une écologie de la compétence*, Education Permanente n°135/1998/2

[43] En référence à l'hexamètre de Quintilien

[44] Pattern : en sociologie, modèle simplifié qui représente la structure d'un phénomène complexe. T. Parsons y développe au travers du Fonctionnalisme Systémique la notion de « théorie de l'action », terme qui rend compte à un autre niveau d'une conception de la compétence.

[45] Le psychologue russe a développé une théorie de l'intériorisation (internalisation) des structures sociales et de leur fonctionnement par un processus de médiation sémiotique qui met en jeu le couple « outils/signe » et où ce qui est devenu interne a été précédé par une phase externe et sociale. Dans le cas de la compétence, ce qui est à l'origine une action face à une tâche devient par le biais d'une médiation conceptuelle méthodologiquement structurée une mesure objective de la valeur de celui qui la met en œuvre. Valeur intériorisée par l'individu comme composante sa propre valeur professionnelle.

En temps que notion, la compétence aujourd'hui, « fait système », elle constitue une interface opérante, structurante et organisante entre les différents éléments d'un système : le sujet sur un lieu de travail organisé et structuré, les champs conceptuels ou théoriques, les dispositifs d'évaluation, d'orientation, de sélection, le principe de référentialisation.

La compétence en temps que construit social hypothétique (parce que seuls ses manifestations sont visibles et présupposent donc son essence invisible) est aujourd'hui plus définie par les concepts des champs théoriques différents qui tentent de la décrire et par les pratiques professionnelles qui l'utilisent que par ses composantes objectives ou objectivées en temps qu'objet de recherche. A l'instar de G. Bachelard[46] (1938) qui écrit que « *le microscope est plus un prolongement de l'esprit qu'un prolongement de l'œil* », la compétence est plus définie par les théories, les postulats ou les dispositifs qui la circonscrivent, l'utilisent ou la désignent comme telle, que par son essence réelle et dont la nature résiste à une définition objectivante unique. Elle est l'image projetée de la vision qu'en produisent les concepts théoriques qui cherchent vainement à l'objectiver pour mieux s'en servir et par les professionnels qui l'utilisent à défaut de la définir objectivement. La compétence n'appartient pas à la catégorie de la substance mais à celle de sa représentation fictive, formalisée, codifiée, artificiellement reconstruite, signifiant d'un signifié impalpable voire improbable lorsque c'est de sa transférabilité qu'il est question, inobjectivable autrement que par ses effets, par son utilité socioéconomique ou sa référentialisation. Elle n'est identifiable qu'en dehors de son contexte réel mais obligatoirement en référence à son contexte. Reprenant F. de Saussure (cours de linguistique générale, 1906), on peut affirmer que dans le cas de la compétence, « *le point de vue créé l'objet* ».

Il nous parait faire erreur de penser désormais que la compétence est toujours un « savoir-agir » comme le défend Le Boterf ou qu'elle est systématiquement du coté de l'action ou du passage à l'acte. L'analyse de l'activité (Y. Clot, 1999) nous montre qu'elle peut se situer du coté du non-agir et qu'elle est, dans certaines situations plus une capacité à intégrer et à analyser les stratégies les plus pertinentes (quitte à choisir celle qui consiste à laisser intervenir une compétence plus pertinente, en référence au 6ème ingrédient d'Y. Schwartz, 1997) plus qu'à extérioriser par un acte ce qui à été intégré. On la découvre donc aussi du coté de *l'input* et de son traitement cognitif plus que de celui de l'*output*.

L'idée centrale de notre questionnement n'est pas tant que, dans le concept de compétence, ce soit le contenu (la définition et ses composantes objectives) qui soit opérant, que l'usage du concept lui-même (en temps que contenant lui-même d'une notion agissant comme structure de pensée, théorie de l'action) tel qu'il en est fait dans les organisations de travail, les champs théoriques et dans les dispositifs et les stratégies personnelles des individus.

Selon G. Bachelard[47] (1938) : « *Dans tous les phénomènes, on cherche l'utilité […] non seulement pour l'avantage positif qu'elle peut procurer, mais comme principe d'explication. Trouver une utilité, c'est trouver une raison* ». La question de l'utilité d'un concept flou et indéfini (ou plus exactement poly-défini) face à un usage sociétal en expansion depuis 1971 avec l'approche de Chomsky, se pose dans le prolongement de notre recherche de 2002. La place qu'il a pris au coté de la notion de savoir (ou plus celui de connaissance pour les socioconstructivistes) dans les champs de l'enseignement et de la formation, sa mise en place progressive comme notion cardinale de la référentialisation dans les organisations de travail, le basculement progressif du couple qualification/classification vers l'approche par les compétences dans les règles de l'échange salarial et de l'emploi, et la naissance de dispositifs de reconnaissance, d'évaluation ou de bilan basés sur cette notion doivent nous interroger. De quelle fonction sociale est-il porteur ? Et au service de qui ou de quoi a-t-il gagné ce statut ? Quels sont les déterminants économiques, sociaux, conceptuels qui ont conduit à sa naissance et à son accession au rang de principe organisateur de domaines différents et aux interactions complexes ? Le concept est-il le résultat structuré et opératoire d'un espace de vide laissé par ces différents champs et dont l'élaboration à constitué une réponse naturelle nécessaire à des exigences de liaisons structurelles et fonctionnels en interactions de plus en plus complexes ? Ou procède-t-il de la volonté de transformation/évolution des règles sociétales de fonctionnement de notre système socioéconomique avec l'avènement d'une « économie de la compétence » venant progressivement (en provenance du modèle anglo-saxon) se substituer aux modèles anciens des classifications/qualifications et dans le cadre du glissement sémantique décrit par M. Alaluf en 2001[48] ? Glissement venu rendre compte d'une transition vers des termes, des représentations et des pratiques sociales différentes. Notre propos se situe donc dans une approche mezzo prenant en compte un concept comme cible, et les implications structurelles et individuelles qui le traversent comme champ de déterminants et de conséquences.

4. L'évaluation professionnelle, du contrôle au jugement sur la valeur de la personne : le rôle du concept de compétence

Notre propos sur la compétence trouve une illustration idoine dans les démarches d'évaluation en situation professionnelle. Ce qui nous conduit dans un premier temps, à nous interroger sur la symbolique du terme d'évaluation et de sa place au sein du triptyque notionnel « Contrôle - Evaluation – Jugement » qui domine le processus de recherche de la valeur de l'individu au travail ou de la bonne adéquation entre son profil et son poste depuis les années 80 et l'introduction de la logique de GRH par les compétences et de la GPEC. Si le contrôle porte essentiellement sur la dimension quantitative du processus (l'origine du terme du terme contre-rôle décrit par Martin et Savary en 1993, l'illustre tout a fait), le jugement renvoie lui à « *émettre une opinion, décider, condamner* » et se situe plus du coté de la valeur morale que de la valeur objective dans le processus. L'évaluation au sens premier du terme (rechercher la valeur de quelque chose ou de quelqu'un) comme dans son sens actuel prend plus en compte une mesure d'écart par rapport à un attendu ou une conformité au sens qualitatif du processus de recherche de la valeur. C'est par ailleurs le seul terme des trois qui partage une racine étymologique avec celui de valeur.

Mais l'évaluation est aussi le fait d'un groupe d'acteurs. Deux acteurs incontournables que sont l'évalué (ou les évalués) et l'évaluateur (ou le groupe).

Pour le premier, trois déterminants sont à prendre en compte :

- les conditions de l'évaluation : est-elle contrainte ou procède-t-elle d'une démarche commune ? en maîtrise-t-il les règles de déroulement, les finalités, les conséquences ? est-elle structurelle et récurrente ou conjoncturelle ? Est-elle formelle ou informelle ? procède-t-elle des pairs ou de la ligne hiérarchique ?
- l'enjeu de l'évaluation : aura-t-elle une incidence sur la définition de son poste, de son emploi ? concoure-t-elle à son évolution en interne ou fera-t-elle qu'il figurera dans la prochaine liste des départs ? vise-t-elle à mesurer sa productivité, son conformisme aux évolutions, son potentiel d'évolution ?
- et le vécu (le ressenti subjectif) de celle-ci : comment la vit-il ? Comme une menace, une opportunité, une routine ?

Un train de questions similaires se pose à l'égard de l'évaluateur :

- Soit, il mesure un écart, mais au regard d'une norme ou d'un attendu contextuel ou conjoncturel ?
- La démarche nécessite un choix d'outils et ce choix nous renseigne également sur le type de résultats recherchés, mais également sur le besoin qui de « cache » derrière l'évaluation
- En référence à Ardouin et Lacaille (2007) dans la démarche d'audit, ce qui est recherché en terme de valeur relève-t-il de la conformité, de la pertinence, de l'efficacité, de la cohérence, de l'efficience ou de l'opportunité des actions posées par l'évalué ?

Les réponses complexes et le plus souvent combinatoires à ces différentes questions vont faire de ce moment une situation toujours singulière pour l'individu évalué tout comme pour l'évaluateur.

Si notre propos se veut centré sur la notion de compétences, il peut apparaître pertinent de la resituer ici, dans ce contexte, comme objet « référé » du processus d'évaluation. Si nous pouvons maintenant admettre que la compétence n'existe pas en temps qu'objet observable mais que seuls ses déterminants d'une part sont objectivables : les « ressources » au sens large, de la personne, les « *savoir-quelque* » chose ou les « *être capable de* » plus ou moins appréciables, ainsi que les éléments du contexte de la tâche ou de l'activité. Et admettre également que seuls ses effets sont mesurables en terme de réussite totale ou d'atteinte partielle ou complète des objectifs initiaux visés, réajustés par le contexte du déroulement de l'action, ce qui se passe entre ces deux

[46] Bachelard G. ibid.
[47] Bachelard G. *La construction de l'esprit scientifique,* Vrin, Paris, 1938
[48] Alaluf M. *L'analyse du travail et son organisation*, Formation Emploi, La documentation Française, CEREQ, Paris 2001

éléments de l'évaluation reste insaisissable autrement que par une construction mentale *ex nihilo* et uniquement inféré de ses déterminants. Il s'agit d'un construit opératoire théorique dont on a besoin (Montmollin parle d'une « hypothèse nécessaire » en 1994) pour rendre compte de la bonne utilisation des premiers au service de la mise en acte des seconds. Pour autant, s'est construit en marge de ce développement du concept utile pour rendre compte de ce processus, un champ de la référentialisation et un corpus de référentiels de compétences qui font figure aujourd'hui et dans des domaines qui dépassent très largement celui de la sphère du travail, de « référé » de l'évaluation. Se pose donc également la question de l'existence possible d'une « compétence potentielle », non encore avérée, et identifiable en l'absence d'une situation de travail spécifique ou induite par son existence antérieure lors d'une situation de travail similaire, le référentiel ayant été construit sur une vision transverse et générique de la situation de travail.

La notion de référentiel nous renvoie ici à l'intention de l'évaluateur, aux représentations de l'évalué et à la nature de l'objet (sa finalité et son contexte de déroulement) visé par le processus d'évaluation. Mais un référentiel ne convoque pas le réel dans le processus d'évaluation des compétences en situation de travail, il le maintient à distance par son effet de généralisation et de transversalité. Il tient à l'écart de la démarche l'individuel, le spécifique et le conjoncturel. Il est du coté de l'idéal et du prescrit plus que du relatif et du concret. En ce cas, comment concevoir légitimement une identification objective toujours singulière et spécifique à partir d'une représentation idéale ou idéalisée d'un résultat attendu ou normé sans sombrer dans une dialectique impossible entre prescrit et réel, par absence de prise en compte du contexte et sauf à élaborer pour chaque situation d'évaluation, le référentiel idoine à la conjoncture spécifique en place ?

Le contexte de l'évaluation en situation professionnelle pose également un autre obstacle en matière de modalités d'entrée dont aucune n'est réellement satisfaisante. Nous en aborderons ici trois qui constituent la majorité des pratiques usuelles de ce type de démarche.

L'entrée par l'activité / la tâche : on se situe ici du coté du prescrit et de son découpage formel en actions successives ou simultanées dont la formalisation et l'organisation, si elle permet de donner à voir le réel sous une forme communicable, ne donne pas à voir les aspect cognitifs ou émotionnels qui spécifient l'action tant sur le plan des représentation de l'acteur que sur ses stratégies de raisonnement. Il existe la plupart du temps différentes manières d'atteindre un résultat et certaines pouvant comporter des facteurs dus au hasard. Or le redécoupage du réel en séquences formelles n'a le plus souvent que peu de rapport avec le prescrit du référentiel comme avec la réalité. Soit la formalisation tend à « coller » au référentiel et s'éloigne d'autant de la particularité de la situation, soit à l'inverse, la formalisation tend à respecter la spécificité de l'action et sont rapprochement avec le référentiel n'est que peu cohérent. Cette modalité d'entrée n'apporte en réalité que peu d'éléments objectifs sur la situation évaluée.

L'entrée par l'analyse du discours de l'évalué en constitue une seconde qui s'avère récurrente dans les dispositifs d'accompagnement comme dans les entretiens d'évaluation réguliers et institutionnalisés. Transitant par le truchement du discours sur le réel et ayant pour origine l'acteur principal de ce réel, elle présente plusieurs biais importants. En premier lieu celui de la verbalisation et donc l'introduction du paramètre sémantique et lexical qui place l'acteur de l'action dans une contrainte de mise en mots de la pensée et de l'acte. Les limites de ses capacités d'expression sont autant de biais agissant sur le contenu du discours (essentiellement aux plans expressif, référentiel et métalinguistique, Jakobson 1960[49]) et constituent les bases de la subjectivité du discours. En outre, le discours étant le plus souvent déconnecté de l'action qu'il décrit par une distanciation dans l'espace et dans la temporalité, le facteur de mémorisation et donc de remémoration sélective va jouer un rôle de filtre venant se surajouter au biais précédent. On voit bien que cette modalité comme la précédente comporte intrinsèquement les germes de sa propre limitation, voire de son invalidation partielle.

L'entrée par l'observation du réel par l'évaluateur constitue la troisième modalité la plus utilisée (notamment par les champs de l'ergonomie, la sociologie et de la psychologie du travail). Si son caractère direct, concret et contextuel est une évidence, cette caractéristique est porteuse de ses propres limites. En effet, se pose la question de la réduction par la spécificité de l'objet d'évaluation observé. A partir ou en deçà de quelle limite peut-on considérer que l'observation de l'activité est suffisante pour pouvoir rendre compte d'une généralité transverse de l'activité dans toutes ses situations particulières. Même si l'on peut faire l'hypothèse qu'une activité répétitive de production comporte une majorité d'invariants observables, qu'en est-il pour une activité de dépannage ou de maintenance technique et à plus forte raison dans les activités de service ou dans les professions intermédiaires (d'enseignement, de formation ou d'intervention sociale pour ne citer que celles-ci). Au coté de cette dimension se trouve également le problème de l'activité mentale sous tendue par l'activité physique, manuelle ou langagière. Celle-ci pose le problème de leur observation, soit déduite par l'évaluateur de l'observation des actes posée (avec toute les incertitudes et dimensions subjectives que cela comporte) ou nécessite le truchement de l'explicitation en temps réel de la tache et renvoie aux biais décrits plus haut auxquels s'ajoute la nécessaire posture réflexive de la part du sujet, posture non naturelle qui va *de facto* impacter le déroulement de l'action au-delà même de la situation d'observation qui elle-même en modifie le déroulement.

En forme de conclusion partielle et provisoire.

La finalité de l'évaluation apparaît alors comme le schéma directeur de la démarche. Outre le fait que l'on évalue toujours pour prendre des décisions, la question de la nature des décisions à prendre est ici presque plus importante que la nature de l'évaluation. Selon que celle-ci aura pour finalités des décisions à prendre dans le domaine de la formation, de l'emploi, de l'évolution de carrière, de l'organisation collective et/ou technique du travail, les modalités et les marges d'erreurs nécessaires et admissibles du processus en seront modifiées ou modulées.

5. Vers un essai de problématique et d'hypothèses

Comment et pourquoi des champs d'activités intellectuelles et de pratiques sociales, plus ou moins associés dans des volontés ou des objectifs communs, ont-ils contribués à produire ou à révéler un champ structuré de penser l'action articulé à une notion imprécise, permettant d'élaborer un nouveau pattern de repères individuels et collectifs donnant naissance à un paradigme d'élicitation d'une formulation de la valeur de l'individu dans les organisations de travail, d'emploi et de formation ? Quel espace de jeu, cette notion/système et les dispositifs qui individualisent le rapport aux trajectoires socioprofessionnelles, ménagent-ils aux acteurs, et tous les acteurs disposent-ils de capacités de jeu identiques ?

Les dispositifs comme le bilan de compétences, la VAE ou l'entretien annuel d'évaluation ou le bilan d'orientation pour les plus jeunes se présentent aujourd'hui comme les principaux dispositifs/artefacts où se dit la compétence, où se construisent des projets et où le salarié se reconstruit une image formalisée de sa valeur sur un marché du travail/emploi/formation. Ils constituent à cet égard des laboratoires d'observation tant des pratiques que des représentations des personnes qui les utilisent que des professionnels qui y gravitent et se situent au carrefour des logiques économiques, stratégiques tant individuelles que collectives et conceptuelles.

Ces éléments précédents nous permettent un premier questionnement suivant :

La question de ce qui transféré, produit ou reproduit comme représentations, pratiques d'identification ou de formalisation de la notion de compétence au sein de ces dispositifs, tant par les salariés que les conseillers mais également par le cadre juridique et conventionnel ainsi que par les méthodologies utilisées, et sur l'utilité sociale de ce transfert, de cette production ou re-production.

Face à ce questionnement, trois pistes de réflexion se profilent auxquelles notre étude en cours se propose de tenter de répondre

- Une première d'ordre conceptuel : la compétence est un « concept/système » permettant d'individualiser le rapport à la valeur de l'individu dans le cadre de la relation travail/emploi/formation et vecteur d'une charge identitaire prétendument plus objective (et objectivée par un dispositif) que celui qui est constitué par les qualifications/classifications, qui repose sur un concept flou et partiellement indéterminé et que la personne s'approprie dans le cadre d'un processus de « médiation sémiotique » davantage centrée sur l'usage social et économique de la notion que sur son essence objective.

  En cela, ces dispositifs constituent autant d'artefacts d'apprentissage de la notion où le sujet incorpore la notion et ses représentations associées. L'étude des dispositifs sous l'angle de la rhétorique de leur cadre réglementaire, conceptuel et/ou méthodologique visera à mettre au jour une forme de « point aveugle » masquant le champ de certaines représentations véhiculées et incorporées.

[49]Roman Jakobson, « Closing statements: Linguistics and Poetics », *Style in langage*, T.A. Sebeok, New York, 1960. Pour la traduction de Nicolas Ruwet : « Linguistique et poétique », *Essais de linguistique générale*, Éditions de Minuit, Paris, 1963.

- Une seconde, d'ordre praxéologique : le concept de compétence est à la base de pratiques sociales structurées et structurantes (et dont les dispositifs nommés sont les éléments organisant) permettant son appropriation par les différents agents qui l'utilisent, et qui constituent autant d'artefact d'acquisition du concept et de son utilisation stratégique dans le champ de la relation Travail/Emploi/Formation.
  L'étude des pratiques des professionnels vise (tout comme il a visé lors de notre première recherche) à mettre au jour la reproduction et la pérennité d'un système/concept structurant qui tend à se superposer (et à remplacer progressivement) l'ancien modèle des classifications/qualifications en recentrant et en concentrant sur l'individu la responsabilité de la mobilisation des principaux déterminants de la compétence et de sa performance professionnelle.
- Une troisième, d'ordre doxique[50] : l'individualisation du rapport aux déterminants socioprofessionnels des trajectoires singulières confortée par le dispositif évoqué génère un rapport inégalitaire à l'appropriation et à l'utilisation du concept/système par le jeu des positionnements sociaux des acteurs et en référence au « conformisme logique » de Durkheim et de la « rationalité limitée » décrite par Crozier et Friedberg en 1974.
  Ici, c'est l'étude des « bénéfices » tirés du dispositif par les différents types de bénéficiaires en fonction de leur « dispositions stratégiques » naturelles, héritées ou construites à élaborer une trajectoire professionnelle « proactive » qui est recherchées au travers des dispositifs d'accompagnement ou d'évaluation.

La mise en perspective des trois axes d'hypothèse et leur confirmation devant aboutir à mieux identifier en quoi ces dispositifs sont révélateurs des « dispositions à la pratique ou des savoir-agir en situation » objectifs de la personne et réinvestissables dans une transition professionnelle ouverte en termes de champ des possibles, ou bien le lieu de médiation sémiotique d'une « théorie de l'action » qui au travers d'une méthodologie et d'un système de représentations re-produit la formalisation d'un nouveau modèle (une économie de la compétence) qui tend à venir remplacer la structuration de notre modèle socioéconomique Travail/emploi/formation historiquement basé sur les grilles de qualifications/classifications.

En d'autres termes, le concept de compétence et ses dispositifs d'usage sont-ils des outils au service des salariés les moins à même de négocier leur transitions professionnelles voulues ou subies par un renforcement de leur capacité à évoluer dans un espace de jeu connu et maîtrisé, ou bien constituent-ils le vecteur d'un nouveau modèle d'individualisation du rapport au travail contenant intrinsèquement les germes d'une reproduction des positionnements sociétaux afin d'en maintenir l'ordonnancement. Pour paraphraser Durkheim dans Education et sociologie : [*… c'est la société qui, pour pouvoir se maintenir, a besoin que le travail se divise entre ses membres et se divise entre eux de telle façon plutôt que de telle autre*.]. Les dispositifs qui structurent et sont structurés autour de la notion de compétence jouent-ils, à leur mesure et aujourd'hui, un rôle similaire à celui de l'école dans la théorie de Durkheim en 1922 ?

Bibliographie :

- ALALUF M., 2001, "L'analyse du travail et son organisation", Formation Emploi n°76, La Documentation Française, Paris, pp. 99-103
- AUBRET J., GILBERT P., PIGEYRE F., 1993, *Savoir et Pouvoir, les compétences en questions*. Paris PUF, 222 p.
- BACHELARD G., 1938, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin
- BARBIER, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF,
- BEKOURIAN A., "Le bilan de compétences, une approche sociologique de l'outil-notion", Education Permanente n° 108 – 1990 – pp 117-127
- BOURDIEU P., 1996, "La double vérité du travail", Actes de la recherche en sciences sociales, n°114, 1996, p. 79
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard
- CLOT Y., 1999, *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF
- CROZIER M., FRIEDBERG E., 1977, L'acteur et le système, Le Seuil
- CURIE J., "Le discours sur la compétence ou l'expert et la diseuse de bonne aventure", Education Permanente n° 135/1998-2 – pp 132-142
- DUBAR C., 1992, "Formes identitaires et logiques de mobilité : esquisse d'une problématique", in COUTROT L. et DUBAR C., 1992, *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, Paris, La Documentation Française, pp. 330-339
- DURKHEIM E., 1993, *Education et Sociologie*, Paris, PUF, (1922 pour la 1ère édition)
- DURKHEIM E., 1995, *Les règles de la méthode sociologique*, PARIS, Quadrige, PUF (1937 pour la 1ère édition)
- GHIGLIONE R., BEAUVOIS JL., CHABROL C., TROGNON A., 1980, *Manuel d'analyse de contenu*, Paris, A. Colin
- GILLET P., 1998, "Pour une écologie du concept de compétence", Education Permanente n° 135, pp. 23-32
- LIETARD B., 1990, "Institutionnalisation d'une pratique : le bilan", Education Permanente n° 108, pp. 137-145
- MARUANI M., REYNAUD E., 1999, *Sociologie de l'emploi*, Paris, La Découverte
- OIRY E., IRIBARNE A. d', 2001, "La notion de compétence : continuités et changements par rapport à la notion de qualification", Sociologie du travail, n° 1 2001, pp. 50-66
- REYNAUD JD., 1987, Qualification et marché du travail, Sociologie du travail n°1-1987, pp. 86-109
- REYNAUD JD., 2001, "Le management par les compétences : un essai d'analyse", Sociologie du Travail n° 43-2001, pp 7-31.
- SCHWARTS Y., 1997, "Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble", Education Permanente, n°123–1997-4, pp 9-34
- STROOBANTS M., "La production flexible des aptitudes", Education Permanente n° 135 /1998-2, pp 11-21
- STROOBANTS M., 1993, *Savoir faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Ed. de l'Université de Bruxelles
- VYGOTSKY L., 19xx, Pensée et langage, Paris, La Dispute
- WITTORSKI R., 1998, "De la fabrication des compétences", Education Permanente n° 135, pp. 57-69

[50] Doxa : « À chaque position correspondent des présuppositions, une doxa, et l'homologie des positions occupées par les producteurs et leurs clients est la condition de cette complicité qui est d'autant plus fortement exigée que […] ce qui se trouve engagé est plus essentiel, plus proche des investissements ultimes. » (Bourdieu P. *La distinction. Critique sociale du jugement*, Les éditions de minuit, Paris. 1979**Erreur ! Signet non défini.**, p.267)

Référentiels formels et référentiels implicites

Christian Bélisson
Université de Rouen
Laboratoire CIVIIC –
christian.bélisson@val-de-marne.gouv.fr

Résumé

La présente communication présente une recherche sur les référentiels, qui se situe dans une perspective descriptive : analyser les systèmes de référence implicites qui donnent du sens à nos pratiques d'évaluation. L'analyse des discours est adoptée pour interroger les critères implicites des acteurs. Les trois expériences proposées construisent progressivement une conception globale et systémique de ces référentiels. La discussion finale brosse une synthèse générale de la démarche et aborde les limites de celle-ci.

Mots-clés : référentiels, critères, compétence, analyse de discours

La piste de recherche sur laquelle je me suis engagé, l'étude des « Référentiels implicites » des acteurs, m'a conduit vers le doute : l'interprétation des résultats, en sciences humaines, n'est-elle pas, souvent induite a priori par les référentiels implicites du chercheur (ce que l'on appelle pudiquement ses « présupposés méthodologiques » ou encore ses « postulats de recherche ») ? On étayera ci dessous cet argument par la confrontation à des expériences, qui conduisent à des interprétations contradictoires à partir du même type de protocole. Faut-il en déduire pour autant que les sciences humaines soient vouées à un subjectivisme intrinsèque ? Cette position a pu être défendue à la suite des travaux de la phénoménologie. Mais si on se réfère à l'approche philosophique proposée par E. Husserl (R. Schérer *dans* F. Châtelet ; 1973/1979 : 286/288), ou la sociologie qui s'en est directement inspirée (A. Schutz ; 1943-1966/1998), la prise en compte de cette « subjectivité » - en particulier de l'intentionnalité et du « vécu » des acteurs - ne conduit pas à nier toute possibilité d'une science objective, bien au contraire : le philosophe a recherché les conditions de l'objectivité, par une réflexion sur les processus cognitifs[51] mis en œuvre lors de notre découverte de l'univers, et le sociologue a analysé la façon dont chacun d'entre nous projette l'intention des autres acteurs, à travers des schémas-type, pour interpréter leurs actions et les situations d'interaction. Ce sont alors les contraintes objectives de la communication - le besoin implicite de ces schémas-type pour interpréter les situations et se positionner en conséquence vis-à-vis des autres participants -, qui ont induit la formation et à l'institutionnalisation de ces « nombreux moyens que chaque culture rend disponible pour l'orientation typique dans - et la maîtrise du - monde-de-la-vie, tel que les outils, procédures, institutions sociales, coutumes, usages, systèmes symboliques. » (A. Schutz ; 1966/1998 : 122). Pour le sociologue de la phénoménologie, ces schémas-type de l'homme de la rue (les « ethno-méthodes », dirait-on, de nos jours (A. Coulon ; 1987 et 1993), ne se distinguent guère, par leur nature, de ceux utilisés par les hommes de sciences. On notera cependant une différence fondamentale : les scientifiques systématisent leurs observations et développent des conceptions plus complexes, dans la mesure où ils intègrent de nombreuses représentations, parfois contradictoires (par exemple, suite à des entretiens ou à des revues de la littérature), et collectent de nombreux types de données dans divers domaines en fonction des dimensions qu'ils ont ainsi identifiées comme pertinentes. Mais, si le chercheur apporte des connaissances par la systématisation de son approche, il n'en est pas moins orienté a priori par ses postulats méthodologiques. T.S Khun (1962/1983) a fort bien mis en valeur en quoi la nécessité de cerner l'objet de recherche pour mieux le découvrir et le connaitre a un caractère nécessairement réducteur. Ainsi, par exemple, lorsque P. Bourdieu et J.C. Passeron (1970) ont traité l'action pédagogique (AP) comme une « violence symbolique », à plus forte raison comme une inculcation de « principes d'un arbitraire culturel », ils ont certes étayé leur postulat à partir de recherches sociologiques, en particulier celles d'E. Durkheim sur *l'évolution pédagogique en France* (1938), mais ils ont aussi réduit l'action pédagogique à la seule dimension de l'*agôn* (compétition, combat). Or l'action pédagogique utilise bien d'autres ressorts, en particulier les phénomènes identitaires, le besoin de se mettre en scène (*mimicry*[52]), etc. Les structures humaines et sociales sont, de fait, toujours complexes à étudier, et la concentration de la recherche sur un « objet » induit la mise en œuvre de postulats a priori réducteurs. La problématique que je propose d'ouvrir ici, de façon bien modeste, est celle de la remise en question de ces postulats apriori, qui sont certes indispensables à l'origine de la recherche, mais qui peuvent parfois devenir des obstacles à une ouverture du champ de celle-ci. Il ne s'agit pas ici de chercher à résoudre ces contradictions au détriment de l'échange avec les pairs (chercheurs, professionnels, etc.), qui est - et qui restera encore bien longtemps, en raison de la complexité de la réalité vivante - le meilleur moyen de cerner les limites de chaque approche et de relativiser nos conceptions. Mais il a semblé intéressant d'analyser en quoi le besoin de réifier la recherche sur un objet aussi complexe que le « référentiel » (système de référence des évaluateurs) pour répondre à des problématiques des milieux professionnels et pour systématiser l'observation, induit une « réflexivité » sur les catégories posées apriori et sur les méthodes d'investigation qui en dérivent ? Au fur et à mesure que l'objet « référentiel » devient plus précis, identifié, observable (observations systématiques), les catégories à l'origine de la recherche (notions de référence, critère, indicateur) sont précisées et adaptées à une recherche plus approfondie de l'objet. Ainsi s'est construite la dialectique de cette recherche. La communication que je présente ici se veut donc plus l'expression d'une expérience, qu'une démonstration rationnelle, celle-ci ayant été développée dans la thèse ou, sur des sujets ciblés, lors d'autres communications.

Les postulats a priori

Les postulats sont le plus souvent produits à partir de travaux antérieurs. Un cadre est ainsi posé, aussi bien en termes de conceptions (présupposées que nous acceptons sans nouvelle vérification, ou hypothèses) que des méthodes pour observer systématiquement les phénomènes réels. Mais il ne s'agit pas, pour autant, de nier la part de subjectivité du chercheur qui fait l'originalité de la recherche : le choix des postulats retenus est fonction de la problématique. Celle-ci n'est-elle pas induite, de fait, par notre position sociale, celle du moins qui nous conduit à nous exprimer sur le sujet ? Sans cette congruence positionnelle, nos discours ne seraient guère performatifs : la science ne déroge pas ici à la règle. Je pense que la spécificité d'une science de l'éducation est de répondre aux problématiques des professionnels de l'éducation, tout d'abord en favorisant l'émergence de celles-ci comme sujets dignes de recherche. L'analyse de ce positionnement est donc un apriori fondamental.

Le positionnement du chercheur : approche prescriptive ou descriptive

Je suis un professionnel de l'éducation, et non un professionnel de la recherche. Est-ce pour cette raison que j'ai privilégié l'approche descriptive par opposition à la prescriptive (Sur le sujet, cf. J.M. De Ketele ; 1986) ? Je ne pense pas que le discours du chercheur ait pour objectif de « dicter » aux professionnels la façon dont ils doivent agir (ils sont assez « grands » pour le faire), mais plutôt de leur apporter des informations (connaissances scientifiques) pour agir. Si un professionnel connait bien les raisons de ses propres actions, il n'en a qu'une vision partielle, induite par sa position : la construction d'une

[51] E. Husserl n'utilise pas ce terme de « processus cognitifs », mais sa philosophie introduit la réflexion sur nombre de ces mécanismes à l'œuvre lorsque nous pensons l'univers

[52] Ces catégories agôn, mimicry sont reprises à R. Caillois lorsqu'il étudie les jeux, qui constituent tout de même un média pédagogique indéniable, institué au sein de toutes les cultures

vision plus globale des interactions, ou la communication d'autres informations prises à partir de positions différentes, lui permettent de mieux concevoir le système de contraintes institutionnelles dans lequel il est obligé de se mouvoir ou les représentations d'autres acteurs. Je ne nie pas l'intérêt des démarches prescriptives, fortement induites me semble-t-il par la tradition pédagogique dans les milieux de l'éducation. La pédagogie est une pratique importante pour notre société - du moins, pour nos milieux professionnels -. Il y a donc matière pour les approches scientifiques qui étudient la pédagogie. Mais dans ce cas, il convient de différencier les matériaux observés (le discours pédagogique) de l'objet et des catégories de la recherche, induits par la problématique et les méthodes d'observation. Et cela passe par une différenciation entre la phase prescriptive (propositions pédagogiques à partir de nos connaissances) et la phase descriptive (construction de connaissances scientifiques). Or en matière de « référentiel » et de « référentialisation », il existe bien des démarches prescriptives, que ce soit sur les objectifs à évaluer en rapport avec les outils (taxonomies), sur la façon de conduire la mise en œuvre d'un référentiel avec les acteurs (G. Figari ; 1994), sur l'articulation entre référentiels d'activités professionnelles (RAP), de certification (RC) et de formation (RF) (B. Porcher, C. Letemplier ; 2003), mais aucune démarche descriptive n'a poussé la réflexion sur les logiques institutionnelles qui ont conduit à la mise en œuvre de ces pratiques, ni sur les contraintes de la communication qui induisent les façons de faire des évaluateurs (enseignants, examinateurs, etc.). On peut discerner au moins trois raisons, ne fonction du niveau d'analyse. Tout d'abord, il est incontournable que les pratiques pédagogiques prescriptives précèdent les recherches scientifiques plus descriptives, dans la mesure où les premières offrent des matériaux aux secondes : le danger serait seulement de considérer ces pratiques prescriptives, en raison de leur propagation rapide, comme des connaissances scientifiques. Certains courants en « sciences de l'éducation » ont renforcé, de nos jours, cette illusion, qui fait ainsi obstacle à la recherche sur les raisons (organiques, institutionnelles, etc.) qui sont à l'origine de ces pratiques. Ensuite, la recherche descriptive est complexe dans la mesure où il s'agit d'outiller l'observation des processus cognitifs mis en jeu lors des interactions évaluatives. Enfin, ces actions d'évaluation n'ont pas de sens en elles-mêmes, mais seulement à partir du moment où elles s'inscrivent dans un contexte institutionnel ; et celui-ci est très vaste et très diversifié, puisqu'il englobe largement l'activité professionnelle de notre société. J'exposerai ces trois niveaux d'analyse en présentant succinctement trois expériences. Mais le fil directeur de cet exposé est aussi d'illustrer la progression dialectique entre la recherche empirique sur les objets et la précision des catégories posées a priori, au fur et à mesure que les méthodes d'observation s'affinent.

La définition de l'objet de recherche : le référentiel

Pour les sciences de l'éducation, le référentiel apparait, dans sa forme objective du moins, celle d'un outil de référence dans lequel figurent des objets à évaluer (capacités, compétences, objectifs de l'éducation ou de la formation, etc.) et des processus / procédures pour pouvoir les observer. Cet outil a pour vocation d'orienter les professionnels, tant lors de la phase d'évaluation en identifiant les phénomènes à observer (actions ou produits), que lors de la phase pédagogique en précisant les formes d'actions éducatives ou de formation en lien avec les « capacités » / « compétences » « à acquérir », ou les « objectifs » qui en sont déclinés. Pour les sciences politiques, le référentiel est plutôt une « vision du monde », représentation ou image « de la réalité sur laquelle on veut intervenir », à partir de laquelle les acteurs sociaux qui sont amenés à collaborer autour d'actions collectives « organisent leur perception du problème, confrontent leurs solutions et définissent leurs propositions d'action » (P. Muller, 1990/2003 : 62). Ainsi, le référentiel limite la complexité du réel, définit des critères de choix et des objectifs pour les actions : il est composé de valeurs, de normes, d'algorithmes et d'images (Idem : 64). On le nommera « référentiel politique » pour le différencier du « référentiel outil » des sciences de l'éducation.

Les deux conceptions du référentiel apparaissent bien lointaines, dans la mesure où elles s'inscrivent dans des champs de recherche différents. Cependant, en raison de notre orientation descriptive, on peut s'interroger sur l'articulation entre ces « référentiels » et les systèmes de référence implicites des milieux professionnels, c'est-à-dire les valeurs, normes et algorithmes, etc. qui servent de « cadre de référence » à l'action collective ? L'hypothèse serait alors que ces deux types de référentiel (outil et politique) sont des formes dérivés des « référentiels » dits « communs », générés par les milieux professionnels, dont les ergonomes ont mis en valeur l'importance pour la communication dans le contexte d'actions collectives (J. Leplat, *dans* M. de Montmollin & J. Leplat ; 2001 : 165).

Mais pour appréhender cette hypothèse, nous avons besoin de catégories qui précisent un certain nombre de phénomènes pertinents et qui, de ce fait, nous guident dans notre collecte. Les sciences politiques utilisent les quatre catégories ci-dessus, les sciences de l'éducation optent plutôt pour les notions de « critère » et « indicateur » qui n'en sont pas éloignées. A partir d'une analyse langagière des définitions, on en a proposé plusieurs attributs pour les observer. Le critère est à la fois un concept générique qui oriente la collecte d'informations, une action méthodique sur des données, et un cadre de référence (souvent emprunté à une discipline scientifique ou une expérience pratique) qui justifie une inférence. Le critère se situe ainsi au niveau des processus logiques et de l'interprétation. L'indicateur est une mesure ou une dimension d'un objet, indiquée par un instrument, fondée sur l'interaction d'une propriété de cet instrument avec l'objet, élaborée en fonction de l'intérêt de cette mesure pour la prise de décision. Même s'il a un caractère générique (regroupement méthodique d'indices ou d'observations), l'indicateur est plutôt du domaine empirique, observable. Le critère, en revanche, serait plutôt du domaine de la construction argumentative, son expression est langagière ; pour l'observer, on a besoin d'« indicateurs langagiers ». On partira donc de l'analyse du discours des acteurs pour identifier leurs critères implicites. Plusieurs exemples en seront proposés, dans les expériences qui suivent. Ainsi posées, ces définitions apparaissent fixées a priori, mais elles sont déjà en grande partie le produit d'une dialectique entre le souci d'identifier objectivement la construction des référentiels et les diverses définitions qui en étaient proposées.

Trois expériences, trois niveaux d'analyse

Le paradoxe, ou l'émergence d'hypothèses sur les référentiels implicites

Dans le cas présent, le terme de « paradoxe » signifie un ensemble de contradictions qui émergent de protocoles empiriques adoptant les mêmes modalités de traitements des données et conduisant à des interprétations opposées. Ces paradoxes peuvent exceptionnellement conduire à des révolutions scientifiques (choix de nouveaux paradigmes, les anciens s'avérant inadaptés pour étudier l'objet), mais la plupart du temps, ainsi que le souligne R.K. Merton (1953/1997), ils conduisent à des hypothèses fructueuses - pour absorber la contradiction.

L'expérience présentée ici a soulevé ce genre de paradoxe : au début d'un stage BAFA (formation d'animateurs), on a demandé à des stagiaires de décrire leur représentation du « rôle de l'animateur ». Parmi eux, une stagiaire avait deux ans d'expérience professionnelle ; une autre a éprouvé des difficultés et a vu son stage non validé. On a communiqué ces représentations à des directeurs de centres, professionnels de l'animation ou formateurs (22 personnes). Le but était d'analyser leur perception intuitive de ces représentations langagières. Il était demandé à ces professionnels d'identifier le « stagiaire professionnel » et celui dont le stage a été « insatisfaisant ». Afin d'éviter d'introduire certains biais, les écrits ont tous été dactylographiés et les fautes d'orthographe corrigées. Seule la syntaxe a été préservée telle qu'elle. Par ailleurs, aucune indication sur les candidats n'a été évoquée, en particulier sur le sexe et l'âge. Bien que les réponses soient divergentes, elles se concentraient toutes, sans exception, sur quatre représentations pour qualifier la représentation « professionnelle » et sur quatre autres pour qualifier la représentation « insatisfaisante ». Jamais une représentation jugée « professionnelle » n'a été jugée, par un autre examinateur, « insatisfaisante », et vice versa. La représentation « professionnelle » a été majoritairement identifiée : 14 personnes sur 22. Il y a eu plus d'hésitations sur la représentation « insatisfaisante », deux d'entre elles se disputant le rejet. Mais cela peut être mis à l'actif du panel de représentations, puisque la seconde stagiaire, dont la représentation a été citée a aussi éprouvé de réelles difficultés pendant le stage : une autre équipe de formateurs l'aurait peut être sanctionnée. Ainsi, à partir de six à dix lignes écrites, des professionnels de l'animation ont donc jugé les représentations de stagiaires « animateurs », et sans jamais les avoir rencontrés, ont répondu dans le même sens qu'une équipe de trois formateurs qui les ont suivis, observés et évalués pendant huit jours. L'organisation du langage (conception) semble donc bien avoir une signification, dans ce milieu professionnel, qui privilégie certaines représentations du « rôle de l'animateur ».

Cette expérience a mis en valeur la congruence des jugements à partir de « copies » de 10 à 15 lignes. Les écarts à la « moyenne théorique » (équiprobabilité déduite du nombre de choix possibles = 8 à 9 %) sont très significatifs au sens de la statistique : la probabilité que l'écart soit dû au hasard est inférieure à

1/10000[53]. Y a-t-il contradiction avec les résultats de la docimologie ? A partir de données communiquées par P. Merle (1993) sur des expériences de multi-corrections (8 copies de mathématiques / 12 professeurs), l'auteur constate que les écarts autour de la « note moyenne » sont significativement différents entre les correcteurs (à 0,05). Mais les écarts sont bien plus significatifs entre les copies : les bonnes copies sont identifiées par tous les professeurs, les mauvaises aussi, et jamais les notes des premières ne croisent celles des secondes. On obtient donc des résultats identiques à notre expérience : la « note idéale » n'existe pas, mais cela ne remet pas en cause l'existence de critères de congruence implicites entre les correcteurs ; tout dépend comment le problème est posé. Souhaite-t-on analyser les divergences autour de la note moyenne, ou bien les critères implicites qui conduisent un corps professionnel à évaluer des prestations écrites ou orales de la façon convergente ? Si la problématique de la docimologie a pris une telle ampleur, ce n'est pas liée au fait que son interprétation de l'arbitraire des notes soit plus valide que celui de la congruence des référentiels implicites, mais seulement au fait qu'elle répond à des préoccupations d'équité dans nos sociétés républicaines. Dans les travaux suivants, on s'intéressera plutôt aux « référentiels implicites ». Sur quelles formes de communication sociale reposent-ils ? Comment se reproduisent-ils ? Bien entendu, le sujet devient complexe, bien plus en tout cas que d'élaborer des référentiels formels qui, ainsi que l'a démontré P. Merle (1998), ne résorbent pas pour autant les écarts à la « note idéale ».

Les conceptions de l'évaluation dans un réseau de professionnels

C'est donc en interrogeant les conceptions de l'évaluation des milieux professionnels que j'ai essayé de progresser sur la découverte des logiques implicites qui ont conduit les acteurs sociaux à institutionnaliser les systèmes d'évaluation. La difficulté repose, bien entendu, sur le fait qu'il n'est pas possible de collecter ces conceptions à un niveau macro-social, dans la mesure où un questionnaire - ou des traitements quantitatifs de banques de données - orienteraient l'analyse sur quelques faits saillants sélectionnés par le chercheur. Mais un tel écueil peut aussi se glisser, de façon beaucoup plus insidieuse, dans une approche microsociale. Pour cette raison, j'ai cherché les situations où les acteurs réfléchissaient, de façon autonome, à l'évaluation. J'ai été accueilli, en échange de mes services pour le traitement des données collectées, dans un réseau d'éducateurs à l'environnement qui s'interrogeaient sur l'évaluation pour répondre à une commande institutionnelle du conseil général. Ce travail en commission faisait ainsi partie d'actions collectives mises en œuvre par le réseau pour faire reconnaître sa position professionnelle. Afin de ne pas influencer les membres du réseau, je me suis abstenu d'intervenir au niveau de l'élaboration du questionnaire. Il s'agissait, non seulement, d'éviter d'influencer les résultats de la recherche, mais aussi de prendre suffisamment de recul pour analyser l'ensemble de la démarche. Cela a permis d'interroger la logique implicite du questionnaire. Cette étude s'est décomposée en plusieurs étapes complémentaires et alternatives : analyse des discours pour discerner les principales conceptions, typologies sur quelques questions pour discerner certaines modalités des représentations, analyse des outils d'évaluation pour apporter quelques informations complémentaires sur ces modalités et leur fonction, tri croisé avec quelques variables de contexte pour dégager les plus significatives et explicative (âge, sexe, expérience, curriculum, etc.). Pour analyser le questionnaire et sa logique implicite, on a identifié les questions dans lesquelles apparaissaient les mêmes unités langagières, les mêmes constructions sémantiques. Trois grands groupes ont ainsi été dégagés, dont deux très nettement : la fonction de l'évaluation (Q 1, Q 2, Q 11, Q 12) et les modalités de l'évaluation : types de contraintes (Q 10) ; diverses méthodes utilisées (Q 9) ; modes de l'évaluation avant, pendant et après (Q 7 et Q 8). La troisième catégorie (Q3 à Q6), qui comprenait les objets (Quoi) et les acteurs (Qui et avec qui ?), était plus diversifiée et moins discriminante, les objets se retrouvant dans les fonctions ou les acteurs dans les modalités. A partir de cette catégorisation, nous avons pu analyser la correspondance entre « fonctions » et « modalités ».

Trois conceptions de la « fonction de l'évaluation », chez ces animateurs, ont été ainsi différenciées : C 1 : une « vérification des connaissances », pour « connaître son public » et « l'impact de l'intervention » ; C 2 : une « remise en question de sa pratique » pour « améliorer ses animations » ; C 3 : une « réflexion collective et individuelle sur un projet » (« méthodes, actions, déroulement ») pour « faire évoluer l'animation / l'éducation à l'environnement ». Les objets de l'évaluation sont différents en fonction de ces conceptions : C 1 : connaissances et compréhension ; C 2 : message compris, satisfactions, attentes, souhaits ; C 3 : objectifs atteints, préparation, déroulement, actions. Les modalités de l'évaluation sont aussi en corrélation avec ses conceptions : C 1 : questionnaires de connaissances, questions à chaud, fiches de synthèse (mode privilégié : l'interrogation) ; C 2 : discussions, questionnaires de satisfaction, table ronde, bâton de parole, brainstorming (mode privilégié : l'expression) ; C 3 : productions et réalisations du public (mode privilégié : la production). Mais deux phénomènes importants ont attiré notre attention. 1° Ces différentes conceptions ne sont pas exclusives les unes des autres, elles sont plutôt inclues l'une dans l'autre : C 1 < C 2 < C 3. Chaque conception s'intègre dans une conception plus globale, les termes employés ou les modalités d'expression se retrouvent dans une conception plus construite mais non l'inverse : C 3 évalue aussi bien les « connaissances » du public et la « satisfaction » des partenaires que le « projet », mais C 1 et C 2 à l'inverse n'évaluent pas la cohérence des actions et du projet. 2° Le croisement entre ces conceptions et les variables caractéristiques des interviewés apporte une explication à ce phénomène : C 1 est caractéristique des animateurs qui débutent : leur conception de l'évaluation semble modélisée sur celle du système scolaire ; C 2 est une conception des professionnels plus expérimentés : démarche « d'adaptation » et de « remise en question » par rapport aux exigences et fonctionnements de leurs partenaires et aux intérêts / motivations du public ; C 3 n'est proposée que par les interviewés qui ont suivi une formation professionnelle dans le champ de l'animation : BTS GPN option animation, BEATEP, DEFA.
On peut en tirer deux conclusions : tout d'abord, la conception dominante C2 (l'évaluation comme adaptation à l'environnement) apparait comme un « habitus » de la profession acquis avec la fréquentation du milieu professionnel. L'évaluation apparait ici comme mode d'ajustement au milieu socioéconomique environnant, qui génère des modalités et des conceptions caractéristiques du microcosme professionnel. Le cadre de l'expérience lui-même (recherche de reconnaissance par un partenaire institutionnel) s'inscrit dans cet habitus. Mais surtout, la formation professionnelle apporte, en sus, un cadre d'analyse commun (conception C3) qui traduit les enjeux de ce contexte professionnel : la « méthodologie du projet » est une façon de normaliser cette adaptation aux partenaires et aux publics, une cadre de référence pour construire l'évaluation des actions (« cohérence globale du projet »). Elle apparait donc comme un référentiel commun, chargé de nombreux modes de relation implicites, qui sert de fondement aux représentations et aux modalités d'évaluation de ce milieu professionnel.

A la suite de cette expérience s'est posée la question de la généralisation des résultats. On peut toujours faire remarquer 1° le contexte particulier de l'expérience (recherche de reconnaissance institutionnelle par le réseau) a induit le contexte de la recherche, et de ce fait, la signification des résultats ; 2° ce milieu professionnel récent est particulièrement en recherche de reconnaissance ; 3° les modes d'évaluation propres à un milieu ne sont pas généralisables, de ce fait, non plus les conclusions générales (par exemple, sur la formation de l'habitus ou sur la fonction de la formation). Notons que ces critiques pourraient s'adresser à toute recherche en sciences sociales. Cette préoccupation de généralisation a conduit à l'expérience suivante. Mais ces interrogations sont aussi utiles pour préciser les fondements méthodologiques et les catégories qui nous orientent dans la recherche : la notion d'« indicateur » a été réifiée par chacune des dimensions des conceptions étudiées : fonctions, objets, modalités, variables croisées. Celle de critère l'a été par l'articulation de ces concepts dans une conception particulière (C1, C2 ou C3) qui justifie façons de faire, modalités de choix, objectifs des actions, etc. Chaque indicateur s'intègre ainsi dans un complexe méthodique, fondée sur l'expérience du milieu professionnel : on en a déduit ainsi l'habitus d'« ajustement à l'environnement » (C2) et la normalisation du cadre de référence autour de la « méthodologie du projet » (C3).

L'analyse des conceptions des milieux socioprofessionnels

La présente étude a fait l'objet d'une publication au colloque de l'ADMEE 2011 et suscité des discussions sur la méthodologie, dont je me dispenserai donc ici. Je présenterai seulement les hypothèses, les grands axes méthodologiques et l'analyse des résultats. Lors de leurs travaux, menés dans le cadre du CEREQ, C. Guitton et P. Caillaud (A. Dupray ; C. Guitton ; S. Monchatre ; 2003) ont distingué trois grandes catégories de conventions collectives, en fonction des grilles de classification des emplois et de qualification reconnue par le diplôme : celles qui ont conservé l'héritage des premières grilles des arrêtés Prodi-Croizat, dites « Parodi améliorées », celles de la « fonction publique aménagée » qui conservent un « lien juridique fort » entre emploi et

[53] Notons, tout de même, que pour appliquer rigoureusement les principes statistiques, il conviendrait de reproduire l'expérience sur plus de 60 personnes (équiprobabilité à 5 réponses)

diplôme (professions sanitaires, sociales, juridiques, d'enseignement), et les dernières nées, dites « à critères classants », apparues dans les années 1970 à la suite des accords de Grenelle : elles « intègrent la notion de compétences requises par l'emploi comme critère d'évaluation et de classement des emplois ». Pour généraliser les résultats de l'expérience précédente (évaluation = modalités d'ajustement à l'environnement + formation professionnelle => cadre de référence commun normalisé), on a cherché à comparer les conceptions de la profession des divers milieux, en fonction de conventions collectives, qui semblent assez significatives des processus d'ajustement globaux dans ces environnements professionnels. Puis ces différentes conceptions du métier seront confrontées aux modalités de la formation, et surtout aux modes d'évaluation, à l'instar de ce qui a été fait dans l'expérience précédente. (Cette seconde partie du travail n'est qu'amorcée). Les fiches métiers proposées par le RNCP (Répertoire National de la Certification Professionnelle) ont donc été soumises à l'analyse de discours : on a choisi différents diplômes, tous de niveau III pour conserver une certaine homogénéité de niveau professionnel et avoir une technicité suffisante dans la définition des métiers. D'un côté les métiers de la Fonction Publique Aménagée (animateur, formateur, éducateur sportif, éducateur spécialisé, infirmier, etc.), de l'autre ceux de l'industrie chimique, pharmaceutique et agroalimentaire, dont les grilles sont à critères classants. L'analyse des fonctions valorisées par ces fiches permet d'identifier des enjeux tout à fait différents pour chaque milieu professionnel. Les conceptions de la FPA sont centrées sur le « public », le concept de « personne » en constitue le pivot, le « projet » y est la forme de démarche le plus souvent invoquée. Alors que les industries sont centrées sur le « produit » avec comme pivot « l'unité de production » ou un type d'action centrale (« faire face, contrôler ») ; « protocoles, méthodes, plan, normes » sont alors les référents méthodologiques.

Un brève analyse syntaxique nous permet d'identifier la structure de chaque conception. La position syntaxique des mots nous permet d'identifier les objets et les actions sur les objets. Mais les choses ne sont jamais si simples d'un point de vue linguistique. En particulier, les formes substantives des verbes, positionnent les actions en objet : préparation, gestion, organisation, conditionnement, fabrication, réalisation, modification, planification, installation. Ces formes substantives signifient, dans le contexte présent, des procédures. La forme substantive traduit ainsi une hiérarchisation dans les procédures, en liant les verbes d'action et les formes substantives, ou bien deux formes substantives : (« il planifie l'utilisation des espaces », « il organise la maintenance »). Celle ci est parfois une hiérarchie professionnelle (hiérarchie de niveau), mais elle peut aussi traduire seulement une hiérarchisation dans les procédures réalisées par l'agent lui-même : « réalisation des préparations », « contribution, avec ou sans préparation, à la réalisation de… », etc. Or cet aspect procédural n'apparait essentiel qu'au sein des métiers de l'industrie. Ceux de la FPA s'expriment peu à travers l'utilisation de formes substantives : la seule notion fréquente, sous cette forme, est celle de « relation », qui se définit difficilement comme un ensemble de procédures codifiées. En revanche, ils insistent plus sur la notion de « cadre » (sous forme de compléments circonstanciels), qui précise le contexte global dont l'agent doit tenir compte pour agir, auquel il doit adapter ses actions. Connaître, comprendre et analyser le « cadre » des interventions professionnelles apparaît comme un ensemble de capacités essentielles. On comprend alors l'intérêt que peuvent avoir, pour ces milieux, des épreuves comme la soutenance du mémoire, les études de cas, la mise en situation avec un public suivi d'une discussion avec le jury, etc. Comment le jury identifie-t-il que ce « cadre » est acquis, compris, exploité, etc. par le candidat ? On fait donc l'hypothèse que les modes de formation et d'examen de l'industrie privilégient l'acquisition de compétences techniques et procédurales pour maitriser les procès de travail, individuels et collectifs, ceux de la FPA les analyses du contexte professionnel pour s'adapter aux situations professionnelles. La « méthodologie du projet », évoquée dans l'expérience précédente, constituent ainsi, pour ces métiers, un « cadre de référence » adapté à la spécificité de leur contexte professionnel (un référentiel implicite). ces cadres de référence professionnels, « référentiels communs » pour les situations de travail, ont une fonction ergonomique (régularités dans le déroulement de l'action, compréhension implicites entre les acteurs, catégorisation typique des situations, etc.). On peut donc faire l'hypothèse qu'ils s'instituent progressivement, à travers des espaces de « réflexivité », au sens où l'entend P. Bourdieu (2001) et les ethnométhodologues (A. Coulon ; 1987/1996 : 37, 38), tel le « réseau » dans lequel s'est déroulé l'expérience précédente.

Construction d'une conception du référentiel et discussions sur l'interprétation

Une conception un peu plus structurée émerge ainsi progressivement de ces travaux[54] : les milieux professionnels élaborent, dans des espaces de réflexivité, des systèmes de référence partagés pour la pratique professionnelle : ceux-ci sont constitués, entre autres, de valeurs, d'images, d'algorithmes, ainsi que de procédures et de modes de communication normalisés. La formation s'adapte, de fait, à ces référentiels implicites. A partir d'expériences et de formalisation de ces pratiques, la formation remplit alors une fonction d'intégration dans ces procédures communes et d'adaptation à ces modes de communication (par exemple, la « méthodologie de projet »). Ces repères constituent des « référentiels communs », au sens où l'entend J. Leplat, qui ont une fonction ergonomique : un langage commun permet de se comprendre sans de longues discussions, de se positionner rapidement en fonction des situations, etc. La définition de la compétence proposée par les ergonomes permet de saisir les enjeux de la formation. Elle s'articule autour de quatre dimensions : 1° la compétence est un ensemble de schèmes, de routines intériorisées, soit par apprentissage, soit par expérience du sujet, soit par adaptation aux contraintes ; 2° c'est une mobilisation de ressources, que celles-ci soient matérielles (outils, matériaux, etc.), immatérielles (connaissances déclaratives et procédurales, conceptions, etc.) ou organisationnelles (travail d'équipe, sollicitations d'aide, etc.) ; 3° ce sont des processus cognitifs, fondés sur les structures langagières, mis en œuvre pour mémoriser les procédures, coordonner les différentes activités, discerner les ressources à mobiliser, analyser le contexte afin d'adapter les actions aux particularités de chaque situation ; 4° ce sont les systèmes de référence et de communication, communs à un collectif socioprofessionnel, pour interpréter les situations de travail et réagir rapidement.
Ainsi, par l'expérimentation des modes de communication et des procédures normalisées, la formation apprend aux futurs professionnels à s'interroger sur les ressources à mobiliser, matérielles ou connaissances, et sur les processus de réflexion à mettre en œuvre. Par ailleurs, certains travaux d'équipe permettent aux stagiaires de s'organiser autour des « référentiels communs ».

A la suite de ces travaux, le terme de « référentiel » a donc pris une tout autre connotation, en intégrant les diverses significations : des ergonomes, des sciences de l'éducation et des sciences politiques. La fonction des différents « référentiels » gagne donc en clarté et en précision, en intégrant une conception plus globale. Mais la question que je me pose aujourd'hui est une question de fond : les présupposés à l'origine de mes travaux n'ont-ils pas induit ces conclusions. Certes ces recherches ont pris ancrage en raison du paradoxe d'origine. Les paradoxes, on l'a vu, peuvent nous conduire à dépasser nos aprioris, voire même nos paradigmes méthodologiques. Mais l'être humain a une propension naturelle à éviter les situations paradoxales, dans la mesure où celles-ci sont fort inconfortables. Et le paradoxe, quand il émerge, est souvent introduit par une contradiction portée de l'extérieur. Par ailleurs, tant que nous nous enfermons dans une dichotomie entre, d'une part l'analyse de conceptions fondées sur des discussions, d'autre part, la collecte de données ou d'observations à partir de ces conceptions, nous ne collecterons que celles qui correspondent à nos schémas-typiques. Aussi mon choix épistémologique a-t-il été de rompre avec ce type d'empirisme, pour m'adapter aux schémas-type des acteurs sociaux dont j'ai analysé les fonctionnements, aussi bien dans la forme que dans le discours. Pour la forme, l'expérience dans le réseau d'animateurs est typique de ce choix : j'ai observé les acteurs et analysé leurs actions en fonction des interprétations qu'ils m'ont communiquées, d'après leurs propres catégories. Cette méthode est inspirée des pratiques ethnographiques. Mais interpréter les interprétations demande aussi d'être en capacité d'analyser le discours des acteurs pour identifier, de façon objective (systématiquement observable) leurs critères. L'étude des examens illustre cette difficulté : pour comprendre la « fonction » des modalités d'évaluation pour les milieux professionnels, il ne suffit pas de collecter les informations sur ces modes opératoires et de les analyser ensuite à partir de nos schémas-types. Seul le sens donné par les professionnels à ces méthodes permet de comprendre ce quelles représentent pour le milieu. L'expérience N° 2 est ici caractéristique : c'est l'analyse des réponses des acteurs sur les « fonctions de l'évaluation » (Q. 1, 2, 11 et 12) qui a permis de donner du sens aux outils utilisées par eux. Le concept de « fonction » n'est ici qu'un concept générique utilisé pour qualifier ces constructions-typiques, les argumentaires qui justifient les actions, en d'autres termes les critères. Par conséquent, l'objectivation de la démarche passe à la fois par une observation systématique des actions mises en œuvre, mais aussi par une analyse systématique du discours des acteurs, et une confrontation des uns et des autres. L'analyse des référentiels réels[55] de diplômes est à ce prix. En revanche, si cette approche ethnographique est indispensable, sa généralisation pose quelques problèmes méthodologiques (Sur ces questions, cf. en particulier B. Matalon ; 1988). On peut faire remarquer qu'un échantillon, même réduit à une vingtaine de personnes peut conduire à des résultats aussi significatifs (au sens de la statistique) qu'une enquête macrosociologique, à partir du moment où les catégories d'analyse sont discriminantes, ce qui a été le cas lors de cette expérience. Mais se pose aussi la question de la représentativité de l'échantillon : certes, le réseau consulté peut être considéré comme représentatif des « animateurs nature » - tout

[54] Ces expériences ont été accompagnées de diverses analyses discursives de documents et d'entretiens qui n'ont pas été citées ici.
[55] Au sens de l'opposition entre « réel » et « formel » telle qu'elle est utilisée par P. Perrenoud pour analyser les curricula.

du moins, cette représentativité peut-elle être éprouvée lors de la retransmission aux autres réseaux. Plus problématique serait la généralisation à l'ensemble du milieu professionnel de l'animation, et à plus forte raison aux autres professions éducatives, les modalités de l'évaluation (Q. 9 et 10) sont assez typiques du contexte d'intervention de ce milieu. La question se pose alors de savoir si, au-delà des spécificités propres à ce milieu, il n'y a pas une structure générique typique de tous ces milieux éducatifs, voire plus généralement des services publics. Pour cela, le mode d'expérience adopté (ou protocole si on lui donne un sens large) doit être confronté à des données macro-sociales. C'est le sens de la dernière expérience proposée. Mais ces données ont plusieurs contraintes : 1° les modes de communication soumis à l'observation doivent s'inscrire dans le même type de rapports sociaux que ceux étudiés lors de l'expérience microsociale, si du moins nous souhaitons que les résultats de cette expérience puissent servir à titre d'hypothèse à l'expérience généralisante ; 2° les données doivent conserver ce rapport signifiant entre des observations systématiques des modalités opératoires et les analyses discursives à partir de documents produits par les acteurs. Or, le plus souvent, pour être considérés comme représentatifs, ces documents sont l'expression de référentiels officiels, en d'autres termes de référentiels formels. L'articulation entre référentiels formels et référentiels implicites se trouvent donc à la charnière de ce rapport complexe entre analyses macro-sociales et expérimentations micro-sociales. Les résultats à un niveau sont-ils de même nature qu'à l'autre ? En d'autres termes, peut-on s'appuyer sur les observations d'un niveau, pour interpréter celles réalisées à un autre ? Ce que, au demeurant, font régulièrement les sociologues lorsqu'ils étayent leurs résultats par les travaux de leurs confrères ?

Ce débat n'est pas d'aujourd'hui : ouvert depuis des décennies, sous diverses formes, il risque de l'être encore pendant longtemps. Il me semble cependant que la sociologie phénoménologique d'A. Schutz a balisé des pistes particulièrement riches, du moins pour la problématique soulevée dans ces recherches, en proposant d'étudier les schémas-typiques des acteurs (s'inspirant en cela de la sociologie de M. Weber). Si nous souhaitons comprendre la fonction des référentiels pour la société, et plus globalement de l'évaluation comme mode de reproduction de ces référentiels, nous sommes invités à nous interroger sur la façon dont nous construisons nos propres systèmes de référence, que ce soit dans nos communications langagières (référence au sens de la linguistique, A.J. Greimas, A. Culioli, P. Charaudeau) ou dans nos interactions non verbales (E. Goffman, H.S Becker, A. Coulon). Nous avons aussi besoin d'interroger la formation de ces processus et systèmes cognitifs de la référence, à travers le développement psychologique des schèmes de notre intelligence (J. Piaget, L. Vygotski, J.P. Bronckart), si du moins nous souhaitons analyser la façon dont les actions éducatives reproduisent ces référentiels et le sens des modes d'évaluation, intériorisé de façon très précoce. L'analyse de ces processus, au fur et à mesure de notre recherche, n'est-elle pas ainsi un moyen d'interroger les généralisations proposées à partir de nos observations ? Il va de soi que, malgré toutes ces précautions méthodologiques, les discussions et la critique restent certainement le gage le plus pertinent d'ouverture et de découverte.

Bibliographie

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris : Minuit.
BOURDIEU, P. (2001). *Science de la science et réflexivité.* Paris : raisons d'agir.
CHATELET, F. (Sous la direction de) (1973/1979). *La philosophie. T. 3. De Kant à Husserl.* Verviers : Marabout.
COULON, A. (1987/1996). *L'ethnométhodologie.* Paris : PUF – Que sais-je ? N°2393.
COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation.* Paris : PUF.
DE KETELE, J.M. (sous la direction de) (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck.
DE MONTMOLLIN, M., LEPLAT, J. (2001) *Les compétences en ergonomie.* Toulouse : Octarès.
DUPRAY, A., GUITTON, C., MONCHATRE, S., (sous la direction de) (2003) *Réfléchir la compétence. Approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire.* Toulouse : Octarès.
DURKHEIM, E. (1938/1969) *L'évolution pédagogique en France.* Paris : PUF
FIGARI, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
KUHN, T.S. (1962, postface de 1969 / 1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
MATALON, B. (1988) Décrire, expliquer, prévoir. Démarches expérimentales et terrain. Paris : Armand Colin – col. U -
MERLE, P. (1993) *La compétence en question. Ecole, insertion, travail.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
MERLE, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire.* Paris : PUF – Que sais-je ?
MERTON, R.K. (1953). *Eléments de théorie et de méthode sociologique.* Traduction (1997). Paris : Armand colin / Masson.
MULLER, P. (1990/2003). *Les politiques publiques.* Paris : PUF
PORCHER, B., LETEMPLIER, C. (2003) *Enseigner dans la voie professionnelle : du référentiel à l'évaluation.* Paris : Foucher.
SCHÜTZ, A. (1943-1966/1998) *Eléments de sociologie phénoménologique.* Paris : L'Harmattan.
SCHÜTZ, A. (1958-1996/2009) *Contribution à la sociologie de l'action.* Paris : Hermann.

LES FONDEMENTS EPISTEMOLOGIQUES ET LES TENDANCES THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES ACTUELLES QUI GUIDENT LA RECHERCHE EN EDUCATION AU BRESIL ET AU PORTUGAL

Luzimar Barbalho da Silva
Université du Minho – Portugal
Institut de l'éducation, de la science et de la technologie du Rio Grande do Norte - Brésil
luzimar_1@yahoo.com.br

José Augusto Pacheco
Professeur agrégé à l'Institut de l'Education
Université du Minho
jpacheco@ie.uminho.pt

Resumé

Cette communication présente une réflexion critique sur les fondements épistémologiques qui sous-tendent l'éducation scientifique et les tendances actuelles théoriques et méthodologiques qui animent cette production au Brésil et au Portugal. L'étude a émergé à partir de situations vécues dans les cours universitaires de troisième cycle et de doctorat Masters, au Brésil et au Portugal, respectivement, des 2004. Au Brésil, perçu comme un mouvement des enseignants pour produire á fin de publier, au dela d'autres activités qui étaient leur responsabilité concernant l'enseignement, et représentation bureaux satellites dans les organes internes et externes à l'institution. Au Portugal, comme au Brésil, en contact avec des collègues enseignants dans de domaines connexes, ceux-ci affirmaient que l'écriture sur l'enseignement ne les motivait tars à lire parce que les textes étaient trop théoriques ou avaient une pléthore de citations ce qui obscurcissait leur caracthere e innovanteur. La question nous a amené à réfléchir sur le sens de la recherche pédagogique. En d'autres termes, la recherche en éducation, pour quoi et pourquoi? Quels approches théoriques méthodologiques et épistémologiques qui sous-tendent la recherche en éducation au Brésil et au Portugal? En ce sens, nous attirons l'objectif suivant: de reconnaître les fondements épistémologiques et les tendances théoriques et méthodologiques actuelles qui guident la recherche en éducation au Brésil et au Portugal, en contribuant au débat sur le terrain. La méthodologie suivie par l'analyse documentaire, en sources primaires, des documents de la coordination de l'amélioration de l'enseignement supérieur du personnel (CAPES) et la Fondation pour la Science et de la Technologie (FCT). Ces institutions se distinguent dans le domaine du financement, survêtement et évaluation des réalités scientifiques d'intérêt. L'étude fait ressortir un champ épistémologique complexe et diversifié, influencé par différents points de vue. En ce qui concerne les aspects théoriques et méthodologiques ou se rend compte de la prédominance technique instrumentale liée à des amarrages quantitative et numérique.

Mots-clés: Épistémologie. Recherche scientifique. Science. L'éducation

INTRODUCTION

Nous allons commencer en nous référant à certaines délimitations méthodologique, pour la compréhension de la méthodologie en mode de pensée implique les concepts théoriques de l'approche et les techniques utilisées (Minayo, 1994). Puis reprendre l'analyse des documents de CAPES et le FCT pour guider les pratiques de recherche dans les pays impliqués dans cette étude.

Reconnaître la complexité et la diversité du domaine de l'éducation comme un domaine de pratique qui se maintient dans les bases de différents domaines de connaissance (sociologie, psychologie, anthropologie, philosophie, curriculum, etc.) et peut être conçu comme un espace transdisciplinaire et multidisciplinaire que des pratiques différentes, et les connaissances autour d'eux, mais qui ont l'éducation et la formation dans son sens le plus large, comme des éléments constitutifs en commun, à savoir les actes d'enseignement.

Nous avons supposé que l'éducation formelle et les processus de recherche sont historiquement déterminés, systématique et intentionnelle. Ainsi, à chaque entraînement, consciemment ou inconsciemment, il ya toujours une théorie qui la soutient et que, dans toute théorie est une pratique qui sous-tendent.

En ce sens, défini comme les journaux de support théorique et documents publiés dans des actes de conférences scientifiques sur le thème abordé et les principales sources documentaires au Brésil, le rapport annuel: Evaluation continue - 2006 année de base 2005 CAPES, de l'évaluation des institutions de recherche, ainsi que la nouvelle liste de contrôle - année de base 2005 et Rapport Journaux Qualis - Agenda Qualis - Livres Qualis de cette même institution.

Capes est une institution liée au gouvernement fédéral, la principale institution financière pour la recherche scientifique, visant à "améliorer les cours post-universitaire, par l'évaluation, la diffusion, les ressources de formation et de promotion de la coopération scientifique internationale " (www.cap. gov.br).

Pour étudier la réalité portugaise en ce qui concerne la recherche scientifique, nous avons utilisé comme source de matière rapport d'évaluation, l'année 2007-08, le FCT, à la suite du processus d'évaluation des institutions impliquées dans la recherche, ainsi que le décret-loi N 125/99 des institutions juridiques scientifique, le Conseil des Ministres traite Résolution n ° 133/97que à l'évaluation des laboratoires de l'État et le Conseil des ministres n ° 198/2005 résolution portant sur la réforme de l'Etat Laboratories, montrant les laboratoires et les institutions la recherche scientifique. La plupart de la recherche scientifique portugaise est réalisée dans les unités de R & D financés et évalués par le FCT.

Nous soulignons donc que ce texte est organisé en deux sessions: la première traite de la discussion sur la mise en place de l'éducation, la science et le domaine scientifique. La seconde correspond à la recherche en éducation au Brésil et au Portugal à partir des documents du procès et enfin les considérations.

DOMAINE DE L'ÉDUCATION ET LA RECHERCHE EN ÉDUCATION AU BRÉSIL ET AU PORTUGAL

Questions épistémologiques et discuter des approches théoriques et méthodologiques qui guident la production scientifique et académique dans l'éducation imprègne reconnaître la complexité et la diversité de l'espace dans lequel manifestent les différentes pratiques de la recherche scientifique, ainsi que ses déterminants historiques. Premièrement, nous définissons les concepts et les frontières qui définissent un espace de connaissances comme les sciences et en tant que tel, le domaine scientifique.

Pour Roldão (2011), il ya trois aspects clés du champ de recherche: 1) la nature de l'interrogatoire, 2) la spécificité objet et 3) la méthodologie spécifique. Pour le chercheur, au Portugal, même si certains établissements ont cherché à faire progresser la reconnaissance de l'éducation comme un domaine, en définissant «l'enseignement des sciences", vous devez Voyage beaucoup plus loin, puisque cette question pose des défis et des contraintes de l'épistémologique et méthodologie. Le défi épistémologique se concentre sur deux niveaux: d'abord, le marquage sur le terrain et le second concerne l'imprécision des sous-domaines qui relèvent de l'éducation.

La question du marquage du champ est de reconnaître la relation contradictoire de la société et de l'éducation, car cela tout en prétendant à l'éducation dans sa pratique socio-échelle, peu reconnu comme une zone de production scientifique. Selon Pacheco (1995:09), «l'enseignement comme carrière, soutenue par un corps solide de connaissances et systématique, n'est pas toujours reconnue par tous, parce que le statut académique et professionnelle

dans d'autres professions," reflétant la caractérisation de la recherche en éducation comme une activité sans rapport avec les préoccupations de la vie quotidienne.

Pour Roldão, la façon dont s'est passé à la propriété et la diffusion des connaissances scientifiques dans le secteur de l'éducation ont également entravé la délimitation du champ en raison de la relation étroite de l'éducation avec le sens commun et dans la plupart des cas, le manque de clarté concernant la définition du contenu (objets) et de la méthodologie dans le processus de recherche.

En ce qui concerne surmonter l'absence de définition des sous-domaines qui relèvent de l'éducation, Roldão (2011) date de la relation de dépendance de l'éducation avec ledit parent sciences, en particulier la psychologie et la sociologie. Pour le chercheur, dans le cas de la réalité portugaise, il est nécessaire de briser cette dépendance et de définir les nouveaux sous-domaines qui relèvent de l'éducation, tels que: programmes, la formation, l'enseignement du travail et de l'enfance.

En ce qui concerne le défi d'ordre méthodologique, il est nécessaire de saisir la complexité, garantir l'unicité et de la rigueur scientifique, que l'objet de l'éducation est toujours complexe et singulier (Roldão, 2011). Ainsi, la méthode de délimitation consiste à reconnaître la complexité des objets, la rigueur du processus et la «convivialité» de la connaissance. Ce dernier point renvoie à des questions concernant le niveau de l'impact que la recherche en éducation a fait dans le domaine social, qui est l'une des contraintes à surmonter.

Et pourtant, pour l'auteur, en termes de méthodologie, il est nécessaire de respecter strictement la dimension distance de la pratique (l'enseignement), en supposant que la dimension de la praxis et un enseignement interdisciplinaire, compte tenu de la diversité et la multiplicité des domaines où donner les phénomènes éducatifs.

Dans cette littérature d'étude, de l'éducation se présente aujourd'hui comme un objet d'étude dans différents domaines, tels que les sciences de l'éducation (sociologie de l'éducation, psychologie de l'éducation, enseignement de l'économie) et les domaines connexes comme la philosophie, anthropologie, sociologie, psychologie , est désormais conçu comme un grand champ, caractérisé par certains spécialistes comme étant à charge, sans un véritable statut épistémologique doit être composée des Sciences Appliquées (Gamboa, 2010-2011, Gatti 2010-2011).

Pour Gamboa (2010-2011), avec l'évolution de la science dans les dernières décennies du XXe siècle, la science nouvelle est apparue que gagnent en autonomie et l'identité épistémique comme l'éthique et la politique. Ces nouvelles sciences sont appelés pratique des sciences ou de l'action, et comme objet d'étude «actes». En ce sens, l'éducation peut être considérée comme une science de la pratique en prenant des «actes» que son objet d'étude et de devenir un champ de pratique et d'expérience.

Dans la perspective de l'auteur, la question méthodologique implique que le processus de la recherche en éducation commence dans la pratique, en abordant les problèmes d'expériences pratiques et d'enseignement dans la pratique et se termine avec la préparation des réponses sur ces pratiques et d'expériences.

L'objectif de la recherche en éducation, par conséquent, est de «savoir pour transformer la pratique», soutenu par une compréhension "des" pratiques "à" la pratique, dans lequel la médiation est la théorie, l'analyse et l'interprétation qui n'ont de sens que si retour sur la pratique, de guider sa transformation. Ce principe de la primauté des questions de la relation entre la théorie et la pratique (l'idéalisme et de pragmatisme) qui sont comme des phares des conflits dans le domaine, considéré comme une «crise des paradigmes de la recherche pédagogique. Il souligne Gamboa (2010-2011:83-84):

> Les premiers de l'objet (le subjectivisme et l'idéalisme), ou de l'objet (l'objectivisme et de l'empirisme), ou aucun des deux pôles de la relation, mais sur la primauté de la relation elle-même (la dialectique hégélienne) est la rationalité qui sous-tend la production moderne épistémologique la science. La chute de la rationalité moderne et son remplacement par une «condition» dans lequel la centralité du processus est réduit au produit, à savoir, des représentations, des discours, des mots (le logos) implique également une théorie de la connaissance et les concepts de l'objet, d'objet et processus (...) La théorie de la connaissance ainsi formée se caractérise par la limitation des cas d'éléments formels épistémologiques et la vidange de l'ontologie (par rapport à la réalité).

Ainsi, l'auteur souligne que le paradigme ontologique, qui prend la réalité vécue par les hommes dans leurs relations comme une opportunité de racheter la nature de la recherche en éducation, car pour lui le processus de recherche commence toujours par la construction d'une question provenant d'un besoin spécifique, situé dans le monde des relations sociales, de la pratique ou la pratique d'enseignement, car

> Les exigences doivent être débattues et transformées en questions. Le problème en cas de besoin et de se transformer en questions. La question est un moyen de faire face aux besoins rationnels. Sans ce chemin qui prend naissance dans le monde concret de la nécessité de vider les processus de recherche (Gamba, 2010-2011:87).

La relation entre la théorie et la pratique, sujet et objet est une préoccupation qui est au cœur de la production scientifique, comme l'a demandé par les philosophes de l'Antiquité et plus tard par les philosophes modernes. Actuellement, ce ratio est pris dans le domaine des sciences sociales et humaines dans une collision entre la théorie structuraliste courants et de post-structuralisme, il semble que la question épistémologique est marquée par l'examen de l'espace de l'objectivité et la subjectivité dans le domaine scientifique. Certaines parties concevoir la pratique comme point de départ de la connaissance (la raison) et sont donc identifiés comme courant rationaliste, d'autres mettent dans cette position le sujet et il ya aussi la dialectique actuelle qui entraîne une rupture de cette relation bilatérale, en disant dans l'imbrication relation entre la théorie et la pratique, sujet et objet.

Ainsi, nous sommes d'accord avec Gamboa (2010-2011) sur la nécessité de comprendre ces processus et les fondements philosophiques qui sous-tendent les paradigmes, les approches différentes des tendances théoriques et méthodologiques et les conséquences idéologiques et politiques que ces choix impliquent. Pour l'auteur, de comprendre ce processus comme une façon de décrire les connaissances produites dans le domaine de la recherche en éducation, en ce qu'il met en lumière la logique et les processus des différentes approches qui impliquent par essence une notion de sujet, l'objet et un la société de projet.

En ce qui concerne le domaine de la recherche en éducation, Gatti (2010-2011:55-56) met en garde contre la pluralité des termes et concepts utilisés, souvent sans cadre se terminant avec la clarté et la spécificité d'entraver le terrain. Selon l'auteur, il n'ya aucune intention d'imposer l'uniformité de la dénomination, mais les tentatives pour résoudre certains conflits en termes de préférence conceptuelle afin d'être plus claire pour les partenaires sociaux. C'est parce que les concepts délibérément adoptée et comprise, non seulement en mesure d'évaluer et de postes de recherche, "mais surtout domaines cognitifs, conduisant à des questions par le chercheur que les désignations servir un statut épistémologique, ou la commodité des niches institutionnels ou professionnels". L'auteur défend la pertinence de cette question de réclamer le domaine de la recherche en éducation.

Au Brésil, l'éducation comme un domaine de recherche est de référence des cours de troisième cycle dans les universités déployé, à partir des années 1960 et 1970 sous le régime politique du gouvernement militaire, le caractère autoritaire. Le modèle introduit et développé les études supérieures et de recherche dans le pays, constituait un démembrement du modèle américain en vue d'intérêts économiques et politiques.

Selon Silva (2010-2011), la mise en œuvre de ce modèle se caractérise par le processus de dépendance personnelle et de formation pour les professionnels au niveau national, en absorbant le concept de la science, fondée sur une compréhension de la réalité et le transfert des ressources matérielles (équipement et technologies), en contribuant au processus d'expansion de l'économie américaine. La plupart de la production scientifique brésilienne en matière d'éducation est encore très axées sur les domaines académiques des étudiants post-universitaires, généralement attribué aux ministères de l'éducation, en termes de formation et de délivrance de titres de maîtrise et de doctorat.

Au Portugal, l'éducation est le domaine de la recherche des sciences de l'éducation, la science consiste en la combinaison d'un ensemble de connaissances et les pratiques professionnelles et de disciplines scientifiques déjà établis. "Par conséquent, la légitimité institutionnelle est liée à la formation des enseignants, une dimension plus technologique, et la psychologie" (Pacheco 2010:11), de la science pionnière de contribuer sur les principes fondamentaux de la recherche en éducation, particulièrement dans le domaine de l'enfance (Estrela, 1999).

Les frontières diffuses de disciplines et de la communication interdisciplinaire contribue peu à l'absence d'un statut épistémologique des sciences de l'éducation, qui, dans le processus d'affirmation au sein des universités portugaises, signifie qu'ils ont été inclus dans les collèges / instituts de l'éducation et de psychologie, une situation qui a été changé (Pacheco, 2010).

Ainsi, le domaine de la recherche en éducation au Brésil et au Portugal est lié à des processus sociaux et éducatifs engendré dans la société et les institutions de formation et d'enseignement supérieur, et en fait l'éducation en langue portugaise est déjà un champ La recherche en éducation des sciences, tandis qu'au Brésil, il semble y avoir une discussion ensemble sur le statut scientifique de l'éducation, de devenir un lieu où l'expérience du terrain et des pratiques de formation et de recherche sur les phénomènes éducatifs.

Dans l'ensemble, parmi les savants il ya un accord de la nécessité de réfléchir sur l'éducation comme un domaine de recherche, en passant par la caractérisation du champ, la clarté des limites épistémologiques et méthodologiques, mais ils reconnaissent sa multiplicité, ainsi que pour surmonter l'héritage dépendance culturelle et historique et de reconnaissance à partir de laquelle les indicateurs de la demande sociale de recherche en éducation (Beillerot, 2000, cité par Gatti 2010-2011; Moruzzi & Abromowicz 2010-2011, Gamboa, 2010-2011, Roland, 2011).

Ainsi, dans la recherche de la construction de l'éducation comme une science ayant sa propre identité, de nombreux chercheurs dans le domaine se sont penchés sur ce problème, chaque soulignant les contraintes et les solutions possibles afin de mieux caractériser la recherche en éducation dans le contexte de la complexité et l'unicité qui est le l'éducation.

ÉPISTEMOLOGIE, THEORIE ET METHODOLOGIE DES TENDANCES : une analyse des documents de CAPES et FCT

Actuellement, le champ épistémologique et méthodologique de la recherche pédagogique, les réalités étudiées, est en discussions constantes sur les paradigmes qui orientent l'activité scientifique, traitant entre les traditionnelles et émergentes entre les simples et complexes (Santos, 1996), que ces derniers cherchent à contribuer "à la compréhension de la complexité de la connaissance sociale, les ressources technologiques et humaines pour la mise à niveau des études humanistes en mesure de parler de l'art et la littérature des connaissances multiples" (Silva, 2010, p.28).

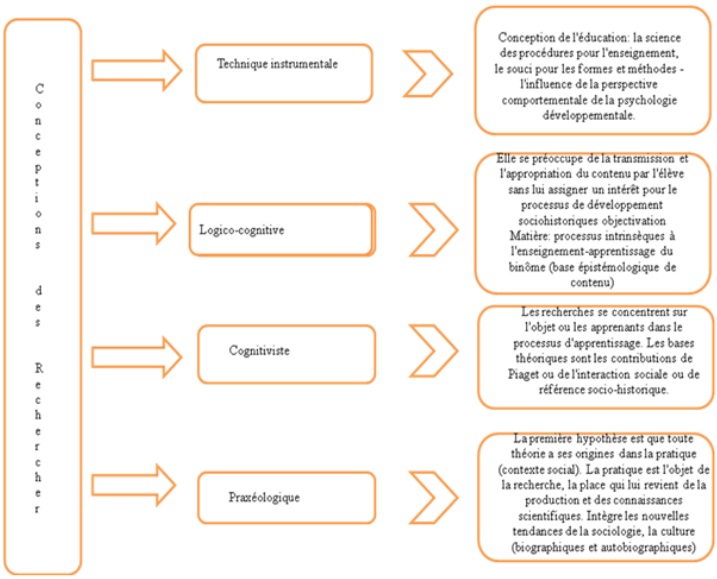
Pendant ce temps, le domaine de la recherche en éducation au Brésil est imprégné par les aspects philosophiques et épistémologiques des approches différentes: idéaliste, fonctionnaliste, empiriste, herméneutique, maxiano, phénoménologique, postmoderne (Gamboa, 2010-2011, Gatti, 2010 -2011).

Plus récemment, les nouvelles approches pour les réactions du postmodernisme, comme les recherches généalogiques étayée par les contributions de Nietzsche et de Foucault et le Luckáts ontologique recherche ancrée dans les contributions. Ce dernier émerge à "réaffirmer la primauté de la réalité avant leur représentation sous la forme d'images, de représentations, ou des mots" (Gamboa, 2010-2011). Pour cet auteur, ces différentes approches de la recherche en éducation peut être mis en évidence que "tourne épistémologique », issues de la théorie herméneutique (Gadamaer, 1998), critique (Habermas, 2004) et le marxisme (Jameson, 1997).

Dans la recherche effectuée par Silva (2010-2011) dans la période 1981 à 2002, sur les approches méthodologiques et les implications épistémologiques de mémoires et de thèses réalisées dans les programmes d'études supérieures[56] au Brésil, note que les 27 documents examinés 88,9 % a adopté une approche empirique-analytique, 11,1% et l'approche herméneutique phénoménologique.

Selon Gatti (2010-2011) d'éducation: deux camps: l'action et l'étude, dans laquelle les conceptions de l'éducation comme champ d'action ou de l'enseignement a été reflétée dans les concepts du domaine d'études (recherche). En ce sens, l'activité de recherche prend des buts différents en fonction de chacune des conceptions de l'éducation.

Les cartes auteur le domaine de la recherche au Brésil, en provenance des quatre conceptions de l'éducation et la recherche, que nous essayons de les expliquer à partir du diagramme ci-dessous:



Technique et instrumentale dans la conception, des fins de recherche est prescriptif, normatif ou suggestive, les objectifs logique cognitive d'analyser l'état des connaissances d'enseignement et son adaptation aux compétences socio-cognitives des élèves, la conception cognitiviste, la recherche est une contribution à la pratique l'éducation. Enfin, la conception praxéologique perçoit l'influence de deux tendances différentes hypothèses de la pratique: une praxéologie phénoménologique et praxéologie marxiste.

En termes de recherche praxéologique nécessitent la conception phénoménologique se pose la nécessité d'une objectivité qui est gagné en travaillant sur sa propre subjectivité dans l'intersubjectivité qui peuvent être créés avec différents interlocuteurs. Ainsi, un des objectifs de la recherche en éducation est de comprendre les processus de formation de l'individu dans des contextes différents. Bien que la recherche praxéologique basée sur un objectif marxiste pour comprendre les relations établies par les hommes, ce qui conduit à la conscience de la réalité sociale, une action relation-réflexion-action.

Gatti (2010-2011) reproche à la praxéologie phénoménologique, parce que l'auteur dit de nombreuses études ont présenté des appels émotive et descriptive, manque interprétations cohérentes, les inférences que l'avance compréhension cognitive. Ils n'ont pas, en général, une partie théorique et méthodologique plus loin et avec plus de précision, parce que les soins cliniques à la demande spéciale et de la parole ou le texte reflète une expérience, il ne permet que la construction et la reconstruction des connaissances ancrés dans une optique de référence (soit antécédente ou émergents dans le processus).

Carie (non daté), en prenant comme référence les travaux de Bourdieu, semble clarifier la signification du terme «pratique» dans le débat actuel. Pour lui, la recherche praxéologique pratique marxiste est la pratique sociale au niveau macro, cyclique, alors que dans la Phénoménologie dans le contexte de la pratique de l'expérience, qui est, la pratique au niveau micro, au niveau structurel. En ce sens, le champ épistémologique de la recherche pédagogique, la pratique comme point de départ pour la production de connaissances dans le contexte de la différenciation entre social et individuel.

[56] Epistémologie de mémoires et de thèses réalisées dans le programme d'études supérieures en éducation dans l'enseignement spécial de l'Université de Sao Carlos, Brésil (1981-2002).

Au Portugal, l'épistémologie et la méthodologie de recherche sur le terrain dans l'éducation a été marquée par des zones de nature quantitative et qualitative (Mitchell & Snow, 2007), constituent les deux grands paradigmes du champ. Pour Estrela (2008) cité par Pacheco (2010), dans les dernières décennies a été largement diffusé par la production à base de paradigme le plus scientifique socio-critique (qualitative) et l'ignorance en conséquence ou la méconnaissance des recherches effectuées dans le paradigme traditionnel (quantitative), la «réalité a subi le changement.

Les travaux de Morais & Neves (2007), dans lequel il traite des types de recherche développés dans les groupes d'étude à l'Université de Lisbonne, a déclaré l'occasion de développer la recherche dans une approche méthodologique mixte, comportant des aspects qualitatifs et quantitatifs, la distanciation si la dichotomie entre les approches rationalistes et naturalistes.

Les auteurs en s'appuyant sur les apports théoriques de chercheurs (Tashakkori & Teddlie, 1998 et Flyvbjerg, 2001) préconise l'utilisation de techniques quantitatives et qualitatives dans le domaine de la méthodologie de recherche même, soutient qu'il est possible de rompre avec la culture dans laquelle les deux sont traités si incompatibles dans la recherche en éducation, car ils supposent l'égalité de statut ou différentiel lors de la définition des questions de recherche.

Les enjeux et les objectifs de recherche de définir les méthodes utilisées dans le processus de production des connaissances, donc des techniques quantitatives et qualitatives peuvent être utilisées en parallèle ou successivement dans une seule étude même, où les aspects quantitatifs de sujets pour identifier une étude qualitative et des entretiens qualitatifs peut fournir des éléments supplémentaires à des processus identifiés par l'analyse quantitative (Morais & Neves, 2007).

Pacheco (1995) fait valoir que le domaine de la recherche en éducation au Portugal se caractérise par différentes approches, modèles, les paradigmes, les sciences sociales et sciences naturelles, qui sortent d'une discussion, parfois dichotomique, contradictoires, au sujet de la épistémologiques et méthodologiques de recherche. D'autres contraintes ont été présentés dans le domaine, tels que la dépendance des problèmes de recherche avec les modifications législatives à la politique de l'éducation et des projets liés aux organismes de financement, ainsi que les Academicist biais, être plus étroitement liée à la formation (Pacheco, 2010).

Dans le contexte des politiques dans le cadre international de l'Union européenne, la recherche est considérée comme un point clé dans la création d'une Europe de la connaissance, entendue comme appui à la promotion d'un environnement concurrentiel en termes de croissance et de l'employabilité. Ici, le financement de la recherche scientifique prend de nouvelles règles, «l'un des critères les plus utiles pour évaluer la pertinence et la productivité de recherche concerne l'indice bibliométrique" (Pacheco, 2010:7).

Pour ce chercheur, l'indice bibliométrique, considérée comme un facteur de l'impact de la production scientifique se reflète dans la construction des connaissances scientifiques dans la culture organisationnelle des universités d'augmenter leurs budgets grâce à la recherche et la diffusion des connaissances.

Au niveau international, l'Institute for Scientific Information (ISI), éditeur du Social Science Citation Index (1973) et Arts & Humanities Citation Index (1980) est une référence à la diffusion des connaissances scientifiques. Toutefois, l'amélioration de la visibilité internationale révisée par la mise en œuvre, entre autres, le facteur d'impact, lié à la fréquence de citation des articles référencés dans certaines bases de données. Pacheco souligne (2010:7-8)

> Considérant qu'il ya 1866 revues enregistré, le premier magazine sur l'éducation apparaît dans 88 ème place (Journal Ingénieur de l'éducation), avec un facteur d'impact de 3,000, une distance a été une énorme réduction de la revue qui apparaît dans un seul endroit (recherche sur le cerveau commentaires), avec un facteur de 17.462 (...) on constate que beaucoup d'entre eux, en particulier les scores les plus élevés appartiennent à des domaines connexes à l'éducation (par exemple, génie, gestion, informatique et santé). Aucun magasin en anglais et en français qui intègre l'indice, il est, toutefois, trois magazines dans d'autres langues que l'anglais.

L'auteur ajoute que le critère bibliométrique serait acceptable si elle était neutre dans sa formulation de base, et que tous les domaines de la connaissance ont été les mêmes procédures conceptuelles et méthodologiques de la production scientifique. Ainsi, il est indiqué que la qualité de la recherche dépend principalement sur le facteur d'impact de la revue dans laquelle il est tenu de publier, car il est lié à l'augmentation du financement signifie que la production et la circulation de la qualité requise dans un endroit cercle fermé, en ignorant les contributions d'autres réalités.

En ce sens, financement de la recherche est devenu le «cauchemar» du moment dans le domaine de la recherche scientifique dans l'éducation et soutient que cela joue un rôle clé dans la construction des connaissances, car il devient un processus à adopter, dans son raisonnement critères conceptuels et méthodologiques de la validité scientifique, accepté et intégré par des chercheurs de diverses options méthodologiques.

Dans la présentation du rapport des résultats de l'Unité d'évaluation de la R & D, 2007-08, p. 3 En particulier, le tableau I - les logements subventionnés par la science en 2007, FCT est manifeste dans l'objet de financement de la recherche dont 378 institutions d'environ financés par cette institution, 25% sont des laboratoires et instituts de recherche dans les domaines Technique, Physique et Mathématiques et 17% en sciences sociales et humaines et seulement 3% de ce groupe sont l'éducation et de la politique en matière d'éducation.

Le cadre juridique de la recherche scientifique des institutions, décret-loi No 125/99 détermine la façon dont les principes s'appliquent aux institutions de recherche et de suivi et d'évaluation scientifique, technique et financier de mobilisation régulière et indépendante et la formation des ressources humaines, l'optimisation des ressources disponibles et la coopération inter-institutionnelle, entre autres.

En ce sens, les établissements sont évalués en fonction de critères et de principes, ont été classés dans la dernière évaluation en 2007, à travers les concepts: Excellent Très bien 20,4% 37,7% 26,8% Bon, 13 ordinaire , 3% et 1,3% faible. Les unités de recherche de concepts réguliers et faibles ne sont plus reconnus et financés par l'institution de financement (FCT rapport de présentation des résultats de l'Unité d'évaluation de la R & D, 2007-08).

La méthodologie adoptée par la CFPI, en plus du rapport présentant les résultats de l'évaluation des institutions, des informations de performances et une proposition de recherche pour les périodes ultérieures, en fonction de la pondération des facteurs (productivité, la pertinence, de faisabilité et de la formation), impliqués également un entretien dans les établissements des groupes de recherche, les chercheurs et doctorants (Pacheco, 2010).

Au Brésil, historiquement, la recherche en éducation est liée aux cours supérieures enseignées maîtrise et de doctorat, la plupart des universités publiques, qui relie l'évaluation scientifique de ces programmes en cours. En ce sens, la coordination de l'amélioration de l'enseignement supérieur du personnel (CAPES) effectue l'évaluation du programme de l'Diplômé de la surveillance annuelle par le biais des formulaires et des rapports et des examens triennaux de la performance. "Les résultats de ce processus, exprimé en attribuant une note sur une échelle de «1» à «7»de base pour la détermination CNE / MEC[57] sur les cours pour obtenir le renouvellement de la" reconnaissance "à l'emporter dans les trois années suivantes.[58]"

Le document intitulé «Nouvelle liste de contrôle - année de base 2005»adopté par Capes, détermine que:

> Les programmes pour les élèves de 6 et 7 seront évalués sur trois points: A) Le niveau de qualification, la production et des performances équivalentes à des centres internationaux d'excellence dans la formation des ressources humaines. B) La consolidation et la direction nationale du programme et les trains de ressources humaines pour la recherche et l'enseignement supérieur. C) Insertion et régionales et (ou) le programme national, et de la solidarité avec d'autres programmes visant à développer la recherche et de troisième cycle ou la transparence et la visibilité donnée à leur performance.

Ces critères d'évaluation sont justifiés par la nécessité de la visibilité et la transparence de la pratique institutionnelle, cependant, on se rend compte que le paramètre utilisé pour décrire la production académique et scientifique est en dehors des institutions et même dans leur propre pays

Dans l'inclusion sociale élément et régionales et (ou) le Programme national évalue la production de matières produites, les partenariats avec les réseaux de formation et de l'impact de la science et la technologie grâce à la participation dans les sociétés scientifiques, l'organisation de manifestations et d'événements d'édition et des revues nationales et internationales. Cette production est quantifié dans le processus d'évaluation des programmes, tel que présenté dans les tableaux ci-dessous:

[57] Conseil national de l'Éducation / Ministère de l'Education
[58] http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao

POIDS ET CRITÈRES D'PRODUCTION MOYEN PONDÉRÉ DANS LES ANNALES DE ÉPREUVES DE QUALIFICATION

Les articles complets dans les procédures	L'international et national A	6
	Internationale et nationale B	5
	Nationale C	4
	Local	2
	Résumé élargi au Congrès International	4
ÉCHELLE		MB = 6 + B = 5 à 6 R = 4 à 5 F = 2 à 4 D<2

POIDS ET CRITÈRES POUR LA MOYENNE PONDÉRÉE QUALIFIE DE LA PRODUCTION DANS DES REVUES ET LIVRES

Article dans le journal	L'International et The National	12
	B International et National B	9
	C International et C nationale	6
	Local A	5
	Local B	3
	Local C	2
Livre	Groupe A	16
	Groupe B	13
	Groupe C	4
Chapitre de livre	Groupe A Groupe B Groupe C	9 7 3
Commentaires		2
ÉCHELLE		MB = 18 + B = 18 à 14 R = 14 à 9 F = 3 à 9 D<3

Source: CAPES-Rapport annuel-2006 année de base 2005.

Selon les documents consultés, le critère bibliométrique référencé par Pacheco (2010) pour l'évaluation de la littérature scientifique dans l'enseignement, la situation n'est pas propre à la réalité portugaise, car au Brésil il est également présent dans l'évaluation des politiques des pratiques institutionnelles en matière d'éducation.

La nouvelle liste de contrôle - année de base 2005, se concentre le processus d'évaluation des étudiants de troisième cycle et, par extension, la littérature scientifique dans le domaine de l'éducation en cinq questions: 1) Le but du programme, sans en donner du poids à l'évaluation, 2) Faculté, où la préoccupation se concentre sur la mise en place des enseignants permanents titulaires d'un doctorat, 3) du corps étudiant, les thèses et mémoires; 4) la production intellectuelle et 5) l'intégration sociale, le tout avec un poids de 30% pour chaque variable, sauf la dernière, avec un poids de 10%.

Faculté de la question, il ya le formulaire d'évaluation des activités principales: l'enseignement, d'orientation, de recherche et de l'intégration et la visibilité dans les comités scientifiques, comités de rédaction ou permanent de l'enseignant de base. Dans la production intellectuelle est nécessaire de soumettre le corps professoral permanent, publications et articles dans des revues à grand tirage dans la région et les domaines connexes, dans les Annales de forums qualifié. Aux fins de l'évaluation, «la littérature de production dans des revues et des livres ont été publiés dans des actes de conférences distinctes, va disposer de deux indices: (1) la moyenne pondérée de la littérature de production dans des revues et des livres et (2) la production moyenne pondérée dans les procédures d'événements scientifiques "(Capes, Nouvelle Liste de contrôle - 2005:10 basé sur l'Année).

Capes recommandations des évaluateurs sur la question de leurs opinions d'évaluation, nous trouvons le principe de la normalisation, dans cette politique d'évaluation en cours au niveau international, y compris les évaluations de Pise, qui semblent sous-tendent ces recommandations, bien que dans la parole est justifiée par le souci de l'égalité de traitement et avec la vision plus large des institutions. Met ainsi en évidence le Capes dans le rapport annuel de 2005:3 année de base 2006:

> Le format de l'avis des 77 programmes analysés devraient être standardisées autant que possible d'assurer un traitement égal à tous les programmes et de faciliter une analyse comparative entre eux, ainsi qu'un aperçu sur la situation de la région (...) les représentants de la grande région de Arts + Sciences + Arts se sont réunis pour normaliser leurs formes (...) Il est important de noter que malgré la grande région de motifs déterminés par la CCT et les définitions d'objets et d'articles ainsi que les indicateurs et leurs critères respectifs et des échelles sont tous spécifiques à la zone de l'éducation.

Dans ce cadre, des directives et des politiques pour évaluer la recherche en éducation peut être mis en évidence comme un aspect important pour la reconnaissance du statut de l'éducation comme un domaine scientifique pour tenter de satisfaire le domaine spécifique de l'éducation (Silva, 2010-2011).

Les recommandations du comité d'évaluation sur l'éducation (CA-DE) à "respecter les spécificités de chaque région, en donnant à chacun l'espace qui peuvent élaborer leurs propres indicateurs et de critères», même si, en vertu de l'auto-évaluation menée par des critères externes l'institution et les indices internationaux d'excellence, peut aussi être un aspect favorable pour le domaine spécifique de l'éducation.

Nous pensons donc que les deux réalités étudiées pour une variété de tendances théoriques et méthodologiques qui guident la littérature scientifique en matière d'éducation, mettant l'accent sur les fondements épistémologiques et philosophiques de l'éducation et la recherche. Dans le domaine de la pratique, les institutions de recherche et des chercheurs universitaires sont guidés et évalués d'une politique axée sur la productivité et la compétitivité et les principes de la normalisation en vertu de l'agence de coordination pour le financement de la recherche dans l'enseignement des sciences, à savoir l'état les politiques néolibérales qui ont poussé sur les principes du marché.

CONSIDERATIONS

Actuellement, il semble être un sujet de préoccupation avec les questions de «reconnaissance» et la visibilité de la recherche en éducation de la mise au point méthodologique pragmatique afin d'assurer l'efficience et l'efficacité des institutions d'éducation et de recherche. Ce fait peut être compris dans le contexte plus large de la politique éducative au niveau local et mondial, dans laquelle la connaissance est considérée comme un facteur de compétitivité et de l'éducation ressort du développement social et économique des pays dans un marché toujours plus compétitif. (Silva, 2006).

L'étude montre que la littérature scientifique en matière d'éducation dans la période récente a été guidée par une méthodologie basée sur des critères quantitatifs et numériques, qui tendent à se concentrer sur les lignes directrices et les procédures de suivi et d'évaluation de cette production, en supposant une tendance méthodologique principalement d'une technique instrumentale.

De même, le processus d'évaluation utilisé comme un outil de classification et de l'exclusion des institutions de recherche, à des réflexions sur les principes qui constituent «le contenu et les critères de validation des connaissances, des processus et des produits de technologie, presque toujours fondée sur la rationalité scientifique, avec des implications méthodologiques de la nature expérimentale "(Pacheco, 2010). Sur la base de cette logique, nous pouvons voir que certains domaines de la connaissance stand de l'ordre de financement de projets de recherche, occupant une position privilégiée dans la classification des processus de programmes institutionnels et financé.

Toutefois, compte tenu de la spécificité de l'éducation et des procédures pour la construction des connaissances en matière d'éducation, le principe de la rationalité technique et la productivité en mettant l'accent sur l'efficacité devient incompatible avec l'enquête dans l'éducation qui vise la qualité et la responsabilité engagée à l'avancement des social et éducatif, car le travail dans l'éducation et en particulier les phénomènes éducatifs et sociaux, ne peut pas comparer avec le travail effectué par une machine que les programmes automatiques de l'appareil a été conçu dans un processus d'entrée et de sortie.

Il est donc nécessaire de re (inventer) la méthode de guidage de la pratique d'enquête dans les institutions, qui respecte les éléments intrinsèques et les recherches épistémologiques dans l'éducation; que les produits sont construits avec un accent beaucoup plus ciblée sur la pratique éducative, cherchant de l'aide l'avancement de l'éducation et la clarification des contraintes du terrain pour une action consciente et le dialogue entre les différents individus impliqués

dans des actes de l'éducation et la formation. Paraphrasant Gamboa (2010-2011), que la recherche en éducation consisterait en une "connus pour contribuer à la transformation de la pratique,« le redimensionnement de son caractère fonctionnel dans un contexte socio-éducatifs et moins quantitatif et technocratique.

Ainsi, la réalité mis en relation avec la recherche sociale, éducative et ici, en particulier, de l'éducation exige de nous de penser en ce qui concerne la conception de la société que nous avons et ce que nous voulons projet de société. En ce sens, comme Charlot (2005) que nous avons peur de quitter la société pour savoir quand nous sommes confrontés à la société de l'information, parce que la connaissance devient une marchandise, nous pouvons aussi avoir la capacité d'hésitation avant la transformation des connaissances scientifiques également sur la marchandise, ce qui ne signifie pas le refus de financer la recherche en éducation, ce qui est essentiel, mais qui n'a pas une fin en soi.

Ainsi, que l'information ne devient savoir quand il apporte un sens, il établit un sentiment de connexion avec le monde par rapport aux autres et la relation avec soi-même (Charlot, 2005), la recherche en éducation prend tout son réel sens comme une objectivation de la pensée à la recherche du réel (Bachelard, 2006) et quand il est dans la pratique.

En ce qui concerne la caractérisation du terrain et des aspects épistémologiques de la recherche en éducation, malgré la multiplicité des modèles, des paradigmes et des orientations méthodologiques semblent être dans les différents aspects de traditionnels et émergents est le point commun à l'égard de surmonter la perception des phénomènes sociaux l'éducation et à l'eau et est très loin de la réalité en termes de pratique sociale à la pratique en termes de personne ou subjective. En d'autres termes, il est possible que dans le domaine de la recherche en éducation peut prendre jusqu'à une épistémologie non cartésienne, que les notions complexes simples et basiques sont complémentaires, en rejetant toute doctrine de la nature simple et absolue (Bachelard, 2008: 137).

La réalité individuelle et sociale sont deux réalités ou des pratiques qui se complètent mutuellement, parce que le sujet n'est pas exempte de valeurs et les pratiques de l'_ contexte plus large de la réalité sociale, car cela n'existe pas en soi, car il est lui-même la multiplicité et la diversité relations engendrées par les hommes et leur environnement social et physique. Dans cette perspective, la relation entre théorie et expérience sont si forts "qu'aucune méthode, expérimentale ou rationnelle, est garanti de conserver leur valeur. Nous pouvons même aller plus loin: une excellente méthode finit par perdre leur fertilité de ne pas renouveler son but » (Bachelard 2008:8).

Le rationalisme de la science contemporaine doit donc être exprimé comme une activité structurante, comme une détermination de la possibilité de axiomatique multiples pour lutter contre la prolifération des expériences. Et l'auteur continue: «l'une des dernières fonctionnalités de l'épistémologie contemporaine est le fait que différentes approches expérimentales peuvent se révéler de soutien réel de la théorie du changement axiomatique des organisations (...) et de le désigner comme une activité dialectique, comme l'axiomatique plusieurs tenir ensemble dialectiquement. (2008:117 Bachelard, nous soulignons).

En ce sens, pour paraphraser Bachelard (2006) toute la culture scientifique dans l'éducation doit commencer par une catharsis intellectuelle et émotionnelle en mettant "la culture scientifique dans un état de mobilisation permanente, à savoir remplacer la connaissance ouverte et fermée par dialectizar statique et dynamique de toutes les variables expériences, en donnant les raisons pour lesquelles les derniers à évoluer »(ibid: 169). Enfin, nous comprenons que la recherche en éducation est en soi une pratique sociale, pédagogique et politique avec des possibilités efficaces pour contribuer à l'avancement des processus éducatifs et des phénomènes.

REFERENCES

Brésil. Coordination de l'Amélioration du personnel de l'enseignement supérieur (CAPES). Rapport annuel: L'évaluation continue - 2006 année de base 2005. Zone d'évaluation: l'éducation. Disponible: «http://www.capes.gov.br. Accessible: Février 9, 2011.

Brésil. Coordination de l'Amélioration du personnel de l'enseignement supérieur (CAPES). Qualis rapport périodique - Agenda Qualis - Qualis Livres Collection 2005. Disponible: «http://www.capes.gov.br« Accessible: Février 9, 2011.

Brésil. Coordination de l'Amélioration du personnel de l'enseignement supérieur (CAPES). Nouvelle liste de contrôle-Caps, 2006 année de base 2005. Zone d'évaluation: l'éducation. Disponible: «http://www.capes.gov.br. Accessible: Février 9, 2011.

Bachelard, Gaston. Epistémologie. Traduction Fatima Lourenco Godinho, Mario Oliveira Carmino. Lisbonne: Edições 70, 2006.

Bachelard, Gaston. Le nouvel esprit scientifique. Traduction José Antonio Pinto Ribeiro. Lisbonne: Edições 70, 2008.

Carie, Humberto Telmo Lapa (non daté). La notion de pratique dans Bourdieu et la recherche en éducation. Disponible: «http://home.utad.pt. Accessible: Mars 20, 2011.

Charlot, Bernard. Relation avec les connaissances, la formation des enseignants et des enjeux de la mondialisation dans l'enseignement d'aujourd'hui. Philadelphia: Saunders, 2005.

Evangelista, Olinda. Publier ou mourir. Dans: Bianchetti, Lucidio, Machado, Ana Maria N. (org). La boussole de l'écriture. Défis et stratégies dans la direction et la rédaction de thèses et mémoires, 2ed.Florianópoles: EDUFSC, São Paulo: Cortes, 2006.

Estrela, Albano. Date et lieu de sciences de l'éducation. Porto: Porto Editora, 1999.

Gamboa, Silvio Ancizes Sánchez. La discussion de la post-modernité: théories de la connaissance. Philosophie et Paideia appui à l'éducation de recherche, n ° 2, Out/2010- Mar/2011.

Gatti, Angelina Bernadette. Réflexions sur les questions méthodologiques et pratiques en matière de recherche en éducation. Philosophie et Paideia appui à l'éducation de recherche, n ° 2, Out/2010- Mar/2011

Moruzzi, Braga Andrea & Abramowicz, Anette. Principes théoriques et méthodologiques de la généalogie: Les compositions pour un débat sur l'éducation. Philosophie et Paideia appui à l'éducation de recherche, n ° 2, Out/2010- Mar/2011.

Minayo, S. M.C. Science, technologie et art: le défi de la recherche sociale. Dans: Minayo, M.C. S (Org). La recherche sociale: théorie, méthode et créativité. Rio de Janeiro: Vozes, PP9-28, 1994.

Maria Ana Morais; Neves, Pestana Isabel. Faire de la recherche en utilisant une approche méthodologique mixte. Journal portugais de l'Éducation, 20 (2), pp 75-104, 2007.

Pacheco, José Augusto. Enseignement des sciences et de la recherche: le cauchemar qui est le présent. Sífifo. Journal des Sciences de l'Education, n ° 12, mai / août 2010, pp.5-18. Disponible à l'adresse: «Http: / / sisifo.fpce.ul.pt. Accès: 10 Février 2011.

Pacheco, José Augusto. Pensée et action du professeur. Porto: Editora, 1995.

Portugal. Fondation pour la Science et la Technologie (FCT). Document: Présentation des résultats de l'évaluation des unités de R & D, 2007-08. Disponible à: «http://alfa.fct.mctes.pt. Consulté: Février 9, 2011.

Portugal. Institutions juridiques pour 125/99 recherche-décret-loi scientifique. Disponible à: «http://alfa.fct.mctes.pt. Consulté le: Février 12, 2011.

Portugal. 133/97 du Conseil n ° Résolution du ministère qui s'occupe de l'évaluation des laboratoires d'État. Disponible à: «http://alfa.fct.mctes.pt. Consulté le: Février 17, 2011.

Roldão, Maria do ceu . l'expérience de recherche en éducation de base. Conférence de doctorat: Université de Minho, en 2011 Février.

Silva, Regis Henrique dos Reis. Tendances épistémologiques de la recherche en éducation spécialisée au Brésil: analyse des mémoires et des thèses dans le PPGE / UFSCar. Philosophie et Paideia appui à l'éducation de recherche, n ° 2, Out/2010- Mar/2011.

Santos, Boaventura Sousa. Un discours sur les sciences, Porto: bouffées de chaleur, 1996.

Silva, Lopes Soares Lenina. Récits du Brésil dans la mémoire de Pedro Nava. Thèse de doctorat: Universidade Federal do Rio Grande do Norte / Graduate Program en sciences sociales, 2010, p.251.

Silva, Barbalho Luzimar. La politique sur la formation initiale des enseignants et la mise en œuvre de la composante curriculaire au baccalauréat en géographie CEFET-RN. Dissertation: Université de Rio Grande do Norte / programme d'études supérieures en éducation, 2006, p. 210.

Voss, Ribeiro Rita. Cognition et l'éducation des enseignants: une base épistémologique pour l'enseignement complexes. Philosophie et Paideia appui à l'éducation de recherche, n ° 2, Out/2010- Mar/2011.

LA COMPÉTENCE DU CHERCHEUR SCIENTIFIQUE DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION

François Makowski
makowski@unistra.fr
00 33 3 88 43 82 00
00 41 79 476 59 68
IUFM – Université de Strasbourg
141 Avenue de Colmar
BP 40102
F – 67024 Strasbourg Cedex

Les discours de politique éducative en Europe sont rangés depuis deux décennies au moins sous l'étendard des compétences. L'irrésistible ascension de la notion de compétence (Romainville, 1996, 132-142) a pour cadre temporel les années 80 et la fin des années 90, du moins en ce qui concerne l'Europe. Cette ascension se traduit maintenant par une reformulation de programmes ou de curricula dans un nombre considérable de pays dans le monde en général et dans l'Union Européenne en particulier depuis la fin du XXe siècle, en même temps que par une complexification apparente de la notion de compétence, qui s'est développée en compétence-clef, compétence de base, compétence transversale.
Ce déploiement de la notion de compétence se caractérise par trois phénomènes au moins, que nous allons étudier pour commencer. Le premier phénomène est la pluralité des définitions (souvent opposées les unes aux autres, voire contradictoires) de la notion de compétence. Le deuxième phénomène est le flou conceptuel de la notion. Le troisième phénomène est le succès remarquable de la notion, succès dont on peut craindre qu'il est la conséquence des deux premiers points.
Sur la base de ce constat de fragilité épistémologique, nous proposerons une contribution à l'élucidation conceptuelle de la notion de compétence en l'opposant à la notion de connaissance, et plus précisément à la notion de connaissance telle que nous l'envisageons à l'heure actuelle, dans le monde des TIC et d'internet. Mais dans le même temps se pose la question de la compétence du savant, celui « qui sait beaucoup en matière d'érudition ou de science » (*Littré*), c'est-à-dire la compétence de celui qui est professionnellement défini par ses connaissances, et sa capacité à en produire de nouvelles.
Cela nous conduit alors à poser la question de la compétence du chercheur scientifique en éducation, et notamment de sa capacité critique au sein d'un environnement idéologique que nous aborderons selon l'angle du paradigme tel que l'a développé Thomas S. Kuhn.

Etablir la liste de toutes les définitions proposées de la notion de compétence, pour les analyser, les comparer et en montrer les différences, les oppositions et les contradictions serait une tâche nécessaire mais qui ne saurait trouver place dans la présente étude. Nous nous focaliserons sur trois lignes structurelles d'opposition ou de contradiction qui traversent ces définitions.
La première est celle qui oppose les tenants du « programme » et ceux de l'« improvisation » dans la caractérisation de la compétence. Considérons les deux définitions suivantes, que nous empruntons à des chercheurs faisant autorité :
Pour Philippe Meirieu (1989 – 1990, 61-67), la compétence se définit comme

> *« un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé »,*

tandis que pour Philippe Perrenoud (1999, 24)

> *« une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes », « une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées ».*

L'opposition apparaît immédiatement entre la compétence qui relève de la programmation, de la répétition, en un mot de l'expérience, voire de la routine, et qui caractérise par exemple le bon chirurgien qui tire sa compétence de la vingtaine de transplantations cardiaques qu'il a déjà effectuées, et la compétence comme invention, improvisation, capacité à trouver une solution face à une situation à laquelle le sujet n'a jamais encore été confronté.
Il s'agit là de la figure du bricoleur de génie, du bon mineur dont on disait qu'il était capable de tout avec un pic et du fil de mine, mais également de l'artiste ; Picasso n'affirmait-il pas : « lorsque je n'ai pas de bleu, je mets du rouge » ?, témoignant ainsi d'une compétence enviable, mais que l'on intitulerait plutôt *créativité*.

Que la notion de compétence puisse être ainsi entendue par des chercheurs en des sens si opposés pose bien évidemment problème, surtout si l'on envisage les conséquences pratiques, et notamment pédagogiques : quel type de compétence faut-il enseigner, comment les enseigner, et, non accessoirement, comment les évaluer, notamment si la compétence est définie comme créativité et réponse à une situation inédite (Crahay, 2006, 99) ?
Se pose aussi le problème de la pertinence pour le sujet et citoyen de la vie quotidienne de telle ou telle compétence, et des missions de l'école. Celle-ci doit-elle prioritairement former des sujets capables de peindre un carré blanc sur fond blanc (encore que Malevitch n'ait jamais prétendu avoir oublié ou égaré sa boite de gouaches), ou de diriger leur vie avec habileté aux travers de situations et circonstances, qui somme toute se révèlent le plus souvent assez banales pour la plus grande majorité d'entre nous ?

La seconde ligne d'opposition est celle de la délimitation. Le concept de compétence est à l'origine un concept juridique :

> *« il s'agit du droit qu'a une juridiction de connaître une cause. Elle se détaille en compétence d'attribution (qui fixe la nature des causes entrant dans la compétence) et en compétence territoriale (qui prévoit le territoire sur lequel s'exerce la compétence). L'idée centrale est là, à l'évidence, celle de limite : la compétence de telle instance judiciaire se définit par une délimitation territoriale associée à une délimitation de la catégorie de causes judiciaires qu'elle peut prendre en compte » (Rey, 1996, 23).*

Cette caractérisation permet à Alain Rey de poser la question des « raisons qui ont fait que la notion de transversalité est venue surcharger celle de compétence et les différentes manières de conceptualiser leur rapprochement » (Rey, 1996, 24), et ce d'autant que « la question cruciale [est] celle de *l'existence* de compétences transversales » (Rey, 1996, 24).
Si en effet la compétence est par essence domaniale, son transfert en peut être que métaphorique, ou ne pas être. Auquel cas la compétence transversale serait une représentation sans objet, le nom de quelque chose qui n'existe pas.
Sans doute la pertinence, la précision et la portée critique de l'analyse d'Alain Rey ne sont pas restées lettre morte, dans la mesure où les discours pédagogiques semblent avoir abandonné la notion de compétence transversale, mais c'est pour lui substituer celle de compétence-clef.
Alain Rey lui-même, au terme de son analyse, se réfère à l'intention de l'agent : « Cette donation de sens témoigne d'une visée du sujet sur le monde et c'est cette visée que nous avons appelée une *intention* » (Rey, 1996, 202). Si nous ne pouvons qu'acquiescer à la référence phénoménologique sous-jacente, il nous semble cependant que la logique de la compétence relève plutôt de la normativité, au sens de Canguilhem (1966).

Si la compétence en est venue à se traduire en compétence transversale, puis compétence de base ou compétence-clef, c'est aussi parce qu'elle peut être le vocable dont on affuble la faculté proprement humaine d'exercer notre normativité, c'est-à-dire une normativité nécessairement culturelle. Il n'en reste pas moins que l'assignation de ce terme à cette faculté, bien loin de résoudre les problèmes de sa transmission et de son usage, a pour conséquence de méconnaître la nature de cette faculté, qui est de placer l'activité humaine entre mécanisme et valeur.

La troisième caractéristique des discours sur la compétence est surtout présente dans les discours politiques. Elle se caractérise par une confusion de la possession et des objectifs ou résultats, comme si le fait d'avoir, sinon identifié du moins nommé la compétence comme alternative à la connaissance pouvait suffire à résoudre les problèmes éducatifs et à faire le bonheur des sujets.
Ainsi ces caractérisations de la compétence qui confinent à l'absurde :

> *« […] une compétence qui mérite le qualitatif de « clé », « fondamentale », « essentielle » ou « de base » doit être une compétence nécessaire et profitable à tout individu et à la société dans son ensemble. Elle doit permettre à un individu de s'intégrer avec succès dans plusieurs réseaux sociaux tout en demeurant indépendant et personnellement efficace en famille ainsi que dans des circonstances nouvelles ou imprévisibles. En raison des compétences imprévisibles, une compétence clé doit permettre aux individus de mettre continuellement à jours leurs connaissances et leurs aptitudes afin de rester au courant des derniers développements » (INRP, 2005, 7-8).*

Cette « définition » décrit les facultés nécessaires et parfois contradictoires pour atteindre le bonheur : demeurer soi-même, fonder une famille, s'intégrer dans la société en général et construire ses réseaux, savoir s'adapter à toute situation nouvelle, être capable d'apprendre et de se former en permanence. Celui qui est capable de cela est le sujet citoyen idéal, capable de réconcilier en lui ce que Reboul désignait comme « ce qui vaut la peine d'être appris », c'est-à-dire « les valeurs d'intégration sociale et les valeurs de libération individuelle » (Reboul, 1989, 117). Reboul lui-même reconnaissait le caractère antinomique de ces valeurs, tout en montrant qu'elles étaient constitutives de tout enseignement et de toute éducation. S'il y a donc de l'absurde dans cette caractérisation de la compétence, ce n'est pas dans le paradoxe constitutif de l'éducation, c'est bien plutôt dans l'illusion qui est donnée, selon laquelle puisque l'on a nommé compétence-clef ces facultés humaines, elles peuvent maintenant devenir l'objet d'une stratégie éducative insoupçonnée jusqu'alors et susceptible de résoudre tous les problèmes de l'individu et de la société.

Il est indéniable que la maîtrise des savoirs fondamentaux, des codes sociaux, des technologies de l'information et de la communication, la possession d'une culture humaniste, de vertus citoyennes, la capacité à se former tout au long de la vie, tout cela est constitutif du plein épanouissement et du bonheur du sujet, et à ce titre lui est profitable ainsi qu'à la société.
Pour autant, à défaut d'une élucidation conceptuelle rigoureuse de la notion de compétence, ces programmes et intentions ne sauraient que rester vœu pieu.

Nous nous trouvons donc face à une multiplicité de définitions, que les rapports officiels expliquent cette abondance de définitions par « la position épistémologique des auteurs » (Houchot & Robine, 2007, 11) ou par « leurs antécédents pédagogiques et culturels comme par leur origine linguistique » (Eurydice, 2002, 13). Il nous semble qu'il serait plus juste de rapporter cette pléthore de définitions à l'indigence conceptuelle qui la rend possible.
De la même façon que l'on pourrait énumérer longuement les définitions de la notion de compétence, on pourrait citer longuement les auteurs qui mentionnent le flou conceptuel de cette notion.
Comme l'affirme Gilles Pinté :

> *« Le terme de compétence est un exemple type de mot polythétique au sens que Raymond Boudon lui donne, c'est-à-dire un mot qui subit des glissements de sens d'un locuteur à un autre. Ce qui produit une dénaturation du sens original et des compréhensions hasardeuses, voire contradictoires entre des interlocuteurs qui croient se comprendre » (Pinté, 2004, 237).*

Ou encore :

> *« Le concept de compétence, comme d'autres avant lui (l'individualisation, la société cognitive, le projet en éducation) a pu faire l'objet d'un développement explicatif qui a permis de tout lui faire dire et... son contraire » ((Pinté, 2004, 237).*

Le phénomène n'est pas nouveau. En 1999, le BIEF (Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation, créé en 1989 par Jean-Marie De Ketele et Xavier Roegers) organisait pour son dixième anniversaire - à l'Université catholique de Louvain et avec l'appui de la Commission européenne - un colloque réunissant à la fois des acteurs des différents champs. L'intitulé du colloque était : « Quel avenir pour les compétences ?»
L'introduction des actes du colloque signale

> *« l'émergence d'un concept récurrent, voire rassembleur : les compétences. Concept mal défini, peu clair, à l'épistémologie douteuse. Mais toujours présent, fondamentalement, dans toute sa « lancinance » » (Bosman, Gérard & Roegers, 2000, 7).*

Si l'épistémologie du concept était douteuse, peu s'en faut qu'elle ait été rendue plus sûre.
Jean-Pierre Gaté le remarquait en 2004 :

> *« […] la notion de compétence m'est apparue ambiguë, à la manière d'un concept « valise » ou d'un « mot éponge » dont la fréquence d'emploi aujourd'hui, dans le domaine de l'éducation et de la formation, est à l'égal du nombre et de la diversité des significations qu'on lui attribue... » (Gaté, 2004, 131).*

En 2007, un rapport déjà cité de l'IGEN précise :

> *« la notion de compétence est loin d'être claire et distincte », et déplore « la complexité de la notion, la difficulté de la cerner, et quelquefois même l'ambiguïté et la polysémie des termes utilisés » (Houchot & Robine, 2007, 11)*

Le flou de la notion, qualifiée de « caverne d'Ali Baba conceptuelle » (Crahay, 2006, 101) a même pu être érigé en vertu. Ainsi Claire Boniface, inspectrice de l'éducation nationale (chargée de la circonscription de la Goutte d'Or à Paris), peut-elle écrire un article intitulé « Eloge d'une notion floue » qui se conclut par cette formule :

> *« Alors que cette notion de compétence est indéniablement floue, instable, complexe, difficile à cerner et à définir, elle est cependant, j'en suis convaincue, un levier en faveur de l'évolution des pratiques pédagogiques » (Boniface, 2009).*

La variation inverse – et chère à la *Logique* de Port-Royal – de l'extension et de la compréhension s'applique donc à la notion de compétence : il semblerait qu'elle se soit d'autant mieux imposée dans le paysage éducatif qu'elle était moins clairement élaborée et définie.

Mais il serait très certainement réducteur de ne rapporter cet effet de mode qu'à l'indigence du concept de compétence. Le succès de la notion ne tient pas non plus simplement de la collusion apparente des intérêts de l'entreprise et de l'école : il trouve également sa source dans une remise en question des connaissances en tant que telle, et comme nous allons le voir, dans une remise en question des connaissances dans la configuration actuelle d'un monde doublé d'un cyber-espace.

L'opposition entre les connaissances et les compétences n'est pas nouvelle. Héraclite déjà, dans le fragment B 40 de Diels-Kranz, affirmait : « un savoir universel [mot à mot : la polymathie] n'instruit pas l'intellect ». Plus près de nous, Whitehead critiquait en 1929 les idées inertes :

> *« lorsque nous proposons une tâche cognitive aux enfants, nous devons être conscients du danger que représentent ce que j'appelle les idées inertes, c'est-à-dire les idées qui sont reçues par le cerveau sans être utilisées, mises à l'épreuve ou employées dans de nouvelles combinaisons » (Whitehead, 1929, 1).*

Cette opposition a pu se voir formulée en termes d'habileté *vs* habilitation :

> *« Ainsi situées, les compétences à œuvrer (habileté) serviraient mieux l'utopie éducative que les compétences à dire (habilitation). Les premières seraient accessibles à tout un chacun, au mépris des trajectoires sociales de distinction (Bourdieu, 1979), là où les secondes seraient suspectes de reproduction, au mépris de l'effort préalable à la capacité de dire : études travaux, isolement laborieux, lectures fastidieuses, discussions enflammées, allégeance aux maîtres et aux mentors, etc. » (Heslon, 2004, 249).*

Nous ne reprendrons pas les critiques déjà formulées, dans une perspective politique le plus souvent, selon lesquelles une « logique d'enseignement » cède le pas à une « logique d'apprentissage » (Boillot, 1999, 47-81). Dans cet ordre d'idées, on peut en effet considérer que l'enseignant se voit peu à peu transformer en formateur, dont la mission est de construire des compétences plutôt que de transmettre des connaissances, lesquelles connaissances avaient d'ailleurs auparavant été décrites par les sciences cognitives comme devant être élaborées, ou construites par le sujet connaissant.
De fait, la notion de compétence permet de jeter un pont entre le monde de l'éducation et le monde du travail, ce qui n'est pas sans provoquer des analyses indignées (cf. notamment Del Rey, 2010).
La perspective qui nous intéresse est bien plutôt celle du rapport entre connaissances, compétences et nouvelles technologies.
On doit à Lundvall et Johnson (1994, 23-42) une distinction entre quatre formes de savoirs, développée par les auteurs qui s'interrogent essentiellement sur une économie de la connaissance. Ces quatre formes de savoirs sont le savoir-quoi, le savoir-pourquoi, le savoir-comment et le savoir-qui.
Le *savoir-quoi* correspond à la connaissance objectivable et codifiable, extérieurement stockable sur un support matériel. Le *savoir-pourquoi* correspond à la compréhension des phénomènes élaborée scientifiquement. Le *savoir-comment* correspond, en tant que capacité à réaliser des tâches spécifiques, à la notion vague de compétence, tout comme d'ailleurs le *savoir-qui*, qui consiste à être en mesure de déterminer les possesseurs des précédents *savoir-quoi*, *savoir-pourquoi* et *savoir-comment*.

Il vaut la peine de s'attarder sur les connaissances décrites en termes de *savoir-quoi*.

On cite souvent le proverbe selon lequel « un vieillard qui meurt, c'est une bibliothèque qui brûle ». Ce proverbe est met en équivalence deux formes de ce que l'on semble considérer comme un seul et même savoir.
Dans le mythe de Teuth, Platon nous présente le roi Thamous, juge des inventions, qui critiquait Theuth, inventeur de l'écriture, parce que les hommes alors s'en remettent « à des caractères étrangers », ce qui provoque l'oubli, mais également (je cite la traduction de Robin dans la Pléiade), « lorsqu'en effet, avec toi, ils auront réussi, sans enseignement, à se pourvoir d'une information abondante, ils se croiront compétents en une quantité de choses, alors qu'ils sont, dans la plupart, incompétents » (*Phèdre*, 275a).
L'invention de l'écriture réalise en effet ce prodige de transformer l'intelligible en sensible. Tout comme dans l'image des trois lits de la *République* (X, 596a-598c) de Platon, où le menuisier transforme en un objet – sensible, soumis au devenir et périssable – l'idée ou la forme – intelligible, immuable et éternelle – du lit, l'écriture objective dans la matière sensible du support la connaissance intelligible et immatérielle du sujet. Il est donc des savoirs qui sont séparables de leurs porteurs, et que l'on peut stocker : ce sont les connaissances, comprises maintenant comme savoir-quoi.
Or qu'en est-il à l'heure actuelle de ces savoirs ? Ces supports matériels inertes se voient transformés en étant *apparemment* dématérialisés sous la forme de serveurs délocalisés accessibles grâce à une connexion internet.
Revenons sur les caractéristiques des connaissances acquises : elles sont partie intégrante du sujet et accessibles par lui à tout moment : celui qui, tel Antiphon au début du *Parménide* de Platon, a appris par cœur le dialogue entre Parménide, Zénon et les autres participants à la discussion, est en mesure, même à un âge avancé, de se le remémorer à la demande de Socrate (*Parménide*, 127a).
A l'opposé, le philosophe contemporain qui veut travailler sur les arguments du *Parménide* de Platon, et qui ne l'a pas mémorisé, n'est plus en mesure de le faire sans le livre comme support écrit.
Ce faisant, le philosophe d'aujourd'hui est tributaire du livre qu'il lui faut emporter, et pour tout dire des centaines et milliers de livres qui garnissent les bibliothèques et qu'il ne saurait avoir toujours à portée de la main
Le développement des TIC donne maintenant l'illusion de la dématérialisation et de l'ubiquité des savoirs-quoi, et cette ubiquité et apparente dématérialisation donne à son tour l'illusion que les connaissances sont, en tous temps et en tous lieux, toujours déjà disponibles, à portée de main.
Michel Serres, lors d'un discours à la séance solennelle de l'Académie des sciences morales et politiques (mars 2011) posait trois questions : que transmettre ? A qui le transmettre ? Comment le transmettre ? Sa réponse :

> *« Que transmettre ? Le savoir ? Le voilà, partout sur la Toile, disponible, objectivé. Le transmettre à tous ? Désormais, tout le savoir est accessible à tous. Comment le transmettre ? Voilà, c'est fait. Avec l'accès aux personnes, par le téléphone cellulaire, avec l'accès en tous lieux, par le GPS, l'accès au savoir est désormais ouvert. D'une certaine manière, il est toujours et partout déjà transmis ».*

Tout cela n'est pas sans conséquences éducatives ou pédagogiques :

> *« Dans un monde où l'ensemble des connaissances factuelles est créé, distribué et accessible plus rapidement que jamais, la nécessité de mémoriser un tel savoir se réduit. En revanche, les utilisateurs ont besoin d'outils adéquats pour choisir, traiter et appliquer les connaissances requises pour faire face aux habitudes professionnelles, de loisirs et familiales en évolution. Cela explique la tendance croissante dans l'enseignement de développer des compétences plutôt que d'enseigner des connaissances factuelles » (Eurydice, 2002, 13).*

Ou, plus brutalement encore

> *« La connaissance factuelle de la matière devient de plus en plus obsolète en raison du rythme des progrès technologiques. Les connaissances factuelles pertinentes peuvent rapidement être mobilisées et transférées grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) » (Eurydice, 2002, 11)*

Nous avons donc, dans la dynamique qui substitue les compétences aux connaissances deux éléments moteurs : le premier est le fait que l'acquisition de connaissances ne rend pas nécessairement plus apte à interagir avec le monde ambiant, le second est l'illusion selon laquelle les connaissances, qui sont séparables du sujet connaissant, objectivables et maintenant (mais au prix d'un formidable dispositif technologique) toujours déjà accessibles, n'ont plus à être mémorisées, et donc à la limite, n'ont plus à être enseignées.
Ce qu'il importe donc maintenant d'enseigner, c'est ce qui n'est pas séparable du sujet, ce qui reste inobjectivable, c'est la compétence, faculté inscrite au cœur du sujet.
Prenons l'enseignement de la natation : il est possible d'acquérir des connaissances livresques sur la nage, il est possible de lire toute la littérature consacrée à ce thème sans pour autant savoir nager. Nager n'est pas une connaissance, c'est une compétence, inscrite dans le sujet et inobjectivable, et la possession de cette compétence se manifeste par une performance, et l'on retrouve là l'élaboration initiale du concept de compétence par Chomsky (1969).
La compétence est un savoir-agir qui ne se laisse pas réduire à un contenu théorique, mais qui suppose une interaction du sujet avec son milieu, performance qui est à la fois adaptation et réaction face au « coefficient d'adversité des choses » (Sartre, 1950, 561).

Tout se passe comme si l'école avait redécouvert que la vie n'est pas théorique, quand bien même le sujet humain, à la fois naturel et culturel, doit apprendre à vivre.
La vie cependant doit ici être entendue en un sens très large, et peut prendre plusieurs formes, par exemple la vie professionnelle. L'évacuation des connaissances au profit des compétences concerne en effet aussi celles et ceux dont la science est le métier : d'une part parce qu'ils produisent des connaissances, d'autre part parce qu'il leur est pour cela nécessaire de posséder des compétences particulières. Se pose alors, sous forme de provocation, la question de la compétence du chercheur en éducation, et notamment lorsque la recherche produit les discours dont nous avons rappelé quelques caractéristiques problématiques.
Le questionnement, comme le formule Christian Heslon, « d'ordre épistémologique, concerne le statut scientifique du recours à la notion de compétences dans le domaine scolaire et éducatif » (Heslon, 2004, 250).
Plus précisément, et dans la mesure où, comme nous nous sommes appliqués à le montrer auparavant, « l'usage quotidien par les enseignants et les éducateurs, mais aussi par leurs commanditaires et institutions d'appartenance, de la notion de compétence semble largement manquer d'information et de légitimité scientifique » (Heslon, 2004, 51), on peut se demander si « ce recours aux compétences résulte […] d'une simple instrumentation idéologique ou d'une prise en compte effective des apports et découvertes scientifiques de la psychologie cognitive ? » (Heslon, 2004, 51).
Nous poserons le problème, épistémologiquement, en nous référant à la notion de paradigme, telle qu'elle a été développée par Thomas S. Kuhn. Ce problème peut se formuler de la manière suivante : la compétence du savant découle de son intégration dans le paradigme scientifique en vigueur. Concernant le domaine de l'éducation, la question est la suivante : la notion de compétence peut-elle être considérée comme un paradigme pour les chercheurs ? Que signifierait le caractère paradigmatique de la notion de compétence en sciences de l'éducation ?
Et nous commencerons par une remarque critique relative au concept de paradigme, car il semblerait en aller comme de la compétence dans les discours éducatifs. Kuhn lui-même cite à propos du terme *paradigme* « un sympathique lecteur » qui, à propos de son livre *La structure des révolutions scientifiques* « a préparé un index analytique et en a conclu que ce terme est utilisé au moins de vingt-deux manières différentes » (Kuhn, 1972, 215), ce qui le conduit plus tard à ce commentaire quelque peu désabusé :

> *« Une part du succès de mon ouvrage tient donc, et je le conclus à mon grand regret, à ce qu'il peut être à peu près tout et n'importe quoi pour n'importe qui. Aucun aspect du livre n'est autant responsable de cette excessive plasticité que l'introduction du terme paradigme » (Kuhn, 1990, 391)*

Le succès du terme n'aura donc pas pâti des imprécisions de ses acceptions, tout au contraire, mais aura tout de même conduit Kuhn à distinguer entre deux sens extrêmes du terme, celui de *consensus*, et celui de *matrice disciplinaire* (Kuhn, 1990, 312-313).
Nous considèrerons le terme de *consensus* comme la traduction conceptuelle la plus faible et la plus vague du paradigme. Appliqué à la communauté des scientifiques s'interrogeant sur les problèmes de l'Ecole en général, le consensus désignerait une forme d'adhésion implicite, non critique, à une vision du monde et de l'objet d'étude, la simple reprise d'un corpus de travaux, de termes et de problématiques. Ainsi, la reprise systématique de la notion floue et épistémologiquement fragile de compétence par les chercheurs de l'éducation s'expliquerait par une adhésion non thématisée, non mise à distance, vis-à-vis de leur communauté scientifique. Cela exemplifierait la notion de « relations de similarité apprises », ou encore « faculté de reconnaître des ressemblances autorisées par le groupe » (Kuhn, 1990, 408-409), ces relations étant celles qui permettent de prendre conscience que « les éléments s'ajustent pour former un produit familier, quoique nouveau » (Kuhn, 1990, 51).
Ainsi peut s'expliquer, comme le note Marcel Crahay faisant référence à Delvaux (2002, 147-149), l'unité autour de la notion de compétence :

> *« le concept de compétences constitue un concept étendard dans la mesure où il réalise, autour de lui, le consensus [nous soulignons] de groupes de pression traditionnellement en opposition. En apparence du moins, il opère un compromis entre les attentes du patronat pour lequel il est urgent d'étendre les savoir-agir et celle de courants pédagogiques inscrits dans la foulée du pragmatisme de Dewey (1886, 1900 & 1990), pour lequel il est important de développer le pouvoir-agir. Pour Perrenoud (1997) ou Roegiers (2001), le passage de la pédagogie par objectifs à la pédagogie par compétences correspond à la fois à une transformation dans les référents théoriques des sciences de l'éducation et à une mutation de la conception du travail dans le monde des entreprises » (Crahay, 2006, 98).*

On pourrait compléter cette analyse en citant l'importance accrue des sciences cognitives, et les développements des constructivisme et néo-constructivisme.
Nous en resterions alors, dans le recours à la notion de compétence dans les sciences traitant de l'éducation, à un « effet de mode » (Bosman, Gérard & Roegers, 2000, 11), comme le souligne l'introduction de l'ouvrage résultant du colloque organisé par le BIEF en 1999.
Il peut paraître fort critique, et à la limite impertinent de dévaloriser ainsi une grande partie de la dynamique de recherche des deux ou trois dernières décennies, Tel n'est pas notre intention, même si nul ne doute qu'un tel phénomène de mode est aussi, et inévitablement, à l'œuvre lorsqu'une notion s'en vient à prendre l'ampleur, à la fois dans les discours scientifiques et dans les mises en œuvre politiques, de la notion de compétence.
Si nous traduisons et transcrivons ainsi ces concepts kuhnien de *consensus* et de *relations de similarités apprises*, c'est surtout pour leur opposer un autre concept, plus strict et plus rigoureux, et donc plus exigeant, qui est le concept de *matrice disciplinaire*.
Une matrice disciplinaire se définit pour Kuhn par trois caractéristiques, auxquelles on peut adjoindre une quatrième. Commençons par les trois premières qui sont les « généralisations symboliques », les « modèles » et les « réussites exemplaires » (Kuhn, 1990, 396-423), et interrogeons-nous sur leurs incidences sur le travail des chercheurs de l'éducation.
Les généralisations symboliques affectent moins les sciences humaines que les sciences de la nature. Nous passerons donc, sans chercher à déceler dans la langue courante, fût-elle la langue courante technique de la communauté, les avatars des formules, ou « composantes formelles ou facilement formalisables de la matrice disciplinaire » (Kuhn, 1990, 397).
L'analyse des « modèles » ou « réussites exemplaires » est bien plus intéressante.
Pour ce qui concerne les modèles, on peut dans la communauté actuelle des chercheurs en éducation en déceler deux, qui sont à l'œuvre dans le succès de la notion de compétence.
L'un est la place de l'enfant dans le système éducatif. Il s'est opéré au cours du dernier siècle une révolution copernicienne, pour reprendre la formule de Claparède (1919) qui fait du maître à nouveau le serviteur de l'enfant, et de la pédagogie la servante de l'élève, révolution qui consiste à rappeler qu'après tout, l'école ne saurait se concevoir autrement que centré sur l'apprenant, et qui fait passer de l'adultocentrisme au puérocentrisme, comme Freinet a pu en être le précurseur. C'est cette révolution copernicienne, qui à l'instar de la véritable étudiée par Kuhn (1973), a conduit peu à peu à remettre en cause une culture essentiellement scolaire, élaborée dans le cadre de l'école, entité relativement autocentrée, protégée et protectrice au sein de la société.
Le deuxième modèle est indéniablement le modèle de la technique, et de l'utilité. Ce modèle se décline en deux versants.
Le premier versant est la foi immodérée dans les progrès techniques ou technologiques, qui favorisent l'émergence de la notion de compétence en rendant inutile l'assimilation des connaissances. Comme nous l'avons décrit, aux connaissances qu'il n'est plus nécessaire d'assimiler puisqu'elles sont toujours informatiquement à portée de main – ou d'intellect, se substitue l'impérieuse nécessité de construire les compétences, la seule chose qui soit à proprement parler inséparable du sujet, et inconcevable hors de l'action et de la normativité du sujet dans le monde.
Le second versant est celui du schème ontologique mis en évidence par Heidegger sous l'intitulé d'*Ereignis*, que nous traduirons par dispositif, et qui caractérise « l'essence de la technique », par laquelle « la technique moderne dévoile le réel comme fonds » (Heidegger, 1958, 28), c'est-à-dire comme ce que la science paramètre et s'efforce de maîtriser, en vue d'un usage. L'usage se définit par une finalité extérieure à la chose considérée : il s'agit d'être utile et efficace, en un mot compétent. C'est ce modèle qui prévaut dans le succès politique de la notion de compétence, qui apparaît avec la reconnaissance de la nécessité pour des économies appelées aujourd'hui économies de la connaissance d'investir dans l'éducation, étant donné les bénéfices que l'on peut alors en escompter dans un village planétaire soumis à la concurrence globale :

> *« L'Union doit devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale », (conseil européen, Lisbonne, mars 2000).*

C'est cet objectif primordial qui a initié au niveau communautaire la promotion politique de la notion de compétence.
Qu'en est-il alors des réussites exemplaires, « solutions de problèmes concrets, acceptés par le groupe comme paradigmatiques, au sens tout à fait usuel du terme » (Kuhn, 1990, 397) ? Kuhn fait référence par exemple au plan incliné, au pendule conique ou aux trajectoires elliptiques de Képler, qui servent aux étudiants d'exemples paradigmatiques pour la solution d'exercices, et qui permettent la position de nouveaux problèmes. En posant cette question, nous touchons au problème de la transposition des analyses de Kuhn qui portent sur les sciences de la nature aux sciences humaines, et à ce domaine particulier qui concerne l'Ecole.
Sans vouloir être cruel ou défaitiste, il n'est pas certain qu'il y ait des réussites exemplaires généralisables en matière pédagogique. De longues analyses sur la nature du fait psychologique, social, psycho-social et historique seraient ici requises pour enlever à ces propos le caractère défaitiste qui les accompagne et qui n'est pas dans notre intention. Certes, il y a des réussites, et bien des pédagogues, fort heureusement, *réussissent*. Mais il s'en faut que ces réussites soient reproductibles, et exemplaires à la façon dont peut l'être le plan incliné de Galilée.
Paradoxalement, lorsque l'on aborde la notion de compétence, les réussites exemplaires sont plutôt de type prophétiques, pour ne pas dire utopiques.
Tout se passe comme si l'exemplarité était là :

> *« Après avoir établi que les compétences clés sont nécessaires aux individus pour mener une vie indépendante, riche, responsable et réussie, l'étape suivante consiste à identifier les compétences individuelles qui répondent à cette exigence » (Eurydice, 2002, 14-15).*

Puis vient une nouvelle étape, connue de tous : elle consiste à inscrire dans les programmes éducatifs ces compétences-clés. La dernière étape est alors la transmission de ces compétences par les enseignants aux élèves. CQFD : le tour est joué, voilà ce qui marche et l'exemple à suivre. Le programmatique fait office de réussite exemplaire, mais tout cela témoigne dans le meilleur des cas d'une foi inconsidérée dans les effets des orientations nouvelles, au pire d'une fuite en avant.
Si l'on veut considérer, et on doit le faire, que la notion de compétence est un paradigme en un sens autre que celui d'effet de mode, alors il devient nécessaire pour quiconque fait usage de cette notion de se placer dans le cadre d'une matrice disciplinaire construite autour des concepts de généralisations symboliques (quelles sont les généralisations symboliques nécessaires au déploiement de mon discours ?), de modèles (quels sont les modèles opératoires dans ma perception du réel ?) , de réussites exemplaires (quels sont les exemples paradigmatiques auxquels j'emprunte pour apporter une solution nouvelle au problème concernant le point que je traite ?).
Mais il est également nécessaire, dans un quatrième et dernier point, de se poser la question des valeurs ou normes, telle que l'expose Kuhn (1990, p. 436) :

> *« Individuellement, les maximes dictent des choix différents ; collectivement, elles n'en imposent aucun. […] Des maximes qui s'opposent modifient la nature de la décision à prendre, éclairent l'essentiel du problème dont il s'agit et font ressortir ces aspects de la décision où chaque individu doit prendre ses responsabilités ».*

La thèse défendue par Kuhn est que les choix des scientifiques sont influencés par des valeurs, dont la liste pour lui n'est pas arrêtée. Ces valeurs appliquées à une théorie pour décider ou non de l'adhésion sont pour lui par exemple la précision (accord quantitatif *vs* accord quantitatif), la fécondité, la simplicité, auquel il rajoute l'utilité (Kuhn, 1990, 444). Mais il est des valeurs également à connotation morale, lorsque Kuhn s'efforce de distinguer objectivité et subjectivité, et qui lui font dire par exemple qu'Einstein s'est opposé après 1926 à la théorie quantique avec fondamentalement pour argument, même s'il ne l'a pas formulé aussi brutalement, « je n'aime pas » (Kuhn, 1990, 446).
En l'occurrence, avec la notion de compétence, il est plusieurs valeurs ou normes concurrentes vis-à-vis desquelles le chercheur se doit de se positionner. Citons par exemple :
- statut de l'enfant (doit-il être considéré à l'égal de l'adulte ?)
- statut de l'école (doit-elle être à l'image de la société ?)
- recherche de l'enrichissement personnel *vs* adéquation à une logique économique d'entreprise :

> *« Augmentation de la production, distribution et application des connaissances sous toutes ses formes sont primordiales pour engendrer une prospérité économique et culturelle. Le savoir est promu au rang de force motrice du développement personnel et professionnel. […] Certaines voix ont prétendu que la récente discussion sur les compétences clés est trop nettement orientée sur le marché du travail et pas assez sur l'importance de ces compétences pour une vie personnelle réussie. Dans ce contexte, il convient de rappeler que les États membres de l'UE ont marqué leur accord sur la promotion de la croissance et de la stabilité économiques accompagnées d'un haut niveau d'emploi mais aussi sur le renforcement de la cohésion sociale. (Eurydice, 2002, 11-12)*

- Alignement sur l'amoralité technicienne qui envisage tout, y compris l'être humain, comme moyen en vue d'une fin *vs* respect moral, selon l'acception kantienne du respect : « considérer la personne comme une fin et non pas comme un moyen » (Kant, 1797).

En conclusion, il nous faut résumer les conditions d'un discours compétent des chercheurs abordant la notion de compétence en matière d'éducation, conditions que l'on peut d'ailleurs voir à l'œuvre dans un certain nombre de travaux.
La notion de compétence et son concept doivent être clairement et rigoureusement définis, afin d'éviter les accords factices ou correspondances illusoires qui résultent de l'utilisation d'un même terme, mais pris en des sens différents. Il est nécessaire d'éviter le consensus dans la forme la plus faible et scientifiquement la moins heuristique de l'effet de mode, dont les conséquences sont celles, en termes de définitions ou de concepts, que nous avons rappelées en première partie.
Ces définitions et élaborations conceptuelles doivent alors permettre l'élaboration d'une matrice conceptuelle, constituée de « généralisations symboliques » (on peut considérer que la construction du concept, en sciences humaines, a valeur de généralisation symbolique), de « modèles » qu'il faut avoir identifiés et décrits, afin de s'y rapporter de manière explicite, de « réussites exemplaires », qui ne sauraient être programmatiques ou utopiques, et enfin de « valeurs », qui doivent, tout comme les modèles, être les plus manifestes possibles pour le chercheur dans son activité.
La pluralité des points de vue et la vigueur de la recherche ne pâtissent pas d'un paradigme compris comme matrice disciplinaire. Ce que montre Kuhn, c'est que précisément le paradigme permet de poser une quantité de problèmes nouveaux, et de déterminer des solutions inédites, impossibles dans le paradigme précédent. A ce titre, la focalisation des recherches sur la notion de compétence, indispensable eu égard à son succès politique et à sa traduction systématique en programmes éducatifs, doit permettre l'élaboration de solutions pédagogiques et didactiques pour les élèves, c'est à tout le moins ce que l'on peut appeler de ses vœux.

Bibliographie

Boillot, H., « La "démocratisation": simulacre de démocratie », dans *Comment enseigner ? Les dilemmes de la culture et de la pédagogie*, sous la dir. de Plantier, J., Paris : L'Harmattan, 1999
Boniface, C., « Eloge d'une notion floue » *Cahiers pédagogiques*, n° 477, Octobre 2009
Bosman C., Gerard, F.-M. & Roegiers, X. (Eds), *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles : De Boeck, 2000
Bourdieu, P., *La distinction*, Paris : Editions de minuit, 1979
Canguilhem, G., *Le normal et le pathologique*, Paris : PUF, 1966
Chomsky Noam, *La linguistique cartésienne,* Paris : Le Seuil, 1969
Claparède, E., « Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience », *Scientia*, vol. 35, 1919
Crahay, M, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, N° 154, janvier-février-mars 2006
Del Rey, A., *A l'école des compétences, de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, Paris : La découverte, 2010

Delvaux B., « Les tensions sous-jacentes à la définition des compétences terminales et des profils de formation ». *In L'école dans quel(s) s sens ?* Actes du 2e congrès des chercheurs en éducation, Louvain, 12-13 mars 2002
Dewey J., *L'école et l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, 1886
Dewey J., *The school and Society*, Chicago: The University of Chicago Press, 1900
Dewey J., *Démocratie et éducation*, Paris : A. Colin [Éd. originale, 1916], 1990
Durrive, L., *L'expérience des normes, formation, éducation et activité humaine*, thèse sous la direction de Emmanuel Triby et Yves Schwartz, Université de Strasbourg, 2006
Eurydice, *Compétences clés, Un concept en développement dans l'enseignement général obligatoire*, rapport du réseau d'information sur l'éducation en Europe, Eurydice, Octobre 2002
Gaté, J.-P., « L'appropriation de l'écrit par la mobilisation de compétences « plurielles », *La notion de compétence en éducation et en formation, Fonctions et enjeux*, Paris : L'Harmattan, 2004
Heidegger, M., *Essais et conférences*, « la question de la technique », trad. Préau, A., Paris : Gallimard nrf, 1958 [1954, *Vorträge und Aufsätze*]
Heslon, C., « Les compétences à l'école et dans les transitions de la vie adulte, enjeux actuels pour l'éducation », *La notion de compétence en éducation et en formation, Fonctions et enjeux*, Paris : L'Harmattan, 2004
Houchot A. & Robine F. (rapporteurs), *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, Rapport IGEN 2007-048, juin 2007
INRP, *Standarts, compétences de base et socle commun*, rapport de la cellule de veille scientifique et technologique, Institut national de recherche pédagogique, décembre 2005
Kant, E., *Métaphysique des mœurs* (Doctrine de la vertu, 1, 2` partie, § 38-39), 1797 [*Metaphysik der Sitten*]
Kuhn, T. S., *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion, 1972 [1962, 1970, *The structure of scientific revolutions*]
Kuhn, T. S., *La révolution copernicienne*, trad. Hayli, A., Paris : Fayard, 1973 [1957, *The copernican revolution*]
Kuhn, T. S., *La tension essentielle, tradition et changement dans les sciences*, Paris : Gallimard nrf, 1990 [1977, *The essential tension, selected studies in scientific traditions and change*]
Lundvall, B & Johnson, B. The Learning Economy. *Journal of Industry Studies*, Vol. 1, No 2, 1994
Meirieu, P., *Apprendre… oui mais comment*, Paris : ESF, 1989
Meirieu, P., « Guide pour la pratique du conseil méthodologique ». *Cahiers pédagogiques*, n° 284-285, 1990
Perrenoud, P., *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF, 1999
Pinté, G., « Approche socio-historique de la tension entre les mondes du travail et de l'éducation », *La notion de compétence en éducation et en formation, Fonctions et enjeux*, Paris : L'Harmattan, 2004
Platon, *Phèdre*
Reboul, O., *Philosophie* de *l'éducation*, Paris : PUF Que sais-je, 1989
Rey, A., *Les compétences transversales en question*, Paris : ESF, 1996
Roegiers X., *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles : De Boeck, 2001
Romainville, M., *Enjeux*, n° 37-38, mars-juin 1996
Sartre, *L'être et le néant*, Paris : Gallimard, 1950
Serres, M., *discours à la séance solennelle de l'Académie des sciences morales et politiques*, « les nouveaux défis de l'éducation », (premier mars 2011), publié dans *Le Monde*, 5 mars 2011
Whitehead, A, *The aims of education and other essays*, New-York: Free Press, 1929

Epistémologie systémique et analyse qualitative de l'acte éducatif

André Emtcheu
Université de Yaoundé I
Cameroun
aemtcheut@yahoo.fr
00237.33.10.23.61
00237.75.29.42.85
B.P: 8001 Yaoundé-Cameroun

Introduction

En 1989, s'est tenu à l'Université de QUEBEC à Montréal, un colloque organisé par l'association internationale de pédagogie expérimentale de langue française. Ce colloque avait pour thème : Les modèles en éducation. Les actes du colloque ont été publiés aux éditions Noir sur Blanc en 1990 à Montréal. Les communications portaient sur trois thématiques.

1-Nature et rôle des modèles en sciences de l'éducation
2-La construction des modèles en sciences de l'éducation
3-L'Utilisation des modèles en recherche et pratique éducative.

Les thèmes développés dans ce séminaire montrent l'intérêt que représente la modélisation dans les recherches en éducation. Dans la même perspective, l'intérêt du travail entrepris dans les pages qui suivent, s'inscrit dans ce champ de recherche actif dans les dix dernières années et qui a permis la prospection d'un champ nouveau en éducation. L'approche par les compétences et l'approche curriculaire en intégrant l'élève et 'environnement dans la construction du savoir, constitue l'un des aspects les plus pertinents de ces nouveaux développements en éducation. Ces nouveaux soucis théoriques montrent à point n'en douter que le champ de la recherche en éducation a été façonné par des préoccupations empiriques de terrain reposant sur l'expérience et ayant pour objectif l'efficacité pédagogique. Les essais d'élaborations épistémologiques et critiques en éducation sont toujours venues d'autres disciplines.

1. L'intérêt de la modélisation en sciences de l'éducation.

Les descriptions de l'acte éducatif quels que soient les courants pédagogiques à savoir, dogmatique – humaniste – socialiste - positiviste, d'après la classification de Buston (1990 p.380) s'articulent autour d'un point commun qui est celui d'une didactique centrée sur l'apprentissage, sur l'élève et sur le maître dans un rapport de supériorité et d'infériorité. En d'autres termes une didactique du rendement scolaire. Dans ces conceptions, les autres acteurs intervenant dans l'acte éducatif sont perçus comme des contributions à ce centre d'intérêt majeur. En ce sens, le problème de la réussite scolaire (ou de l'échec) devient l'objectif principal de l'acte éducatif. Les autres facteurs tels, le savoir, l'environnement, la classe, l'institution, la famille trouvent peu de place.

Cette analyse a pour objet de poser ce problème en éducation en utilisant tous les avantages heuristiques offerts par les procédés de la modélisation pour introduire d'autres facteurs dans la description de l'acte éducatif. L'utilisation des modèles est une approche courante dans les sciences plus anciennes (physique, mathématique) et en sciences sociales (économie). Il est tout à fait naturel que les sciences (plus jeunes) de l'éducation aspirent à suivre les chemins ouverts par ces sciences. Ce qui explique le titre du texte: Epistémologie systémique et analyse qualitative de l'acte éducatif.

La définition du modèle est ici fort simple, si on retient celle de Le Moigne: c'est la représentation du réel par une structure formelle, fonctionnant de manière collective (Le Moigne, 1977). Le problème est de savoir quelle est nature du modèle qu'on nomme modèle de l'influence. Est-ce un modèle de type déductif ou inductif. Est-il systémique ou hypothético-déductif. Est-il d'inspiration humaniste ou dogmatique en éducation ? Autant de questionnements nécessaires, car il ne faut pas s'en cacher, le problème épistémologique de l'identité des sciences reste jusqu'à présent insoluble. Ce qui exige aux concepteurs des modèles en sciences de l'éducation plus de prudence. Car de part la nature et la complexité de l'acte éducatif, certains modèles construits de manière déductive sont difficilement compatibles avec l'acte éducatif dans les faits, parce que conçus à partir des sciences parfois éloignées de celui-ci. Par contre, les modèles d'émergence et inductifs prélevés sur le réel social qu'est l'éducation sont porteurs de promesses. On rejoint une idée de Smith (1985), qui estime qu'il faut admettre que ''l'enseignement tel que le comportement politique et économique, est un phénomène naturel pour être étudié de son propre droit''. Il poursuit (ibid) ''Le comportement efficace, d'enseignement ne peut consister en de simples déduction de concepts philosophiques ou psychologiques''.

2. La modélisation de l'influence sociale en psychologie sociale.

Le modèle d'influence qui sert d'éclairage est un modèle construit à posteriori c'est-à-dire découlant de l'analyse du réel qu'est la relation sociale dont les propriétés connues sont transférables aux propriétés inconnues de l'acte éducatif. Transfert légitime dans la mesure où l'isomorphisme de ces deux situations est établi. Selon Pelpel (1986) l'acte éducatif tient compte du mode de gestion de trois données de nature différente, mais qui sont toujours présentes lors d'un apprentissage organisé ; à savoir : le maître, l'apprenant et la connaissance. Le problème à résoudre a été de prendre en compte ces trois modalités complexes dans une structure de fonctionnement concomitant.

Pour le résoudre, il a fallu générer un modèle éducatif à partir du modèle de l'influence sociale en psychologie sociale en décrivant une perspective de structure, de fonctionnement, d'évolution et de finalité selon le mode de définition d'un système de Le Moigne (1977). En un mot, c'est un modèle émergent inductif et systémique. Dans cette perspective l'hypothèse à démontrer est celle-ci : L'acte éducatif est un acte d'influence sociale.

Cette hypothèse situe les modèles d'analyse qui servent les quatre catégories des modèles en éducation, développé par Joyce et Weil (1980). Leur classification identifie en éducation les types de problèmes que tendent à formaliser ces modèles, à savoir:

1-les modèles inspirés des théories, de l'information ;
2-les modèles inspirés des théories de modification du comportement ;
3-les modèles personnalisés inspirés des théories centrées sur la personne ;
4-les modèles issues des théories portant sur l'interaction sociale ou des relations interpersonnelles.

La dernière catégorie des modèles inclut celui de l'influence. L'effort qui est effectué consiste à démontrer l'isomorphisme et l'homologie des trois propositions suivantes à savoir :

- la relation sociale est une relation d'influence ;

- ensuite la relation éducative est une relation sociale ;
- enfin la relation éducative est une relation d'influence.

La technique de modélisation est aujourd'hui assez connue avec les travaux de (Le Moigne, 1977), (Bastien, 1985), (Tiberghien, 1988 et 1991), (Caverni ,1986) et (Mendelsohn, 1991). Pour Le Moigne, au lieu de connaître un objet en analysant ou en le disséquant, partie par partie, il propose de le connaître en le reconstituant. Ainsi, pour Le Moigne (op.cit)

> ''Un modèle d'un phénomène ou d'un processus est essentiellement un mode de représentation, tel qu'il permette, d'une part, de rendre compte de toutes les observations faites et d'autre part, de prévoir le comportement du système considéré dans des conditions plus variées que celles qui ont donné naissance aux observations (Naslin : Cité par Le Moigne, 1977).''

Le Moigne reprend ici les sens émergent et inductif qu'il faut conférer au modèle et au paradigme qui l'inspirent. Ce qui laisse penser que le problème de la modélisation pose en éducation une nouvelle épistémologie sur laquelle le consensus n'est toujours pas acquis. Dans la mesure où, pour celui qui construit un modèle, connaître un objet c'est en quelque sorte le représenter et, ou plus se le représenter de façon à rendre compte de son comportement ; ''Là où il fallait expliquer l'objet pour connaître, il faut le connaître assez pour l'interpréter, donc anticiper son comportement'' (Le Moigne, 1977 p.4).

La représentation que construit l'observateur doit être selon Le Moigne isomorphe au système général. Le système général ici est la relation sociale. Il s'agit de montrer qu'il est isomorphe à la relation d'influence, et que la relation éducative est isomorphe à la relation sociale, ensuite que la relation éducative est une relation d'influence. La relation sociale qui se confond avec la relation d'influence a des propriétés connues. Le problème épistémologique est celui de la transférabilité de ces propriétés d'un système à l'autre à savoir :

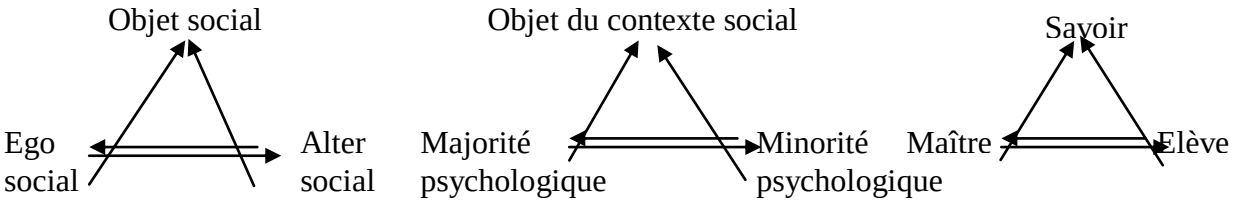


Figure 1 : Isomorphisme de trois structures d'influence sociale

L'homomorphie dans le cas présent, peut être assurée, car le système qui est représenté existe dans la nature ainsi ; il s'agit de chercher l'homomorphie dans l'existence des correspondances entre les traits du modèle et les traits perçus au sein du réel à représenter.

Sur le plan méthodologique, une telle recherche relève d'une herméneutique de la transférabilité des propriétés d'une réalité connue à celle d'une réalité inconnue. Dans ce cas on travaille avec des entités hypothétiques, à savoir des construits dont on n'observe que des manifestations en dépassant les couches directement accessibles du comportement. Dans cette perspective, un modèle ne se réalise pas dans un vide conceptuel.

Le système de représentation du modélisateur intervient dans toute modélisation. Les qualités et les finalités du modèle sont souvent ceux du modélisateur. C'est en ce sens que ce texte explique les intentions, les valeurs et les conceptions qui constituent le système de représentation. En épistémologie, ce système relève du positivisme systémique. Et ce système est isomorphe au système général : la relation sociale.

3. Du paradigme analytique au paradigme systématique en sciences de l'éducation

Si vouloir expliquer la réalité constitue l'objectif de toute recherche, la manière d'atteindre cette réalité n'est pas la même pour tous les domaines de sciences. En sciences de la nature, l'approche hypothético- déductive reste la plus valide. Elle est analytique et consiste à disséquer la réalité en particules ou variables et à montrer, au moyen d'une théorie et d'un modèle, l'influence d'une ou quelques variables sur une autre. En sciences humaines et sociales, l'extrême complexité et la dynamique interne aux processus généraux dans ces sciences limitent l'approche analytique. Il faut plutôt montrer les transformations qui ont cours dans la réalité étudiée. C'est à ce point qu'intervient le paradigme systémique comme alternative à l'approche cartésienne de type analytique.

Le paradigme systémique est aussi bien connu que son homologue analytique. Sans remonter à Bertalanfy (1973), il faut retenir brièvement que selon le paradigme systémique, l'univers n'obéit pas à des lois fixées pour l'éternité. Il y a une transformation perpétuelle dans l'univers. L'objet à connaître n'est donc pas un objet fixe, mais plutôt inscrit dans une dynamique de l'environnement. Ainsi, au lieu d'aborder un objet en le disséquant, l'approche systémique l'aborde dans sa globalité et sa complexité. Le tout est considéré comme étant plus grand que la somme des parties ; chaque partie constitue un sous système plus vaste qui l'inclut. Cette façon de voir remet en cause le déterminisme de l'univers doté d'un ordre avec sa structuration en termes de cause et effet. D'une causalité linéaire on admet une causalité circulaire ; un événement pouvant être cause et effet. Le paradigme systémique relève beaucoup plus de l'induction que de la déduction. Le paradigme systémique a permis d'intégrer dans la structure de l'acte éducatif un certain nombre de processus de psychologie sociale. L'enjeu étant de montrer que l'acte éducatif est une partie de l'acte social dont l'influence sociale rend compte. La structure de l'articulation repose sur trois types de relations intégrées du modèle de l'influence avec un renouvellement du contexte théorique et épistémologique de l'analyse de l'acte éducatif, ayant en arrière-plan la démonstration de la première proposition de l'articulation à savoir : la relation sociale est une relation d'influence ; la seconde : la relation éducative est une relation sociale ; la troisième : la relation éducative est une relation d'influence sociale.

Compte tenu de ce qui précède, il est sans doute temps d'innover le discours pédagogique en sciences de l'éducation avec les apports nouveaux des vingt dernières années : à opposer au discours cartésien habituel, le nouveau discours qui selon Le Moigne dans le contexte holistique du système général est:

- Pertinent contraire à évident
- Globaliste contraire à réductionniste
- Téléologique contraire à causaliste
- Agrégatif contraire à exhaustif.

Les concepts de pertinence, de globaliste, téléologique et agrégatif deviennent des concepts-clés de la lecture épistémologique de l'acte éducatif. Ce qui est en rupture avec l'approche cartésienne traditionnelle. Enfin Le Moigne estime que l'existence d'un modèle est soumise à trois critères. On doit avoir :

- une structure
- une fonction
- une évolution (finalité)

Ces trois critères constituent les trois articulations du nouveau discours de l'acte éducatif, discours dont le paradigme et le modèle sont systémiques et l'interprétation qualitative.

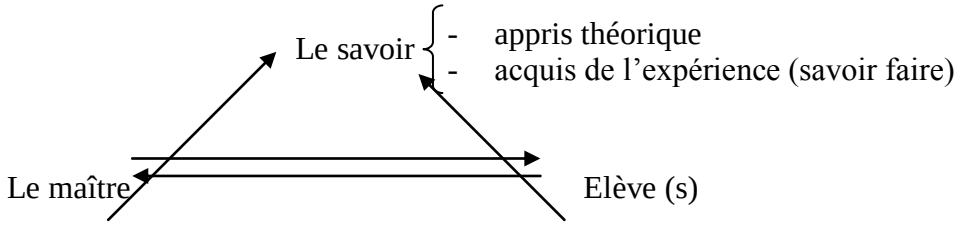


Figure 2 : Le modèle qualitatif de Emtcheu (2010)

Pour l'interprétation du discours qualitatif du modèle de l'acte éducatif, il a fallu que ce dernier se déploie sur trois axes qui renvoient à sa valeur qualitative et dont la science d'interprétation est la linguistique à travers les composantes suivantes:

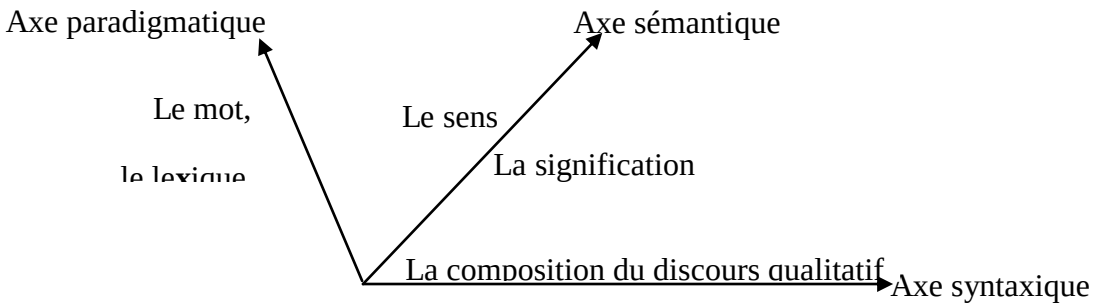
- un axe lexical : un lexique ;
- un axe syntaxique : une syntaxe ;
- un axe sémantique : la sémantique.

Il ya lieu de mentionner ici les éléments nécessaires à la compréhension de la nature épistémologique de l'analyse qualitative. Le plus petit fragment du discours linguistique porteur de sens est le mot. En d'autres termes le mot est l'essence du discours linguistique. Or toute analyse qui repose sur des mots et leurs sens dans la construction d'une signification, d'un univers sémantique constitue une analyse qualitative contrairement à l'analyse quantitative, dont l'unité de compte est contenue dans le chiffre et l'unité de signification restant l'information chiffrée. Cette déclinaison est propre au type d'outils qui a servi à l'analyse à savoir : le paradigme intégré au sens de Kuhn (1973), le modèle au sens de Tiberghien (1991), et de Lemoigne la sociométrie au sens de Lewin (1959) et la théorie de l'influence sociale au sens de Moscovici (1979).Tous ces outils sont d'essence qualitative dont les composantes sont selon Herberman et Miles (1991) :

- La condensation des données : organisation par la sélection et la condensation.
- La présentation des données : construction des formats de présentation et modèles.
- L'élaboration des conclusions et vérifications : interprétation et critique.

Les spécialistes des questions de modélisation (Tiberghien, Caverni, Le Moigne) distinguent généralement trois types de modèles : les modèles analogiques qui reposent sur leur fonction. Ils sont déterministes, probabilistes ou non. Les modèles structurels dont la spécificité est leur structure. Ils rendent compte de la structure d'un objet complexe. Ils sont homologiques. Enfin les modèles isomorphes qui sont des modèles mixtes à la fois fonctionnels et structurels. Ils formalisent à la fois la fonction et la structure des éléments qu'ils décrivent. Le caractère isomorphe du modèle de l'influence à celui de l'acte éducatif a été analysé pour lever toute équivoque dans l'approche.

Malgré le caractère évident et cohérent du modèle qui sert de référence, en le projetant dans l'espace sémantique du réel de l'acte éducatif, il y'a une modification des données. Une telle projection se réalise avec toute "l'affaiblissement de la rigueur axiomatique " comme dit Tiberghien (op. cit : 21) et Van Dijk (1978). Le problème de la sémantique des modèles reste ici posé car la base logico-mathématique des modèles est souvent indépendante du réel empirique qui s'incarne dans des considérations théoriques, historiques et sociales que le modèle, fut-il isomorphe est incapable d'intégrer dans le schéma logico-mathématique de son déploiement. Même en traduisant les concepts en des termes plus novateurs de modèles de situations qui limitent le risque de la dérive sémantique du système formel et modèles de processus qui s'appuient sur des processus hypothétiques dont l'extension à d'autres situations s'avère illégitime, on ne règle pas le problème de la complexité de la confrontation d'une modèle formel au réel car "la validitation empirique d'un modèle est une source importante de difficultés" (op. cit). Sur le plan linguistique, cette projection s'organise en ces termes sur le schéma suivant :



Elle permet à l'axe syntaxique de construire le texte, et de composer le discours du sens à lui accorder. Ce discours projeté sur l'axe sémantique obtient un sens dans un univers de significations, validé et vérifié par les théories de la psychologie sociale qui leur confère une valeur heuristique vérifiable. Si l'unité d'analyse qualitative est le mot, la recherche qualitative partage les mêmes propriétés que la linguistique moderne avec un lexique, une syntaxe et une sémantique. Ce qui renvoi à un langage, domaine de l'analyse de la réalité qualitative. Le lexique est un ensemble d'objets désignés par les mots.

On rejoint ainsi l'idée de Tiberghien (op.cit) selon laquelle un modèle, en psychologie comme dans les autres sources doit être formalisé s'il peut être un véritable modèle scientifique. La notion de caractéristiques formelles, capable de dégager des articulations par induction ou par déduction, est vitale pour l'élaboration des processus théoriques en éducation et par extension d'une théorie en éducation. C'est pourquoi la rigueur dans la modélisation demeure le point névralgique de la construction de ces derniers. Cette construction elle-même nécessite la sélection des situations des comportements spécifiques, la définition des dimensions pertinentes en considération, l'algébrisation des protocoles, le choix d'un formalisme approprié, la validation expérimentale du modèle et enfin, sa confrontation à d'autres modèles. Ces six étapes sont des passages obligés que doit traverser les sciences de l'éducation pour prétendre à une théorie de l'acte éducatif reposant sur un paradigme et un modèle intégré.

La prétention dans cette étude n'était pas comme il a déjà été relevé de construire entièrement le modèle et encore moins la théorie de l'acte éducatif mais d'en indiquer la pertinence, la possibilité, le sens et la perspective. Mais l'hypothèse fécondée de Filloux et de Ardoino reste entièrement valable dans la mesure où l'ensemble des articulations théoriques qui ont été analysées apportent la preuve que l'acte éducatif est un acte de psychologie sociale. Avoir montré cela est un acquis substantiel en sciences de l'éducation.

Toutefois, partageant le même corpus de base, l'analyse qualitative rencontre les mêmes ambigüités épistémologiques que la linguistique en l'occurrence, celle de la copie et de la réalité, du substitut et l'objet, du signifiant et du signifié en d'autres termes le lien arbitraire qui existe entre les deux entités qui renvoient à deux univers relevant des êtres disjoints. L'analyse qualitative dont on fait appel se met en place avec les mêmes problèmes épistémologiques posés par les épistémologues logiciens modernes à travers le positivisme logique du cercle de Vienne et ses héritiers ou ses dissidents tels que Wihgenstein, Popper, Kuhn, Lakatos, Carnap, Feyerabend et d'autres avec les débats sur le langage, la falsification, les vérités logiques, les sciences objectives : l'empirisme, les mathématiques théoriques, etc. Sans entrer au cœur de ce débat, il faut dire que l'analyse qualitative est aussi une falsification comprise comme une transformation du réel, une réfutation de l'objet, du réel par le mot du langage (Popper) par le langage, transformation aussi brutale que l'analyse quantitative et mathématiques (Popper, Malolo Dissake). Certes Popper fait de la réfutation critique et objective, en soumettant le principe de la falsification au cœur du dispositif de la science objective. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit d'exploiter les ressources comprises dans le transfert des propriétés à partir du corpus de base logique qu'est le réel. Ceci peut être fait par le langage mathématique ou par le langage syntaxique de la linguistique (Malolo Dissake, 2004 : 73).

Dans l'analyse qualitative, dont l'essence est constituée du mot de la phrase et du sens, le même principe demeure : il s'agit de transférer les propriétés connues contenues dans les algorithmes logiques de la linguistique et de la psychologie sociale aux propriétés inconnues de la réalité des comportements éducatifs. Au même titre, dans l'analyse quantitative, il s'agit de transférer les propriétés connues des chiffres contenues dans les algorithmes logiques de l'analyse numérique ou de l'algèbre aux propriétés inconnues des objets ou des êtres réels. Ces transferts de propriétés sont-ils légitimes, sont-ils des sources fiables de la connaissance objective. C'est là où tout le débat de la falsification et l'artificiel de la science objective, de l'empirisme (expérimentation) et des vérités logiques (mathématiques théoriques) se situent. C'est un débat ouvert. La réfutation critique semble l'une des clés efficaces pour l'amorcer et le mener.

Conclusion

En dernière analyse, après avoir fourni les indications d'un paradigme, un modèle et une interprétation de l'acte éducatif, on ne saurait terminer le texte sans discuter de la validation dudit modèle. Si comme le dit Tiberghien (1991 : 14) "un modèle est un discours logico-mathématique sur le monde", ce discours devrait avoir un degré de généralité. Le modèle de l'acte éducatif issu de l'influence sociale en psychologie sociale est une représentation logico-mathématique du processus éducatif dans les conditions qui ont été préalablement définies. Certes en éducation, il existe peu de théories qui soient satisfaisantes d'un point de vue logico-mathématique pour en faire une théorie générale de l'éducation. Ne serait ce que pour ce qui précède, l'exercice en valait le challenge, car aussi minime que soit le progrès réalisé dans cette analyse, il y'a une avancée du pont de vue de la précision des phénomènes, des intervenants dans l'acte éducatif et du paradigme. Il y'a eu un avantage sur le plan de la formalisation théorique et une meilleure connaissance des propriétés du modèle formel dans la mesure où ce dernier est "l'application d'un système formel à un sous ensemble d'objets de la réalité" (Tiberghien, Ibid.) dans le but de permettre une interprétation en terme de valeur de vérité.

Bibliographie

ASCH, S.E., (1950). « Studies on Independance and Conformity: a Minority of the one against a Unanimous Majority ». Psychology Monographs, 70, 416.
BAKAN, D., On Method toward a Reconstruction of Psychological Investigation. San Francisco : Jossey.
BARKER, R.G., (1968). « Ecology Psychology Concepts and Methods for studying the Environment of Human Behaviour ». Stanford, Californie: Stanford University Press.
BERGE, C., (1970). Graphes et Hypergraphe. Paris : Dunod.
DECONCHY, J.P., « La psychologie sociale expérimentale et les comportements religieux ». the Annual Review of the Social Sciences of Religion, 1, 183-132.
DOISE, W., (1976). L'Articulation psychologique et les relations entre groupes. Bruxelles : A-De Boeck.
EMTCHEU, A., (1985). « Sciences de l'Education et Sciences de l'animation » in Cahiers des Sciences de l'animation. Yaoundé : Editions Global, 10-19.
EMTCHEU, A., (1987). « Théorie générale de l'éducation extra-scolaire » in Actes du Séminaire régional UNESCO- Confejes pour l'Afrique centrale . Yaoundé : Sopecam, 24-41.
EMTCHEU, A., (1988). « Le rôle de la tradition dans l'éducation : l'Eglise et l'éducation, Collection Semaine Interdisciplinaire. Faculté de Théologie protestante, Yaoundé, 53-58.
EMTCHEU, A., (1998). « Modèle psycho-social d'analyse de l'acte éducatif : Le nouveau triangle pédagogique ». Annales de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines. Vol n°2. Université de Yaoundé I, pp. 19-34.
EMTCHEU, A., (2000). "Le statut épistémologique de l'objet en psychologie". Colloque international, philosophie, Art et Sciences. Université de Douala, 149-158.
EMTCHEU, A., et NJIALE P. M., (2004). La motivation à la réussite universitaire chez les étudiants de première année d'étude. Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Université de Douala ; vol 3, N°6 et 7, 70-83.
EMTCHEU, A., et NJIALE P. M., (2005). Etude de l'effet de quelques facteurs individuels sur la motivation à la réussite universitaire. Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Université de Douala ; Volume Thématique 2, 102-122.
EMTCHEU, A., (2009). Psychologie et Littérature : l'analyse qualitative du roman negro-africain. Paris, Dianoïa/Puf.
EMTCHEU, A., (2010). Influence sociale et Education : le transfert pédagogique. Sarrebruck, Editions Universitaires Européennes (EUE).
FEYERABEND, P., (1975). Contre la méthode : « Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance ». Traduction de l'Anglais : Against Method. Paris: Seuil 1979.
FILLOUX, J.C., (1970). « Introduction à Durkheim » in la Science sociale et l'action, Paris : Mouton.
GIBBS, J.C., (1980). « Psychology and Epistemology : Reply to Rosenberg » American Psychologist, 35, 672-673.
KAES, R., (1980). L'appareil psychique groupal. Paris : Dunod.
KUHN, T.S., (1962). The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press.
LE MOIGNE, J. L., (1976). « L'emprise analytique des sciences humaines dans les milieux contemporains. Recherche expérimentale ». Paris : Laboratoire de Psychologie.
LE MOIGNE, J. L., (1977). La théorie du système général. Paris : P.U.F.
MAISONNEUVE, J., (1977) Psychologie sociale. Paris : PUF, Que sais-je ? 12ème Ed.
MOSCOVICI, S., (1979). Psychologie des minorités actives, Paris: PUF.
MUGNY, G., (1974). Majorité et Minorité : Le niveau de leur influence. Genève : Minéo.
PIAGET, J., (1970). Epistémologie des sciences de l'homme. Paris : Gallimard.
POPPER, K.B., (1978). La logique de la découverte Scientifique. Paris: Payot.
RICOEUR, P., (1965). De l'interprétation. Paris : Seuil.
SACHE, A., (1977). La théorie des graphes. Paris : PUF Que sais-je ?
SHERIF, M. (1936). The psychology of social norms, New-York, Harper and Row,.
STOKOLS, D., (1977). Perspective on Environment and Behaviour . New-York : Plenum Press.
THOM, R., (1977). Stabilité structurelle et morphogenèse. Paris : Inter-édition, 2ème Ed.
VON BERTALANFFY, (1968). « The History and Status of General Systems Theory » Trends in General Systems Theory : New-York : Wiley Interscience.

WICKER, A.M. (1979). An Introduction to Ecological Psychology. Monterrey, Californie : Brooks/ Cole.
ZEEMAN, C. (1977) Catastrophe Theory. Mass.: Addison Wesley Reading.

Une éducation impossible

Françoise Chébaux
MCF HDR en sciences de l'Education
Université de Caen

Introduction à une éducation inspirée de la psychanalyse de l'archaïque

Si les observateurs de l'enfant ont montré combien, le petit d'homme, du fait de sa prématurité était dépendant des autres (S. Freud, M. Klein, D. Winnicott, et les psychologues de l'enfant, H. Wallon), de ses adultes tutélaires, F. Dolto a franchi un pas supplémentaire en s'attachant au stade précoce de sa formation, au stade *infans,* là où il ne parle pas encore, enfant dès in utero ou enfant mutique (psychotique).

Elle n'a pas fait que *postuler* les étapes de l'enfance; elle était clinicienne de cette étape de communication pré-langagière.

Avant elle, on concevait l'enfant à partir du moment où il parle, et on laissait dans l'ombre ces premières périodes de construction. Elle a montré le langage du corps du bébé, la façon dont le bébé se construit et communique à partir de et avec son corps.

Elle a montré toute la communication que notre appareil sensoriel donne à notre personnalité, et pas seulement au corps. « Le climat émotionnel du vivre » (1981 : 296) ce sont toutes les vibrations de l'air, pas audibles, auxquelles le bébé est sensible dans la communication avec sa mère, que le bébé décode : c'est cela qui fait que le bébé est ou angoissé ou tranquille en conformité avec ce que vit sa mère qu'il ressent. Il ressent l'atmosphère que répand une personne par sa seule présence, et s'y colle. De là, ces adultes qui se décrivent ou qui sont décrits par leur entourage comme toujours angoissés ; c'est dans le vase-communicant des premiers moments de la relation maman-bébé, dans le vase-communicant des émotions (angoissées ou euphoriques) ressenties dans le toucher, les caresses, le sourire, que les premiers moments de sa personnalité se construisent, et qu'elle en gardera des effets durables.

Les travaux de F. Dolto montrent, aussi, la sensibilité très précoce du bébé au climat généré par tout le réseau relationnel de la personne tutelle, de sa mère souvent, avec son entourage. Le bébé s'arrête de téter quand sa mère parle avec quelqu'un qui rentre dans la pièce : il perçoit tout, et par l'oreille et par la peau. Il construit son univers, le rapport à son univers, par le sens affectif, le climat affectif que tout son corps ressent. Ainsi commence-t-il très tôt à construire à sa manière le sens de sa place dans cet univers.

D'autres avant elle l'avaient montré : R. Spitz, dans ses travaux sur l'hospitalisme, dégage déjà qu'à tenir un bébé qui pleure contre soi, peau contre peau, respiration contre respiration, ça le calme. Simplement F. Dolto a eu le mérite de formuler, de dire, ce que toutes les mères savent intuitivement, ressentent. Elle ne leur apprend rien, mais en l'écoutant, elles ont mis des mots sur ce qu'elles ne savent pas s'expliquer.

Et mon travail de recherche a continué cette explicitation pour les éducatifs, parents ou éducateurs, au sens large. C'est bien là le rôle de l'université que de mettre en mots…

Il ne s'agit pas pour eux de chercher à faire la psychanalyse des parents des enfants qu'ils ont en charge, mais informés de l'origine de la formation de la personnalité, de chercher à comprendre d'où vient l'angoisse de l'enfant et de chercher à le calmer, à être une personne rassurante.

Dans notre société, ces premiers mois de la vie de l'enfant sont tout à fait négligés ; et les relations saines ou pathogènes de l'enfant à la personne tutélaire « gardienne » (qu'elle soit ou non la mère réelle de l'enfant) et au père ou au compagnon de la mère sont même le plus souvent ignorées.

Or l'enfant n'a pas d'identité, son individu n'existe que si quelqu'un l'aime. C'est parce que l'identité chez l'être humain ne vient que si un autre lui parle avec des sonorités modulées signifiantes en lui disant qui il est. Il lui montre ainsi qu'il l'aime, sinon il ne sait pas qui il est, ni même qu'il existe.

C'est dire d'emblée l'importance de la parole pour l'humain.

Les travaux de F. Dolto ont montré comment l'enfant très tôt cherche à comprendre d'où il vient, comment il est né, de quel rapport affectif il est né. Il pose des questions (parfois muettes) sur l'origine de la vie, c'est-à-dire sur l'origine de sa vie : questions sexuelles.

Freud, le premier a décrit l'importance des questions sexuelles, dans la vie de l'enfant qui parle. La clinique et la théorie de F. Dolto montrent aujourd'hui que tous les troubles mentaux viennent d'une absence de réponses ou de réponses fausses, mensongères, évasives, sur la sexualité de ses parents, sur la nature de l'amour qui les relie et qui lui a donné naissance. Pour grandir, l'enfant doit rencontrer la certitude que sa mère n'est pas là « Toute » pour lui, mais grâce à, pour, un homme qui lui apporte satisfaction dans sa vie de désir. Quand l'adolescence se donne dans une éruption volcanique de la pulsion sexuelle, l'analyse de cette violence éclaire toujours ce que la petite enfance a apporté ou n'a pas apporté.

L'enfant entre 6 et 12 ans n'est plus intéressé par la vie sexuelle, c'est pourquoi il investit l'école. Entre 12 et 16 ans, c'est le réveil des questions sexuelles : « qu'est-ce que je fais là », « j'ai pas demandé à naître », « qu'est-ce que je vais devenir »… Et ces questions poussent les ados à exploser, à devenir violents. L'explosion de violence vient de la manière dont l'enfant a intégré l'éducation sexuelle et le sens de la vie.

Question d'Education

Si bien que, dans le fond, la question qui se pose dans cette perspective est la suivante : Qu'est-ce qui fait se sentir vivant ?

Qu'est-ce, alors, qu'une éducation qui permet de se forger une personnalité capable d'affronter la vie, de s'y assumer, de s'y assurer ?

La réponse ouvre sur un rapport véridique au tout-petit qui est à considérer, là, comme fournissant la matière première de l'éthique du vivre, dans la mise en œuvre d'un rapport à l'enfant en tant qu'Autre.

La question de la prévention, si elle est centrale dans l'éducation décodée à ce niveau, est liée à la castration. L'éducation consiste à éduquer les enfants à avoir le sens critique sur leurs parents et sur ceux qui les éduquent, et sur ce qu'on leur raconte. Que chacun juge par lui-même avec l'expérience de son corps à lui et à partir du moment où la séparation fait qu'il est lui par rapport à l'autre. On peut empêcher - question de prévention- que les enfants soient dépendants, faire en sorte qu'ils aient le sens critique le plus rapidement possible.

L'éducation à la Dolto c'est justifier le désir même s'il n'est pas réalisable et l'écouter chez celui qui le dit (l'enfant ou le jeune), et puis lui dire son sentiment s'il le demande, mais à condition de rajouter « Ne suis pas ce que je dis… fais selon ton idée ». Il s'agit, là, d'une éducation qui rend quelqu'un responsable de lui. L'éducation c'est l'éducation à la responsabilité, pas à la culpabilité.

Dans cette optique, l'invention freudienne des fils meurtriers du père relève d'une douce légende. Si éduquer c'est donner la castration, c'est rendre le désir de l'enfant indépendant du désir de ses parents, qu'en est-il du meurtre du père ? Il importe de préciser que dans cette perspective, cela se passe à l'intérieur du sujet, cela ne se passe pas vis à vis de la horde, vis à vis de l'extérieur… C'est à l'intérieur de chacun que le père doit être tué pour que le fils advienne. Ce qui est éternel, c'est qu'il faut faire le deuil d'hier pour arriver à demain en passant par aujourd'hui sans savoir ce que c'est qu'aujourd'hui puisque c'est déjà fini pendant qu'on en parle. C'est le permanent, le permanent deuil d'une présence qu'on voudrait sécurisante continue qui est à faire. Cela n'existe pas et n'a jamais existé.

Qu'est-ce, alors, que vivre pour un homme?

Je vais présenter cette question et le cadre épistémologique à partir duquel s'ouvrent trois directions de recherches en sciences de l'éducation.

Cadre épistémologique d'une anthropologie du Sujet

S'il apparaît que l'enfant se construit, *d'abord,* indissociablement dans l'autre, le sujet est social. B. Ogilvie (1968), distingue en analysant la formation du sujet chez Lacan, une conception autrifiée de l'inconscient (F. Dolto parle d'un ça relationnel, 1984 ; 38). On est loin, ici :

- d'une conception hyposocialisée, psychologie de l'individu qui ne cherche à l'expliquer que par lui-même, dans sa structure individuelle. Ce que rajoute cette perspective c'est « qu'aucune expérience n'est plus centrale que ce rapport à l'autre par lequel l'un et l'autre se constituent comme sujets » Alain Touraine (1992 ; 320).

-comme d'une conception hypersocialisée qui définit l'individu comme réceptacle du social (E. Durkheim), où le sujet est passif, objet des contraintes intériorisées.
-tout comme du déterminisme où le sujet est aliéné à un pur système de domination, où ses conduites seraient pures réponses à une situation : l'enfant n'est jamais conditionnable (F. Dolto, 1986 ; 100).

Ce que montre cette perspective, c'est que l'enfant est un entendant précoce, il recherche le sens de son rapport à lui-même et au monde, aux autres, il est sujet de la fonction symbolique - sujet universel - grâce au support de son imaginaire noué dans le corps, de sa relation fantasmatique à l'autre, de ce qu'il entend à sa manière subjective, parfois trop - sujet singulier.

Depuis ce sujet social, je vais ouvrir mon premier domaine de recherche: la violence de la relation duelle (1).

Ce que cette perspective apporte, c'est l'épistémologie du manque, celui qui meut l'humain, du manque de l'autre qui se révèle manque en lui, que rien ni personne ne comblera jamais (vivre repose sur le leurre du Un, de là que cette épistémologie soit de méconnaissance), questions que je vais traiter dans mon second domaine de recherche, la dialectique et le transgénérationnel (2).
L'éthique du Sujet nous impose de ne pas rester Objet de l'autre, ni de faire de l'autre son Objet ; questions éducatives riche de perspectives de recherche que je vais traiter dans un troisième domaine, celui de la Parole.

1) La violence de l'interaction duelle

Enjeu d'altérité

Le vouloir aveugle de tout ramener au même que je suis, c'est la définition de la violence relationnelle, pour D. Vasse (1978).

Il est question là de l'humain qui n'a que trop tendance à se laisser piéger dans le « modèle de soi » (Devereux, 1980), à se prendre ou à être pris comme modèle (l'enseignant comme le travailleur social) ; posture déjà éclairée en sciences de l'éducation (M. Cifali, 1994, A. Cordié,1978 , F. Imbert, 1996), mais approfondie depuis l'archaïque de la construction de l'humain.

Dans cette perspective, la problématique originelle du petit d'homme est fusionnelle, incestueuse. Entendons qu'il fonctionne dans la recherche du Un, depuis l'indistinction moi-ma-maman, lui-sa-mère par désirs accordés (F. Dolto, 1981 ; 279), il cherche à se conformer au désir de l'autre (la psychologie a ainsi pu parler d'imitation) tout autant qu'à conformer l'autre à son désir. Il recherche la maîtrise de soi, comme de l'autre. Il évite la solitude, la différence en soi et en l'autre, il ne tient pas compte de l'autre ni de lui-même en tant qu'Autre. Fusionnel au début de son parcours, mais il arrive trop souvent qu'il le reste, fonctionnant alors dans la réduction de l'autre à lui, à ce qu'il veut que l'autre soit, intolérant à la différence de l'autre, narcissique dit-on, ramenant la relation à lui-même. Il se vit comme modèle, piégeant la relation dans la toute-puissance d'un retour à lui-même.

Relation duelle et interaction de face à face font la paire. Il est question, là, de la perversion de l'authenticité du Sujet, de son éthique qui ne repose plus que sur l'image.

Le sujet réside, dans cette perspective, dans le travail de l'altérité. Le désir, c'est le désir de l'Autre, dit Lacan (1966). L'Autre c'est cet espace de la différence, de l'altérité, du manque de son désir de faire Un, ce travail de *rapport* à soi et de *rapport* à l'autre, qui ne se prend pas dans la rencontre, dans le fantasme du Un, mais dans la séparation, la solitude, dans le travail des limites et de la mort.

Cette perspective pose la dynamique du sujet comme divisé, entre le même et l'Autre et plus précisément dans l'évitement de cette division, évitement de la solitude, de la différence. L'enfant colle nécessairement à l'autre d'abord (obligatoirement objet partiel, F. Dolto, 1981 ; 280), et le problème de l'homme, du vivre humain, tient dès lors dans la question des limites à accepter, de la séparation avec l'Autre (castration) qu'on est à soi-même tout comme celui que l'autre est à nos yeux comme aux siens. Le problème du vivre tient dans ce collage, réduction, possession, consommation, maîtrise du sens en soi comme en l'autre, de peur d'affronter ce travail jamais achevé, ce manque qui habite l'homme à jamais. Dès lors, vivre est un travail jamais achevé (D. Vasse) par rapport à la Loi séparatrice et interdictrice de fusion avec l'autre (interdit de l'inceste, dont la version sociale et éducative tient dans la question de la place, là où il s'agit de se faire Un parmi d'autres) et de respect de l'autre en tant qu'Autre (interdit de nuire à l'autre, de le manipuler, d'en faire son objet, version sociale et éducative de l'interdit de tuer).

Interdits auxquels chacun des partenaires de la relation est soumis.

Objets de recherche

*L'enfant et la castration : Si cette perspective prend l'*infans* comme point de départ, c'est pour considérer l'enfant castré, la castration comme source et condition de son devenir à lui, séparé des autres de son désir auquel il n'a que trop tendance à rester collé. En ce sens, notre objet est la dépendance intérieure.

*Cette démarche ouvre des objets de recherche sur la problématique de l'enfant sans limites**,** enfant tyran, violent, indiscipliné, enfant aux prises avec ses pulsions et/ou en interaction duelle avec l'adulte, dans la tyrannie sensationnelle, la réaction spontanée. Elle m'a permis de construire une intervention sur l'enfant indiscipliné ou violent au colloque de l'Afirse à Lisbonne sur la violence et l'indiscipline à l'école (2006), à partir d'une expérience d'école inspirée de F. Dolto et F. Oury.

*La castration du modèle de soi chez l'adulte**:** on interroge la notion d'adulte qui n'a que trop tendance à vivre l'enfant comme en-moins par rapport à lui - enfant adjectivé dont parle M. Cifali (1994, ;37) - étalon de mesure, se croit-il, de l'humaine condition (S. Freud, 1976 ; 177), malade de se prendre pour un adulte, comme après Winnicott et Groddeck, M. Mannoni (1979 ; 128) l'a dénoncé. Cette perspective témoigne, dans la clinique de l'enfant comme de l'adulte, que la création de cet espace subjectif, espace tiers, se construit d'emblée, dès les premiers moments de la vie d'un humain, pour autant que l'adulte se vive lui-même comme séparé, dans la distance, *le rapport à* l'enfant plus que dans une relation au monde dont l'enfant serait le centre. Relation duelle mortifère a dit F. Oury (1986) qui a su, à la suite de Lacan et Dolto, dans le champ de l'éducation, en Pédagogie Institutionnelle, observer et proposer, dans la classe, une relation propre à éviter les ratés de la castration, de la séparation.

C'est, dès lors, la logique relationnelle (duelle, raté de la castration, ou triangulaire) développée dans les pratiques éducatives ou scolaires qui s'ouvre comme domaine de recherche.

A l'école elle a donné lieu à recherches et publications à partir d'une recherche subventionnée par la DEP, menée sur les enseignants, autour du thème « Violence et Education » (1997). Si l'adulte est insuffisamment castré, il peut se prendre comme modèle et à se confronter aux enfants, il est amené à revivre les étapes ratées de son propre processus de castration. C'est le cas de cette enseignante de CP qui déplorait ne compter que pour moitié dans la vie des enfants, pour moitié car les parents, aussi, apprennent à lire aux enfants, comme elle le déplorait… Elle déprimait. C'est l'acte enseignant ou éducatif depuis les avatars de la relation duelle, dont il est question ici.

Dans le travail social, on poursuit le repérage du niveau d'acte éducatif dans les relations enfants placés/éducateurs, jeunes des banlieues/éducateurs, etc., là où les adultes imposent le prêt-à-porter de leur projet, plutôt que du sur-mesure créatif pour soi et pour les autres ; recherches qui ont donné lieu à publication sur la question du Sujet (F. Chébaux, 1999).

2) La dialectique et le transgénérationnnel

Une démarche dialectique de construction

La dynamique du désir, objet des recherches, se construit dans la dialectique de l'intrasubjectif et de l'intersubjectif (et non plus seulement dans l'interaction), toujours par rapport à un déjà-là de la Loi qui inter-dit et libère.

La démarche dialectique pose, d'une part, l'impossibilité de réduire un individu à ses comportements, à ses gestes, à ce qu'on en observe (« Quand nous regardons, nous observons des comportements, mais ce n'est pas ce qui est important. Ce qui est important pour un bébé, c'est ce qu'il *ressent*, même s'il ne montre rien pour les autres. Ce qui est important pour lui, c'est ce que son père *ressent*, ce que sa mère *ressent* ; ce n'est pas ce qu'ils montrent qu'ils ressentent », F. Dolto, 1985 ; 128).

Le ressenti, concept éminemment doltoïen, englobe mais dépasse l'intersubjectif et vise l'intrasubjectif dans la relation. Il englobe mais dépasse le présent. Il vise le futur en s'appuyant sur le passé. Il tient dans la nomination par la parole des sensations du corps, premières ébauches du sentiment de soi -le narcissisme - qui ne deviennent perceptions qu'à la condition qu'un autre les interprètent, les nomment. Et c'est là le processus primitif de la subjectivité : c'est par l'interprétation de l'autre, par les mots et leur teneur affective, leur intention de vie, de mort, de haine, que les sensations, les mouvements, les relations prennent forme, pour ne pas dire conscience, *mais toujours* selon ce que le petit d'homme en entend, construit à sa manière (présence de son imaginaire très singulier).

On regarde l'homme d'aujourd'hui (enfant ou adulte) depuis l'existence ou la non-existence de ce premier espace de rencontre avec les mots de l'autre.

La démarche de construction du Sujet priorise, ainsi**,** *les processus* (non plus seulement le *fonctionnement* apparent). Dans le même mouvement où elle se dégage du fonctionnement, de l'apparence, du Moi, où elle ne serait alors que description, le chercheur restant identifié aux catégories de l'observé (individu, structure institutionnelle), elle se fait herméneutique, mouvement de remonté vers le caché. Elle part de l'ordre pour chercher le questionnement, d'une situation pour chercher son mode de production (A. Touraine, 1980; 425).

La démarche de cette perspective, ouvre, alors, la reconstitution des étapes du grandir à partir de l'amont, et non plus seulement de l'aval, de la genèse de construction du petit d'homme, tenant compte des ratés dont la clinique témoigne.

Un **objet central**, la subjectivité version corps : c'est, ainsi, à situer toujours le sujet dans son rapport à l'autre ou aux autres, la notion de climat émotionnel, de vase de communication d'émotions qui devient primordial. F. Dolto développe là son concept original de narcissisme : le sentiment de soi se tisse à partir des besoins du corps (la faim par exemple) indissociables de la manière dont ces besoins sont reçus, du climat émotionnel dans lequel ces besoins sont perçus (l'angoisse ou la joie dont il sera marqué sa vie durant).

Si bien que le corps du bébé n'est pas que réaction à l'environnement ou besoins à visée de réduction de tension, il est appel à la communication, désir de recherche de communication et de sens (la fonction symbolique ; il n'est pas seulement récepteur mais interprétant**),** conjonction du corps de besoins et du corps de désirs**,** d'emblée là chez le petit d'homme, du désir de la présence de l'autre, au point qu'en son absence trop brutale ou trop précoce, certains enfants se laissent mourir (F. Dolto, 1981 ; 78).

Le corps dans ce qu'il sent, par le rôle des émotions (entendons que sa sensibilité au climat émotionnel du vivre, filtre l'autre par tous ses sens, le toucher, l'odorat, la vue, l'audition, le goût) devient la source du sens affectif et cognitif. Le corps est la voie royale de l'accès à la symbolisation, le sujet c'est la subjectivité version corps. Le corps affecté des émotions de l'autre transforme ses sensations en représentations signifiantes. On retrouve là l'Image Inconsciente du Corps (F. Dolto, 1984), cette synthèse des émotions archaïques que chacun de nous rejoue et réagit, à son insu, en symbiose avec ses géniteurs, de ce qui a été intégré dans l'archaïque.

On n'est plus dans le clivage corps/pensée, affect/pensée, ni dans le dualisme biologie/société. Le corps d'émotions est tout à la fois fait biologique de sensations viscérales, mais fait social, qui recherche le sens, la communication avec soi que l'autre donne par sa présence, d'emblée (fonction de communication primitive).

En matière d'objet de recherche, il y a impossibilité, dans cette perspective, de séparer le développement cognitif et affectif. La construction du sens (scolaire et relationnel) s'est imposé, alors, comme objet de recherche à partir de ces écoles où on considère l'enfant dans un ensemble affectif, intellectuel, corporéisé, écoles qui s'inspirent des travaux de F. Oury et F. Dolto (F. d'Ortoli, M. Amram, 1990 ; F. Chébaux, 2010).

Le transgénérationnel

Une démarche historique

L'histoire du Sujet n'obéit pas à un développement continu et linéaire : l'axe diachronique ne suffit pas pour approcher l'homme en son intérieur. Cette perspective nous éloigne d'une conception stadiste de l'enfant, où il serait supposé vivre, étape après étape, dans un état de plus en plus parfait, achevé, rejoignant le modèle d'achèvement qu'est l'adulte.

L'histoire s'opère par ruptures et discontinuités (l'importance de la synchronie : pas de sujet en dehors de la synchronie, comme chacun à leur manière de penser le Sujet l'ont théorisé, tant Lacan (1966 ; 414), que Touraine (1973 ; 34). Il se construit à coups de castrations, de conflits, de séparations, car toujours dans le rapport à l'autre.

L'homme fait son histoire**,** mais il en sera acteur, à la manière dont il aura été appris à être su-je, collé aux autres de son passé ou séparé.

Il s'agit alors de ne jamais identifier un enfant à ses conditions de vie, à ses appartenances sociales et familiales. Ceci implique aussi que l'enfant laisse des possibilités qui sont encore inexplorées ou insuffisamment explorées lors d'initiatives refoulées par l'autre.

Ceci implique aussi de ne jamais identifier un enfant à ses actes ou à ses comportements. Ses difficultés sont momentanées, son énergie bloquée (ses symptômes) peut être débloquée. Question d'éthique, le sujet est toujours là qui demande à être reconnu. Ses difficultés prennent forme selon la manière dont il s'est séparé (ou pas) de son histoire. C'est cela son désir qu'il s'agit de reconnaître, non pas de satisfaire.

Dimension que les éducatifs n'ont pas suffisamment compris. Il s'agit de reconnaître l'autre dans son désir, avec les limites que la vie en société impose, de reconnaître la pulsion à agir, de la laisser s'exprimer et de l'inter-dire (cf. le coin des énervés à l'école de La Neuville, espace de tolérance des adultes vis à vis du raz-le-bol d'un enfant du trop-plein de règles internes… Il a le droit de s'en extraire; mais sans déranger les autres). La mise à distance de soi est favorisée (côté enfant agressé) par la reconnaissance de la blessure narcissique ressentie par l'agression ou la moquerie d'un autre, et côté enfant agresseur, il s'agit de reconnaître qu'on l'a infligée. Différentes institutions (carnet de râlage, réunion, parrainage) permettent de prendre distance, de travailler à un mouvement de civilisation des pulsions, acte qui prévient ou détourne la violence. Elles sont organisées de façon à permettre ce passage du circuit court (le coup de poing) au circuit long (les mots) du désir.

D'autre part, avec ce concept de transgénérationnel, on s'aperçoit que si un sujet ne se réduit pas aux autres de son passé, il en passe par eux pour se construire, et plus spécifiquement là, par la manière dont eux-mêmes se sont construits dans le rapport à leurs autres. Enjeu de déculpabilisation : « Les enfants héritent de tout le poids du refoulement des deux parents qui apportent les problèmes de leurs parents quand ils étaient petits avant d'apporter les leurs » (F. Dolto, 1986 ;17). Les parents, les adultes, sont ce qu'ils sont, à partir de ce qu'on les a faits et de ce qu'ils se sont faits, dans le rapport à la Loi séparatrice et interdictrice.

C'est souligner, là, sur le plan de la démarche heuristique lecaractère éminemment relationnel de la perspective (par exemple, la « mère » est une instance toujours à situer dans une interaction avec le présent, liens avec son conjoint et l'enfant, mais aussi avec les autres de son passé ; et il en va ainsi de toute instance toujours à situer dans une relation.

L'approche dialectique comme transgénérationnelle impose une approche relationnelle qui conduit la démarche d'investigation (F. Chébaux, 1999 ; 172-189.

Si bien que, sur le plan **des dimensions de recherche en éducation** :

*C'est l'imaginaire qui supporte cette construction de l'humain qui est l'objet de recherche dans cette perspective. Il ne s'agit, pour autant, pas seulement de recueillir le discours **(**l'imaginaire) de l'éducatif, comme du jeune ou de l'enfant, ce qu'il dit être ou croit qu'il vit, mais de viser l'écart, la manière dont il construit ses croyances, ses certitudes, ses doutes, le rapport à soi dans son rapport aux autres. Il s'agit de dépasser le discours pour atteindre la parole (Lacan), l'authenticité du Sujet, ce mouvement qu'on n'atteint jamais vraiment, ce que l'on cherche à être.

Pour le dire autrement, il ne s'agit pas pour le chercheur de rendre raison des conduites des acteurs, il ne s'agit pas seulement d'enregistrer fidèlement leurs propos, substituant leurs prénotions aux nôtres. « En parlant au patient son langage, on ne lui rendra pas sa parole » pour Lacan (1966 ; 338).

Il s'agit de quitter l'idéologie (la situation vue par l'acteur) pour atteindre l'analyse (l'acteur vu par la situation, la relation), de se débarrasser de l'illusion de la transparence des faits ou des discours.

On envisage, ainsi, le rôle de « passeur » que depuis Freud à Touraine on peut prêter au chercheur-analyste. Les principes de la recherche obéissent ainsi, au fonctionnement de l'humain, tel que cette perspective l'interprète (F. Chébaux, 1993.

Le chercheur-analyste construit la réalité : elle n'est pas donnée. Les faits ne parlent pas d'eux-mêmes (non au positivisme). Le réel n'a jamais l'initiative, il ne peut répondre que si on l'interroge.

L'analyste-chercheur ne peut prétendre à la connaissance directe et totale des données. Elle ne s'obtient que par le double filtre des orientations du sujet observé et des orientations de l'observateur.

Quant au sujet observé, si c'est le décalage qui conduit vers sa subjectivité, il en va de même quant à l'observateur. Le chercheur-analyste, pour appréhender le réel doit être conscient qu'il opère un découpage artificiel, découpage qu'il a à fonder. Il a à assumer et à contrôler du mieux qu'il peut (en nommant ses limites) la distance au réel qui lui en permet la construction, à être conscient de son point de départ, sinon il construit sa recherche dans une pensée totalisante qui s'ignore comme relative à un chercheur et à une perspective, à sa sensibilité et ses partis pris intrinsèques.

Il assoit, dans le travail de sa subjectivité, la légitimité de sa pensée et assure la liberté de distanciation au lecteur. De Freud à Touraine, en passant par Devereux, on dit dans cette perspective, que le chercheur-analyste construit l'analyse à partir de ses drames personnels, de son histoire personnelle, qu'il entre dans la recherche par une porte, en fonction de sa propre situation sociale, de ses choix politiques. On apprend à reconnaître les réactions personnelles du savant à son matériau et à son œuvre comme les plus fondamentales.

Pour autant, l'analyse ne se réduit pas aux opérations de l'esprit du chercheur (la subjectivité ne se confond pas avec le subjectivisme). Les actes étudiés ne sont pas explicables hors du sens que les acteurs leur donnent. Si la signification de l'acte ne se confond pas avec le sens que l'acteur lui donne (le discours), elle ne s'élabore que dans la rencontre acteur/analyste.

Le questionnement de la démarche se fait dans la méthodologie de la démarche de recherche clinique auquel les étudiants/chercheurs sont formés et qui a donné lieu à publication (F. Chébaux, 2001).

3) La Parole : espace du Sujet individuel et collectif

Seule la parole crée un espace de rapport à soi, de distance par rapport à ce corps de sensations sans sens, à la tyrannie sensationnelle, dans le même mouvement où elle situe l'enfant dans le rapport à l'autre, dans la distance à l'autre, la séparation du corps à corps.

Objets de recherche en Education

La clinique de cette perspective se spécifie de ce qu'il n'est jamais trop tôt pour parler à un être humain (F. Dolto, 1986 ; 36), tout autant qu'elle montre l'expérience des effets de la parole.

La thématique de la prévention des ruptures précoces ou trop brutales, guide des recherches dans les structures de la petite enfance, analyse de leur fonctionnement, des pratiques professionnelles, des dispositifs d'accueil parents/enfants.

Cette perspective montre à quel point quelque chose qui n'a pas été repris par la parole, est là jusqu'à ce que cela puisse être dit. Les objets de recherche sur l'enfant placé, abandonné, par situation de parentalité empêchée, dégagent l'importance de parler leur histoire aux enfants accueillis, pour leur permettre de recouvrer leurs potentialités à devenir, de les remettre dans l'espace et le temps des mots de l'époque où ils se sont sentis arrachés à leur famille, leur narcissisme, leur sentiment d'exister ayant été rendu fragile, voire brisé, depuis cette époque là.

Bien des travaux ont ouvert cette piste heuristique de l'observation des enfants séparés trop tôt ou trop brutalement (R. Spitz, G. Appell. La spécificité de l'écoute de l'*infans*, est de montrer que l'enfant est un entendant précocissime, intelligence et affectivité, l'affectivité brisée dans le continuum de sécurité et de présence qu'elle exige, c'est l'arrêt sur image de l'intelligence qui en résulte, l'enfant vivant comme un apparent débile idéatif qu'il n'est pas, mais qu'il semble être devenu.

Mystérieux objet qui s'offre aux éducatifs comme aux chercheurs, constat encore incompris des uns et des autres, de ce que le langage passe sans qu'il y ait apprentissage du langage (F. Dolto, 1986 ; 43). C. Eliacheff de s'étonner en ce sens : « En considérant l'enfant comme un Sujet qui commence par exister et non par réagir, comme un être humain façonné dès et même avant sa conception par le langage et non comme un petit animal immature, la psychanalyse permet un retournement essentiel de cette question qui n'est plus : *comment comprend-t-il* ? mais *Comment et pourquoi avons-nous pu imaginer si longtemps qu'il ne comprend pas* ? (1993 ; 190)

Mystère de cet enfant d'une dizaine d'années, non dyslexique, non dyscalculique, qui s'évertue à confondre les 8 et les 9 et toutes les dizaines afférentes…. Il est né en 1989, rejeté, abandonné par ses parents dans la foulée, erreur ? du désir de ses parents ?

Des travaux de recherche actuels ont analysé le fonctionnement de pratiques qui prennent la dynamique de la Parole comme fil organisateur de leur projet (institutions éducatives ou écoles.

On y suit l'œuvre de la Parole dans les décisions qui, collectivement, organisent la vie institutionnelle. A l'école, ainsi, on décompose les apprentissages (scolaires et de comportements) et leur évaluation par niveau ; on s'auto-évalue et on évalue les autres à partir de repères accessibles à tous, étalonnés par les adultes, puis entre enfants et adultes. On lutte, ici, contre l'arbitraire du maître, pour la participation active de tous : c'est ainsi le rapport au savoir qui se donne comme objet de fond.

On y suscite une pédagogie active située entre initiatives, désirs des élèves *et* présence des adultes qui les guident. On part de l'imaginaire de chacun (les textes libres de Freinet), mais on le guide aussi vers un échange collectif qui a ses règles de communication.

Ces institutions développent une fonction sociale et symbolique en conformité avec le mode de structuration de l'humain ; celui-là même que la perspective de recherche interroge. Posture éducative comme posture de recherche veulent éviter le puérocentrisme (l'affectivité sans apprentissage) comme le cognitivisme (l'apprentissage sans affectivité. On apprend, dans ces institutions, à vivre ensemble et pas seulement le scolaire ; on vise l'allant-devenant de chacun, autant manuel qu'intellectuel, sans hiérarchisation des activités futures, ni de ceux qui les exercent. L'élitisme républicain et traditionnel comme les pédagogies du même nom sont mises en question. Le savoir abstrait perd de sa valeur heuristique…

Les adultes de ces institutions et écoles visent à être autant enseignants, éducateurs, qu'hommes et femmes dans leur vie. La visée et la fonction de l'enseignement comme de l'école sont remises sur le métier du chercheur comme du praticien.

Conclusion

Dans cette perspective, le chercheur est engagé dans la cause du Sujet. Il y est impliqué : question de démarche qui ne manque pas d'être centralement interrogée.

L'éthique de la parole ouvre le champ de la responsabilité institutionnelle et individuelle, à partir de l'expérience des effets de la non-parole. Elle débouche sur la question des groupes de parole que les institutions (Education Nationale, structures soignantes ou de travail social) sont incitées à créer pour ne plus laisser les éducatifs (enseignants, soignants, travailleurs sociaux) dans l'isolement de leurs pratiques, seuls sans espace de parole pour travailler en équipe, avec leurs difficultés relationnelles, leurs peurs, leurs échecs comme leurs réussites, solitude qui conduit à la violence contre soi ou contre les autres.

L'identité comme droit à la différence mais aussi comme devoir de différence, qui ne soit pas qu'enfermement sur l'identité, mais risque pris de contestation, dénonciation d'un rapport de domination, de pouvoir, non plus conformation ou obéissance (de l'enfant à l'adulte), se dégage tout autant comme objet de recherche que d'acte éducatif.

Le Sujet de cette perspective se fait liberté et solidarité tout à la fois, dépassement d'une dimension d'apparence individuelle qui se révèle trop souvent défaut de prise en charge collective.

Son point de départ est la parole. La parole est source de vie : parler, c'est vivre pour Claude Halmos, 1997.

Ce qui parle en l'homme comme entre eux, écrit à un moment D. Vasse (1995 ; 107), c'est la parole, la différence, l'altérité. Il dit, aussi, tout simplement : « Ce qui parle en l'homme -le sujet- /…/ » (ibid. ;164).

A poursuivre son interrogation, c'est dans *La vie et les vivants* que je l'entends poser une identité entre parole et vie, entre la parole qui s'entend et la vie qui se donne (2001 ; 141).

« Ce qui veut dire qu'un sujet n'existe que lorsqu'il parle ou qu'il écoute? » demande Françoise Muckensturm à D. Vasse. Le sujet est là où «/…/ la parole s'articule dans le silence. Ecouter quelqu'un, c'est l'entendre sans le réduire à ce qu'il dit ou à ce que je comprends de lui » (ibid. ; 65). Absence à soi, présence à l'Autre. Parler, c'est établir un dialogue au cœur du miroir de notre imaginaire qui ramène tout à lui. C'est dialoguer avec ce que nous projetons sur lui, avec nos interprétations, car celui à qui l'on s'adresse, on l'a fabriqué avec ce que l'on suppose de lui, avec notre imaginaire (Mireille Cifali, 1994 ; 240-241). Cette distance à soi est la condition d'une écoute qui entend l'autre comme Autre.

Parler, c'est mettre son écoute au service de l'Autre. Parler, c'est chercher à entendre quelque chose de sa différence. Du coup parler/écouter du lieu de l'Autre (pas de Moi, du Moi), « écouter quelqu'un crée l'espace qui lui permet d'être dans l'attente par rapport à ce qui se dit en lui lorsque vous parlez » (ibid. ; 51). Parler/écouter met en mouvement le sujet qui va se savoir parlant. « Je pense donc je suis », c'est pour F. Dolto une parole insensée et morte. « Je ne peux penser qu'avec les mots d'autrui. /…/ On devrait dire : « ça pense et moi l'exprime ». Si je te sais m'entendre, je me sais parlant. Sans toi, je n'ai pas d'existence » (1977 ; 165). Parler, c'est alors aussi, comme aider l'autre à donner sens, à s'entendre. « Entendre, ce serait peut-être donner sens ou, mieux, aider l'autre à donner sens /…/ Entendre l'autre, c'est peut-être finalement lui apprendre à parler, à dire, à devenir un être de parole, un « parlêtre » (Lacan), un humain » propose F. Oury (1986 ; 104) à partir de son expérience dans les classe coopératives.

En n'oubliant pas que « /…/ jamais, sauf à mourir, nous ne pourrons nous parler ou être parlés ou être entendus vraiment adéquatement » (D. Vasse, 2001 ; 72). C'est de l'impossible de la rencontre dont nous partons en éducation. Je ne suis pas où tu crois que je suis, continue à me chercher. Le Sujet c'est le désir de l'Autre, qu'on ne trouve jamais vraiment, mais c'est cette dynamique jamais achevée qui fait la rencontre dans la séparation. La vie. La parole. C'est cette éthique de la recherche jamais accomplie de l'Autre là où il va qui soutient le point de départ de notre conception de l'éducation.

Bibliographie

Cifali M ; *L'éducation : contrejour psychanalytique*, Puf, 1994

Chébaux F., *La question du Sujet entre Françoise Dolto et Alain Touraine*, L'Harmattan, 1999

Chébaux F., Se savoir-être inter-dit in *Indiscipline et violence, études européennes*, L. Marmoz (dir), L'Harmattan, 2006, pp. 71-118

Chébaux F. Violence et éducation : de l'autre côté du miroir in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 2/1997, Cerse, Université de Caen, pp. 89-116

Chébaux F. Le secret de l'entretien in *L'entretien de recherche dans les sciences humaines et sociales*, L. Marmoz (dir), L'Harmattan, 2001, pp. 91-130

Chébaux F., *A l'école de la parole*, L'Harmattan, 2010

Chébaux F., Archéologie du rapport acteur/Analyste, Itinéraire d'un chercheur in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 6/1993, pp. 67-92, Cerse, Université de Caen

Cordié A. *Le malaise des enseignants*, Seuil, 1978

Devereux G. *De l'angoisse à la méthode*, Flammarion, 1980

Dolto F., *L'évangile au risque de la psychanalyse*, Seuil, T. 1, 1977

Dolto F., *Au jeu du désir*, Seuil, 1981

Dolto F. *L'image inconsciente du corps*, Seuil, 1984

Dolto F., *La difficulté de vivre*, Carrères/Vertiges, 1986

Eliacheff C., *A corps et à cris*, Odile Jacob,1993

Freud S., *Délire et rêves dans la « Gradiva » de Jensen*, Gallimard, 1976

Halmos C., Parler c'est vivre, Nil. Ed., 1997

Imbert F., *L'inconscient dans la classe,* ESF, 1994

Lacan, J. *Ecrits*, Seuil, 1966

Mannoni M., *La théorie comme fiction*, Seuil, 1979

Ogilvie B., *Lacan, la formation du concept de sujet*, PUF, 1987

Ortoli (d') F. Amram M., *L'école avec Françoise Dolto*, Hatier, 1990

Oury F., (PochetC., , Oury F. , Oury J.), *L'année dernière j'étais mort*, Matrices, 1986

Touraine A., *Production de la société*, Seuil, 1973

Touraine A., Réponse à M . Amiot, *Sociologie du Travail*, 1980/4, pp. 425-430

Touraine A., *Critique de la modernité*, Fayard, 1992

Vasse D., *Violence et dérision*, Conférence, 1978

Vasse D., *La vie et les vivants*, Seuil, 2001

La recherche en éducation : quel dosage entre qualitatif et quantitatif ?

Innocent Fozing
Ecole normale supérieure
Université de Yaoundé I.
B.P. 4854 Yaoundé
Tél : (237) 22 04 27 24 / 99 83 87 25
Email : innofozing@yahoo.fr

Résumé

La recherche dite qualitative qui est apparue dans les champs des recherches en sciences sociales pour permettre d'aborder certains aspects que la recherche quantitative ne rendait pas possible jusque là s'est vite posée comme une approche concurrente. Un regard minutieux dans l'approche méthodologique des recherches en sociale relève plutôt une complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives. Les questions d'échantillonnage dans les deux approches qui semblent être l'un des axes de leur division se résolvent finalement dans l'enveloppe budgétaire allouée à la recherche.
Mots-clés : Recherche en éducation – recherche qualitative – recherche quantitative – échantillonnage.

Introduction

Les chercheurs en sciences sociales en général et en sciences de l'éducation en particulier sont aujourd'hui confrontés au problème de choix de la méthode à utiliser. Choix pas toujours évident entre les méthodes dites qualitatives et les méthodes dites quantitatives avec leurs outils respectifs. On se rend compte que la recherche en sciences sociales en général et en éducation en particulier est régulièrement une recherche qualitative, mais qu'il se trouve que les outils d'analyses obligent très souvent à opérer un passage du qualitatif au quantitatif. Ce passage permet-il de traduire encore la réalité voulue dans la mesure de l'objet de la recherche ? Cette problématique pose en filigrane deux questions fondamentales : les deux aspects (analyse quantitative et analyse qualitative) s'excluent-elles dans leurs approches méthodologiques ? Quelle dose du qualitatif prendre en compte pour mieux étayer le quantitatif et vice versa ? Quelle taille d'échantillons retenir pour quelle représentativité dans l'une ou l'autre approche ?

1. Recherche qualitative – recherche quantitative : notions si éloignées, notions si proches

L'apparition de la notion de recherche qualitative est récente dans le champ de la recherche en sciences sociale. En effet, en remontant l'histoire de la recherche en sciences sociales depuis les années 60, les approches qualitatives sous sa forme actuelle étaient presque totalement méconnues. A l'occasion de la conférence sur cette problématique, Deslauriers (1999) s'est demandé à juste titre si le cadavre était-il désormais sorti du placard ? Son étonnement tenait en ce que la recherche qualitative était jusque là méconnue pendant les années 1960 et un peu avant, où personne n'en parlait. Et que des fissures commencent à apparaître sur le piédestal au courant des années 70, au point où les enseignants à l'université de Laval commençaient eux-mêmes à la connaître, à l'apprendre et à la maîtriser sous forme de recherche – action. Ce n'est qu'au courant des années 80 que la pratique de la recherche-action et l'émergence de la recherche qualitative commence pour voir sa consolidation avec les années 90 sous l'impulsion de l'Association pour la recherche qualitative. Il paraîtrait même que c'est face aux limites des approches quantitatives dans la compréhension de certains types de phénomènes que seraient nées les recherches qualitatives, non pour s'y opposer fondamentalement, mais pour les compléter utilement.

Cette émergence des recherches qualitatives est venue davantage se présenter en modèle concurrente aux recherches quantitatives, les seules connues jusque là et donc déjà anciennes dans le domaine des recherche en sciences sociales. Cette polémique maintenue entre les recherches qualitatives et les recherches quantitatives a jusqu'ici fait des deux types de recherches des types de recherche qui s'excluent mutuellement. Cette exclusion semble injustifiée (Pelletier et Demers ; 1994). Il peut simplement s'agir d'une simple confusion entre deux concepts fondamentalement différents : méthodes de recherche et méthodologie de recherche. Les méthodes sont un système ou un ensemble de procédés utilisés dans le but d'obtenir un certain résultat (dans les domaines scientifiques ou techniques) dans ce sens, elles peuvent être quantitatives ou qualitatives. La méthodologie par contre est une manière de faire ou un ensemble des procédés et des techniques propres à un domaine spécifique. C'est-à-dire une technique pratique de mise en œuvre (pour fabriquer, faire fonctionner ou utiliser quelque chose). Elle s'applique aisément aux recherches en sciences sociales et en sciences de l'éducation et non aux compléments quantitatives ou qualitatives. Tout porte sur la qualité des données que sur la méthodologie en elle-même. Et c'est par le prolongement de ces deux visions sur la nature des données que certains chercheurs en sont venus à opposer le qualitatif et le quantitatif ou les lettres et les chiffres. Cette dernière manière de concevoir la recherche en sciences sociales en référence à des techniques particulières est trop restrictive. Car elle doit davantage être associée à des postures épistémologiques et théoriques privilégiant d'une façon ou d'une autre l'expérience et les points de vue des acteurs sociaux. Ainsi, les recherches devraient être moins caractérisées par le type de données plutôt que par la posture épistémologique adoptée. Cette opposition paraît plus idéologique et politique (c'est-à-dire liée aux luttes institutionnelles pour les ressources et le prestige) que méthodologique, car il n'y a pas d'opposition véritable entre la nature des données et l'ambition de mettre au jour la vérité et d'acquérir une connaissance systématique du réel à travers la recherche empirique (Pires, 1997a : 14).

Des incongruités liées à cette confusion préjudiciable à l'évolution harmonieuse et au développement des sciences sociales sont perceptibles. Des auteurs se sont ainsi déjà à plusieurs occasions insurgés contre le schisme entre recherches qualitatives et les recherches quantitatives en sciences sociales (Anadón et Guillemette, 2007 ; Pelletier et Demers, 1994 ; Laflamme, 2007). Ce schisme prend ses racines dans les profondeurs des multiples définitions de ces deux notions que nous rencontrons couramment dans la littérature consacrée aux approches méthodologiques des recherches en sciences sociales. En effet, la littérature sur ces questions méthodologiques en sciences sociales qui gagnent malheureusement du terrain définit les recherches qualitatives comme étant destinées à recueillir des éléments qualitatifs, qui sont le plus souvent non directement chiffrables par les individus interrogés ou étudiés, le plus souvent réalisées par des entretiens collectifs ou individuels menés auprès d'échantillons réduits et visant généralement à comprendre en profondeur des attitudes ou comportements. Ce sont les recherches qui produisent et analysent des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et les comportements observatoires des personnes (Taylor et Bogdan, 1984). Elles renvoient à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. Elles traitent des données difficilement quantifiables.

Quant aux recherches quantitatives, la littérature les considère comme des recherches sur des comportements, des attentes ou des opinions réalisées par questionnaire auprès d'un échantillon de la population étudiée et dont les résultats chiffrés sont ensuite extrapolés à l'ensemble de la population étudiée. Elles sont généralement menées auprès de quelques centaines voire quelques milliers d'individus.

Ces définitions dans leur essence opposent déjà les deux types de recherches bien que dans la pratique des recherches qualitatives sont souvent menées afin de préparer parfois des recherches quantitatives. Dans tous les cas, ces deux types de recherches sont souvent complémentaires comme d'autres auteurs l'ont déjà si bien relevé (Laflamme, 2007 ; Pelletiers et Demers, 1994, etc.). Ces nécessaires complémentarités font dire à certains auteurs que recherches qualitatives et

recherches quantitatives étaient deux expressions injustifiées (Pelletier et Demers, 1994) ou qu'elles étaient deux visions d'une même science (Laflamme, 2007). Si tant est que les recherches quantitatives s'appuient sur les données chiffrées, en pratique les recherches qualitatives ne rejettent pas les chiffres ni les statistiques bien qu'elles ne leur accordent pas nécessairement la première place.
De ce point de vue, les étiquettes de recherches déductives et de recherches inductives collées respectivement aux recherches quantitatives et aux recherches qualitatives sont de nature à perpétuer le schisme déjà relevé. Ce faisant les deux approches semblent s'exclure dans toute activité de recherche en sciences sociales. Or, à voir de près la validité des recherches qualitatives, qui sont nées face aux insuffisances des recherches quantitatives pour approcher tous les aspects de l'appréhension des phénomènes étudiés ne peut s'obtenir que si un certain nombre de conditions dont la valorisation de la subjectivité comme espace de construction de la réalité humaine sont réunies (Anadón et Guillemette ; 2007 : 30). Cette condition fait de la recherche qualitative une recherche qui doit combiner plusieurs techniques de collecte et d'analyse des données. Ce faisant, elle doit combiner à la fois les techniques inductives naturellement et les techniques déductives absolument pour ressortir la diversité présente dans la lecture des phénomènes sociaux. Aktouf (1987 : 82) va plus loin est fait remarquer qu'''*il arrive que l'on combine deux ou plusieurs instruments différents pour une même recherche: on peut soit avoir à effectuer des mesures différentes ou complémentaires, soit devoir préparer un instrument en ayant recours à un autre, au préalable (par exemple, l'interview sert presque systématiquement comme étape préparatoire à la construction de questionnaires spécifiques)''.* En cela, il rejoint Anadón (2006 : 15) qui estime que *la recherche qualitative est un champ interdisciplinaire qui préconise une approche multi méthodologique*. Ce faisant, les outils des recherches quantitatives sont loin de lui être étrangers.

En réalité, les deux appellations de méthodes qualitatives et quantitatives renvoient normalement à une analyse descriptive qui peut ressortir des données quantitatives et des données qualitatives dont le mode de traitement peut être différencié (Pelletier et Demers ; 1994). Pris sous cet angle, approche quantitative et approche qualitative, la deuxième née pour palier aux insuffisances de la première dans l'analyse et la compréhension de certains phénomènes sociaux, loin de s'opposer fondamentalement doivent se compléter mutuellement et harmonieusement pour l'amélioration de la compréhension des phénomènes étudiés et l'avancement des sciences sociales, mieux des sciences de l'éducation. Ces deux auteurs pour étayer ces propos reprennent un exemple patent de la description du type enseignant en ces termes : ‘*' La description du type professeur de mathématiques de cinquième secondaire de l'île de Montréal, par exemple, englobe des caractéristiques quantitatives, comme la moyenne d'âge et la moyenne des années d'enseignement et des caractéristiques qualitatives comme le diplôme le plus fréquemment obtenu et l'institution qui a contribué à la formation du plus grand nombre de ces professeurs.''* (Pelletier et Demers ; 1994 : 766). Est-il possible de comprendre davantage la description des enseignants par exemple sans associer les deux types de données ? Bien qu'il y ait généralement parfois plus de données qualitatives que de données quantitatives dans la description du type d'enseignant, les deux types de données sont nécessaires pour améliorer la compréhension.

De plus nous savons tous que la mesure des attitudes est qualitative et s'exprime par très d'accord, d'accord, pas d'accord, pas du tout d'accord ; mais que dans une population d'apprenants l'analyse de ces attitudes mesurées se ramènera à attribuer un nombre à chaque attitude exprimée pour voir son poids respectif par rapport à l'ensemble afin de dégager l'attitude dominante ou marginale qui oriente la conclusion sur la mesure des attitudes dans cette population considérée d'apprenants. C'est dans cet esprit que Béland (1990 : 373) estime que ‘'*même la mesure des attitudes, approche qualitative, nécessite dans la construction de ses instruments que les valeurs numériques soient assignées à des énoncés traduisant l'attitude. Que les individus soient soumis au test ou à l'interview''.*

Peut-on dire de la même manière que la mesure de la compétence d'un enseignant relève du quantitatif ou du qualitatif ? La compréhension de la compétence d'un enseignant passe par l'étude approfondie de son dossier personnel qui doit nécessairement ressortir outre son nombre d'année d'expérience professionnelle d'enseignement, la composition de l'équipe d'enseignement par année d'expérience (données quantitatives), mais aussi le diplôme le plus élevé obtenu, les opinions des enseignés, des collaborateurs et de l'administration (données qualitatives).

La différence peut se situer simplement au niveau du comment faire dans un type de travail. Et Pelletier et Demers (1994 : 767) rappelle fort à propos qu'*''il y a un «comment faire» propre à la recherche théorique, un «comment faire» propre à la recherche expérimentale et un «comment faire» propre à la recherche descriptive, indépendamment des analyses qualitatives ou quantitatives susceptibles de s'y trouver, ce qui exclut les divisions des recherches en deux types: les recherches qualitatives et les recherches quantitatives''.*

L'erreur peut provenir de la confusion dans la manière de collecter les données que d'aucuns ont vite fait de parler de méthode quantitative et méthode qualitative. Il ressortait ainsi des travaux de Tuckman (1988) une telle confusion quand il écrivait : ‘'si *des instruments formels d'observation sont utilisés, comme par exemple des systèmes d'encodage ou de calcul, ou des échelles de classement, les produits de l'observation seront des nombres; cette recherche est donc quantitative. Si l'observation consiste à regarder ce qui se passe en ne se guidant qu'avec un schème général et si le produit de cette observation consiste en notes descriptives, cette recherche est qualitative (Tuckman, 1988 : 393-398).*

Ainsi, selon Loiselle et Harvey (2007) le cadre de référence de l'analyse ne doit pas se confondre avec le corpus de données recueillies lors des questions de recherches qui peuvent conduire à des approches qualitatives ou quantitatives sans pour autant altérer le cadre théorique de la recherche qui peut rester une recherche descriptive. *''Les préconceptions du chercheur et le bagage théorique qu'il a accumulé viendront sans doute teinter la lecture et l'analyse des données réalisées par le chercheur, mais le cadre de référence sera prioritairement défini à partir des données elle-même''* (Loiselle et Harvey ; 2007 : 49).

2. Une question épineuse : l'échantillonnage

Dans sa contribution à un ouvrage collectif sur la *recherche sociale*, Beaud (1990) écrivait de façon lapidaire mais fort évocatrice que *''nous faisons tous de l'échantillonnage sans le savoir''.* En prenant l'exemple simple du goûter d'un plat en cuisson ou avant de servir que chacun de nous a déjà fait au moins une fois, il étayait ses propos. Ce geste simple, l'échantillonnage, est le fondement de toute action de recherche d'informations sur une question donnée. Dans le cas de Beaud, il s'agit de recueillir l'information sur la suffisance ou non des ingrédients de cuisson dans le plat à servir. La cuillerée que nous prélevons pour goûter est l'échantillon du plat à servir. Le résultat du goûter donne amples informations sur le plat à servir.

Ce résultat n'est valable que parce que le plat est préparé dans la même casserole. S'il en était autrement, en considérant qu'il s'agit des plats de riz préparés dans plusieurs casseroles différentes, on ne pourra donner un avis fiable qu'en goûtant dans plusieurs casseroles. La rigidité du résultat sera ainsi fonction du nombre plus ou moins élevé de casseroles dont on y aura prélevé de cuillerées à goûter. Pour mettre l'accent sur la précaution à prendre pour choisir un échantillon, Beaud (ibid.) relève que la cuillerée à goûter ne devra être prélevée que lorsque tous les ingrédients se sont bien mélangés. Cette précaution particulière voudrait dire qu'il y a risque de prélever dans la même casserole sans donner une idée juste sur le plat à servir. C'est-à-dire que l'échantillon n'était pas représentatif de la population de laquelle il est tiré. Cet exemple banal pourrait être transposé à une population notamment des apprenants, des enseignants, de l'environnement scolaire pour attirer l'attention sur le risque courant dans les approches dites qualitatives de penser que l'échantillonnage n'y est pas nécessaire. L'échantillonnage doit se faire dans toutes les approches (qualitatives ou quantitatives) et quelques que soient les modèles choisis (probabilistes ou non probabilistes).

Comme il se voit, la question d'échantillonnage semble être la pierre angulaire des deux approches (qualitative et quantitative) au point où l'on pense que sa négligence doit constituer une limite fondamentale à l'approche qualitative (inductive). L'échantillonnage, d'essence quantitative (déductive) est le fondement de toute recherche scientifique généralisable. Pour qu'elle le soit, l'échantillon doit être représentatif de la population de laquelle il est tiré. Il n'est pas question ici de nous opposer fondamentalement à Pires (1997_b) qui estime que la *qualité scientifique* d'une recherche ne dépend pas du type d'échantillon ni non plus de la nature des données (quantitative ou qualitative), mais du fait qu'elle est, dans l'ensemble, «bien construite». Cette disposition, mieux cette précaution, en posant en filigrane la délicate question de l'échantillonnage en sciences sociales prend à contre pied les adeptes des méthodes qualitatives qui défendent l'inutilité de l'échantillonnage en recherche qualitative. L'échantillon permet de se fonder sur des éléments théoriques la sélection des situations à explorer dans le cadre de la recherche menée. Ceci dit, il convient d'opérer une compréhension entre les processus d'échantillonnage qualitatif et quantitatif.

Ainsi l'échantillonnage qualitatif se fonde souvent sur le choix raisonné ou sur l'accidentel. L'échantillonnage quantitatif par contre fait davantage usage des techniques appropriées qui n'excluent nécessairement pas le choix raisonné ou l'accidentel. Reprenant Bourdieu et al (1973), Pires (1997_b) fait remarquer que la tendance à la valorisation des règles techniques d'échantillonnage plutôt que le principe d'adéquation entre le type d'échantillon et l'objet de la recherche oppose fondamentalement les approches quantitatives et qualitatives. Et qu'à l'inverse dans le qualitatif, l'attention est plus portée sur les rapports entre l'échantillon et l'objet que sur les règles techniques d'échantillonnage. Pour conclure que la négligence des règles techniques dans le quantitatif peut dénaturer ou fausser les résultats, de même que dans le qualitatif, les erreurs techniques d'échantillonnage pourraient entraîner des problèmes plus ou moins sérieux, peut être faciles à corriger, mais recommande de faire preuve de vigilance accrue à l'égard des rapports entre l'objet de la recherche et le corpus empirique.

Bien que les règles techniques revêtent une grande importance dans le quantitatif et que dans le qualitatif, compte tenu de son indépendance vis-à-vis de la théorie statistique, c'est le rapport entre l'objet d'étude et le corpus empirique qui compte le plus, une surestimation de la réflexion technique sur l'échantillonnage dans le quantitatif tendra à évacuer l'importance de l'objet, tout comme une surestimation de la réflexion sur l'objet dans le qualitatif tendra à évacuer l'importance de certaines règles techniques. Ici semble s'opposer le manque de rigueur des méthodes qualitatives au manque de pertinence des méthodes quantitatives. Les deux approches s'excluent-elles fondamentalement ? Pas nécessairement car rigueur n'est pas rigidité.

Ainsi, en s'interrogeant sur cette épineuse question de l'échantillonnage au sens large, Pires (1997_b) évoque l'idée centrale d'une notion générale d'échantillon commune aux deux types de structure de recherche. ''*Elle réside alors moins dans les idées partielles et connexes de sélection ou de totalité, qui me paraissent pourtant incontournables à tour de rôle dans nombre de situations, que dans l'idée de considérer une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème : c'est étudier ceci pour appuyer un au-delà ; c'est l'idée d'extrapoler, de déplacer, de transcender, de mettre en rapport, ou encore de donner une idée ou un éclairage sur quelque chose d'autre à l'aide d'un ou de plusieurs éléments pouvant s'y rapporter''* (Pires, 1997_b :19).

En somme**,** le but de l'échantillon est d'appuyer une connaissance ou un questionnement sur une population qui dépasse les limites des unités**.** Dans cet esprit, est-il possible de donner un aperçu d'une société à une certaine époque par le biais d'un individu y ayant vécu ? Ou de jeter un éclairage sur une institution quelconque en décrivant un aspect particulier ou local de cette institution ? Ou encore de donner un aperçu des caractéristiques des personnes qui sont emprisonnées en décrivant la population d'une prison ? En procédant de la sorte, le biais pourrait être assez important et peut-être susceptible d'éloigner le chercheur de la vérité des faits. Mieux le chercheur court le risque d'aboutir à des résultats qui ne reflètent pas nécessairement le phénomène étudié ou des résultats non généralisables à toute la population cible.

En clair, et comme cette question d'échantillonnage se pose souvent dans les recherches qualitatives dont les spécialistes estiment que la question a peu d'intérêt, on peut relever qu'en dépit du nombre limité des personnes à impliquer, mieux à consulter dans une recherche qualitative, la résultat ne tire sa scientificité que de la rigueur dans le choix des dernières. Autrement dit pourrait-on avoir une physionomie d'un groupe d'apprenants en interrogeant n'importe lequel d'entre eux ? Le risque serait grand de ne pas toucher les apprenants susceptibles de donner l'information pertinente pour l'appréhension de cette physionomie si certaines précautions ne sont pas observées, notamment si un nombre acceptable des apprenants n'est pas approché, si une variation n'est pas prise en compte dans la composition du genre, d'âge, d'origine sociale, etc. Si ces détails sont sacrifiés pour des raisons de difficultés de traitements des informations qualitatives, peut-on affirmer apprenant de dix huit ans peut avoir la même perception en face d'une situation que son camarade de vingt huit ans ? ou une fille la même perception qu'un garçon ? ou un apprenant des milieux défavorisés que ses camarades des milieux favorisés ? Il est fort à douter. Simplement un tout cohérent sur la perception de la physionomie de ces apprenants ne pourra jamais être appréhendé si compte n'est pas rigoureusement tenu de toutes ses caractéristiques globales. La question de l'échantillonnage conserve ainsi toute sa prépondérance dans l'appréciation de la scientificité des tous les types de recherches, qu'elles qualitatives ou quantitatives.

3. Quel dosage dans l'échantillon ?

S'il est nécessaire de sélectionner, il faut également reconnaitre que sélectionner n'est pas échantillonner, de même prendre de façon complète, de façon exhaustive n'est pas ne pas échantillonner. Même l'observation si elle est méthodique comme c'est souvent le cas dans les approches dites qualitatives doit subir les normes de l'échantillonnage, c'est-à-dire la capacité d'aller au-delà d'elle-même, bien qu'il persiste néanmoins, dans le qualitatif et dans le quantitatif, une tension entre ces deux grandes structures types de recherche, soit entre la structure où le chercheur a la nette impression qu'il fait un échantillonnage et celle où il a l'impression de tout couvrir (Pires, 1997_b). Il s'agit simplement de sélectionner avec justesse les éléments à analyser ou à observer en sorte que les éléments sélectionnés soient représentatifs de la population de laquelle ils sont tirés.

Ceci est possible tant en approche qualitative qu'en approche quantitative. L'erreur fondamentale est de penser, comme c'est courant dans les approches qualitatives, qu'on pourrait interviewer deux ou trois personnes dans une localité sur un phénomène donné et avoir la physionomie de la localité sur la question. Que représenteraient ces personnes dans la localité du point de vue sociologique ? La démarche généralisable serait de partir d'un recensement des couches sociologiques de la localité, d'évaluer la représentativité de chaque couche dans la population globale, afin de voir quel serait le nombre de personnes à interroger par couche sociologique, en fonction de son poids dans l'ensemble, pour que les résultats donnent une lisibilité objective de ce qui se passerait dans l'ensemble de la population.

Même les données d'observation directe doivent éviter certains écueils pour leur validité. En effet, la littérature sur la validité des données d'observation directe ne passe pas sous silence les écueils liés à l'ethnocentrisme et la subjectivité du chercheur. Ces deux écueils majeurs sont souvent à l'origine du risque de pervertir le choix des situations à observer, la perception de ces situations et partant ses analyses de la situation (Laperrière, 1990 : 243).
Cependant l'épineuse question est celle du nombre de personne à toucher dans la collecte des données d'études. Est-ce dix ou vingt ou cent ? Cet embarras se rencontre dans les approches quantitatives et qualitatives. Nous relevons qu'un sondage de 70% (taux de sondage) peut être non représentatif alors qu'un autre de 30% peut l'être. Mais quelle taille de l'échantillon retenir ? Question difficile d'emblée, et nous pourrons reprendre Beaud (1990 : 197) pour dire que *''cela dépend''.* Cela dépend d'un certain nombre de paramètres que le chercheur à en face de lui. La plus ou moins grande homogénéité de la population étudiée peut conduire à une taille plus ou moins réduite de l'échantillon. Si le chercheur a alors la chance de détenir l'information préalable sur le degré d'homogénéité de la population, il peut sans grand risque d'étendre les résultats de ses travaux à la population mère, retenir un échantillon plus réduit. En revanche dans le cas où la population étudiée est hétérogène, le risque de tronquer la vérité est grand de prendre un échantillon réduit. Pour approcher la vérité dans ce cas, le chercheur devra prélever dans chaque couche homogène de la population considérée afin de constituer un échantillon dont les résultats d'analyse peuvent être extrapolables sur la population entière. La méconnaissance généralement du degré d'homogénéité de la population étudiée nous oblige à opter pour un échantillon d'une taille élevée.

Mais le choix de la taille de l'échantillon dépend aussi du degré de précision souhaité. En général quand la précaution est prise de tenir compte de toutes les sous-couches de la population étudiée, plus l'échantillon est grand plus les risques d'erreurs d'échantillonnage sont amoindris. Taille d'échantillonnage et erreur d'échantillon s'opposent fondamentalement. Cette assertion ne signifie pas nécessairement qu'on augmenterait la taille d'échantillon pour diminuer l'erreur d'échantillonnage. Il faudrait qu'une condition préalable soit réunie : que l'échantillon en question ait touché toutes les couches de la population à analyser, c'est-à-dire qu'il soit représentatif. Sinon, l'augmentation ou la diminution de la taille d'échantillon n'aura aucun effet sur l'erreur d'échantillonnage, cette erreur ayant été consommée d'entrée de jeu au moment de l'échantillonnage.

On peut toutefois relever que pour qu'un échantillon, - quelque que soit les approches d'analyse (qualitative ou quantitative) - soit généralisable sur la population d'étude, un minimum de cent cas touchés est requis, certain pensent à 30%. Ces valeurs peuvent être prises comme seuil minimum surtout dans les échantillonnages probabilistes. Pour ainsi espérer à un gain dans la précision des résultats à la suite d'une augmentation de la taille d'échantillon, il faudra au préalable avoir pris en compte toutes les précautions pour sa représentativité, sinon l'augmentation de la taille d'échantillon ne contribuera qu'à l'augmentation des coûts de la recherche sans diminution d'erreur d'échantillonnage. Dans de meilleures conditions d'échantillonnage, tout gain de précision dans la qualité des résultats doit coûter cher. Les recensements démographiques en sont quelques exemples éloquents.

En réalité le degré de cette homogénéité est à prendre en compte. La question fondamentale étant la prise en compte des différents compartiments sur lesquels il faut prélever les données, cette négligence est de nature à introduire un biais important dans la recherche qu'elle soit faite dans une approche qualitative ou quantitative. Naturellement, il serait illusoire de penser considérer le même nombre de personnes dans une enquête par interview que dans une enquête par questionnaire à questions fermées ou même ouvertes. Même dans les cas les plus ambitieux d'un effectif assez élevé des personnes interviewées, la lourdeur dans le traitement des cas individuels peut sembler une limite importante dans les résultats à produire.
Ce qui est important dans les deux types d'approche de recherche en sciences sociales ou de l'éducation c'est de prendre des précautions nécessaires dans la composition de l'échantillon d'analyse. Si cette précaution est prise tout se résoudra dans les questions financières pour arrêter la taille d'un échantillon.

Conclusion

Les méthodes dites qualitatives et quantitatives qui ont jusqu'ici été considérées par certains chercheurs comme des approches concurrentes voire antagonistes ne sont en réalité que deux facettes d'une même science, celle de la compréhension approfondie des réalités sociales qui sont par essences complexes et donc nécessitent plusieurs approches pour en extirper la vérité. On notera avec Laflamme (2007) que l'analyse qualitative peut utilement emprunter aux outils de l'analyse quantitative, notamment des outils statistiques et partant, pouvoir mesurer aussi des tendances centrales. Mais que la dissimilitude entre les deux modes analytiques se révèle simplement dans la manière de réunir les informations et d'accéder à ce qui est central, et non dans le fait lui-même de devoir les regrouper et d'en dégager l'essentiel. Il demeure vrai, que les facultés herméneutiques de l'analyse qualitative constituent l'un des points où ces deux modes se distinguent le plus l'un de l'autre. Les données quantitatives dont on dispose et la manière de réunir l'information peuvent permettre de découvrir du sens dans les corpus étudiés bien au-delà de ce à quoi pourrait permettre d'accéder l'analyse quantitative.

Il peut cependant arriver que l'analyse qualitative complète l'analyse quantitative dans le champ des sciences sociales et vice versa, toutes deux permettant d'accéder à des informations spécifiques qui enrichissent les connaissances. Les questions cruciales de l'échantillonnage qui tendent à éloigner les deux approches sont à reconsidérer. Leurs négligences ou absences dans les approches qualitatives sont de nature à fragiliser la rigueur de la méthode et entamer la crédibilité de leurs résultats. Les questions d'échantillon se situent dans le prolongement de celles d'échantillonnage et y trouvent leur pertinence. Leurs réponses peuvent être réglées dans les enveloppes budgétaires allouées.

Bibliographie

Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, 1987, 213 p. Consulté sur le portail *Les Classiques des sciences sociales*. http://classiques.uqac.ca/
Anadón, M. (2006). ''La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents''. *Recherches qualitatives*-vol.26 numéro 1, pp. 5-31. ISSN 1715-8705 Document téléchargé le 16 avril 2011 sur http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html
Anadón, M. ; Guillemette, F. (2007). ''La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? '' *Recherches Qualitatives* – Hors Série – numéro 5 – pp. 26-37. *Actes du colloque Recherche qualitative: les questions de l'heure*. 2011. ISSN 1715-8702 Document téléchargé le 15 mars sur – http ://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html
Beaud, J.-P. (1990). ''Les techniques d'échantillonnage''. In Gauthier, B. (dir) (1990). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données. PUQ*, pp 175 – 200, 535p
Beland, F. (1990). ''La mesure des attitudes''. In Gauthier, B. (dir) (1990). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données. PUQ*, pp 359 – 387, 535p
Bourdieu, P. ; Chamboredon, J.-C. ; Passeron, J.-C. (1973). Le métier de sociologue. Paris, Mouton.
Deslauriers, J. - P. (1999). ''La recherche qualitative : le cadavre est-il sorti du placard ?'' *Recherches qualitatives*, vol. 20, 1999, pp. 3-9
Laflamme, S. (2007). ''Analyses qualitatives et quantitatives : deux visions, une même science'' *Nouvelles perspectives en sciences sociales: Revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, vol. 3, n° 1, 2007, pp.141-149. Document consulté le 8 janvier 2011 sur http://id.erudit.org/iderudit/602467ar
Laperrière, A. (1990). ''L'observation directe''. In Gauthier, B. (dir) (1990). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données. PUQ*, pp 225 – 246, 535p
Loiselle, J. ; Harvey, S. (2007). ''La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites''. *Recherches Qualitatives* – Vol. 27 n° 1, 2007, pp. 40-59. Document téléchargé le 15 mars 2011 sur http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html
Pelletier, M.L. ; Demers, M. (1994). ''Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées''. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 4, 1994, p. 757-771. Document téléchargé le 24 March 2011 sur http://id.erudit.org/iderudit/031766ar
Pires, A. (1997$_a$). "De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales". In Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires (dir) [Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives], *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, pp. 3-54. Première partie : Épistémologie et théorie. Montréal : Gaëtan Morin, Éditeur, 1997, 405 pp Document téléchargé le 24 mars 2011 sur http://classiques.uqac.ca/
Pires, A. (1997$_b$). "Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique". In Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires (dir) [Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives], *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, pp. 113-169. Première partie : Épistémologie et théorie. Montréal : Gaëtan Morin, Éditeur, 1997, 405 pp. Document téléchargé le 24 mars 2011 sur http://classiques.uqac.ca/
Taylor, S. ; Bogdan, L. (1984). *Introduction to qualitative research methods: the search for meaning*. New York: Wiley.
Tuckman, B. W. (1988). *Conducting educational research* (3e éd.). Toronto: Hartcourt Brace Jovanovich

La démarche d'auto-socio-construction des savoirs à l'école et en formation

Odette Bassis
Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN)
01 48 73 98 03
06 14 49 82 83
42 avenue Rabelais
94120 Fontenay sous Bois
France
o.bassis@wanadoo.fr

Rassembler en une communication les axes théoriques majeurs d'une telle notion pose d'emblée une contradiction inhérente à celle-ci quand précisément toute « démarche d'auto-socio-construction de savoir » ne prend sens que dans une « praxis » qui en est la raison d'être et au sein de laquelle elle peut se comprendre et être saisie. Une contradiction, cependant, présente elle-même au sein du vécu de toute « démarche », où se joue en permanence un va et vient entre faire et penser, entre représenter et conceptualiser. En fait, c'est la spécificité de la recherche présentée ici que d'être fondée pour l'essentiel sur une mise en dialectique entre pratique et théorie[59] et cela, à propos de l'acte même d'apprendre et donc, pour l'enseignant, de l'acte d'enseigner.

I DE QUELQUES PRÉMISSES INCONTOURNABLES

- ***Une approche épistémologique des savoirs enseignés***

Il reste encore coutumier de laisser la question des savoirs à enseigner aux experts reconnus comme tels d'une part et la question des méthodes aux pédagogues, d'autre part. Au mieux, c'est au domaine de la didactique, liée à telle ou telle discipline, qu'il parait naturel de concevoir la pédagogie qui lui est propre. Or, une analyse transversale -transdisciplinaire - apparait comme indispensable à aborder : c'est celle de l'écart, toujours inévitable, entre les savoirs savants du patrimoine scientifique, culturel et ce qui en est retenu dans la constitution des savoirs prescrits devenant objets d'enseignement. Ecart obligé, certes, qui relève d'une transposition faite d'étagements successifs, depuis l'établissement officiel des savoirs fixés par les programmes et référentiels, en passant par ceux qui figurent dans les manuels et jusqu'aux savoirs effectivement enseignés auprès des élèves. Mais une telle transposition, si elle est pour le moins quantitativement indispensable, doit toutefois être interrogée quant aux normes de fond qui la soutendent.

Un retour rapide à la genèse historique des savoirs nous apprend combien ils sont issus de questionnements forts, souvent insolites, y compris quand ils relèvent de la vie courante (ainsi pour l'invention du feu, de la roue), portés par un regard curieux ne se fiant pas à l'évidence. Or c'est de ces questionnements, lorsqu'ils sont pris à bras le corps et qu'ils sont mis en travail, qu'émergent élaborations et ruptures créatrices qui vont constituer l'ossature culturelle et scientifique proprement dite de ces savoirs. Se construisant toujours au cours de processus ou de rebonds entre les questionnements et savoirs déjà là, dans une forme d'auto-socio-élaboration permanente avec ou voire contre d'autres initiateurs de savoirs, dans un présent immédiat ou au travers d'œuvres actuelles ou antérieures. Et ceci, que ce soit à l'échelle d'une vie ou entre générations et cultures multiples. C'est de tout cela, et faisant face à de nombreux aléas, contradictions, voire conflits dont ces savoirs ont tiré en définitive leur force de signification et de capacités confirmées.

Bien sûr, sur le plan des contenus à enseigner, il serait naïf et irréaliste de croire que les apprenants pourraient repasser par les étapes historiques d'élaboration des savoirs. Mais il est tout autant réducteur de n'enseigner que des productions finales telles quelles, même assorties d'argumentaires serrés ou d'éléments de leur genèse. Naïf et irréaliste aussi de penser qu'une quelconque pédagogie dite « active » permette aux apprenants de « redécouvrir » tels quels des savoirs déjà élaborés. De toutes façons l'enseignement, quel qu'il soit, ne peut éviter d'avoir à « transposer » les savoirs de l'héritage culturel et scientifique pour en extraire ce qui parait devoir en être retenu et enseignable. Et c'est là où il peut y avoir perte de sens ou détournement de sens, où peuvent être effacés, limés, les défis à l'ignorance ou aux fatalités, les contre-évidences et même les interdits dont les savoirs sont issus, laissant place au moment où ils sont enseignés à des descriptions, des explications ou démonstrations présentées dans une logique a posteriori dont la fonction risque de se réduire à en légitimer le bien fondé ou à donner seulement dans l'efficace en vue de l'examen. Constat brutal, certes, mais indispensable à aborder pour ne pas se contenter des allants de soi convenus mais d'accéder aux questionnements et cheminements qui les ont générés. Non pour alourdir mais pour donner sens. Centrer sur l'enjeu qui est de chercher à la fois quelles clés pour comprendre et dans quelle problématique plus large tel ou tel savoir trouve sa signification. Et donc pas seulement les justifications rationnelles ou historiques, pas seulement centré sur la fonctionnalité opératoire. Mais ouvrant sur un autre rapport au monde, en rupture créatrice avec l'apparent ou l'immédiat. C'est-à-dire entrer dans *« le champ de la signifiance »* comme le précise Roland Barthes(1974)[60].

D'où la part si décisive de l'enseignant quand il se donne pour enjeu le refus de quelque *« violence symbolique »* dont il pourrait être l'agent, y compris à son insu. Violence symbolique telle que la stigmatisait Bourdieu (1970 :18-23) allant avec les méfaits d'une pédagogie implicite voulant ignorer en quoi toute transposition n'est ni neutre ni objective, se dédouanant ainsi d'une certaine implication de responsabilité. C'est dans le sens d'une explicitation nécessaire que Bourdieu soulignait l'importance *« d'une maîtrise symbolique de la pratique »* (id : 61-64). Objectif qui est en recherche dans cette communication. En interrogeant une certaine centration actuelle sur une « normativité » des savoirs quand ceux-ci sont issus d'histoires à la fois chaotiques et créatives dont la reconnaissance scientifique, culturelle, a pu les amener à être remaniés, parfois relativisés quoique souvent inscrits dans de nouveaux champs conceptuels à la fois foisonnants, mais toujours en devenir.

C'est dans ce sens que la dimension épistémologique abordée ici se rapproche des épistémologies constructivistes telles que les aborde Jean-Louis Lemoigne (1994 :112-120) non sans lien, préalablement, avec celle de Piaget (1970), liées aux apports de Bachelard face à ce « nouvel esprit scientifique » qui vint ébranler un positivisme dominant.

En effet, face aux ébranlements qu'apportèrent – dans les sciences dites « dures » - la notion de relativité, la théorie quantique et jusqu'au principe d'incertitude d'Heisenberg, voire aussi le théorème d'incomplétude de Gödel, on peut se demander à juste titre, comme le fait Gaston Mialaret dans son dernier ouvrage (2011 : 174) quelle révolution peut-on attendre dans le domaine de l'éducation ? Sachant , comme il le rappelle fort à propos, qu'était déjà formulé par la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle « *Le but de l'éducation et ses méthodes doivent être constamment révisées, à mesure que la science et l'expérience accroissent notre connaissance de l'enfant, de l'homme, de la société* ». C'est là où, poursuivant un tel enjeu, tant dans des projets et pratiques de terrain que dans des études et recherches spécifiques particulièrement en Sciences de l'Education[61], furent poursuivies et travaillées ce qui contribua à élaborer cette démarche d'auto-socio-construction dont des analyses et recherches de théorisation – toujours en élaboration - sont proposées dans cette communication.

[59] Cf en annexe la thèse soutenue par Etiennette Vellas en 2008 « Approche, par la pédagogie de la démarche d'auto-socio-construction : une « théorie pratique » de l'éducation nouvelle »
[60] Cf les apports de R.Barthes (1974) ouvrant de nouveaux espaces dans l'exploration sémiotique d'une « théorie du texte » ouvrant sur ce qu'il appelle *« le procès de signifiance »*.
[61] Cf en annexe une liste de thèses soutenues par des membres actuels de l'Education Nouvelle (GFEN et GREN).

- ***Une approche épistémique du sujet apprenant***

C'est Bachelard, dans la « *La formation de l'esprit scientifique* » et dès les premières lignes, qui soulève la notion d'obstacles épistémologique qui se présentent pour tout sujet humain, « *dans l'acte même de connaître* » (Bachelard, 1983 :13-22). Il place la capacité d'interrogation – pour l'apprenant - comme moteur décisif de toute avancée de la pensée, car *« Il faut avant tout savoir poser des problèmes »…. « S'il n'y a pas eu de questions, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné, tout est construit »*. Et il précise, dans les dernières pages, d'une part l'importance des « autres »(apprenants) dans les apprentissages : «*pour que la science objective soit pleinement éducatrice, il faudrait que son enseignement fût socialement actif* », soulignant même, à certains égards, « *les camarades plus importants que les maîtres* » et mettant en garde de ne pas *« figer en dogmatisme une connaissance qui devrait être une impulsion pour une démarche inventive »* dans laquelle pourtant, au final, *« une découverte objective est immédiatement une rectification subjective. » (id :* 244-249)

La notion de *« sujet épistémique »* a été abordée par Piaget (1969 :14-15) pour nommer cette part du sujet propre à gérer des activités cognitives mais en la déconnectant des autres dimensions du sujet : notamment aussi bien de l'imaginaire, de la dimension subjective, psychique que de l'importance, dans l'acte de connaître, de la part des relations aux autres sujets-connaissant[62].

Ici, dans cette recherche, la dimension épistémique de l'acte de connaître nous parait décisive car elle fait référence à l'unicité de tout sujet-apprenant de par son histoire antérieure et son milieu de vie, ses représentations et ses savoirs actuels qui sont mis en travail, dans l'ici et maintenant de l'acte d'apprendre. Mais surtout ce qui est en jeu dans cette «démarche d'auto-socio-construction du savoir» ce sont les potentialités encore inexploitées que chacun porte en soi et dont les situations proposées se donnent pour enjeu de les stimuler et de leur donner corps. Sachant, comme le souligne fortement Vygotski (1985 :254) combien « *L'apprentissage peut non seulement marcher du même pas que le développement mais il peut le devancer, le faire progresser en suscitant en lui de nouvelles formations* », l'acte pédagogique devenant tremplin pour de telles avancées : « *L'apprentissage est lui-même source de développement, source du nouveau* » (275). Et si cela est vrai pour l'apprenant, cela est aussi vrai, dans une pratique pédagogique en transformation, pour le pédagogue lui-même. Car, comme l'analyse finement Castoriadis (1975 :106) à propos de la praxis : *« le sujet lui-même est constamment transformé à partir de cette expérience où il est engagé et qu'il fait et qui le fait aussi. Les pédagogues sont éduqués»*.

Faut-il encore ajouter, entre les dimensions épistémologiques et épistémiques cette distinction que faisait déjà Léontiev (1984 : 348) à propos de la connaissance:

« ***Le concept de sens*** *signifie que la conscience individuelle n'est pas réductible à un savoir impersonnel, qu'appartenant à un sujet vivant elle est toujours passionnée, bref que la conscience n'est pas seulement un savoir mais un rapport.*

Le concept de signification *pose le fait que la conscience de l'homme ne se développe pas dans des conditions de robinsonnade, mais au sein d'un certain tout culturel, dans lequel se trouve historiquement cristallisée l'expérience de l'activité, des relations et de la perception du monde qu'il lui faut s'approprier. »*

- ***L'introduction de la notion de paradoxe***

Déjà, il est précieux de prendre le mot de « construction » dans cette « DASC » (démarche d'auto-socio-construction) avec son double sens qui indique à la fois l'action de construire et le résultat de cette action. Sachant que l'action de construire part toujours à la fois de données déjà là (terrain, situation…) qui sont à retravailler en profondeur –d'où une forme de déconstruction des soubassements à élaguer, déplacer, creuser, casser même parfois et auxquels viennent s'adjoindre d'autres matériaux,etc.. Il en faut des échafaudages et actions multiples pour en arriver à la construction finale, qu'elle soit bâtiment ou tout autre projet.

Là, en éducation, nous sommes dans une situation encore plus complexe : « métier impossible » dirait Freud ? Car il en va du sujet humain dans ce qu'il devient lui-même, parmi les humains.

Pour ce qui est de la notion de paradoxe, reprise maintes fois dans mes propre recherche de théorisation de cette démarche en éducation, elle apparait dès Socrate, dans sa maïeutique et son dialogue avec Ménon, pour renverser l'initiative des questions, c'est-à-dire créer les conditions pour que ce soit, lui, l'apprenant qui en arrive à s'en poser. Analyses concernant les « paradoxes de la connaissance » rassemblées par Canto-Sperber (1991 : 17). Bachelard lui-même, déjà, mettant en cause un cartésianisme fermé, invitait à : « *tout recours aux paradoxes si utiles à susciter, même dans l'enseignement élémentaire »* (1966 :147).

Au GFEN, nous disions : « *derrière tel titre de leçon, quel but ?* » ou encore *« Expliquer, ça empêche de comprendre…quand ça empêche de chercher ! »* : c'est-à-dire quelle « rupture » par rapport au bon sens, au cela va de soi… ? plus précisément, quelles contradictions non apparentes, de prime abord, faire déceler sachant que *« la connaissance cohérente est un produit de la raison polémique* » Bachelard (1981 :139).

II LES PARADOXES DE LA DEMARCHE D'AUTO-SOCIO-CONSTRUCTION

➢ ***Paradoxe de l'enseignant formateur***

dont la plus grande utilité consiste à se rendre inutile

▪ <u>un pari</u> : Pour l'enseignant/formateur c'est le parti pris délibéré sur des potentialités de développement dont dispose tout apprenant en même temps que sur les siennes pour oser s'y risquer. S'appuyer sur « l'éducabilité cognitive » comme le formule Meirieu ou sur un « tous capables » tel que l'avance le GFEN, conscient toutefois des risques d'une telle formule quand il s'agit justement de créer les conditions pour que ces potentialités deviennent capacités.

▪ <u>un travail spécifique</u> **:** Pour l'enseignant/formateur sont prioritaires les problématiques–clés à déterminer à propos de tel ou tel contenu: ou, plus simplement, derrière tel titre de leçon, tel libellé du programme, quels concepts déterminants, quelle recherche des problématiques centrales qui, si elles ne sont pas abordées et construites enlèvent aux savoirs leur raison d'exister, pour en faire des formules ou procédures vides de sens. Là, chaque discipline est concernée très spécifiquement et cela par rapport à une problématique conceptuelle en rupture épistémologique avec ce que l'on trouve pour le moins dans tant « d'allants de soi » ou le « c'est ainsi » va pouvoir se transformer en un « pourquoi il en est ainsi ». Point clé pour qu'une compréhension strictement conceptuelle vienne nourrir une signification plongée dans une dimension « vitale » en quelque sorte puisqu'ouvrant un autre regard sur ces « choses-là » qu'on apprend à l'école et combien elles sont liées à toute une longue histoire qui a à voir avec l'ici et maintenant de la vie.

> Ainsi pour l'écriture numérique, il s'agit d'aller à la recherche des raisons d'être du «pourquoi » alors que tant de manuels multiplient pages après pages des activités imagées d'assimilation des conventions d'écriture concernant seulement le « comment » dans un pas à pas qui en édulcore le contenu conceptuel transversal,

[62] Une réflexion serait à mener à propos du sous-titre que Bachelard ajoute à « La formation de l'esprit scientifique » soit: *« Contribution à une approche psychanalytique de la connaissance objective* » laquelle ouvre d'autres espaces jusque-là non traités concernant la connaissance.

Les concepts-clés qui sont à travailler ici sont :
-le fait de grouper (unités d'ordre différentes) non comme norme a priori indiscutable (y compris comme règles d'un jeu) mais comme **nécessité** émergeant de toute action de dénombrement.
- le fait, pour garder mémoire ou communiquer un nombre à d'autres, de pouvoir le faire avec **commodité** : mais alors comment faire état d'un grand nombre d'objets avec le moins de signes possibles ?
- l'écriture de **positionnement** comme avancée de simplification et non de complication
-la fonction du « zéro » qui signifie « rien » alors qu'il a fonction de « lien ». Découverte que de comprendre sa raison d'être par rapport au positionnement, fondement de l'écriture numérique.

Autant de points majeurs problématisés différemment suivant les disciplines[63] qui posent ensuite à l'enseignant la recherche de situations propres à les aborder pour qu'il y ait construction et non pas seulement réception, quand bien même celle-ci serait logiquement présentée. Et donc, pour cela, une autre nécessité pour l'enseignant quant au mode d'animation à partir des situations engagées qui rendront possible l'auto-socio-construction de tels savoirs. Une animation qui se veut être ni imposition ni effacement, quoique pourtant incitatrice et « empathique »[64]étant elle-même tout au long des processus engagés, dans une activité permanente d'analyse et recherche des processus des apprenants. Un cap toujours à tenir, condition pour parvenir jusqu'à l'étape de conceptualisation.

➢ ***Paradoxe des situations***

où ce qui fait problème et paraît pour un temps déroutant met en effervescence de multiples possibles

Deux impératifs contradictoires quant à la conception, par l'enseignant, de telles situations :

▪ **être accessibles à tous:** c'est-à-dire clairement compréhensible par tous, quant aux données proposées et à la présentation de l'objectif à atteindre. Ceci afin d'éviter le préalable d'un magistral lourd qui ferait barrage à l'entrée de tous dans la recherche. Cette situation doit être vraisemblable même si elle est fictive et se présente comme une situation de « simulation »[65]. Les élèves ne s'y trompent pas, d'ailleurs, lorsque la situation est présentée simplement et du moment qu'ils savent reconnaître si l'objectif recherché est clair pour eux.

Ainsi est proposée la situation initiale concertant la numération : *« Vous êtes dans un pays où on ne connait les nombres que jusqu'à quatre. Mais vous avez justement à compter combien de moutons dans un troupeau. Comment faire ? »* et sont mis à disposition de chaque élève un même nombre de bûchettes (préparées à l'avance, soit par exemple « 30 » ou encore « 39 » -en numération décimale non dite ainsi aux élèves- avec de plus des dispositions différentes suivant qu'il s'agit du CP ou d'autres classes où l'on peut faire correspondre un groupe avec un autre, chaque groupe n'ayant pas le même nombre de « moutons ». La correspondance se faisant toujours « au pays de quatre »[66] buchettes, un même nombre

▪ **être à même de générer des processus de recherche:** c'est la difficulté principale car il s'agit de traduire la problématique conceptuelle visée dans une situation qui, sans poser directement des questions, va faire se poser un questionnement fort, qui va même dérouter, bousculer, étonner et peut-être dans un premier temps paraître impossible à gérer. Chaque fois, la situation n'a de sens que si précisément elle pose problème ! Et problème en relation avec la problématique conceptuelle à atteindre, c'est à dire non point comme dérivatif illustratif ou autre, mais déjà par rapport à un objectif bien ciblé, première étape en vue d'un but conceptuel à atteindre.
La caractéristique de l'objectif proposé est d'être "quelque chose à faire" à partir de données spécifiques minutieusement choisies: documents liés à telle ou telle discipline, tableaux, cartes, figures géométriques différentes, etc…. Sachant que ce qui est "à faire" prépare les matériaux réflexifs, les questionnements qui deviendront nécessaires pour la conceptualisation qui suivra.
Par exemple:

- "classer", mais les critères de classement sont à chercher (ex :dans la démarche des polygones aux carrés)
- "comparez", mais les éléments de comparaison sont à dégager (ex : textes littéraires, historiques, documents)
- "préparez une rencontre entre protagonistes différents en vue d'une polémique à gérer, d'une problématique à dégager, d'une décision possible à prendre, d'une conséquence à tirer", à partir de documents historiques, scientifiques, littéraires, linguistiques, philosophiques ou autres (pratique de controverse)
- "saisissez des expressions, mots, idées pour composer vous même un écrit" (à partir de textes mis à disposition ou d'écrits déjà produits par les apprenants). (dans le lancement d'un atelier d'écriture)
- "dénombrez", mais les conduites pour y parvenir ne sont pas données mais à chercher(numération).
- "traduisez" où des points d'appui sont à déterminer en fonction du texte donné (démarche « lire en polonais »)

La consigne consiste donc à impulser une action dont l'objectif est fixé, en effet, mais non point la conduite, tout entière laissée à l'initiative de l'apprenant. C'est pourquoi cette consigne s'exprime par un verbe, non comme réponse à donner, non comme procédure à suivre, non comme manipulation sous contrôle, mais comme tremplin où du nouveau est à concevoir.

➢ ***Paradoxe des processus***

où l'interaction des différences, contraintes et contradictions permet l'exercice d'une liberté nécessaire pour les surmonter

C'est bien là où se joue ce que signifie une « démarche d'auto-socio-construction» étant un parcours qui déborde le cadre de bipolarisations encore tenaces entre empirisme et rationalisme, entre faire et penser. Là encore Bachelard (1981 :5) avance une position ouverte :« *Penser scientifiquement, c'est se placer dans le champ épistémologique intermédiaire entre théorie et pratique* » à quoi nous pourrions argumenter en posant non point la notion d'intermédiaire mais bien plutôt celle de dialectique, voire peut-être de « dialogique » comme le revendique avec force Edgar Morin. Là, dans le vécu d'une telle démarche, des champs différents sont travaillés en tuilage, voire en symbiose.

▪ **processus dialectiques entre acte et pensée :**

D'entrée de jeu, la situation initiale étant posée, des contradictions jaillissent perçues un moment comme impossibilité. Aspérités inattendues qui donnent du piment à l'investissement tout en mettant un moment en arrêt l'action, obligeant à un recul réflexif et à des essais encore craintifs. Des schèmes d'actions et représentations antérieures sont sollicités. Temps précieux où viennent s'insérer de nouvelles tentatives de conduites opératoires et réflexions jusque-là non sollicitées. Des potentialités balbutiantes sont mises en mouvement. Va et vient accéléré entre faire et penser. Où se succèdent, sortant d'un syncrétisme premier, des capacités à discriminer, mettre en relation, coordonner, structurer…et formuler. Et ce faisant, dans le cours de tentatives plus affirmées, d'en venir au temps des activités représentatives exprimées par le langage, par des schématisations ou diagrammes qui deviendront, au cours de phases successives, des

[63] De nombreux ouvrages d'auteurs membres du GFEN font état de telles questions et démarches correspondantes en grammaire, orthographe, productions de textes, lecture, arts plastiques histoire, géographie, apprentissage des langues, poésie, philosophie,.etc…ainsi que de nombreux articles dans la revue Dialogue (Consulter le site : www.gfen.asso.fr)
[64] Au sens Rogérien de «chercher à comprendre la logique, le positionnement de l'autre ».
[65] Terme qui est à prendre avec le plus grand sérieux dans la mesure où toute transposition – parce que non collée au réel historique des savoirs- nécessite des situations et dispositifs eux-mêmes transposés.
[66] Toutes précisions sont à trouver dans le tome 1 de « Concepts clés et situations-problèmes en mathématiques » O.Bassis, 2003, Hachette.

moments « d'actions signifiantes » où la fonction symbolique est sollicitée. Passage où le "comprendre en action" devient "réussir en pensée"[67]. Ce sont là des moments décisifs où sont en jeu à la fois fonctionnalité et signification. C'est-à-dire où l'activité change de registre pour entrer dans la conceptualisation.

- **processus dialectiques entre chacun et les autres :**

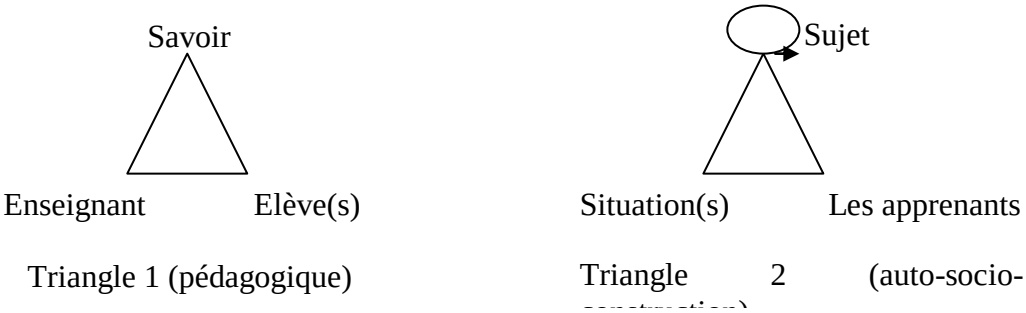
Aux interactions entre chacun et la situation vient vite s'intercaler un va et vient entre chacun et les autres qui va entraîner l'obligation de se décentrer, par rapport à soi-même. C'est le moment de faire face aux différences et même divergences, contradictions rencontrées dans une situation pourtant la même pour les uns et les autres. Mise à l'épreuve, par la médiation de la situation donnée, qui contribue à passer d'une subjectivité, aux risques d'enfermement ou d'illusion, à des plans successifs d'objectivation. Le langage y joue un rôle décisif : être amené à décrire, expliquer ce qui est fait et pourquoi, à clarifier sa propre pensée, argumenter, mais aussi écouter, entrer dans la pensée de l'autre, dans ses référents culturels aussi, et donc en retour visiter autrement sa propre pensée, autant de mises en dialectique qui instituent une mise à distance indispensable vers une conceptualisation. Sachant qu'il ne s'agit pas de se démettre d'un esprit critique mais bien plutôt d'en aiguiser la perspicacité tout en construisant ensemble[68]. Des rapports interindividuels qui, tout en étant parfois vifs, sont autant de moments qui participent à construire une forme de socialisation non sans lien avec une dimension de citoyenneté[69] sur le champ même de l'apprendre.
Bien sûr c'est cette interaction entre chacun et les autres qui justifie la terminologie de "démarche d'auto-socio-construction du savoir" où le mode d'animation de l'enseignant, délicat, n'est pas moindre, dans l'alternance du travail entre petits groupes et confrontations collectives suivant des paliers d'approfondissement successifs. Et dans ces paliers, la place qui devient prépondérante du symbolique dans la conceptualisation[70].

- **processus dialectiques entre liberté et contraintes**

C'est dès la donnée des situations de départ et dans les processus qui suivent qu'apparaissent des difficultés liées aux interactions multiples qui surgissent. Le double rapport à l'altérité de la situation et à l'altérité des autres. Est-il besoin de souligner que c'est cela même qui tient en haleine l'attention et la recherche dans la mesure où les difficultés rencontrées ne sont pas rédhibitoires et qu'il s'agit de se frayer des chemins de liberté pour introduire des modifications, des transformations. Que serait l'exercice d'une telle liberté si elle n'était cette capacité à déjouer les obstacles, à surmonter les contraintes pour un but à atteindre haut placé? Ce qui donne l'importance à la consigne, incitatrice à une action à mener, dès la situation initiale. Et l'importance du mode d'animation.
Les plus grandes découvertes, les plus belles créations, les plus étonnants exploits ne furent inouïs que par les dépassements qu'ils ont su réaliser. Et cela peut être à l'honneur de la pédagogie, dans son champ spécifique, que de croire possible un tel apprentissage de la liberté au cœur même de l'acte d'apprendre. On peut relire Wallon: *« La connaissance est essentiellement un effort pour résoudre des contradictions »* ainsi que *« Rien ne subsiste qui n'ait triomphé du conflit, en réalisant un nouvel équilibre, un nouvel état, une nouvelle forme d'existence »*.
C'est à l'issue de la réalisation d'un projet de formation en ZEP[71] qu'une institutrice s'exclama: *"Ce qui m'a le plus frappé c'est que, pour aider les enfants le plus en échec, c'est en leur proposant du difficile qu'on peut le faire".* Parce que ces enfants y trouvaient de quoi exister.

III DIMENSION SYSTÉMIQUE DE LA DEMARCHE

C'est à partir de deux triangles utilisés en stage, pour mettre en évidence les pôles significatifs de la relation pédagogique qu'une question nouvelle fut posée : quelles relations entre eux ?



- Le premier triangle, mis en avant par J.Houssaye[72] analyse les postures que sont : enseigner (relation Enseignant-Savoir), apprendre (relation Savoir-Elève) et former (relation Enseignant-Elève). Jean Houssaye souligne combien toute situation et tout choix pédagogique privilégient telle ou elle relation de deux éléments du triangle, le troisième ayant « la position du mort »[73], caractérisant ainsi les différents types connus de pédagogie.

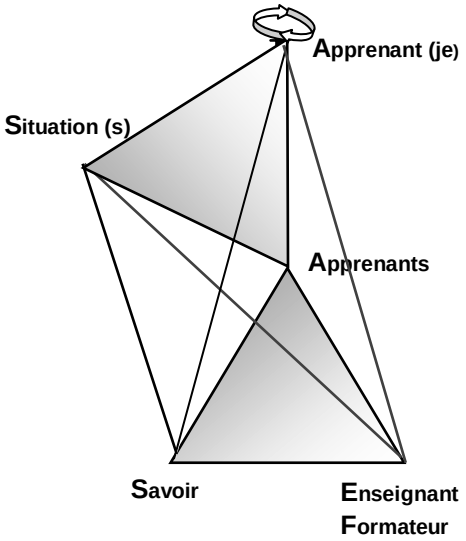
- Le deuxième triangle, intégrant des apports en psychologie de Wallon, fut réinvesti en pédagogie pour mettre l'accent sur tout processus de recherche et d'objectivation, dans le double va et vient, entre chacun et la situation, entre chacun et les autres, ces derniers étant eux- mêmes en travail par rapport à la situation. Intervient en outre sur ce deuxième triangle l'enjeu même de toute démarche que sont pour chacun, tout au long des processus, les transformations de ses propres schèmes de pensée dans les élaborations de savoir (flèche en retour du sujet sur lui-même). C'est ce triangle qui indique les chemins suivant lesquels se jouent les inter-relations, sans confusion ni cloisonnement entre les trois pôles que sont les situations proposées, chaque sujet-apprenant et le groupe des apprenants, l'explicitation de ces pôles donnant sa signification à « l'auto-socio-construction ».
C'est donc dans un travail plus complexe de mises en liaison, à partir du pôle commun des « élèves » (nommés « apprenants » pour y inclure aussi les adultes en formation) qu'intervint la nécessité de mettre en évidence :

- Le lien entre Savoir et Situation : lien nécessaire pour mesurer le travail spécifique de l'enseignant dans l'élaboration d'une démarche.
- Le lien entre l'enseignant/formateur (E/F) et le triangle d'auto-socio-construction : indispensable pour éviter tout glissement facile vers l'illusion d'un principe de non-intervention, porte ouverte à un pédagogisme irresponsable.
- Le lien entre chaque sujet-apprenant (je) et le groupe des apprenants (cf : triangle 1 où le terme générique « d'élèves » n'évoque pas la distinction à faire entre les processus propres à chaque élève et les processus qui s'engendrent par et dans le groupe d'élèves. Lien nécessaire pour clarifier les va et vient de « l'auto-socio ».

---

[67] Pour reprendre des termes utilisés par Piaget dans « *Réussir et comprendre* » 1974 PUF.
[68] Bien sûr dans toute démarche une situation initiale en entraine une autre. Ainsi pour la notion de numération où un ensemble de 8 étapes successives sont nécessaires (cf Tome 1 de Bassis.O (2003 : 17-70). Mais c'est prendre du temps pour en gagner, quand on mesure ensuite (opérations, décimaux, etc…) tout le gain mis à profit.
[69] De quoi intégrer dans cet espace là, tout au moins, en quoi « instruction (publique) » puisse justifier qu'elle puisse être « éducation (nationale)» !
[70] Cf : l'article d'O.Bassis : « La place du symbolique dans la conceptualisation », revue Dialogue n°139 du GFEN.
[71] projet mené en relation entre des classes de ZEP et l'IUFM de Bonneuil. C'est dans une de ces classes que fut réalisée une longue « démarche » (des polygones aux carrés) en 5 séances dont l'analyse des productions des enfants fut le centre de la thèse soutenue sous la direction de Gérard Vergnaud.
[72] : « Le triangle pédagogique » in *« La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui »* sous la direction de J.Houssaye, ESF, 1993.
[73] En référence avec le jeu de bridge où « le mort » dont les cartes sont étalées sur la table, joue par la médiation des autres joueurs.

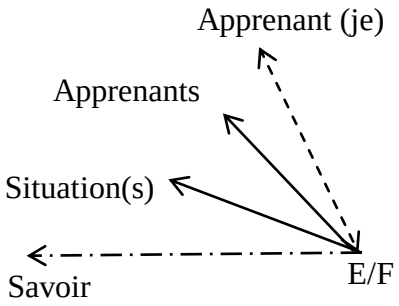
C'est ce travail de mise en diagramme qui permit d'en arriver à rendre explicites les différentes relations effectives qui entrent en jeu dans toute démarche[74].
Mais il y a le risque évident d'une difficulté de lecture où ce que l'on voit sur un même plan concerne des relations qui se déroulent dans des temporalités différentes, aussi bien antérieures (relation Savoir /Situations pour l'Enseignant) qu'en finalisation (Savoir/Situations pour les Apprenants). Le risque aussi d'une représentation fermée alors que tout démarche, quoique construisant des conceptualisations effectives – et justement parce qu'elles le sont dans une dynamique vivante – ouvrent sur des conscientisations qui se poursuivent et rebondissent à propos d'autres savoirs et des questions nouvelles. Comme il en est pour chaque apprenant entre soi et soi, par rapport à ses représentations préalables et les résistances internes qu'il a dû surmonter.



Toutefois, l'apport d'un tel diagramme est de permettre d'en saisir la **dimension systémique globale** que met en jeu une telle pratique de « démarche d'auto-socio-construction du savoir ».
Car un tel diagramme, indiquant la multiplicité des dynamiques qui s'y jouent, peut permettre de poser en quoi la notion de « rapport au savoir » clarifiée par Bernard Charlot (1997) conduit à une autre question, traversant de telles dynamiques : celle du « **rapport à savoir** » permettant de relier le savoir à l'acte de savoir. « *Relier le savoir comme substantif au savoir comme verbe* »[75]
Toutefois une lecture plus « sériée » du diagramme peut être esquissée tout au moins suivant les constituants essentiels du travail de l'enseignant/formateur et du travail de chaque apprenant.

- ***Le travail de l'enseignant-formateur***

Une lecture du diagramme, à partir du point focal que représente celui de l'enseignant/formateur (E/F) met en évidence quatre axes essentiels de travail:



Les axes de travail propre à l'enseignant/formateur

- <u>En direction du Savoir</u> : il s'agit, derrière tout savoir prescrit, d'en dégager les « buts », à savoir la problématique conceptuelle incluant sa dimension culturelle. Notamment sont à chercher quelles ruptures conceptuelles sont concernées, propres à être générées par les situations proposées. Ce sont de tels buts qui constituent le « cap à tenir »[76], par l'enseignant-formateur, tout au long des processus, pour qu'il y ait construction effective de savoir.

- <u>En direction des Situations</u> : travail d'élaboration des situations, à partir des buts dégagés pour imaginer-élaborer une (ou des) situation(s) à la fois compréhensible par tous (quant aux objectifs à atteindre : ceux-ci relevant de conduites à initier par les apprenants) et en même temps porteuse de développements réflexifs conduisant aux buts proprement dits, au-delà des objectifs atteints.

- <u>En direction des Apprenants</u> : c'est toujours à l'ensemble des apprenants que sont présentées les situations, leur contexte (y compris les objets, documents, …) et leurs objectifs (ex : classez, traduisez, reconstituez, représentez, écrivez…). C'est toujours en vue d'une élaboration collectivement aboutie que toute démarche s'organise, se vit. Particulièrement dans les temps forts de confrontation collective où l'enseignant, sans perdre le « cap » à tenir, s'appuie sur une forme d'intervention en « effet-miroir » c'est-à-dire en renvoyant les éléments contradictoires pour une remise en travail. Comme l'indiquait Léontiev (1984, :333) *« Il faut éduquer l'attitude vis-à-vis des connaissances elles-mêmes. En cela réside le sens profond de la conscience réfléchie de l'étude »*

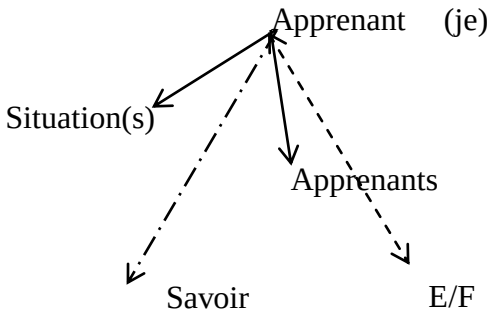
- <u>En direction de tel ou tel apprenant :</u> l'activité d'observation et d'analyse de la part de l'enseignant est permanente, en position de « veille » active et positive. Il est donc amené à être l'objet d'une question ou d'une interpellation de tel ou tel, à laquelle il apporte un retour ou non de réponse directe, préférant en

[74] Sont mis en évidence dans ce diagramme les deux triangles initiaux (en grisé)
[75] Expression utilisée dans un texte *« Interroger l'acte de connaître »* d'O.Bassis retenu par Edgar Morin comme contribution à une journée de Mars 1998 qu'il avait organisée sur « Relier les connaissances » (Paris)
[76] Et cela au travers d'une analyse et des choix conséquents quant à la transposition dont ils sont l'objet pour éviter notamment les transgressions de sens qui s'opèrent entre savoirs savants et savoirs prescrits.

général un retour au « faire », ou susciter un nouveau questionnement (y compris par l'apport d'une situation contradictoire), ou encore une autre entrée de recherche pour que reparte le questionnement et la recherche de l'apprenant.
Disons toutefois que, dans le temps de la démarche, demeurent centraux pour l'E/F son apport des situations de recherche et son mode d'animation auprès de l'ensemble des Apprenants sachant qu'il demeure responsable des conditions d'aboutissement de toute démarche quant à la construction des savoirs en jeu.
Une analyse spécifique sur les différentes fonctions du comportement verbal de l'enseignant[77] concernant la comparaison entre plusieurs modes de pédagogie (Mialaret, 1991:250-254 et particulièrement 266) est à ce sujet significative par rapport au mode d'intervention de l'enseignant dans une démarche d'auto-socio-construction du savoir.

- ***Le travail de chaque apprenant***

C'est ce travail pour lequel toute démarche a sa raison d'être.



Les axes de travail propre au sujet-apprenant

- En direction des Situations : c'est le point d'ancrage essentiel de chaque apprenant dans toute démarche. Ce sont les situations qui lancent la recherche, mettent en travail schèmes de pensée, conduites opératoires et enfin représentations dans le champ des signifiants du symbolique (oral, écrit, dessiné,…)

- En direction des autres Apprenants : c'est la confrontation avec les conduites opératoires, hypothèses, arguments… des « autres » avec pour médiation essentielle, dans les échanges, les pratiques langagières, en réajustements permanents en cours de débat, toujours en référence avec la situation proposée. Mais ensuite, sur un autre plan, c'est le travail de confrontation collective qui, à partir des productions de groupes (ou parfois directement avec l'ensemble des apprenants) concernant les objectifs atteints, a pour fonction d'en arriver à la problématique conceptuelle elle-même (buts). C'est l'aboutissement des processus précédents où prend place d'une façon délibérée, le travail sur les formulations et /ou les représentations symboliques (schémas, diagrammes…) pour donner corps au savoir construit.

- En direction de l'E/F : c'est l'importance du comportement de l'E/F par rapport à chaque apprenant qui « donne le ton » du climat de recherche, fondé sur la prise en compte des capacités des élèves à s'y engager, à la fois dans la confiance et l'exigence.

- En direction du Savoir : en définitive, c'est bien par rapport au(x) but(s) recherchés pour tout savoir que démarche il y a, pour chaque apprenant qui y est convié. Un savoir, dont la genèse fut création humaine antérieure, constituant sa dimension culturelle, dans les contextes sociaux et historiques qui furent les siens. Toutefois, au travers de toute démarche, c'est parce que chacun y rentre avec le déjà-là de ses acquis antérieurs et ses implications propres de recherche qu'en final, si construction de savoir il y a – dans le travail d'objectivation qui, y est engagé - c'est bien cependant pour chacun avec quelque tonalité singulière, unique qui font que ces savoirs deviennent ses savoirs et pour cela ses propres pouvoirs de réinvestissement dans des contextualisations autres.

****

Une telle recherche spécifique, en cohérence avec la notion qu'elle présente, a été elle-même menée toujours en interaction entre pratique et théorisation. Une notion toujours en travail et dans le champ de l'école et dans le champ d'une transformation de la formation.
En formation particulièrement car il est apparu avec force qu'un renversement du rapport au savoir et du rapport à savoir – en vue de réinvestissements à l'école comme dans tant d'investissements professionnels – a toutes les raisons de pouvoir se faire si des situations vraiment spécifiques de relation théorie-pratique sont vécues et analysées comme telles, au niveau des adultes eux-mêmes. Ce qui renvoie à la question brûlante du devenir de la formation des enseignants.
Bien sûr il ne faudrait pas conclure que tout savoir sans exclusive devrait être l'objet d'une telle démarche. Une question de temps pour le moins le rendrait impossible. Mais faut-il encore, sur des concepts ou problématiques-clés en avoir vécu une dynamique constructive afin de prendre conscience des enjeux de ce qu'est « savoir » et, ce faisant, de découvrir pour soi-même, en soi-même une dimension nouvelle de son propre rapport à savoir, donnant saveur à savoir.

Note importante : Cette recherche s'est faite à partir de pratiques de terrain, en classe et en formation. Mais plus particulièrement dans le cadre de projets[78] liés à des enjeux de transformation en vue de la réussite à l'école, bien sûr, mais surtout, ce faisant, de formation à une pensée lucide et exigeante, dans l'ouverte aux autres et à ce monde en devenir .

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

BACHELARD (1966) « *Le nouvel esprit scientifique* » PUF [1934]
BACHELARD (1983) « *La formation de l'esprit scientifique* » Ed.VRIN 1938
BACHELARD (1981) « *La philosophie du non* » PUF 1940 Bibliothèque de philosophie contemporaine
BARTHES (1974) « *Théorie du texte* »
BARTHES (1975) « *Roland Barthes par Roland Barthes* » Éditions du Seuil, Paris
BASSIS.H (1978) « *Des maîtres pour une autre école : former ou transformer ?*»,Casterman

[77] Analyse qui avait été menée par O.Bassis (thèse citée) à partir d'enregistrements réalisés dans plusieurs classes au cours de travaux sur la pratique de démarche (analyse s'appuyant sur les travaux de Landsheere ,1969).
[78] Parmi les projets qui ont fortement contribué à avancer dans ces élaborations, sont à citer le « Groupe expérimental du 20ème » dans les années 60, initié et porté par Robert Gloton (40 classes de l'école publique, réparties en trois écoles) et avec toute une équipe volontaire. Mais aussi le projet réalisé au Tchad puis à l'IUFM de Bonneuil dans une articulation IUFM et terrains de ZEP.
Projets évoqués par R.Gloton dans « *Au pays des enfants masqués* »(1979),Casterman ainsi que dans les ouvrages de Bassis H (1978) et Bassis O (1998).
Bien d'autres projets réalisés au sein du GFEN, en France et à l'étranger, ainsi que des Universités d'été, stages, Rencontres,etc…et quantité d'ouvrages parus récemment ainsi que la revue Dialogue sont porteurs d'un travail permanent à la fois de pratiques et de réflexion théorique.

BASSIS.H (1982) (collectif) « *Quelles pratiques pour une autre école ? Tous capables !* », Casterman
BASSIS.H (1984) « *Je cherche, donc j'apprends !* » Messidor, Editions sociales
BASSIS. O (1998) « *Se construire dans le savoir, à l'école et en formation* » ESF
BASSIS.O (2003, 2004) *« Concepts-clés et situations problèmes en mathématiques »* Tomes 1 et 2, Hachette
BASSIS.O Nombreux articles dans la revue Dialogue du GFEN (cf site www.gfen.asso.fr) notamment « *La place du symbolique dans la conceptualisation* » (n°139)
BOURDIEU et PASSERON (1970) « *La reproduction* » Ed de Minuit
CANTO-SPERBER (1991) (ss la direction de) « *Les paradoxes de la connaissance* » Odile Jacob
Essais sur le Ménon de Platon
CASTORIADIS (1975) *« L'institution imaginaire de la société »* Ed. du Seuil
CHARLOT Bernard (1997) « *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie* » Ed.Anthropos
FABRE-VELLAS.E (2006)(Sous la direction de) : « *Situations de formation et problématisation* », Belgique, Ed. De Boeck
FREIRE.P (2001) « *Pédagogie des opprimés* » La Découverte [1974, Maspero]
HUBER Michel (2009) « *Inventer des pratiques de formation* » et autres ouvrages, Chronique Sociale
LEVEBVRE.H « *Le retour de la dialectique » 1986*, Messidor/Editions sociales.
LE MOIGNE, J-L. (1995) *« Les épistémologies constructivistes »*,Paris : PUF, Que sais-je ?
LE MOIGNE, J-L (1994-1995) *« Le constructivisme »* Tome 1 et tome 2
LEONTIEV Alexis N, 1984 « *Activité, conscience, personnalité* » Ed du progrès, Moscou [1976]
MIALARET Gaston (1991) « *Pédagogie générale* » PUF
MIALARET Gaston (2003) *« Propos impertinents sur l'éducation »* PUF
MIALARET, G. (2011) « *Le nouvel esprit scientifique et les sciences de l'éducation* » PUF
MORIN Edgar (1986) « *La connaissance de la connaissance* », Ed du Seuil
MORIN Edgar (1990) « *Introduction à la pensée complexe* »
PIAGET, J.(1969) (Sous la direction de) *« Logique et connaissance scientifique »*, NRF
PIAGET.J (1970) *« L'épistémologie génétique »* PUF
PIAGET,J (1974) « *Réussir et comprendre* » PUF
POPPER, K. (1991), « *La connaissance objective* », Aubier [1972]
VELLAS, E. (2008) *« Approche par la pédagogie de la démarche d'auto-socio-construction : une théorie pratique de l'éducation nouvelle* » Université de Genève, directrice de thèse : Mireille Cifali.
VYGOTSKI, 1985 *« Pensée et langage »* Messidor, Éditions Sociales
WALLON, H. (1970) *« De l'acte à la pensée »*, Flammarion [1942]

Thèses soutenues par des membres du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) et du LIEN (Lien international de l'éducation nouvelle)

BASSIS Odette, 1985 : *« Processus de recherche des enfants dans une démarche d'auto-socio-construction du savoir (en CM1 : des polygones aux carrés)* » Paris V (directeurs de thèse : Gérard Vergnaud et Georges Snyders)
BERNARDIN Jacques, 1995 « *Lire, écrire en cycle2 : le rôle de l'activité dans l'évolution des mobiles d'apprendre* », Paris 8 (directeur de thèse : Bernard Charlot)
HUBER Michel, 1996 : *« Du projet-élèves à la convergence des démarches de projets dans l'établissement scolaire* », CNAM, Paris (directeur de thèse : Jean-Marie Barbier)
DALONGEVILLE Alain, 1998 « *L'enseignement de l'histoire, une expérience de l'altérité. Des représentations sociales du Barbare à la rencontre de l'Autre* », Université de Paris 8, sous la direction de Guy Berger (C. Lelièvre, H. Moniot, T. Todorov, G. Vigarello).
CORDESSE Joëlle, 2006 « *Déchiffrer l'invisible des signes d'apprentissage des langues* » Perpignan (Directeur de thèse : Joëlle Réthoré)
LEDRAPIER Catherine, 2007 *« Le rôle de l'action dans l'éducation scientifique à l'école maternelle : cas de l'approche des phénomènes physiques », ENS Cachan, Paris* (directeur de thèse : Jean-Louis Martinand)
VELLAS Etiennette, 2008 « *Approche, par la pédagogie de la démarche d'auto-socio-construction : une « théorie pratique » de l'éducation nouvelle »*, sous la direction de Mireille Cifali, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève
MEDIONI Maria-Alice, 2009 « *Situations d'apprentissage et activité des élèves en langues vivantes étrangères. Analyse d'une mise en situation en espagnol* » dirigée par Jean-Yves Rochex (Paris 8)

Défis d'une posture de praticien-chercheur en Sciences de l'Éducation
Le cas d'une recherche-action à visée compréhensive centrée sur le développement interactif de la métacognition, avec des élèves de CM1 en difficulté de compréhension en lecture

Jocelyn Reulier
Université Catholique de l'Ouest (Angers, France) et Université du Québec à Rimouski (UQAR, Québec)
jocelynreulier@hotmail.com ;
06 21 75 33 08 ;
L'Ecasserie, 49380 CHAMP SUR LAYON
France

Jean-Yves Lévesque
Université du Québec à Rimouski (UQAR, Québec)
jean-yves_levesque@uqar.qc.ca ;
(418) 723 1986, poste 1856 ;
UQAR, 300, allée des Ursulines
Rimouski (Québec), G5L3A1.

Jean-Pierre Gaté
Université Catholique de l'Ouest Angers (UCO, France) ;
jean-pierre.gate@uco.fr ;
(33) (02) 41 81 65 50 ;
UCO, Institut des Sciences de l'Éducation d'Angers
3 place André Leroy
B.P. 10808, 49008 ANGERS cedex 01
France

Introduction

En Sciences de l'Éducation, il s'avère que de nombreux professeurs d'Université ont d'abord exercé le métier d'enseignant. Ce sont généralement des préoccupations issues de cette pratique qui les ont motivés à s'engager dans des recherches universitaires. Il en est ainsi pour cette recherche doctorale en cours dont l'existence provient d'un constat de terrain. Néanmoins, une des singularités de cette étude est que l'apprenti-chercheur ose la mener auprès de sujets issus de son propre milieu professionnel. De fait, ce type de recherche reste beaucoup plus rare puisqu'il met en exergue la double posture de « praticien-chercheur » suscitant de vifs débats dans la communauté scientifique. C'est de ces controverses dont il sera question en préambule, pour laisser ensuite une large place aux propos du « praticien-chercheur » présentant les nombreux défis auxquels il a été et est encore confronté. Ces défis sont d'ordre théorique, épistémologique et méthodologique. Suite à ce récit d'expérience, d'aucuns pourront juger si cette position de « praticien-chercheur » est tenable et si ce type de recherche peut acquérir ses lettres de noblesse dans la communauté scientifique.

1. Débats sur la double posture de praticien-chercheur en Sciences de l'Éducation

Un professionnel qui mène une recherche sur son lieu de travail est généralement considéré comme un « praticien-chercheur » (Albarello, 2004). Cette expression signifie qu'une double identité est affirmée et le trait d'union entre les deux termes dénote cette revendication d'une appartenance à deux mondes et questionne par la-même, les interactions entre celui de la recherche et celui de l'activité professionnelle (Albero et Robin, 2004). Or, cet espace peut être parfois qualifié de «compromis », de « voie du milieu » (Jézégou, 1998). Plus généralement, assumer cette double posture constitue un « cas limite » et cristallise un ensemble de questions épistémologiques et méthodologiques (De Lavergne, 2007).

À cet égard, Mias (1998) se demande s'il est possible de vivre simultanément deux postures aussi différentes qui sont celles de « l'aventure professionnelle » et celle de « l'aventure de la recherche ». Comme l'avance Drouard (2006), un bon nombre de chercheurs considèrent ainsi qu'un praticien ne peut pas être en même temps un chercheur sur sa pratique puisque la pratique et la recherche n'appartiennent pas au même paradigme. L'une, la pratique, se situe dans une logique d'action (interprétation du dedans) et doit répondre en termes opératoires aux questions concernant l'exercice du métier, le « comment faire ? » ; l'autre s'inscrit dans une logique de recherche (interprétation du dehors) et doit comprendre en termes scientifiques, les « pourquoi » qui justifient le choix des « comment faire » (Linard, 2004). Dans le même sens, Barbier (2000) indique que le praticien s'exprime dans une « sémantique de l'action » alors que le chercheur utilise une « sémantique de l'intelligibilité de l'action ». Les explications données du point de vue extrêmement impliqué du praticien ne seraient donc pas recevables dans le champ scientifique.

D'autres auteurs (Groulx, 1994; Khon, 2001; Mias, 1998), au contraire, considèrent qu'entreprendre une recherche tout en occupant un poste de professionnel permet un regard que seule cette personne peut porter, ce qui constitue « un aspect de son originalité enrichissant pour tous » (Khon, 2001: 20). Le praticien-chercheur serait plus à même de relever des éléments incompréhensibles à quelqu'un venant ponctuellement. Alors qu'en est-il dans cette recherche? Quelle réalité y prend la double posture et cette dernière est-elle tenable? Quels sont les défis auxquels est confronté le praticien-chercheur et par conséquence, quels sont les précautions méthodologiques à prendre pour espérer que cette recherche soit reconnue par la communauté scientifique.

2. Défis d'un praticien qui se fait chercheur

2.1. Défis théoriques : problématisation et théorisation

Dès ses premières années d'enseignement, le praticien a été confronté à des difficultés de compréhension en lecture chez ses élèves de CM1-CM2. Il s'est alors posé la question suivante : « comment aider ces élèves en difficulté ? ». Cette question d'ordre praxéologique avait donc trait à la « sémantique de l'action » (Barbier, 2000). Chemin faisant, l'enseignant a découvert un atelier de remédiation où 5 à 7 élèves, accompagnés par leur enseignant, étaient invités à interagir sur la compréhension de leur lecture. L'objectif était de faire émerger les différences de compréhension et de susciter par la-même des débats. En observant et en pratiquant ce type d'atelier, il était évident pour l'enseignant qu'il se jouait quelque chose d'essentiel, que les élèves progressaient en collaborant mais quelles en étaient les raisons? Cette nouvelle question que s'est posée le praticien répond au « pourquoi » et cherche à donner de l'intelligibilité à l'action (Barbier, 2000). Elle dénote d'un changement de posture marqué par le passage de « praticien » à celui de « praticien-réflexif »

(Schön, 1999). Comme le remarquent à juste titre Khon (2003: 11), « l'entrée en recherche condamne à quitter ce paradis de regard habitué » et la pratique réflexive constitue, à notre avis, cette première entrée en recherche. Plus spécifiquement, décider de se lancer dans un processus de recherche universitaire constitue un véritable défi puisqu'il s'agit de réussir à problématiser cette intuition de terrain en un problème de recherche. Les chercheurs qui s'y sont aventurés savent bien par expérience à quel point ce défi peut-être difficile. En effet, Cros (2004) explique que le praticien vit come « une sorte de conflit intra-personnel » et « intrapsychique ». Son identité bascule : il était avant tout un praticien dont la légitimité était dans l'effectivité et il se met à douter de ce qu'il concevait jusqu'à présent comme évident. Cette perturbation semble pourtant nécessaire pour passer d'une logique à une autre.
Concrètement, la question actuelle de cette recherche doctorale : « en quoi les interactions verbales entre pairs permettent de développer la métacognition chez des élèves de CM1 en difficulté de compréhension en lecture ? » est le fruit de ce basculement qui a nécessité un temps important de maturation. Les défis théoriques sous-jacents à l'élaboration de cette dernière sont les premières étapes à franchir pour devenir chercheur. Il s'agit par exemple de définir les concepts. Ainsi, grâce au soutien du comité de recherche ainsi qu'aux différentes rétroactions des pairs lors des séminaires, le doctorant est parvenu à identifier les concepts de « compréhension en lecture », de « métacognition » et d'« interactions verbales ». La difficulté était à ce stade de ne pas se laisser envahir par les multiples concepts associés. Une catégorisation et un rattachement à un cadre théorique semblaient dès lors nécessaires. Parallèlement, il s'agissait de procéder à une revue de littérature la plus exhaustive qu'il soit pour faire état des lieux des différents points de vue théoriques et prendre connaissance des diverses recherches menées dans le domaine de prédilection. Le praticien qui avait l'habitude de lire des ouvrages de pédagogie pour y trouver des réponses à ses questions de terrain, inversement, dans des lectures plus théoriques, en ressort avec encore plus de questions provoquant un flou conceptuel bien loin des préoccupations praxéologiques. Par exemple, les définitions ouvertement composites du concept de métacognition provoquent des ambiguïtés théoriques et le concept en devient difficilement opérationnalisable. Pour autant, au fur et à mesure des lectures et des rencontres, la question de recherche s'éclaircit et la prétention à l'inédit qui légitime la recherche prend forme. La conceptualisation, la problématisation et la théorisation démontrent que le praticien se fait chercheur mais ce n'est pas pour autant qu'il en oublie son terrain car cette recherche, même si elle a pour objectif premier d'apporter de nouvelles connaissances, est bien au service des pratiques d'enseignants pour mieux faire réussir les élèves.

2.2. Défis épistémologiques : prendre de la distance

Puisqu'ici le chercheur effectue sa recherche sur son propre terrain professionnel en agissant auprès d'élèves, il s'agit d'une « recherche participante complète » (Adler et Adler, 1987). Aux dires d'Albarello (2004), cette situation d'engagement serait précisément ce qui en fait sa richesse, sa force et son originalité puisque l'insertion du chercheur ferait percevoir les aspects dignes d'intérêt bien souvent cachés au premier regard. Selon Savoie-Zajc (2000), du point de vue de la rigueur scientifique, cette immersion permet d'assurer la « crédibilité » de la recherche qui repose dans la répétition des observations et des actions sur le terrain, cycle bien présent dans la méthodologie de la recherche-action (action/réflexion/action). L'observation participante a également l'avantage de recourir à la « triangulation indéfinie » caractérisée par le retour aux participants de la recherche (Savoie-Zajc, 2000). Ce retour a pris place particulièrement au début de chaque séance et répondait au souci d'adéquation entre les interprétations formulées et les perceptions des élèves.

La méthodologie employée dans le cas présent relève de la recherche-action. En se référant à la définition-synthèse proposée par Lavoie, Marquis et Laurin (1996), la recherche en cours peut être considérée ainsi puisqu'elle se réfère bien à des « besoins sociaux réels » (les difficultés de compréhension en lecture), est menée en « milieu naturel de vie » (l'école) et est associée à « une stratégie d'intervention dans un contexte dynamique » (le développement d'interactions métacognitives). Le chercheur agit auprès des sujets de manière à « produire un changement » (améliorer leur compréhension en lecture), ce qui constitue des objectifs praxéologiques. La recherche-action est également fondée sur la « conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies » : la connaissance émerge du contexte de l'action, ce qui constitue des objectifs scientifiques. Les travaux d'Élias (1983) permettent, quant à eux, de comprendre que le « praticien-chercheur » en conjuguant les deux postures, doit marier deux positions : « internes » et « externes ». La position « interne » relève de l'engagement alors que la position externe réfère à la distanciation. Ce double concept d' « engagement-distanciation » est tout à fait adéquat dans cette recherche-action puisque le « praticien-chercheur » est engagé dans une situation et souhaite aussi, en tant que chercheur, interpréter dans une autre perspective. Autrement dit, il doit se situer à la fois à un « niveau » et à un « méta-niveau » (Khon, 2001: 32), ce qui constitue un véritable défi.

Pour relever ce défi, la question de recherche débutant par « en quoi les interactions verbales entre pairs permettent de développer la métacognition » a été choisie volontairement pour aider le doctorant à mieux prendre cette distance. D'un point de vue épistémologique, cette étude s'inscrit dans une dynamique « qualitative-interprétative » qui suppose « une recherche de significations » s'appliquant à « comprendre des objets complexes » en les situant au « cœur même de la vie quotidienne des participants » (Savoie-Zajc, 2000 ; Schwandt, 1994). Dans le cas présent, le doctorant adopte une posture de chercheur en tentant de comprendre une situation pédagogique interactive complexe, au cœur même de la réalité d'une classe. En d'autres termes, il essaie de mieux comprendre le rôle des interactions verbales dans le développement de la métacognition faisant défaut à des élèves en difficulté de compréhension en lecture. Puisque cette recherche-action s'inscrit dans une recherche universitaire, les objectifs premiers sont d'apporter de nouvelles connaissances scientifiques et nécessite de la part de l'apprenti-chercheur d'adopter une posture distanciée. Ainsi, le praticien-chercheur se lance le défi de mener une analyse scientifique sur sa propre activité professionnelle, sans verser dans le discours professionnel. Cela peut se concrétiser grâce à l'utilisation d'outils méthodologiques rigoureux.

2.3. Défis méthodologiques : s'outiller pour garder le cap de la recherche

Lors des premières communications du doctorant, il lui a souvent été reproché de trop utiliser des propos de « praticien réflexif » passionné. Le défi a été de démontrer que sa recherche s'inscrivait véritablement dans un travail de thèse et ce sont principalement les outils méthodologiques qui lui permettent désormais d'en assurer la rigueur scientifique. Pour ces raisons, Albarello (2004) indique que l'ancrage du chercheur dans son propre terrain peut constituer un formidable atout à la seule condition que soit mis en place un certain nombre d'éléments de rigueur scientifique.

Lors d'une observation participante complète, les moyens les plus couramment utilisés pour conserver les données sont la prise de note, l'enregistrement audio ou la captation vidéo (Savoie-Zajc, 2000). Ces trois moyens méthodologiques ont été convoqués dans cette recherche puisque lors de son observation participante, le chercheur a consigné ses pensées dans un journal de bord. Celui-ci détenait trois fonctions principales : de fournir un espace pour exprimer ses interrogations et ses prises de conscience, d'écrire les informations pour préparer les séances suivantes et de prendre la distance nécessaire quant à la compréhension des matériaux recueillis. En ce qui concerne les informations enregistrées, pour Martineau (2005), l'avantage de ce type d'outils (enregistrement audio et vidéo) réside dans le fait de permettre la reprise de l'observation. De fait, une fois filmé, l'événement peut être revu autant de fois qu'il est souhaité, ce qui peut en permettre une analyse très fine. Au-delà de cet intérêt, ces outils ont eux aussi la qualité de permettre de mieux assumer cette distanciation.

L'expérimentation a été menée sur seize séances de trois-quarts d'heures pendant cinq mois auprès de cinq sujets et d'autres outils méthodologiques ont été employés tels que le recours à l'aide précieuse des « amis critiques » et du comité scientifique. Ainsi, hebdomadairement, une rencontre avait lieu avec l'« amie critique ». Selon Dolbec et Clément (2000) :

> L'ami critique peut être un collègue ou un ami qui est intéressé par la recherche et qui accepte que le chercheur partage avec lui ses données et ses interprétations. L'ami critique s'engage à réagir à ce qui lui sera présenté en posant des questions et en offrant son point de vue tout en restant le plus honnête possible (Dolbec et Clément, 2000: 221)

« L'ami critique » permettait donc à l'apprenti-chercheur de voir son travail sous un nouveau jour en l'aidant à se décentrer grâce à des critiques constructives. « L'ami critique » a particulièrement aidé l'apprenti-chercheur à être à l'écoute des sujets, à ne pas avoir d'attentes quant aux résultats. De plus, les rendez-vous mensuels avec les directeurs de recherche ont permis de bien rappeler les objectifs de recherche et guider le doctorant dans l'analyse interséance. Cette aide constitue une autre forme de triangulation incontournable dénommée « la triangulation des chercheurs » (Savoie-Zajc, 2000). Ce type de triangulation est caractérisé par le recours à d'autres chercheurs qui interrogent le praticien-chercheur sur les décisions prises au cours de la recherche, lui permettant ainsi de prendre du recul.

Par rapport au mode d'analyse des données, l'ensemble des verbatims a fait l'objet d'une analyse de contenus interséance qui est actuellement affinée. Cette analyse prend appui sur le « questionnement analytique » en « mode d'écriture » proposé par Paillé et Mucchielli (2003). Selon ces auteurs, il s'agit de : 1) formuler, sélectionner ou adapter les questions opérationnalisant le mieux possible les objectifs de recherche ; 2) soumettre les données d'analyse à diverses questions de manière à générer de nouvelles questions plus précises en lien avec le corpus » puis, de 3) répondre progressivement à ces questions en générant des réponses directes sous la formes de remarques, de propositions, de textes synthétiques et de nouvelles questions. Les questions du canevas investigatif deviennent ainsi des guides pour l'analyse du corpus, des structures pour les réponses et des balises pour la rédaction. Le travail d'écriture intervient dès lors dans la formulation des questions et des réponses propres au questionnement analytique. Ainsi, des réponses sont avancées sous forme de textes suivis nécessitant une série de lectures du corpus de données avant que « la plume ne puisse s'exprimer librement et validement » (Paillé et Mucchielli, 2003: 106).

3. Les défis réels de l'expérimentation

3.1. Devenir praticien-chercheur sur son terrain : changement de posture et de regards

Lors de l'anticipation de son protocole de recherche, le doctorant avait annoncé qu'il offrirait aux élèves un cadre sécurisant propice aux échanges : en mettant l'accent sur la confiance, le droit à l'erreur, le respect mutuel, la liberté d'expression, autant d'habiletés indispensables pour collaborer. Parallèlement, il avait déclaré qu'il adopterait des gestes pédagogiques adéquats pour développer la métacognition : en proposant des tâches appropriées, en gérant la parole, les silences. En effet, la perspective socioconstructiviste à laquelle se rattache cette recherche mise sur l'importance de la collaboration dans le développement de la métacognition. Néanmoins, lors de l'expérimentation, autant la mise en œuvre du cadre sécurisant s'est effectuée aisément, autant la maîtrise des gestes pédagogiques adéquats s'est avérée plus délicate. Pourtant, ce praticien a l'habitude d'utiliser cette pédagogie socioconstructiviste, de faire collaborer ses élèves pour qu'ils puissent s'outiller mutuellement. Or, dans le cas présent, il est étonnant d'observer que lors des premières séances, il éprouve des difficultés à écouter ce que les sujets disent, à accepter les silences, à questionner et étayer à bon escient.

D'aucuns avanceront que tout chercheur peut être confronté à ce type de difficultés du fait d'attentes trop ciblées. Supposons qu'un chercheur extérieur au contexte de l'école ait agi auprès de ces mêmes élèves, peut-être aurait-il été lui-même confronté à ce type de difficultés. Certes, mais il y a là une différence de posture et consécutivement de regards à propos de cette posture. Dit autrement, ce chercheur fictif se perçoit comme chercheur tandis que dans cette recherche, même si le doctorant tentait de se percevoir ainsi, il était praticien de fait sur son terrain et était avant tout perçu comme tel par les élèves (comme par le corps enseignant). Il s'agissait donc de démontrer qu'il était ici dans une perspective de recherche. Pour ce faire, il était nécessaire de laisser de côté l'objectif praxéologique sous-jacent : « rendre ses élèves meilleurs lecteurs » et se concentrer sur les objectifs scientifiques : mieux comprendre les évolutions de la métacognition dans cette situation pédagogique interactive. Grâce à l'aide de l'ami critique puis aux directeurs de recherche, le doctorant a vite pris conscience qu'il était important de respecter les gestes pédagogiques annoncés dans son protocole et a même décidé, à l'issue de la quatrième séance, de changer de lieu en choisissant un local situé en classe de maternelle pour mieux se sentir chercheur. Ce n'est qu'au bout de quatre séances qu'un réel changement de posture a été observable, ce qui démontre de la difficulté à mener une recherche sur son terrain.

3.2. Réciprocité recherche/pratique de la recherche

Comme le souligne Mias (1998), se prétendre « praticien-chercheur » implique une «place duelle » qui s'inscrit dans un « rapport proximal local aux évènements » et qui se veut à la fois « distale » pour mieux comprendre ces évènements. À l'issue de chaque séance, une rencontre avait lieu avec l'ami-critique puis, hebdomadairement, le praticien-chercheur s'est accordé une journée de recherche pour retranscrire les données et procéder à une première analyse. La tâche était d'interroger les données à la lumière des objectifs de recherche suivants : « Développer une meilleure connaissance sur les étapes, les phases du processus d'élaboration des interactions métacognitives, les interventions les plus appropriées du praticien-chercheur dans le cadre de cette situation pédagogique interactive puis d'identifier les interactions métacognitives, en les catégorisant et en mettant en relief leur évolution ».

Même si avant de débuter l'expérimentation, le praticien-chercheur avait en tête ces derniers, l'analyse des première séances démontre qu'il était principalement focalisé sur ses « interventions les plus appropriées ». En effet, les « auto-observations » lui faisaient prendre conscience que la mise en pratique était difficile, qu'il était confronté à des difficultés d'animation. Puisqu'il souhaitait observer en quoi la métacognition se développe grâce aux interactions, il était essentiel qu'il déploie lui-même les gestes pédagogiques adéquats en essayant, par exemple, de faire reformuler par les pairs. À propos des interactions métacognitives, il a constaté que celles-ci semblaient peu présentes lors des premières séances. Il s'est donc naturellement interrogé la manière d'accompagner ces sujets dans leur développement métacognitif. Ces questions sont-elles celles d'un praticien? D'un chercheur? D'un praticien-chercheur? Justement, l'analyse des données par le « questionnement analytique » propose de poser des questions aux données par rapport aux objectifs de recherche. Or, les premières questions qui figurent dans le journal de bord sont de cet ordre : « comment guider la métacognition?, « quels sont les gestes pédagogiques adéquats pour développer les interactions? ». Les préoccupations d'ordre pratique semblent avoir inhibé initialement toute réflexion liée à la recherche. Plus précisément, le doctorant n'arrivait pas à distinguer les questions qui étaient celles du professionnel et celles liées à la recherche. Un temps s'est avéré nécessaire pour que le praticien intègre sur le terrain cette nouvelle posture de « praticien-chercheur », qu'il perçoive les élèves non pas comme des élèves mais des sujets et réciproquement, que ces derniers entrent dans une nouvelle dynamique d'apprentissage, qu'ils comprennent que leur collaboration était nécessaire. L'aide de l'ami critique, des directeurs de recherche le travail d'analyse intermédiaire a permis au praticien de réussir peu à peu à interroger les données à la lumière des objectifs de recherche. Ainsi, les questions qui avaient trait à la manière d'animer se sont transformées en « quelles sont les différentes formes d'étayage observables »? Celles qui référaient au développement de la métacognition ont amené à distinguer les interactions métacognitives, les catégoriser, à observer si elles se développaient chez chaque élève, à repérer leur provenance (par l'étayage du praticien-chercheur, individuel ou par le groupe). Cette analyse intermédiaire a permis progressivement de compléter le « canevas investigatif » (Paillé et Mucchielli, 2003) constitué de questions s'affinant et nourrissant la pratique de recherche. C'est en ce sens que Mias (2003) parle de « mouvement itératif » associant « réflexion intellectuelle » et «réflexion pratique ».

Conclusion

En préambule, la question suivante avait été posée : est-il possible de vivre simultanément deux postures qui sont celles de « l'aventure professionnelle » et celle de « l'aventure de la recherche »? Oui, il est possible de la concilier moyennant de réussir à relever un certain nombre de défis. L'un d'entre eux accompli est d'être parvenu à transformer un objet empirique en un objet de recherche, en prenant connaissance des écrits scientifiques puis en se rattachant à un cadre conceptuel reconnu. Ce défi démontre plus largement l'intégration d'une logique de recherche centrée davantage sur l'« intelligibilité » de l'action. De manière à rester dans cette logique et conseillé par son comité de recherche, le doctorant a fait le choix d'adopter une posture qualitative/interprétative. Même si sa recherche peut-être considérée comme de la recherche-action associant des objectifs praxéologiques et scientifiques, l'apprenti-chercheur, pour mieux « garder le cap » de la recherche, a préféré se focaliser sur les objectifs scientifiques. Mais, entre le « dire » et le « faire », entre « les objectifs de recherche » et les « objectifs praxéologique », l'expérimentation n'a pas manqué de mettre en relief les défis réels de cette double posture.

À la lumière de cette expérience, il semble que le défi majeur d'une recherche menée par un « praticien-chercheur » est de réussir à se considérer réellement comme un « praticien-chercheur » et non pas seulement comme « praticien ». Sur le terrain, il semble difficile au départ de concilier cette double posture. C'est alors que les outils méthodologiques se sont avérés des appuis réels. L'aide précieuse des directeurs de recherche comme celle de l'ami-critique ont permis de prendre cette distance nécessaire, de se recentrer sur les objectifs de recherche et chemin faisant, d'abandonner sa posture de praticien pour réaliser et vivre l'engagement dans une recherche. Du point de vue de l'analyse des données, le questionnement analytique a permis de recentrer le praticien-chercheur sur des objectifs scientifiques et de progressivement se détacher de ses préoccupations qui relevaient de la pratique d'enseignant. Ces dernières sont devenues des préoccupations de l'ordre de la « pratique de recherche » (Clerc et Tomamichel, 2004). Pour illustrer, les diverses formes d'étayage sur lesquelles s'est questionné le praticien-chercheur ont constitué de nouvelles connaissances pour la recherche et permis d'intervenir plus adéquatement auprès des sujets. Dans ce sens, pour Perrault-Soliveres (2001), l'activité professionnelle génère et oriente l'activité de recherche, mais aussi de façon dialogique et récursive, l'activité

de recherche ressource et réoriente l'activité professionnelle. Gaté (2004) soutient qu'elles s'alimentent de ce va et vient continuel entre théorie et pratique, conceptualisation et expérience empirique, selon un « processus spiralaire ».

En somme, comme le remarque Mias (1998), conjuguer deux postures, celle de praticien et de chercheur, relève d'une position difficile à tenir, mais non impossible, preuve en est cette expérience. Cet auteur argue même que :

> L'articulation entre les deux postures peut permettre la naissance d'une pertinence et d'une scientificité plus grande par le choc de leurs avantages et leurs limites intrinsèques » (Mias, 1998: 28).

Cet écrit a été l'occasion de mieux analyser ce vécu d'expérience, de pouvoir repérer et exprimer avec humilité les difficultés, les défis et les forces inhérentes à cette double posture. Toutes ces réflexions mettent en relief des préoccupations importantes dans le champ des Sciences de l'Éducation, et ce d'autant plus dans le cadre actuel de la Masterisation des enseignants où il est demandé d'élaborer un mémoire de recherche.

Bibliographie

Adler, P. et Adler, P. (1987) *Membership roles in field research*. Newbury Park CA: Sage.

Albarello, L. (2004) *Devenir praticien-chercheur, comment réconcilier la recherche et la pratique sociale, avec exemples concrets*. Bruxelles : De Boeck.

Albero, B. et Robin, J.Y. (2004) Entre chercheurs et praticiens : trait d'union ou démarcation? Analyse d'une expérience. *Recherches et Éducations* (8).

Barbier, J. M. (2000) Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Dans Maggi, B. *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF, 89-104.

Clerc, F. et Tomamichel, S. (2004) Quand les praticiens deviennent chercheurs. *Recherches et Éducations* (8).

Cros, F. (2004) La recherche professionnelle médiatrice entre le soi chercheur et le soi praticien. *Recherches et Éducations* (8).

De Lavergne, C. (2007) La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, Hors Série (3).

Dolbec, A., et Clément, J. (2000) La recherche-action. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 199-224.

Drouard, H. (2006) Chercheur et praticien ou praticien-chercheur ? *Esprit Critique*, 8(1), 1-15.

Élias, N. (1993) *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.

Gaté, J.P. (2004) La rencontre des pratiques d'apprentissage : réflexions à propos d'un modèle d'entretien de recherche à visée métacognitive. *Recherches et Éducations* (8).

Groulx, L H. (1994) Liens recherche et pratique : les thèses en présence. *Nouvelles pratiques sociales*, 7 (2), 33-50.

Jézégou, A. (1998) *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris : L'Harmattan.

Kohn, R. C. (2001) Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient chercheur. Dans Mackiewicz, M.P. *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*. Paris : L'Harmattan. 15-38.

Lavoie, L., Marquin, D., et Laurin, P. (1996) *La recherche-action : théorie et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Linard, M. (2004) La relation entre praticiens et chercheurs en Sciences de l'Éducation. *Recherches et Éducations* (8).

Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, Numéro Spécial (2), 1-15.

Mias, C. (1998) *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Perrault-Soliveres, A. (2001) Praticien-chercheur : défricher la nuit. Dans M. P. Mackiewicz, M.P. *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*, 41-53. Paris : L'Harmattan.

Savoie-Zajc, L. (2000) La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. *Introduction à la recherche en éducation*, 171-198. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Schön, D. (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec: Éditions Logiques.

Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. Dans Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. *Handbook of qualitative research*, 118-137. Thousand Oaks, CA: Sage.

La pratique du travail en groupe chez les enseignants : une expérience ethnographique

Aranzazú ESTEVA ROMO
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
Facultad de Filosofía y Letras, Doctorat Pedagogie
Calle Muitles #8, San Mateo Tlaltenango, C.P. 05600, México, D.F.
(00 52) 55 58101329
aranza.esteva@yahoo.com.mx

Entre août 2007 et décembre 2008, j'ai pu observer le déroulement du travail collectif de sept professeurs du Collège d'Histoire et de son Enseignement dans une école normale d'éducation primaire à Mexico (1). Le plan national d'études qui est encore appliqué dans les écoles normales mexicaines établit la répartition des professeurs en différents « collèges » ou « académies » – selon les niveaux ou les matières. Ces groupes doivent se réunir au moins une fois par mois dans le but, selon le discours officiel, de créer un espace d'échange et d'organisation qui permette de mettre en place une éducation plus intégrale pour les étudiants. Le principal objectif de ma recherche a été de confronter *ce qui est institué* et *ce qui est en voie d'institutionnalisation* (2), autrement dit, étudier comment les professeurs s'approprient le projet institutionnel qui exige d'eux un travail en groupe et, par conséquent, comment la dynamique de groupe se met en place dans la vie scolaire quotidienne et quelles sont ses caractéristiques. En outre, cela m'a permis de mieux connaître et d'observer les pratiques, les réflexions, les sentiments et les paroles de ces sept maîtres formateurs. Par ailleurs, je viens de commencer une nouvelle recherche sur la même thématique mais qui élargit l'objet d'études car il s'agit de quatre collèges ou académies de professeurs dans deux autres écoles normales, dans le but d'approfondir la problématique.

La présente communication a été écrite dans le but de partager quelques réflexions sur certains aspects épistémologiques et méthodologiques, que j'ai construites durant ma courte expérience dans le domaine de la recherche en éducation. J'espère ainsi participer à la discussion centrale du Congrès qui a été formulée de cette manière : *la recherche en éducation dans le monde, où en sommes-nous ?* Il me semble pertinent de préciser que les idées que je vais présenter n'appartiennent à aucun courant théorique ou à un auteur en particulier. Il s'agit davantage de mes propres réflexions à partir de références de diverse nature, tels que l'expérience de l'enquête de terrain dans les écoles normales, la lecture de différents penseurs, des discussions que j'ai pu avoir avec d'autres étudiants et des professeurs de troisième cycle, des situations informelles, des idées et des intérêts personnels, etc. Cette diversité se reflète dans ce texte, qui se présente comme une sorte de mélange entre l'abstrait et le concret, entre théorie et expérience, entre spécifique et général. Je considère ce texte comme une première tentative de nommer et d'exposer mes réflexions… un défi quelque peu téméraire… Vous remarquerez sûrement que ce sont des premiers pas titubants, que ma connaissance des auteurs et des perspectives théorico-épistémologiques et méthodologiques est encore incomplète. Je me réfère notamment à Edgar Morin. La rédaction de cet essai a été pour moi l'occasion d'avoir une première approche de son œuvre qui traite de la pensée complexe, et il apparaît donc que ce n'est que le début d'un long chemin à parcourir pour arriver à approfondir ses apports. Cependant, je me suis hasardée à exposer les interprétations auxquelles je suis parvenue jusqu'à présent à partir de certaines de ses idées.

Dans un premier temps, j'aborderai la complexité de la nature des phénomènes éducatifs, car il me semble que cela est le point de départ que tout chercheur doit considérer au moment d'entreprendre une recherche dans le champ de l'éducation. Ensuite, j'exposerai certains aspects méthodologiques, en me référant en particulier à l'ethnographie comme voie d'approche pour appréhender cette complexité. Enfin, je conclurai par une série de réflexions à propos du rôle du chercheur.

I. La complexité des phénomènes éducatifs

C'est à partir du moment où j'ai tenté de définir la pratique enseignante, dans le cadre de mon travail de recherche avec le groupe de professeurs stagiaires, que je me suis rendu compte de la complexité de celle-ci. Ce qui m'a amenée à affirmer que, de manière générale, les phénomènes éducatifs sont, par nature, complexes. Lorsque je parle de complexité, je veux dire que les phénomènes éducatifs répondent, d'une part, à des questions historiques, politiques, socioculturelles et économiques, et d'autre part, à des histoires de vie, des formations, des parcours, des personnalités, des émotions ainsi qu'à l'inconscient. Il est impossible d'isoler l'école de ses contextes, et il est tout autant impossible de comprendre l'école sans considérer les particularités des acteurs qui ont un rôle et qui interfèrent dans celle-ci. Ainsi, la complexité, c'est cette interconnexion de facteurs déterminants qui rendent possible un phénomène particulier.

Bien que l'on prétende comprendre théoriquement les pratiques éducatives grâce à des classifications, catégories et définitions, les réalités les dépassent. Certains auteurs, comme Pérez Gómez ou Furlán, et même ceux qui ont été identifiés comme faisant partie du courant *critique de la pédagogie*, comme Freire, Giroux, McLaren, pour n'en citer que quelques-uns, mentionnent – à travers des discours différents – l'existence de diverses perspectives pour concevoir l'enseignant, ainsi que diverses manières d'être enseignant. Il est fait référence à l'enseignant *traditionnel* comme celui qui réduit l'enseignement à la transmission de connaissances, l'enseignant *technocrate* se définit comme un simple médiateur qui applique les politiques éducatives dans sa classe, et enfin, on parle de l'enseignant *critique* qui s'évertue à réfléchir sur sa propre pratique car il perçoit la complexité de celle-ci, et qui essaie d'enseigner tout en apprenant. Il existe sans doute des tendances, et les contributions de ces auteurs sont importantes pour comprendre et critiquer ce qui se passe dans le domaine de l'éducation, cependant, j'insiste, les réalités vont bien au-delà.

Lors de l'une des séances (3) observées durant mon travail de terrain avec les sept maîtres formateurs, un exercice d'auto-observation a été réalisé : ils ont filmé certains de leurs cours pour les analyser ensuite en groupe. L'un des professeurs – le plus critique – a reconnu qu'il avait une attitude parfois très directive et traditionnelle avec ses étudiants. De même, une enseignante a commenté que la pratique enseignante était « un peu de tout » : un peu de constructivisme et un peu de traditionalisme, et que, finalement, dans son imaginaire, elle se voyait simplement comme une institutrice. Afin d'étayer ce propos, je citerai une autre intervention, faite au cours d'une autre séance :

Je dis toujours à mes collègues que j'ai une phrase qui, par analogie avec celle de Cossío Villegas : chacun a son style de gouverner, dit : chacun est son propre style de pratiquer l'enseignement. (4)

En les écoutant argumenter sur leur propre activité, en particulier sur la difficulté de s'auto-définir et d'accepter les ambiguïtés et les contradictions qui les affectent, j'ai remarqué que l'idée selon laquelle les pratiques éducatives sont contextuelles, particulières, singulières et répondent à des histoires de vie, des formations, parcours et personnalités, se trouve corroborée.

Cependant, au cours de l'histoire de l'éducation et de la recherche en éducation, cet enchevêtrement ou entrecroisement de facteurs, d'aspects et de situations n'a pas toujours été pris en compte, loin de là : la plupart des politiques éducatives – principalement à partir des projets d'État-nation du XIXe siècle qui ont été lancés dans plusieurs pays d'Europe et d'Amérique Latine – ont aspiré à l'homogénéisation et à la simplification des processus éducatifs au moyen de la création de programmes et de plans d'étude nationaux. Un bon exemple de cette situation nous est fourni par les écoles normales, dont l'objectif principal a été de standardiser la formation des futurs enseignants. Bien que ce type d'écoles ait disparu dans de nombreux pays, au Mexique, elles restent encore l'institution par excellence dans laquelle étudient ceux qui veulent enseigner. De la même manière, la plupart des recherches qui ont été faites se basaient sur

des méthodes qui se concentrent sur une relation unidirectionnelle de cause à effet et sur une lecture simple des données statistiques, et ont le plus souvent pour objectif de réduire les réalités qu'elles abordent.

Que faire devant le décalage entre des réalités complexes et des politiques et travaux de recherche simplistes ? Il me semble qu'en principe, il est nécessaire de reconnaître la complexité des phénomènes éducatifs. Cette question n'est pas neuve – déjà dans les années 70, Jacques Ardoino introduisait son livre *Perspective politique de l'éducation* par un court prologue intitulé "Les situations éducatives et leur complexité" (Ardoino, 1980 : 39) – mais il est nécessaire d'accepter ce fait avant de continuer à tracer les chemins qui permettent d'approcher, d'analyser, d'interpréter et, enfin, de comprendre ce qui se passe dans une école. Voilà pourquoi il me semble intéressant d'évoquer l'œuvre d'Edgar Morin :

Qu'est-ce-que la complexité ? Au premier abord, la complexité est un tissu (*complexus* : ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés : elle pose le paradoxe de l'un et du multiple. Au second abord, la complexité est effectivement le tissu d'événements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas, qui constituent notre monde phénoménal. Mais alors la complexité se présente avec les traits inquiétants du fouillis, de l'inextricable, du désordre, de l'ambiguïté, de l'incertitude… D'où la nécessité, pour la connaissance, de mettre de l'ordre dans les phénomènes en y refoulant le désordre, d'écarter l'incertain, C'est-à-dire de sélectionner les éléments d'ordre et de certitude, de désambiguïser, clarifier, distinguer, hiérarchiser… Mais de telles opérations, nécessaires à l'intelligibilité, risquent de rendre aveugle si elles éliminent les autres caractères du complexus ; et effectivement, comme je l'ai indiqué, elles nous ont rendu aveugles. (Morin, 2001: 32)

Morin considère que la réalité est complexe et que la science occidentale a cherché à la simplifier pour pouvoir la comprendre et, ce faisant, l'a mutilée, divisée et réduite à la connaissance. En contrepartie, son œuvre implique une profonde modification du paradigme à l'intérieur du développement de la construction de la connaissance du monde *dans lequel* nous vivons (la nature) et le monde *que* nous vivons (le social). Il propose le développement d'une pensée complexe qui observe et traduise le réel à partir d'une vision articulée et multidimensionnelle :

Une pensée qui postule la dialogique, la récursivité, l'hologrammaticité, l'holoscopie comme ses principes les plus pertinents. Il s'agit d'un espace mental dans lequel on n'apporte pas mais on révèle, on dévoile l'incertitude (mot indésirable aux yeux de la pensée rationalisatrice). (Morin *et al*, 2006 : 65)

Par conséquent :

Il ne s'agira pas de reprendre l'ambition de la pensée simple qui était de contrôler et de maîtriser le réel. Il s'agit de s'exercer à une pensée capable de traiter avec le réel, de dialoguer avec lui, de négocier avec lui. (Morin, 2001: 22)

Dans le cas de la recherche en éducation, la perspective multidimensionnelle aide à comprendre qu'une pratique ou une situation répond à divers facteurs, comme je l'ai mentionné auparavant, mais elle met également en évidence le fait que cette pratique ou situation est vécue par de multiples acteurs et que, par conséquent, il existe différentes interprétations et significations. C'est pourquoi le chercheur peut l'aborder à partir de différentes approches théorico-méthodologiques. Il me semble que le plus important est d'établir un dialogue et, pour cela, la méthode, c'est-à-dire la manière d'aborder l'objet, doit se construire à partir de la nature du phénomène à étudier, et non l'inverse, comme on a tendance à le faire trop souvent. Ceci est le second pas que l'on doit faire.

II La construction de la méthode

Le chemin que suit le chercheur en éducation se trace au fur et à mesure d'un long processus qui, j'ose le dire, n'est jamais linéaire. Malgré la quantité de livres écrits sur les méthodes et les démarches méthodologiques en sciences sociales, finalement, chaque chercheur crée sa propre méthode en s'appropriant de ce qui a été dit, établi et expérimenté par d'autres et en confrontant cela à son objet d'études. Durant ce processus se combinent, en outre, les différents contextes institutionnels dans lesquels la recherche est menée, les dispositions des acteurs du travail de terrain, et les situations personnelles relatives au chercheur lui-même. C'est pour cela que j'irais jusqu'à affirmer que ce ne sont pas uniquement les phénomènes éducatifs qui sont complexes mais aussi le processus méthodologique suivi par chercheur. Un entrelacs de facteurs, aspects et situations qui, dans la plupart des cas, ne sont pas du tout évidents. Les résultats des recherches, présentés sous la forme de thèses, articles, textes ou publications, ne sont que la présentation finale, mais pour les formuler, il a fallu tout un échafaudage. Morin développe justement cette théorie lorsqu'il affirme que la méthode est un chemin que l'on doit expérimenter, mais que l'on ne peut programmer :

À l'origine, le mot méthode signifiait cheminement. Ici, il faut accepter de cheminer sans chemin, de faire le chemin dans le cheminement. Ce que disait Machado : *Caminante no hay camino, se hace camino al andar*. La méthode ne peut se former que pendant la recherche ; elle ne peut se dégager et se formuler qu'après, au moment où le terme devient un nouveau point de départ, cette fois dotée de méthode. Nietzsche le savait : « Les méthodes viennent à la fin » (*L'Antéchrist*). Le retour au commencement n'est pas un cercle vicieux si le voyage, comme le dit aujourd'hui le mot *trip*, signifie *expérience*, d'où l'on revient changé. Alors, peut-être, aurons-nous pu apprendre à apprendre en apprenant. Alors, le cercle aura pu se transformer en une spirale où le retour au commencement est précisément ce qui éloigne du commencement. (Morin, 1997: 36)

La *méthode* proposée par Morin, à laquelle il a consacré plusieurs livres, part du principe de l'incertitude et de la négativité de la vérité. D'où la nécessité d'apprendre à marcher dans le noir sans certitudes (Morin *et al*, 2006 : 68). Dans ce nouveau paradigme, la relation entre sujet et objet se conçoit de façon plus subjective, sans que cela implique l'annulation de l'objectivité, c'est-à-dire que l'on reconnaît que la connaissance est une traduction du réel faite par le sujet. L'objectif est de contrecarrer la pensée et la méthode cartésiennes qui, durant des siècles, ont simplifié la connaissance humaine. Il s'agit de "faire de la science avec conscience". À travers cette démarche, on cherche à atteindre une compréhension multidimensionnelle, qui se veut comme une façon de respecter et de dialoguer avec la complexité des phénomènes.

Ce n'est qu'après un long parcours, après avoir voyagé dans le monde des écoles normales mexicaines en tant qu'observatrice, après avoir rédigé un mémoire de recherche sur la pratique du travail en groupe de sept professeurs stagiaires, après avoir réfléchi sur ma propre activité, que j'ai pris conscience de ma propre méthode de recherche. J'avouerai que, dès le début, j'avais choisi l'ethnographie car il m'a semblé que c'était la meilleure façon de rentrer dans le monde scolaire, de me mettre en rapport avec les professeurs et étudiants, et d'expérimenter leur quotidien. Face à la nature contextuelle, particulière et singulière des pratiques enseignantes, il m'a semblé indispensable d'*être là*, et l'ethnographie me permettait justement de faire cela avec la liberté nécessaire pour créer mon propre chemin. En effet, même si j'avais lu au préalable plusieurs textes qui discutent les caractéristiques, la pertinence et l'application de la méthode ethnographique, en réalisant mon étude de terrain, j'ai dû m'ouvrir mon propre chemin et m'adapter aux situations scolaires, aux professeurs avec lesquels je travaillais, me questionner sur mon propre rôle et, surtout, me laisser emporter de manière consciente par la réalité que j'étais en train d'observer.

C'est la prise de conscience de la complexité des phénomènes éducatifs qui m'a amenée à la question de la méthode et, lorsque je me suis rendu compte du chemin que j'avais parcouru, je me suis aperçue que l'ethnographie va bien au-delà, que c'est une perspective, une attitude, voire une manière de sentir qui se transforme en manière de vivre (Rockwell, 2008). L'ethnographe cohabite avec les acteurs, observe de près des situations pendant une certaine période, écrit constamment, établit des relations entre ce qu'il voit et le contexte, entre la théorie et la réalité qu'il étudie, entre ce qui est local et ce qui est global, entre le présent et le passé. Mais parfois, cette manière de voir et d'interconnecter ne se limite pas au temps et à l'espace de la recherche. En effet, l'ethnographe peut trouver, découvrir ou créer des éléments à partir d'autres contextes et ainsi nourrir son étude initiale. L'ethnographe a même tendance à appliquer cette vision analytique à sa propre vie et à ses relations quotidiennes.

Il n'y a pas longtemps, lors d'une réunion entre amis, nous nous sommes mis à jouer à un jeu qui consiste à se mettre en cercle, tenus par les mains, puis à s'entrecroiser les uns avec les autres de façon à former ce que j'appellerais un méli-mélo d'humains, et ensuite, à réussir à se remettre en cercle sans se lâcher les mains. Au début, nous n'étions que quelques-uns et, sans nous lâcher les mains, nous avons réussi de façon amusante à nous remettre en cercle. Puis nous

avons invité, ou plutôt forcé, le reste des amis présents à se joindre à nous, mais, cette fois-ci, nous n'avons pas réussi, car l'un d'entre eux lâchait à la moindre pression. Cette situation m'a permis de confirmer ce que j'avais lu à propos de la psychologie de groupe, et d'accréditer les opinions des professeurs que j'avais entrevus sur le thème du travail collectif, à savoir, que le développement et la dynamique d'un groupe dépend en grande partie de l'attitude et du degré d'engagement des participants. Cette analogie, je l'ai établie sur le coup et j'en ai pris note quelques jours plus tard. C'est une anecdote qui figurera sûrement dans ma thèse finale. Voilà un exemple de ce que je considère comme une *manière de vivre* ; on n'est pas ethnographe uniquement au moment de l'étude de terrain, mais tous les jours, au quotidien. C'est une manière de voir qui permet d'établir des liens entre ce qui est abstrait et ce qui est concret, entre théorie et pratique, entre le cadre académique et la vie quotidienne.

L'anthropologue Clifford Geertz définit l'ethnographie comme une *description dense*, c'est-à-dire une description finale qui se base sur un travail d'observation et d'analyse, dans laquelle les signifiés exprimés par les sujets, les interprétations du chercheur et les approches théoriques utilisées s'articulent de façon à établir ce que l'on appelle également la *triangulation* (Woods, 1998 : 70-97). La méthode ethnographique ne se limite pas à observer l'objet d'étude ni à rassembler des données ou établir des registres, elle comprend également un travail analytique au bureau, à la bibliothèque ou bien chez soi. Pour comprendre ce que l'on a observé et vécu, on a besoin de nommer, et pour ce faire, on utilise des catégories et des concepts théoriques qui appartiennent à divers champs disciplinaires. Une manière de reconnaître la complexité du phénomène abordé, c'est d'entrelacer des idées et des questionnements relatifs à la nature de celui-ci, ce qui implique parfois d'établir un dialogue entre des disciplines qui ont été considérées comme opposées et sans relation aucune, comme les sciences naturelles et les sciences sociales par exemple. Je pense notamment au cas du psychologue Kurt Lewin, qui a marqué le développement des études sur les microgroupes humains en utilisant la théorie des champs, qui vient du domaine de la physique. C'est seulement après ce processus long et labyrinthique qu'il devient possible d'arriver à construire une compréhension multidimensionnelle de l'objet d'études.

L'ouverture et la flexibilité de la méthode ethnographique ont entraîné de nombreuses polémiques et discussions, en particulier la question de la subjectivité. Car cette méthode se fonde sur un nouveau paradigme de la science, dans lequel on reconnaît une relation d'influence entre le sujet et l'objet, c'est-à-dire que le chercheur, au moment de réaliser son travail, imprime sur l'objet, de manière consciente ou inconsciente, ses points de vue et ses intérêts. On ne peut pas isoler le sujet de son contexte. Il est impossible d'atteindre une objectivité pure. À propos de l'ethnographie, dès le début, je me suis posé la question : comment objectiviser une expérience aussi subjective ? C'est la lutte que mène constamment tout ethnographe. L'une des possibilités est de nommer le processus que l'on a vécu durant la recherche, autrement dit, de prendre conscience de ce que l'on a fait. C'est ainsi que l'on peut mesurer le travail final, car on le situe comme une vision parmi d'autres d'un phénomène spécifique. Le processus de conscientisation commence par l'auto-observation.

III Le moi-chercheur

En plus d'apprendre à créer des liens avec les professeurs, à consigner des observations et à établir des connexions entre le contexte scolaire et la dynamique de groupe observée, j'ai dû apprendre à me connaître et à me reconnaître dans mon rôle de chercheuse. Cela a donné lieu à des questionnements, des réflexions, des acceptations et des résignations. Finalement, j'ai pu non seulement connaître ces sept professeurs et leur travail de groupe, mais aussi prendre conscience de ma propre démarche, des raisons de mes choix et donc, des raisons de l'élaboration de ma thèse de Master 2. En suivant cette logique, j'ai initié le travail de terrain que je suis actuellement en train de mener, et cependant, je commence à m'apercevoir que cette recherche prend de nouvelles nuances car, en accord avec le principe bouddhiste selon lequel "rien n'est permanent", ce ne sont pas seulement les contextes scolaires et les acteurs qui évoluent mais aussi le *moi-chercheur*.

Ce terme de *moi-chercheur* apparaît dans un ouvrage de l'ethnographe de l'éducation Peter Woods qui s'intitule : *Researching the art of teaching: ethnography for educational use*, (*Étudier l'art de l'enseignement : une ethnographie pour l'éducation*). Dans l'introduction, l'auteur remonte à son enfance pour expliquer comment il est devenu professeur et comment est né son intérêt pour la recherche éducative. Il m'a semblé intéressant de se servir de l'histoire de vie et des intérêts personnels du chercheur pour comprendre la l'évolution et les résultats de ses recherches. C'est alors que j'ai décidé d'adopter cette posture et c'est pourquoi, dorénavant, j'essaie de ménager des pauses dans le déroulement de ma recherche pour prendre le temps de me demander où j'en suis dans ce *voyage*. Car, s'il est certain que les phénomènes sont complexes et que la méthode que l'on adopte pour les étudier est complexe, il n'en est pas moins vrai que le chercheur lui aussi contribue à cette complexité. Pour pouvoir construire un système de compréhensions multidimensionnelles, il me semble nécessaire que le chercheur sache où il se situe sur le chemin qu'il a parcouru et, par conséquent, détermine sa place à l'intérieur de l'œuvre finale.

Dans le cas d'une étude que j'ai faite sur la pratique du travail en groupe chez les professeurs, il s'est avéré indispensable d'exercer un regard critique sur moi-même pour comprendre la direction que j'avais donnée à ma recherche. Au début, l'objectif de mon travail avec le groupe du *Collège de l'Histoire et de son enseignement* était d'étudier comment les maîtres formateurs enseignaient à enseigner l'Histoire. Après avoir assisté régulièrement aux séances hebdomadaires pendant un an, je me suis rendu compte que j'avais laissé au second plan le thème de l'enseignement de l'Histoire et que, finalement, je m'étais davantage intéressée à la dynamique de groupe qui naissait et se développait parmi les sept professeurs. C'est pourquoi j'ai pris la décision de modifier l'objet et l'objectif de ma recherche. En réfléchissant sur les raisons de ce changement, je me suis aperçue que j'avais agi de manière inconsciente mais non fortuite, car depuis mon enfance, j'avais toujours fait plus ou moins partie de groupes ou de communautés, et que cela était une raison suffisante pour expliquer le fait que je considère les actions collectives comme vitales dans le développement social et humain. Cette prise de conscience m'a également permis de projeter dans le futur mon cheminement professionnel avec des groupes de professeurs. De même, j'ai pu observer avec une plus grande distance mon évolution durant le travail de terrain, les liens que j'avais créés avec les professeurs, comment je me sentais en tant qu'observatrice, et enfin, j'ai tenté de déterminer ma place. De la même manière, j'ai appliqué ce processus d'autoréflexion sur la construction de mon approche théorique en me demandant pourquoi j'avais choisi tel concept ou tel auteur. Tout cela est en rapport avec ma conception de ce que devrait être ou ne pas être l'éducation, avec ma position politique et idéologique. On sait bien que le chercheur est censé se défaire des préjugés et avoir un rôle « objectif », mais, comme je l'ai déjà dit, cela est impossible. Alors, il me semble nécessaire de reconnaître l'existence du *moi-chercheur* car, ainsi, on prend en considération le processus de recherche et on objectivise l'expérience.

Cependant, l'"autoréflexion" du chercheur ne doit pas se transformer en la rationalisation à l'extrême de chaque étape ; loin d'être utile, cela paralyserait ou annulerait la spontanéité et la fluidité. Elle ne doit se réaliser qu'à certains moments du cheminement. Elle sert à se situer et à s'interroger sur les raisons de la recherche éducative. Pourquoi mener des recherches sur les pratiques et les phénomènes éducatifs ? Voilà un thème central dans le domaine de la recherche éducative, qui met en jeu les relations entre théorie et pratique, entre le cadre académique et les réalités scolaires, entre la politique et la recherche.

Conclusions

Bien que le présent texte ne soit que l'expression simple des réflexions que j'ai construites au fil de mon expérience dans le domaine de la recherche éducative, il n'a pas été si facile à écrire. C'est une première tentative de laisser couler les idées sans subir la pression de devoir les intégrer à une approche théorique et d'avoir obligatoirement à citer des auteurs et des œuvres. Il s'est agi de s'asseoir et de s'accorder la liberté d'exprimer de manière sincère ce que signifie pour moi faire de la recherche, quelles sont les principales problématiques que j'ai pu observer et les pistes que je pense maintenant approfondir. Le fait de couper le « cordon ombilical » qui l'unit à ce que d'autres ont déjà dit représente pour le débutant un acte d'insécurité. Il est vrai que je n'ai pas manqué de faire de nombreuses références à Edgar Morin. Le fait est que je viens de découvrir son œuvre et cela m'a permis d'éclairer de nombreux points dans mon cheminement. J'espère d'ailleurs continuer à explorer sa pensée.

Pour résumer mes considérations, j'insisterai sur l'importance de reconnaître la complexité des phénomènes éducatifs, afin de choisir ou de créer des méthodes qui permettent un dialogue avec celle-ci de façon à améliorer la compréhension qu'on en a. Dans cette démarche, il est également nécessaire de reconnaître de manière consciente le rôle que l'on joue en tant que chercheur, ce qui conduit à se questionner sur le pourquoi de la recherche éducative.

À mon avis, la recherche autour des pratiques éducatives a plusieurs raisons d'*être* et, plus précisément, plusieurs raisons de *se faire*. Elle peut contribuer à la connaissance que nous avons des phénomènes éducatifs : enseignement, apprentissage, politiques, cultures, interactions, inconscient… Elle peut être utile aux autorités pour élaborer des réformes et des politiques. Elle peut avoir une certaine influence sur les acteurs principaux qui sont les professeurs et étudiants.

Elle peut nourrir les discussions des théoriciens et académiciens. Elle peut être le moyen d'obtenir un diplôme de pédagogue ou de psychologue de l'éducation. Ou bien elle peut être tout cela à la fois. Ce qui est sûr, c'est qu'elle est un pont entre les politiques éducatives et les réalités scolaires, entre les autorités et les enseignants et étudiants, entre la théorie et la pratique. En ce sens, il apparaît primordial que le chercheur réfléchisse sur son propre rôle dans le développement actuel de l'éducation, et qu'il se demande quel est le thème qu'il souhaite traiter et surtout, quelle est la méthode qu'il pense élaborer pour pouvoir aborder les espaces, les sujets et les discours scolaires ou éducatifs. Car c'est à partir des choix que fera le chercheur que sa recherche sera ou non significative, qu'elle aura plus ou moins d'impact. Il me semble urgent que la recherche éducative se questionne sur son rôle d'intermédiaire entre « ce qui est en haut » et « ce qui est en bas », entre le général et le local car, quand on pénètre le quotidien scolaire, on s'aperçoit qu'un grand nombre de pratiques sont conditionnées par les normes, règles, politiques et discours institutionnels tandis que les besoins et les voix des professeurs et des étudiants ne sont pas pris en compte. C'est pour cela que les contenus et les pratiques scolaires sont si éloignés des sociétés auxquelles ils appartiennent. D'où certaines incohérences, contradictions et ambiguïtés qui élargissent l'abîme entre ce qui est souhaité et ce qui est vécu dans la réalité. Voilà pourquoi toutes les réformes sont des échecs.

Cette représentation, je l'ai créée à partir de mon travail de terrain, car en observant les séances collectives entre maîtres formateurs et en écoutant leurs opinions, j'ai pris conscience des problématiques qui les affectent, de leurs inquiétudes, de leurs critiques, de ce qu'ils ressentent. Ils ont l'impression de ne pas être pris en compte par les autorités. En effet, j'ai pu observer comment l'institution délimite leur activité d'enseignant. On leur impose des plans d'étude, des types d'organisation, etc. sans prendre en considération leur idiosyncrasie, leurs besoins, leurs intérêts. Je reprends ce qu'a exposé le Dr. Ángel Díaz Barriga dans une conférence donnée à l'occasion du dernier congrès des Écoles Normales mexicaines (5) : « Le problème éducatif majeur dans ce pays est que l'État, la société et les enseignants eux-mêmes considèrent l'enseignant comme un bureaucrate. » Tant que cette conception ne changera pas, la situation aura du mal à s'améliorer. Pour cesser de voir les enseignants comme de simples reproducteurs des politiques, programmes et contenus élaborés par d'« autres », il est nécessaire de les connaître dans leur travail au quotidien, de recueillir leurs expériences, leurs idées.

Un clair exemple d'incohérence est l'actuelle réforme éducative de l'éducation de base (RIEBS) qui est en cours d'application dans les écoles primaires mexicaines. Elle entraîne la confusion dans les Écoles Normales car, à l'encontre de toute logique, elle s'est d'abord appliquée dans les écoles primaires avant même de penser à réformer les Écoles Normales. Les futurs enseignants sont donc formés selon le plan antérieur, le Plan 93, alors que la plupart des écoles appliquent maintenant le nouveau Plan 2009. À cela s'ajoute la confusion amenée par l'approche théorique de cette réforme qui se base sur des *compétences*. Dans des phénomènes comme celui-ci, la recherche éducative peut jouer un rôle médiateur en montrant ce qui se passe dans les écoles afin d'inciter à élaborer des politiques plus cohérentes avec les réalités. Pour ce faire, nous avons besoin de théoriciens-chercheurs qui aillent dans les écoles plutôt que de rester enfermés dans leurs bureaux et de se faire aidés par un groupe de jeunes étudiants. Voilà un autre thème délicat qui concerne la relation entre l'académie et les réalités.

Bien que l'on ait déjà beaucoup écrit, parlé et agi sur la question – on a notamment la *recherche-action*, la *recherche participative*, l'ethnographie éducative, pour ne citer que quelques-unes des méthodes existantes – je pense qu'il ne faut pas fermer les yeux et qu'il est important d'insister sur le fait que l'universitaire doit sortir de son institut pour pénétrer dans le monde dangereux des écoles et ainsi parvenir à établir des liens entre les chercheurs et les acteurs éducatifs.

Bibliographie

Ardoino, J, *Perspectiva política de la educación,* Madrid: Narcea, 1980, [*Education et politique: propos actuels sur éducation II]*
Ardoino, J, *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica,* Buenos Aires: Novedades Educativas, 2005.
Esteva, A, *El trabajo colegiado docente. Un estudio de caso realizado en una Escuela Normal,* Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Pedagogía, tutora Dra. Lilly Patricia Ducoing Watty, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Posgrado en Pedagogía, 15 de junio del 2010.
Geertz, C, *La interpretación de las culturas,* España: Gedisa, 1987.
Morin, E, *El método I. La naturaleza de la naturaleza,* Cuarta edición, Madrid: Cátedra, 1997, [*Méthode. La nature de la nature]*
Morin, E, *Introducción al pensamiento complejo,* Quinta reimpresión, Barcelona: Gedisa, 2001, [*Introduction à la pensée complexe]*
Morin, E, Roger Ciurana, E, y Motta, R, *Educar en la era planetaria,* Barcelona: Gedisa, 2006, [2003]
Rockwell, E, *La experiencia etnográfica,* Buenos Aires, Paidós, 2009.
Woods, P, *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación,* Barcelona: Paidós, 1998, [*Researching the art of teaching: ethnography for educational use]*

Notes

(1) Ce travail de terrain fait partie d'une recherche qui a abouti à un mémoire de Master 2 en pédagogie, présenté à l'UNAM, qui s'intitulait : *Le travail d'enseignant. Une étude de cas dans une École Normale.*
(2) *Ce qui est institué* doit être compris comme ce qui est établi à travers des normes, des valeurs et des discours qui représentent l'idéologie dominante, contrairement à *ce qui est en voie d'institutionnalisation,* c'est-à-dire, ce qui se crée à partir d'un processus de compréhension et d'interprétation de la part des acteurs institutionnels et qui s'exprime sous la forme d'une résistance, d'une protestation ou une négociation. *Cf.* Leonardo Schvarstein, *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes,* reimpresión, Buenos Aires, Paidós, 2006. Georges Lapassade, *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia,* España, Gedisa, 1985. Lidia Fernández, *El análisis institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales,* Buenos Aires, Paidós, 1998.
(3) Séance observée le 10 avril 2008, dans une salle de l'École Normale de Maîtres des Écoles, dans le cadre de l'*Atelier autogéré* mis en place par les professeurs du *Collège d'histoire et de son enseignement*.
(4) Entrevue collective réalisée le 2 décembre 2008, dans une salle de l'École Normale de Maîtres des Écoles.
(5) Congrès Veracruz *Défis et perspectives de l'éducation normalienne au XXIème siècle*, qui a eu lieu en avril 2010 dans la ville de Xalapa.

L'IMPORTANCE DES METHODOLOGIES QUALITATIVES DANS L'INVESTIGATION SOCIOEDUCATIVE

Maria Teresa Jacinto Sarmento
Universidade do Minho (Portugal)
tsarmento@ie.uminho.pt

Joel Costa Ferreira
Universidade do Minho (Portugal)
joelcostaferreira@gmail.com

Instituto de Educação (IE)
Campus de Gualtar
4710-057 Braga
Portugal
Tel: +351 96 817 98 28
Email: sec@ie.uminho.pt;
URL: www.ie.uminho.pt

Résumé

Au commencement de l'investigation socioéducative on trouve la présupposition de que la connaissance se construit dans la relation parmi les personnes et parmi celles-ci et les contextes sociaux et éducatifs. Les personnes ici sont reconnues en tant que sujets co-construtrices de connaissance plus que dans sa qualité de simples objets d'observation. Leurs représentations, actions et positions sont, pour les investigateurs qui suivent cette manière d'analyse, une partie centrale pour la déconstruction des savoirs. Les relations entre les personnes, les motivations qui les amènent a prendre de certaines décisions et interventions ne sont mesurables ; donc, l'option par des méthodologies qualitatives nous permette une compréhension plus complexe de la réalité sociale. La forme comme on regarde le savoir n'est pas indifférente à la position des investigateurs, malgré la validité de la connaissance scientifique oblige l'adoption d'un système d'organisation et de systématisation de données qui garantissent la validité de l'étude. Ceci explique l'importance de la réflexion sur la méthode, sur les choix qu'on fait en tant qu'investigateurs et sur la profondeur de connaissances sur les méthodologies de recherche, leurs domaines et son applicabilité.
La communication que nous présentons ici apparait de la réflexion sur les méthodologies qualitatives, en cherchant, avec elles, dépasser les risques que la controverse créée autour d'elles par la communauté scientifique continue à présenter. Ainsi, nous partons de la réflexion sur le paradigme qualitatif pour, ultérieurement, avancer dans la présentation de différentes méthodologies qualitatives, en approfondissant l'étude de cas, dans la mesure ou ceci s'est présente comme le plus approprié pour l'étude concrète qu'on a réalisé. C'est-à-dire, en partant de l'intention d'étudier l'abandon scolaire dans un quartier social urbain avec des caractéristiques considérées comme défavorables, on comprend que le commentaire direct, l'entrevue d'informateurs référencies, le contact prolonge dans le terrain avec un regard proche-distancie, la conversation quasi-informel avec la population en général, nous permette de confronter cette réalité à la connaissance préalable et `stéréotype sur ce phénomène. D'ici nous réussissons à extraire la face occulte de la réalité concrète de ce quartier ou on a concrétisée cet étude : par exemple, João a eu la nessecite d'abandonner l'école pour aller cuire des chaussures, cache dans le garage, ce qui lui permet de gagner quelques euros de plus pour aider à donner réponse aux charges de la famille ; Anne, en se sentant agressée par les commentaires systématiques de son institutrice, a pensé que le moment était arrivée d'abandonner l'espace scolaire ; Eduardo aimerait continuer dans l'école, mais l'insistance de son père pour qu'il l'accompagne à l'atelier lui produit de l'ambiguïté dans son intérêt de continuer à étudier ; Duarte, fatigue d'être mal traite par ses collègues, décidé d'abandonner l'école ; Ilmar, un africain au cœur, ne se reconnait pas minime ment dans l'histoire du Portugal qui est oblige d'étudier. Le contact direct que l'utilisation des méthodologies qualitatives nous fournit nous permette accéder à cette motivation et a beaucoup d'autres raisons qui peuvent être dans la genèse de l'abandon scolaire. C'est ce qui explique notre option.

Mots-clés: recherche socio-pédagogique; méthodologies scolaires; abandon scolaire

Les méthodologies qualitatives – un chemin a la recherche de l'affirmation scientifique

Les méthodologies qualitatives ont une histoire courte et son acceptation dans le champ scientifique continue, encore aujourd'hui, à être beaucoup questionnée par des investigateurs qui s'inscrivent dans un paradigme quantitatif, ou on croit dans la possibilité de l'objectivité de penser, d'agir et de sentir des acteurs sociaux. En regardant le chemin historique de l'affirmation d'une forme de faire science sociologique basée sur le registre, sur l'illustration et sur la description d'aspects du quotidien social, nous vérifions que ses premières manifestations apparaissent en 1851 et en 1862, avec les œuvres de henry Mayhew (cf. Bogdan et Biklen, 1994), ou il cherche a donner de la visibilité aux conditions de vie des ouvriers et des chômeurs. Néanmoins, en 1892, le département de sociologie de Chicago est créé lequel, de certaine manière, va profiter de ces travaux pour la création d'un nouveau paradigme sociologique, oppose au paradigme positiviste. William i. Thomas et Robert Park seront identifiés comme les fondateurs de l'école sociologique de Chicago, dont les investigateurs s'affilient autour d'un ensemble de principes communs : en premier lieu, l'attribution d'importance à la compréhension des points de vue et aux perceptions de la réalité de différentes personnes et, ensuite, l'accent donne à la vie de la ville, c'est-à-dire, la tentative de compréhension de la communauté dans son ensemble, ce qui oblige ce qui toute étude doive être articule avec l'analyse de cette communauté[79]. Thomas, inquiète avec la nécessité de recherche scientifique de questions sociologiques, développera le nouveau paradigme dans des travaux réalisés conjointement avec Znaniecki (investigateur polonais qui a étudié dans l'école de Chicago), en demandant beaucoup d'attention sur le danger se prétendre donner une valeur générale aux comportements singuliers. La présentation d'une thèse commune, en 1918[80], correspond à huit ans de recherche en Europe et aux E.U. A., ou, dans le contact direct avec les acteurs sociaux eux-mêmes, ils cherchent à comprendre la désorganisation sociale des émigrants polonais.

L'adoption de ce nouveau paradigme n'aura pas été pacifique entre tous les investigateurs affilies dans cette courant, et parmi les critiques se fait ressortir bain qui, en 1929, publie un article[81] ou il défend l'utilisation de ces méthodologies comme ajustées au travail social mais non a la sociologie, en mettant en cause sa validité scientifique. L'impossibilité de normalisation et sa réticence à admettre la valeur scientifique dans le traitement de documents comme des histoires de vie, des narratives et des commentaires, des entrevues informels et même formels, seraient les fondements du refus présente par le groupe d'investigateurs dont bain s'affirmait comme le porte-parole. Le travail commun avec thomas sera ce qui a motivé Znaniecki a développé les méthodologies qualitatives en Pologne, quand il est retourne à son pays d'origine, en ayant établie l'école désignée comme école polonaise de sociologie (Markiewicz-Lagneau, 1976). La particularité de la 'méthode polonaise' aura été la forme comme elle a émerge : avec l'intention de faire une collecte systématique de matériels autobiographiques, on a fait

[79] Becker (1986) se réfère à ce processus comme la 'mosaïque scientifique', en affirmant qu'une réalité pourra être analysée et être comprise seulement quand elle intégrée dans le tout social où elle s'insère.
[80] Thomas, W.I. e Znaniecki (1918). The Polish Peasant in Europe and America.
[81] Bain, R. (1929). "The validity of Life Histories and Diaries", in *Journal of Educational Sociology*, 3, 150-164 (cit. Bogdan e Biklen, 1994).

800 concours, entre 1946-1972, auquel 250.000 personnes ont répondu qui désiraient d'être biographes. Ce nombre astronomique, outre de révéler l'intérêt par la gratification qu'elles ils pourraient recevoir et qui trouve une de ses justifications dans les conditions historiques liées aux guerres mondiales, peut aussi être une manifestation de l'intérêt scientifique que le secteur a réveillé. Les perspectives de Znaniecki seraient de transformer la réalité vive dans une histoire, une biographie dans une structure intelligible, *« individuelle certes, mais clarifiée et commandée par l'action presque démiurgique qui lui attribue un sens social* » (ibid. : 596). Dans les décennies de 20 et de 30, les travaux développent dans le secteur des sciences sociales par l'école de Chicago, avec la ressource à des méthodologies et à des techniques qualitatives, tels comme les entrevues directes et le commentaire social, sont rehaussées par la sociologie par leur grande importance. Dans la période d'après-guerres mondiaux, l'intérêt par les questions sociales a augmenté : la personnalité, la culture, les problèmes liés au nouvel ordre social rendent évident la nécessité d'entendre les personnes, de connaitre la forme comme elles sont en train de traiter avec les nouveaux temps, ce qui explique que des stratégies méthodologiques comme les histoires de vie, par exemple, s'offrent comme une forme de commentaire concret des trajectoires sociales, un « instrument privilégie pour l'étude sociologique des processus de mobilité sociale » (Bertaux, 1976 : 7).

L'intérêt par l'étude scientifique des questions sociales n'aura pas été immédiatement élargi à tous les secteurs. La sociologie de l'éducation, par exemple, seulement tardivement aura reçu quelque attention de la part de l'école de chicago. Le fait que, entre 1893 et 1935, dans 100 doctorats, seulement deux se rapportent a des questions de l'éducation en est illustratif (cf. Bogdan et Biklen, 1994)[82]. Malgré le paradigme qualitatif être, a l'occasion, en train d'initier son affirmation, la sociologie de l'éducation aura initie leurs travaux en faisant ressource aux méthodologies quantitatives. Entre les décennies de 30 et 50, la dépression vérifiée aux E.U. A., et les problèmes sociaux qu'elle a provoqués, semblent être dans la base de l'intérêt par les abordages qualitatifs, avec l'objectif de documenter la nature et l'extension de ces problèmes ; l'éducation va en gagner de nouveaux contours, dans la mesure où elle se rapporte avec les possibilités d'intervention dans les changements sociaux désires. D'un ensemble initial de travaux réalisés par des auteurs, avec ressource a des méthodes sociologiques, a partir des années 60 et dans un en grandissant jusqu'à l'actualité, les investigateurs scolaires américains se manifestent sensibles aux paradigmes qualitatifs, en se ramifiant par des options théoriques diverses.

Malgré, a l'actualité, quelque résistance aux méthodologies qualitatives se maintienne, ils y a déjà beaucoup d'investigateurs qui parient sur cette forme de faire science, ce qui, dans le cas des présentes études, fait tout le sens. Fonde dans l'affirmation de Giddens, selon lequel « *la vie sociale est produite par leurs acteurs, précisément dans les termes de sa constitution et reconstitution active de tableaux de signification par lesquels ils organisent son expérience* » (1993 : 96), l'abordage systémique du phénomène de l'abandon scolaire oblige au contact direct avec les acteurs sociaux y impliques. D'après Schutz (1974), la vie quotidienne est un processus qui implique des systèmes d'importance en constant changement, conformément a l'entrelacement ou a une superposition des hiérarchies d'intentions de l'agent. Ainsi, l'abandon scolaire par un jeune peut être compris par lui en tan qu'une forme d'affirmation de son dégout de l'école, dont ou qu'il considère comme plus important de s'intégrer précocement dans le marche de travail pour aider l'amélioration de la condition économique de la famille, ou comme réponse a une insuffisante attention que les enseignants manifestent face a sa performance académique ; c'est-à-dire, un même phénomène peut être compris par le sujet et par les autres qui l'encerclent d'après des formes très différentes. Si pour le premier, l'abandon scolaire est quelque chose gratifiant, pour les autres c'est une pénalisation dans sa trajectoire de vie ; la subjectivité de chacun d'eux donnera un sens diffèrent a la même situation.

La subjectivité est comprise par les investigateurs quantitatifs comme une des grandes fragilités de ce paradigme. En contrepartie, pour les investigateurs qualitatifs, la subjectivité est un des piliers de la recherche elle-même ; c'est-à-dire, lorsqu'on sait que la vie se développe dans l'interaction entre les acteurs sociaux et entre ceux-ci et les situations, et que les contextes sont des références marquantes dans ces processus, seulement en connaissant de près ce que les acteurs sociaux sentent, pensent et la forme comme ils comme regardent les situations, on réussira a analyser plus a fond et a comprendre mieux les phénomènes sociaux. La validité des études sera donnée par l'utilisation d'un ensemble de référentiels théoriques et méthodologiques qui supportent leur développement. L'appropriation de tout un développement durable théorique, la confrontation des données par nous rassemblées avec des données d'autres études et d'autres investigateurs, la triangulation d'instruments méthodologiques et d'éléments rassemble, sont quelques-unes des bases pour fiabiliser l'étude. À son tour, les longues périodes de temps que l'investigateur passe dans le champ sont aussi un des risques attribues aux méthodes qualitatives, par lesquelles cela peut introduire de réduction du sens critique face aux situations et a la naturalisation de processus qui ont besoin d'être des déconstruits. Rendre éloigne ce qui nous est proche est, ainsi, un processus qui exige une constante surveillance de l'action de l'investigation.

L'investigation qualitative – instruments et méthodes

"Dans les dernières décennies, non seulement les avantages et les inconvénients relatifs à l'appropriée utilisation de méthodes quantitatives et de méthodes qualitatives dans des travaux de recherche dans des sciences sociales ont été l'objet de discussion, mais aussi on a envisagé la possibilité d'utiliser une articulation entre eux " (Carmo et Ferreira, 2008). La recherche qualitative, quand appliquée dans le champ éducatif, permet à l'investigateur d'obtenir un ensemble de réponses dans une construction de connaissance étendue, complexe et profondément décrite. D'après Bogdan et Biklen, *" la Recherche qualitative dans l'éducation suppose beaucoup de formes et est conduite dans de multiples contextes"* (1994 : 17), ça explique sa capacité et versatilité à extraire des multiples variables toutes les informations possibles, et passibles d'être analysées.

L'utilisation des méthodologies qualitatives ne vise pas la manipulation de variables spécifiques, ni expérimenter des hypothèses préalablement formulées. Cette méthode de recherche vise, certes, construire connaissance dans un processus cumulatif et constructif, où les informations émergent des interminables commentaires et de l'inépuisable travail de champ, entrecroisé avec le savoir théorique pendant son analyse, en étant, donc, de profonde complexité et hautement détaillée. Ainsi, l'observation participant et l'entrevue en profondeur sont les activités prises en œuvre par l'investigateur qui mieux la caractérisent. Dans des termes pratiques, les méthodologies quantitatives se caractérisent pour être plus inflexibles dans l'enquête de leurs données et dans leur analyse, plus abstraits, inductives, spécifiques et précises. De son côté, la recherche qualitative est plus flexible, néanmoins plus subjective, déductive, holistique et interprétative, ce qui lui confère un contenu plus riche en détails.

Éloignées de la linéarité des nombres et de la statistique, les méthodologies qualitatives, parfois controversées, embrassent des détails fondamentaux dans l'investigation, dans la recherche et dans le commentaire, non mesurables, mais d'extrême importance.
Les méthodes qualitatives confèrent des résultats plus compréhensibles aux investigateurs, en étant le processus de travail qui, dans leurs diverses ramifications, mieux s'ajuste aux objectifs délinéés.

La recherche qualitative, conformément à Biklen (cit. par Tuckman:2000), " présente cinq caractéristiques principales ", en étant que :
Premièrement, la situation naturelle constitue la source des données, et l'investigateur est l'instrument clé de la collecte de données.
Ensuite, sa première préoccupation est de décrire et seulement secondairement d'analyser les données.

Aussi, la question fondamentale est tout le processus, c'est-à-dire, ce qui est arrivé, ainsi que le produit et le résultat final. Les données sont analysées inductive ment, comme si elles réunissaient, conjointement, toutes les parties d'un *puzzle*.

Dans le fond, cette méthodologie dit respect essentiellement à la signification des choses, c'est-à-dire, à la « raison » et à « quoi ». Les méthodologies qualitatives, quand appliquées dans le champ scolaire, ne diffèrent pas beaucoup de. L'investigateur, normalement, à l'utilisation cette méthodologie de recherche initie sa pratique avec le travail de champ.
« Les données rassemblées sont dans forme de mots ou d'images et non de nombres » (Bogdan et Biklen, 1994:17). Celle-ci est une autre des caractéristiques de la recherche qualitative. Les résultats que chaque investigateur obtient, viennent de transcriptions, de citations et de descriptions originaires de leur étendu travail de champ ; cependant, chaque fois qu'il se considère comme pertinent, la composante statistique pourra être présent.

[82] Bain, R. (1929). "The validity of Life Histories and Diaries", in *Journal of Educational Sociology*, 3, 150-164 (cit. Bogdan e Biklen, 1994).

Un autre des aspects importants de cette méthodologie, et un dont soulève beaucoup de controverse, dit respect au fait de l'investigateur s'inquiéter plus avec tout le processus de travail, que proprement avec les objectifs atteints ou à atteindre. *« Comme est-ce que les personnes négocient les significations ? Comme est-ce qu'elles se sont commencées à utiliser certains termes et étiquettes ? Comme est-ce que de certaines notions ont commencé à faire partie de ce qui nous considérons être le « sens commun »* ? C'est le fait de l'investigateur d'analyser son travail et les données lesquelles il rassemble inductive ment. Ses collectes ne prétendent pas confirmer des hypothèses, ou instruments préconçus, mais, analyser tout, un processus cumulatif qui culmine dans l'extraction d'une information précise et dûment sélectionnée. Par d'autres mots, le travail de recherche vise l'analyse d'une certaine problématique qui, en commençant d'une forme très englobant, se va en diriger au fur et à mesure que l'investigateur choisit les informations qui lui intéressent et enlèvent, à la fin, les illations provenant d'une exhaustive analyse à toutes les données rassemblées (ibid. : 50).

Les méthodes qualitatives sont considérées humanistiques. L'investigateur étudie le sujet comme être, comme personne, en essayant de percevoir toutes les variables qui influencent sa vie et son quotidien. L'investigateur qui exécute ce type de travail ne se limite pas à l'élaboration de données numériques, ou à de simple statistique. C'est dans ce sens, et en faisant appel à ces dispositifs, que nous poursuivons une recherche sur un cas d'abandon de l'école.

L'applicabilité d'une méthodologie d'investigation qualitative, un cas pratique

Le cas pratique a été appliqué dans une école de la municipalité de Vila Nova de Gaia, au Portugal. L'établissement d'enseignement, inséré dans un contexte social défavorable, est siège d'un regroupement d'écoles, en se trouvant couvert par le programme de Territoires Éducatifs d'Intervention Prioritaire (TEIP)[83]. La recherche a visé la caractérisation du moyen social, du contexte éducatif et des caractéristiques pédagogique-administratives, afin d'établir une relation entre celles-ci et la problématique de l'abandon scolaire. La méthodologie sélectionnée, l'étude de cas, a été l'option naturelle pour mettre en œuvre l'exécution du projet. Clairement qualitatif, cette méthode est fréquemment utilisée dans la recherche, dans les sciences sociales, par sa profondeur et flexibilité dans l'obtention de la caractérisation du moyen, des personnes et des contextes.

Le processus de recherche s'est initié avec un profond travail de caractérisation du moyen social où l'institution se trouve. Ce travail de champ a été conduit en faisant appel à de divers moyens de collecte d'informations. Parmi ceux-ci se détachent le commentaire direct et indirect, la visite à l'entité qui se prétendait enquêter, avec la finalité de déterminer si elle aurait le profil prétendu pour le travail à être réalisé, ainsi que la ressource à des entrevues et des conversations informelles avec lesquelles on prétendait obtenir une meilleure caractérisation de l'école et du moyen où elle s'insérait.

Dans un premier moment, toute la littérature existante qui était possible d'être trouvée concernant la région a été cherchée. L'objectif a été réussir une description du milieu dans ses divers secteurs (démographique, économique, culturel, services publics, privés, entre autres), de manière à comprendre le contexte où s'insérait l'échantillon sélectionné.

Au fur et à mesure que les informations sont apparues, de nouvelles constatations ont émergé. Dans l'enquête du corps bibliographique, dans la recherche dans les magazines et dans les journaux de la région, on a prit connaissance de l'existence d'organismes qui fonctionnaient à l'intérieur du contexte étudié, qui seraient, certainement, une source précieuse d'informations.

L'étape suivante a été de commencer les premiers contacts avec l'objet d'étude sélectionnée. Pour la réalisation d'un projet de ce caractère, quelques procédures bureaucratiques et administratives ont été nécessaires, avec la finalité de clarifier et de systématiser tout le processus de recherche près des entités intervenantes. La demande d'autorisation a été, dans un premier stade, envoyé au siège de regroupement de l'école où l'étude s'est appliquée. Dans cette demande, nous avons exposé la finalité de cette recherche, nommé les intervenants qu'ils nous intéresseraient voir impliqués, ainsi que le type d'informations que nous prétendions obtenir. C'a été bien clair, et c'est toujours important de maintenir la fidélité à cette politique, que tous les intervenants seraient dûment protégés par l'anonymat. La participation dans l'étude a été, bien sûr, volontaire. Une bonne pratique de sensibilisation pour le sujet dans analyse l'étude a été nécessaire, en soulignant l'importance que chaque contribution aurait pour que nous puissions obtenir une bonne caractérisation de l'état de l'art de la problématique choisie.

Étudier une thématique de cette nature, auprès d'écoles, de professeurs et de directeurs d'école soulève une série d'obstacles déontologiques. Analyser un phénomène de cette nature peut poser, à travers de certaines questions, le travail des intervenants en cause. Nous savons, par les résultats examinés, que les motivations pour l'abandon scolaire se dissolvent par de divers lieux. Cependant, les intervenants sont toujours préoccupés avec les questions soulevés à leur travail qui donnent des contributions à cette problématique dans leur quotidien. Comme tel, on détecte quelques craintes et beaucoup de soin dans les réponses qu'ils présentent, dans leurs opinions et dans leurs attitudes. Il y a une volonté exacerbée de correspondre aux expectatives de l'investigateur et de répondre toujours, en tous moments, ce qu'ils trouvent être politiquement correct.

Cette procédure bureaucratique fini, on introduit dans l'école le processus de recherche et de collecte de données. À l'intérieur de celle-ci, on a cherché de contacter tous les acteurs qui, dans leur quotidien, construit et déconstruit une complexe toile de relations humaines, influencée par une société en constante mutation et qui, indubitablement, est affectée par problèmes qui apparemment ne se rapportent en rien avec l'école.

L'étude de l'abandon scolaire est complexe, lent et hautement changeant. C'est un phénomène qui, donnés ses multiples facteurs, ne pourra jamais être enquêté à travers d'indicateurs ou d'instruments préalablement conçus. En accompagnant le pays, cette problématique oscille avec la promulgation de lois, avec l'annulation d'autres, avec les crises sociales, économiques et toutes les tendances qui le caractérisent comme organisme vivant et en constant changement. Ce fait rend obsolète tout instrument idéalisé pour l'étude de cette problématique dans un court espace de temps. Preuve de cela, et je comme exemple, nous avons les innombrables entrevues réalisées à des élèves, à leurs parents et à leurs paires, qui ont révélé des histoires différentes mais chargées d'importance et de détails de leur quotidien.

Les entrevues réalisées à des élèves et à leurs parents nous ont montré particularités qui nous ont amené à connaître les difficultés ressenties dans leurs vies et que, beaucoup de fois, éloigne l'élève de son parcours scolaire. Comme exemple, quand on a demandé à un élève, qui dans le passé avait été en danger d'abandon de l'école à cause de réprobations successives, quelles étaient les motivations qui l'ont fait investir aussi peu d'effort dans ses études, celui-ci a répondu qu'il n'aimait pas, pur et simplement, de fréquenter les leçons de cette école, vu que la forme comme certaines des disciplines étaient enseignées les rendaient « ennuyantes », et il préférant la société de leurs amis dans l'enceinte scolaire où la « vie n'était pas un ennui ». Cette réponse, relativement courte, et apparemment simple, contient un ensemble d'illations extrêmement importantes. À partir de cette affirmation, nous détectons une difficulté d'identification de cet élève avec l'école, avec le langage y parlée et, plus grave, un totale absence de toute relation avec leurs professeurs. Néanmoins, on n'a pas seulement interviewés des élèves. Quelques chargés de l'éducation, malgré la difficulté de les contacter et d'obtenir leurs témoins, ont donné leur contribution, majoritairement à travers des conversations informelles, avec des histoires de vie, dans un discours qui comportait un ton de décharge. Nous exposons le cas d'une mère qui, à son entrevue, a fait question de vouloir que son témoin était connu et même devenu public, puisque sa vie était réglée par le « travail digne », où les revenus qu'elle gagnait venaient de son effort au lieu de « s'appuyer à l'état », en soutenant seule leur trois fils, à travers une activité professionnelle « humble mais digne ». À travers cette réponse, une quantité d'informations en plus a été collectée. Nous avons compris que cette personne, matriarche d'une famille monoparentale, malgré de vivre dans un moyen social défavorable, est la preuve de que les stéréotypes sont toujours présents dans une analyse immédiate, c'est-à-dire, contacter avec des moyens défavorisés peut induire l'analyse pour un style de vie qui peut être promiscue ou marginale. Les personnes

[83] Le projet des territoires éducatifs d'intervention prioritaire (TEIP) apparaît de la nécessité de doter d'une plus grande autonomie les écoles qui s'insèrent dans des contextes sociaux problématiques et que, devant ce fait, présentent d'élevés indices d'échec et d'abandon écolier précoce. Les écoles TEIP ont l'usufruit de plus d'autonomie dans des situations qui normalement sont privilège du Ministère de l'Éducation, notamment le contrat d'enseignants qui s'ajustent à la réalité et aux nécessités individuelles de ces établissements. Le projet TEIP est légiféré par la décision normative nº 55/2008.

qui, pour une quelconque raison, habitent dans ces moyens reconnaissent que, indubitablement, le moyen où elles s'insèrent les étiquette avec un certain stéréotype. En même temps elles essayent, à tout prix, de sauvegarder sa position. À travers celles-ci on a connu des histoires de vie problématiques qui ont contribué au fléau de l'abandon scolaire directement. Indirectement, mais également important, ont été les témoins rassemblés auprès des professeurs directeurs de classe et des directeurs de l'école que, après une analyse soignée, nous on montré que les difficultés trouvées dans leur quotidien, dans l'exercice de leurs fonctions, les entraves légales et l'excessif charge bureaucratique qui occupe leur temps non scolaire, contribuent à que ceux-ci dévient leur attention du chemin de leurs élèves et de leurs vies personnelles. Des informations et de l'analyse de cette nature seraient impossibles de rassembler avec ressource à des techniques quantitatives.

Les interviews et les enquêtes faite au passé aux intervenants ont permis, surtout à travers les questions de réponse ouverte, obtenir de précieuses informations. Outre les questions centrales qui se prétendaient voir scrutées, les interviewés ont fourni d'innombrables détails, non quantifiables, mais riches en des détails, concernant leur quotidien. Ces informations se sont révélées très cohérentes et de grande valeur pour les conclusions à enlever de l'étude. Dans les enquêtes et dans les entrevues les intervenants ont pu parler en longueur, sans que cela était exigé, concernant le travail, des difficultés et des entraves bureaucratiques et légales qui règlent leur trajectoires professionnels au long des années. Ceci nous a permis de arriver à quelques illations intéressantes, notamment le degré de satisfaction des professeurs dans son lieu de travail, avec sa propre profession, les anxiétés et angoisse qui en émergent à chaque année scolaire, et les incertitudes qui caractérisent leur trajet, provenant en grande partie de l'instabilité que l'administration centrale elle-même leur transmet. Une chose qu'on a constaté pendant l'analyse des résultats, a été que les intervenants ont profité du fait s'agir d'une enquête anonyme et avec des questions ouvertes pour, dans l'espace réservé aux réponses, exprimer des sentiments relatifs à des problèmes dans l'exercice de leurs fonctions. Néanmoins, dans une typologie quantitative, ce type de feedback est inexistant. Quelques questions placées sont restées, ainsi, suffisamment répondues, en dépassant la linéarité d'un oui ou d'un non. C'est une des innombrables caractéristiques avantageuses des méthodes de recherche qualitative. Un autre exemple vient d'une réponse obtenue dans une des enquêtes passées entre les professeurs de l'école enquêtée où, à la fin de toutes les réponses, l'enquêté a profité de quelque espace vide, ainsi que le fait de l'enquête d'être totalement anonyme, pour se révolter contre le système qui régit son travail, en arrivant même à placer en cause l'exercice et l'efficacité de leurs supérieurs hiérarchiques. Ce sont des éléments fondamentaux qui corroborent l'idée de que les professeurs ne se sentent pas protégés dans leur profession, ni se sentent identifiés avec elle, outre de souffrir avec un système et avec une tutelle qui leur rend difficile la progression et l'obtention de la stabilité professionnelle aussi convoitée. Néanmoins, ce type d'informations est vraiment important, parce qu'il nous permet de la croiser avec des illations et des avis d'autres études et d'autres auteurs, afin de trouver des explications pour certain phénomène.

Parallèlement, les organismes mentionnés ont été, aussi, contactés et nous avons commencé un processus de collecte d'informations qui s'est révélé d'extrême importance. Nous avons interviewé de divers responsables par ces organisations, qui nous ont transmis leurs expériences et leur connaissance, naturellement acquis avec le passage des années, dans une espèce de travail de champ qui n'a pas fin. Leurs témoins ont contribué à l'enrichissement de la caractérisation sociale du quartier où l'étude il s'est réalisé, et a servi le but de compléter les histoires rassemblées des acteurs mentionnés là-haut. Cependant, pendant tout le processus d'analyse des éléments rassemblés, un des aspects avec lesquels tous les investigateurs qui optent par cette méthodologie, chargée de subjectivité, se rencontrent, la partialité, a émergé. Lorsque de l'audition de narratives, d'histoires et d'avis, la charge émotive des personnes que les racontent peut, et beaucoup de fois réussit, à transmettre des sensations, des avis et des positions différents pour la même réalité. L'investigateur devra, devant ceci, essayer de s'abstenir de ces partialités et d'émotions qui sont seul et exclusivement du forum personnel de chaque intervenant.

On a constaté que l'enquête de données a résulté en une longue et inépuisable quantité d'informations qui, naturellement, devraient être analysées et être traitées. Cette tâche a constitué la phase la plus importante de tout le projet, car à partir de cette analyse nous avons enlevées les illations préliminaires qui ont donné origine aux interviews semi-structurées, et aux enquêtes distribuées par l'échantillon des intervenants.

En même temps, le choix de ce modèle et de ces moules de recherche a révélé son côté moins plus favorable. La sélection de toutes les informations a été d'extrême complexité, étant donné que toute la matière qui quotidiennement était rassemblée représentait un énorme pourcentage d'informations qui ne seraient pas pertinentes ou qui était, purement et simplement, désencadrée de l'objet d'étude. D'autre difficulté ressentie dit respect au fait de que on n'a utilisé un modèle rigidement structuré, en étant un type de recherche ouverte. Ce facteur peut facilement disperser l'orientation de l'investigateur, car il se rencontre avec un champ de travail très englobant.

La capacité d'obtention d'informations avec les méthodologies qualitatives est indéniable. À travers celles-ci, la question « combien » est largement dépassé par la possibilité qui nous sont donnés aux réponses « comme » et « pourquoi ».

Considérations finales

Dans le choix d'une problématique, la méthode et les instruments à utiliser pour son l'étude sont dans la base du succès et de la qualité du résultat final. Malgré leur difficulté d'affirmation dans le moyen scientifique, les méthodologies qualitatives vont, progressivement, en conquérant leur espace et en révélant la réelle importance qu'elles détiennent pour la connaissance humaine. Exemple de cela sont les complexes études qui apparaissent dans des périodes critiques de l'histoire contemporaine qui, conformément aux règles de ce type de travail, consolident ce qui plus se prétend connaître outre le « combien », la « pourquoi » et le « comme ». À une occasion où le monde se transforme rapidement, le quantifiable n'est plus maintenant suffisant. Les raisons, les trajets sont connaissances qui aident à comprendre mieux le passé et à projeter l'avenir, en aidant à prévoir ce qui jusqu'à aujourd'hui se réduisait à la simple statistique. Le travail développé autour de la problématique de l'abandon scolaire resterait, sans la ressource à cet instrument de recherche, réduit à la simple constatation des nombres. La collecte des histoires, le contact avec les participants, le croisement d'informations provenant de divers moyens s'est révélé central pour les conclusions obtenues. C'est à travers le « pourquoi », et le « comme » que nous pourrions, lentement, modifier des comportements, des lois, des décrets, des habitudes et des procédures, de manière à minimiser les fléaux et construire une école pour tous.

Références Bibliographiques

[1] ALMEIDA, L., FREIRE, T. (2003), *Metodologias de Investigação em Psicologia e Educação*, Braga, Psiquilibrios.
[2] BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação, uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto editora.
[3] CARMO, H., FERREIRA, M. (2008), *Metodologia da Investigação, Guia para Auto-aprendizagem*, 2ème édito, Lisboa, Universidade Aberta.
[4] QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. (2005), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 4.ème édition, Lisboa, Gradiva.

LA RECHERCHE EN HISTOIRE DE L'ÉDUCATION : « PARENT PAUVRE » OU « PÈRE ENCOMBRANT » DES RECHERCHES CONTEMPORAINES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ?

Anne Ruolt
Université de Rouen
Laboratoire CIVIIC
19B rue des deux communes
93110 Rosny sous Bois
France
Tél.: 01.49.35.02.07 Mob.: 06.28.33.34.25
ARUOLT@FREE.FR

Résumé

Cette communication porte sur l'importance de la recherche historique en sciences de l'éducation. Du constat de « parent pauvre » et de « père encombrant » nous proposons d'appliquer à la discipline historique l'image de la « mère nourricière ». À partir d'une approche comparative du courant d'idées et de valeurs de Ferdinand Buisson avec celui de François Guizot et Louis Frédéric François Gauthey, nous avons montré que si Buisson affirme vouloir ouvrir une « nouvelle voie », ni orthodoxe, ni rationaliste, Guizot, protestant actif au sein de l'Église Réformée de son temps, soutenait des positions inverses aux « trois étoiles » de la loi Ferry. Affirmer, comme l'ont fait plusieurs historiens que la Troisième République serait la « fille du protestantisme », est donc une erreur historique qui ne peut que fragiliser l'école en la privant d'une part de son héritage. L'histoire est « mère nourricière » en ce qu'elle enracine les acteurs de l'école dans une identité re-connue, ce qui permettra à chacun de se distancier consciemment de certains « ancêtres » plus que d'autres.

Problématique

Histoire et identités

Si les résultats de l'enquête exploratoire menés pour le dernier congrès AREF (Genève septembre 2010)[84] à partir des sujets de thèses récents sont un indicateur d'un certain regain d'intérêt pour l'histoire, le « parent pauvre » des sciences de l'éducation peut cependant paraître comme un « père encombrant », car dérangeant les idées reçues qui jusque-là fondaient un ordre bien établi. « L'histoire a une histoire » comme le dit Suzanne Citron, qui n'hésite pas de présenter « l'histoire de France » comme un type qui établit « la mythologie nationale consacrée par l'école » l'opposant à l'histoire « nouvelle » ou « histoire-recherche », plus distanciée qui ose remettre en question ce qui jusque-là était imposé à notre « mémoire collective » (CITRON, 2008, p. 9-10). Cette communication se propose de revisiter un « mythe national » comme Suzanne Citron le désigne, et par ce moyen, contribuer à nourrir la réflexion sur la place et la fonction de l'histoire en sciences de l'éducation.

Notre thèse en histoire des sciences de l'éducation a porté sur l'histoire des débuts d'un mouvement d'éducation populaire oublié en France, se développant à partir de l'été 1814 : celui des Écoles du Dimanche. D'initiative protestante, ce mouvement est né en Angleterre en 1780. Parlant de Robert Raikes (1736-1811) qui fut l'investigateur du mouvement Anglais, Booth écrivait qu'il lui était difficile de ne pas le considérer comme un pionnier en matière d'éducation populaire dès 1780 (BOOTH, 1980, p. 133)[85]. Dans *L'histoire mondiale de l'éducation*, parlant de l'Angleterre, Vernon Mallinson confirme : selon lui, le Mouvement des *Écoles du Dimanche*, voilà « *le vrai* commencement de l'éducation populaire, ouverte à tous les enfants sans distinction » (MALLINSON, T. 2, 1981, p. 104).

Au fil de nos recherches, si nous avons pu établir qu'une première ÉdD fut ouverte à Luneray le 7 août 1814 par Laurent Cadoret, le pasteur de cette Église Réformée, nous avons aussi montré qu'avant lui, Condorcet avait eu connaissance du dispositif mis en place par Raikes en Angleterre. Des documents de premières mains avaient été rapportés à l'Académie des sciences par le chirurgien Jacques Tenon, qui avait visité Raikes à Gloucester le 5 juillet 1787 (GREENBAUM, *Revue d'Histoire des Sciences*, 1971, p. 331). Condorcet était alors le secrétaire de l'Académie des Sciences, celle même qui avait envoyé Tenon en émissaire visiter les hôpitaux Anglais et s'en inspirer afin de réformer ceux de France. En 1792, dans son rapport, après avoir distingué les 5 niveaux d'instruction qu'il propose, Condorcet intégrait un dispositif d'Écoles du Dimanche dans son projet : « Chaque dimanche l'instituteur ouvrira une conférence publique à laquelle assisteront les citoyens de tous les âges : nous avons vu dans cette institution un moyen de donner aux jeunes gens celles des connaissances nécessaires qui n'ont pu cependant faire partie de leur première éducation »[86]. Mais pourquoi la preuve de cette influence des protestants anglais a-t-elle disparue en France ? En effet, les documents rapportés par Tenon ont été perdus[87]. Pourquoi cet oubli ? Serait-ce à cause des difficultés rencontrées, selon ce que Raikes écrivait le 12 juillet 1787 à William Fox[88], organisateur du mouvement des ÉdD anglaises ou par ce que cette histoire gêne quelque part la thèse communément admise ?

---

[84] I. Les doctorats en Sciences de l'éducation, reflet de la discipline et de son évolution : perspectives pour un état des lieux. Patricia Champy-Remoussenard, Université Lille 3, France, coordinatrice pat.remoussenard@free.fr

[85] John Richard Green : « The Sunday Schools established bu Mr. Raikes of Glocester at the close of the century were the beginnings of popular education » (GREEN, 2006, p. 167).

[86] 1° d'écoles primaires, 2° d'écoles secondaires, 3° d'instituts, 4° de lycées, 5° de société nationale des sciences et des arts.. Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, marquis de CONDORCET, *Rapport et projet de décret, relatifs à l'organisation générale de l'Instruction publique*, présenté à l'Assemblée législative, les 20 et 21 avril 1792, http ://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp [site consulté le 6 Juillet 2007].

[87] Florence Greffe, conservateur des Archives de l'Académie des Sciences-Institut de France, atteste que « dans un document de la BNF (N.a.f. 22744, fol. 125) que J. Tenon a déposé à l'Académie des sciences des documents et des ouvrages rapportés de son voyage en Angleterre, ceux-ci n'y sont plus conservés ni à la Bibliothèque de l'Institut » (GREFFE, Paris, courriel, 7 septembre 2010).

[88] Quelques *gentlemen* français, membres de l'Académie royale, étaient avec moi la semaine dernière. Ils ont été si fortement impressionnés par les conséquences sociales prometteuses du dispositif qu'ils m'ont pris toutes les brochures imprimées à ce sujet, afin de proposer la fondation de telles écoles dans certaines de leurs paroisses de province. Mais ils connurent beaucoup de difficultés dans leur tentative » (traduction proposée par nos soins. « « Some french

Comme dès XIX[e] siècle, le consensus identitaire sur les origines Gauloises des français ne faisait pas de doute pour les écoliers qui récitaient en cœur « nos ancêtres les gaulois » (BRUGUIÈRE, 2003, p. 44), le consensus quant aux origines de l'éducation populaire est aussi établi : c'est aujourd'hui une *tautologie* qui relève de *l'évidence* que « chacun s'accorde à se référer à la Révolution Française quand il s'agit de situer les origines de l'Éducation Populaire » (BOURRIAU, 2001, p. 13). Pour la pensée communément admise, c'est comme si tout avait commencé le 20 avril 1792, avec le *Rapport sur l'instruction* défendu, lors de la dernière séance de l'Assemblée législative, par Condorcet (1743-1794), député du Tiers État (HÉLUWAERT, 2004, p. 11), le jour-même de la déclaration de guerre de la France au « roi de Bohême et de Hongrie ». Mais l'innovation a pris du temps avant de pourvoir progressivement germer, s'enraciner et croître sous la III[e] République.

« La troisième République » serait-elle «la « fille du protestantisme » ?

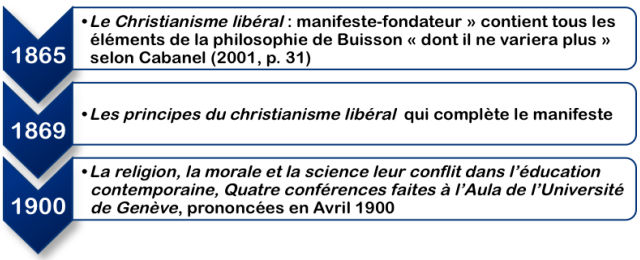
Pour rompre avec les idées de l'Ancien Régime, c'est, lit-on, par le moyen d'idées et de valeurs protestantes que Buisson, Pécaut et Steeg ont coopéré à la fondation de l'école de Ferry.

Eugène Sue (1804-1857), concevait nettement le protestantisme comme un *pont*, une étape, sans doute malheureuse, mais nécessaire de l'évolution vers une « société supérieure » où l'homme sera enfin émancipé de la pratique d'une quelconque religion (SUE, [lettre la Haye 26 novembre 1856], 1857, p. 73). Pour Jean Guiraud (1866-1953), Buisson n'était autre pour lui que le « chargé de mission » de Ferry, Ranc, Gambetta, missionné « pour assurer le triomphe final de l'athéisme et du matérialisme » (GUIRAUD, *La Croix*, 19 février 1932). La méthode étant « de passer par une phase de protestantisme, dégagé de tout surnaturel, ramené à une *religion sans dogmes, sans morale, sans prêtres* » (LALOUETTE, 2002, p. 53). Avant cet article, en novembre 1931, Albaret parlait du « laïcisme comme religion ». L'école étant le moyen d'accomplir la mission pour laquelle Ferry s'était assuré les services d'un *trio calviniste* présenté comme ayant non étudié dans des écoles de l'État mais « *dans des Facultés de théologie protestante* » -à tort pour Buisson qui n'a jamais été pasteur- Pour Albaret : « *Félix Pécaut, Ferdinand Buisson,* et *Steeg* organiseront l'école républicaine, ils communiqueront leur esprit à ces instituteurs qui, maîtres dans leur école, formeront l'âme des enfants » (ALBARET, *La Croix*, n° 14 709, 2 novembre 1931, p.4).

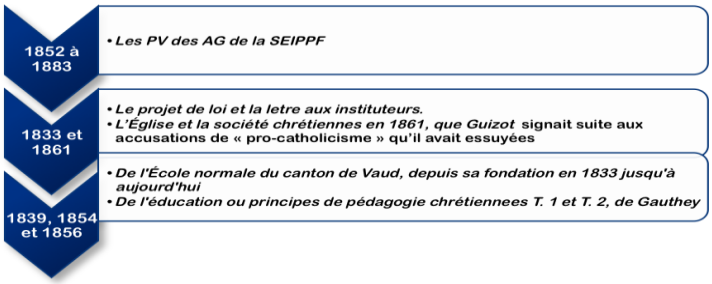
« La Troisième République » serait-elle la « fille du protestantisme ? », telle est la question que nous nous sommes posées, pour faire échos aux travaux d'André Encrevé (ENCREVE, mars 1980, p. 30-38) ?

Pour évaluer l'hypothèse classiquement admise, nous avons comparé plusieurs idées philosophiques de Ferdinand Buisson à celles de l'ancien ministre de l'instruction publique (1832 à 1836) puis président de la SEIPPF (1852 à 1872) : le protestant Guizot (1787-1874), afin de statuer sur la nature des idées qui ont donné naissance à l'école de Ferry. Pour répondre à la question : « les ancêtres de l'école Républicaine seraient-ils autant protestants que nos ancêtres sont des Gaulois ? », nous établirons cette comparaison à partir de trois principaux types de documents par courant.

Trois écrits de Buisson :



Pour Guizot et les acteurs de la SEIPPF comme le pédagogue Louis Frédéric François Gauthey, aujourd'hui complètement oublié, qui fut le premier directeur de l'École Normale de Lausanne (1834 à 1845) avant de diriger celle fondée par la SEIPPF à Courbevoie (1846 à 1864), nous nous sommes aussi plus particulièrement appuyée sur trois types de documents : des PV d'AG, un plaidoyer de Guizot[89]



1. La triple étoile et l'étoile

L'École	*Buisson*	*Guizot*
Gratuite pour tous	Dogme qui s'impose de soi	Il faut aider ce qui ne peuvent pas payer
Obligatoire	Pour sortir les enfants de l'obscurantisme	Usurpation de l'autorité paternelle
Laïque	Laïcité exclusive : la séparation de l'Église et de l'École	Laïcité inclusive : les écoles mixtes

1.1 L'école gratuite (Loi Ferry du 16 juin 1881)

---

gentlemen, members of the royal academy, were with me last week, and were so strongly impressed with the probable effects of this scheme of civilization ; that they have taken all the pieces I have printed on this subject, and intend proposing establishments of a similar nature *in* some of their parishes *in* the provinces, by way of experiment ». But to their establishment and progress *in* this country there were many obvious difficulties » (RAIKES, « Lettre à W. Fox, du 12 juillet 1787 », *in* POWER, 1863, p. 164 ; PRAY, 1847, p. 178) ».

[89] Guizot avait essuyé des accusations après avoir accepté de prononcer le discours officiel de réception du dominicain Jean-Baptiste Lacordaire (1802-1861) à l'Académie Françaises. Jean-Baptiste LACORDAIRE ou le père Henri-Dominique Lacordaire, fut le restaurateur de l'ordre des dominicains (ou des frères prêcheurs) en France. Il fut élu le 2 février 1860, à l'Académie Française en remplacement du compte Alexis de Tocqueville.

Les lois Ferry ont voulu faire grandir la jeunesse populaire sous la « triple étoile » de l'obligation, la gratuité et la laïcité scolaire. Au moment où est créée la notion de « service public » appliqué à l'école, comme synonyme de « gratuité » pour tous, dans son dictionnaire de pédagogie, Buisson ne justifie pas ce « dogme », mais en décrit l'histoire à partir de son « origine » la constitution de 1791 (BUISSON, « gratuité », 1911). En cela, Buisson enracine directement cette réforme éducative dans le terreau des idées et des valeurs de Condorcet et de la Révolution et non du protestantisme.
En 1833, Guizot introduisait son projet de loi en évoquant la loi des 13 et 14 septembre1791 considérant les communes les mieux adaptées pour répondre au besoin de l'éducation, car les plus proches des familles, sans être ni le clergé ni l'État. Pour lui l'éducation n'est ni « une dette » de l'État envers le peuple, ni une « industrie » à but lucratif. Guizot commente non sans ironie l'efficacité de la loi de 1791 : « Promesse magnifique, qui n'a pas produit une seule école » commente-t-il (GUIZOT, 1833, *in* CADEX, 1889, p. 96). Mais les raisons de son opposition à la complète gratuité de l'école primaire sont de nature idéologique.
Pour Guizot l'État ne doit en aucun cas se substituer aux devoirs des familles. C'est aux parents de s'engager, de prendre leurs responsabilités et de décider, l'État garantissant la justice et l'équité et palliant les difficultés de ceux en grande difficulté. L'assistance une manifestation de la solidarité envers les plus démunis est non normative. Le « nivellement » ne se fait pas par « le bas », dynamique valorise le renforcement des responsabilités des familles et le développement des potentiels de tous.

La gratuité n'était donc pas nouvelle, la loi de 1833 imposait déjà aux instituteurs de recevoir dans leur classe les enfants des familles les plus modestes, qui, selon la Commune, ne pouvaient pas contribuer aux frais. Le fixe perçu par le maître ainsi que son logement lui garantissait le minimum vital. L'innovation de la loi Ferry fut la gratuité pour tous. Ce mode d'organisation des écoles au niveau des Communes chez Guizot s'apparente au mode protestant d'organisation synodale ou congrégationaliste, alors que la hiérarchisation de Buisson, relève du modèle épiscopale, caractéristique du catholicisme.
Alors qu'il n'est plus ministre de l'instruction, mais président de la SEIPPF, François Guizot s'oppose toujours à la « triple étoile » que Buisson mène à sa complète mise sur orbite. « Notre Société n'admet pas le principe de la gratuité complète et générale de l'instruction primaire » affirmait-il (GUIZOT, *AG SEIPPF*, 9 avril 1864, p. 14-15). Certes, il reconnaît qu'il faille aider certaines familles, mais d'autres peuvent payer. Le 20 avril 1872 Guizot réitérait son propos : « C'est une manière de dispenser de tout effort et de tout sacrifice pour l'éducation de leurs enfants, les parents qui sont en état de le faire. [...] de telles dispenses ne sont qu'une provocation à la paresse, à l'imprévoyance et à l'égoïsme » (GUIZOT, *AG SEIPPF*, 20 avril 1872).

1.2 L'école obligatoire (Loi Ferry du 28 mars 1882)

L'obligation, adoptée l'année suivante, est en quelque sorte le corollaire de la gratuité qui préparait son acceptation.
Dans un grand pays comme la France, Guizot redoutait que l'interventionnisme de l'État soit trop souvent « aveugle » mais surtout, qu'il sape l'autorité paternelle et démobilise les familles, s'en remettant passivement à l'État seul pour l'éducation des enfants. L'intervention contraignante des autorités ne doit relever de l'exception, pour pallier les difficultés de parents « irresponsables », et non être la loi pour tous.
Comme pour la gratuité scolaire pour tous, là encore le choix n'est pas dicté par un « nivellement » par le bas.

Nous agissons librement, envers des familles libres ; nous faisons appel à la bonne volonté des parents protestants pour qu'ils envoient leurs enfants à nos écoles [...] Évidemment l'obligation légale de l'instruction primaire est une intervention de l'État dans le domaine de la famille, une limitation apportée, une contrainte imposée à l'autorité paternelle [...]. La loi intervient quelquefois pour réprimer les abus graves de l'autorité paternelle, non pour imposer à l'autorité paternelle ses devoirs (GUIZOT, PV SEIPPF, 9 avril 1864, p. 12-17).

1.3 L'école laïque (Loi Ferry du 28 mars 1882)

	Buisson	***Guizot-Gauthey***
Laïcité	Exclusive – Laïcité « à la française »	Inclusive – « liberté de conscience »
L'ennemi n° 1	Le dogmatisme	L'athéisme
Le primat	Liberté	Responsabilité
Religion	« La religion est le printemps des peuples »	« L'éducation n'est pas sans la religion » (GUIZOT, AG SEIPPF, 1er mai 1852, p. 12)
Science et foi	« La religion de l'avenir, trouvera sans doute qu'il y a assez de vérité et assez de poésie dans les trésors de l'art et de la science, qui sont à elle, pour n'avoir pas besoin d'en chercher ailleurs par les procédés rudimentaires d'autrefois » (BUISSON, 1900, p. 139).	« Le développement de la pensée hors de Dieu conduit à des abîmes ; avec Dieu et en Dieu, elle a sa règle sûre, son aliment et sa lumière » (GAUTHEY, 1854, p. 537). « La culture religieuse est la seule qui puisse donner quelque liberté solide aux nations » (GAUTHEY, 1839, p. 195).

Face à l'hégémonie des congrégations religieuses, deux réponses ont été formulées, expression des idées et des valeurs de ces deux courants de pensées différents.

Pour soustraire l'école au pouvoir du clergé catholique, la loi Ferry choisit de séparer l'École de l'Église. C'est ce que nous appelons la « laïcité exclusive ».

Au début du XIX[e] siècle, certains parents protestants encore traumatisés par les humiliations subies après la Révocation de l'Édit de Nantes, « préféraient l'ignorance à l'erreur » (ARMAND, *AG SEIPPF*, 1866, p. 23), préférant ne pas envoyer leurs enfants à l'école plutôt que de les confier à des maîtres catholiques. Pour inciter les parents protestant à scolariser leurs enfants, sans devoir les envoyer dans une école catholique, après les efforts limités des Écoles du Dimanche, en 1829 fut créée la SEIPPF pour encourager la création d'écoles protestantes.
Dans son « exposé des motifs du projet de loi présenté à la chambre des députés le 2 janvier 1833, Guizot affirmait qu' « en substituant dans les écoles ce qu'on appelle la morale civique à l'instruction morale et religieuse on « commettrait une faute grave envers l'enfance » (GUIZOT, 1833, *in* CADEX, 1889, p. 98). Pour le président de la SEIPPF, « l'instruction n'est rien sans l'éducation » mais encore que « l'éducation n'est pas sans la religion » (GUIZOT, *discours du Président*, AG SEIPPF, 1er mai 1852, p. 12). Mais plutôt que de s'éparer l'École de l'Église, Guizot développe le concept d'une laïcité inclusive et d'école « mixte » non confessionnelle.
Gauthey confirme la ligne SEIPPF : « Le développement de la pensée hors de Dieu conduit à des abîmes ; avec Dieu et en Dieu, elle a sa règle sûre, son aliment et sa lumière » (GAUTHEY, 1854, p. 537). En Suisse, il fut un militant vigoureux de la lutte pour la liberté de conscience. À Yverdon il signait sa première pétition pour la liberté de conscience en faveur des catholiques et des dissidents protestants menacés par des protestants du courant majoritaire de l'Église du Canton (VALLETTE-MONOD, 1869, p. 34). Il collabora à cette époque, avec Louis Burnier, qui édita un journal sur la liberté de conscience (BURNIER, 1845, 27 p.)

Philippe Foray, définit la laïcité scolaire en terme de « neutralité » qui se manifeste dans les locaux, les programmes par les personnels. Ni hostile, ni favorable aux religions, l'école « sans Dieu » ne pend pas parti, pour garantir la liberté de conscience (FORAY, 2008, p.47-48). Mais d'autres définitions existent et tous les protestants n'ont pas adhéré au concept de « neutralité ». Charles Gaudard, deuxième directeur de l'École Normale de Courbevoie, ne pouvait être plus clair en disant au *Synode particulier (officieux) de la III[e] circonscription réuni à Paris le 16 Mai 1883* : « Non, l'école ne peut pas rester neutre ; je ne connais pour ma part qu'un seul endroit où la neutralité règne sans partage, c'est le cimetière » (GAUDARD, 1883, p. 17).
Pour Abraham Kuyper (1837-1920), « la foi » est une « fonction universelle » : ni la science, ni la politique n'est jamais « neutre », dissociée de toute « croyance » qui la précède selon l'adage augustinien *nisi credideritis, non intelligitis*, à moins que vous n'y croyez, vous ne pourrez comprendre, (S. AUGUSTIN, 1524, *Du Libre Arbitre*, 2.6, Esaïe 7.9). Pour Kuyper, c'est « l'objet de la foi » qui distingue les hommes entre eux. Henri Blocher commente sa

pensée ainsi : « Il y a opposition entre : foi au vrai Dieu et foi idolâtrique, et non entre foi et raison » (Vidéocours, IBN, 28.11.2008)[90]. Contre Kant, chez Kuyper, que suit Dooyeweerd (1894-1977), la « raison autonome » est donc un non-sens.

Pour Guizot, président de la SEIPPF, « l'éducation n'est pas sans la religion » (GUIZOT, A. G. 1852, p. 12), Gauthey confirme et insiste à son tour : « Le développement de la pensée hors de Dieu conduit à des abîmes ; avec Dieu et en Dieu, elle a sa règle sûre, son aliment et sa lumière » (GAUTHEY, 1854, p. 537). Pour le directeur de l'École Normale, « La culture religieuse est la seule qui puisse donner quelque liberté solide aux nations » (GAUTHEY, 1839, p. 195).
A contrario, pour Buisson la religion n'est que le « printemps des peuples » (BUISSON, « Première conférence », 1900, p. 13, p. 9 *sq.*), une « béquille » pour les peuples primitifs. Il « prophétisait » que : « La religion de l'avenir, trouvera sans doute qu'il y a assez de vérité et assez de poésie dans les trésors de l'art et de la science, qui sont à elle, pour n'avoir pas besoin d'en chercher ailleurs par les procédés rudimentaires d'autrefois » (BUISSON, « Troisième conférence », 1900, p. 139).
Alors que Buisson combattait tout dogmatisme évoquant trop l'idée d'une transcendance qui fixe autoritairement des lois, pour Guizot le « nouvel ennemi » était le matérialisme, le panthéisme, le rationalisme, la critique historique et le scepticisme (GUIZOT, 1861, p.11, 18). Gauthey s'accorde avec le professeur Lane qui reproche au positivisme de mettre « un chiffre, un zéro, à la place du cœur, amputant l'enfant de l'espérance qui le décentre de lui-même »[91]. En 1903, dans *Libre-pensée et protestantisme libéral* (BUISSON, WAGNER, 1903, p. 14), Buisson prend à témoin Auguste Comte (1798-1857) pour fonder la thèse selon laquelle le processus enclenché devait graduellement parvenir à « la destruction radicale, d'abord de la discipline catholique, ensuite de la hiérarchie, et enfin du dogme lui-même » (COMTE, LITTRÉ, 1864, p. 378).

« L'étoile » sous laquelle Guizot veut faire grandir les enfants, est celle de Dieu. Ses premiers légats « visibles », le représentant auprès des enfants sont les parents. Ce statut parental explique le primat de la famille chez les protestants orthodoxes, et l'insistance auprès de l'instituteur de nourrir des saines relations de confiance avec les parents[92] (GUIZOT, 1833, *in* CADEX, 1889, p. 146).

2. La pomme de discorde

2.1 Quel Dieu pour quelle planche de salut ?

Alors que Guizot comme Gauthey, croyaient en un Dieu personnel et rédempteur, chez Buisson, Dieu c'est « l'idée du bien » (LALOUETTE, 1997, p. 171 ; 2003, p. 54) et l'Église « une sorte de société de dévouement au bien » (BUISSON, 1865, p. 51). Son rejet de ce qui fonde la spécificité du christianisme est exprimé très clairement : « Un Dieu miséricordieux qui veut sauver ses victimes et qui, pour cela, n'a d'autre moyen que de frapper cruellement à leur place son Fils innocent ! Non, non, ce dieu n'est pas le nôtre, et nous ne saurions demander à nos enfants d'y croire », Buisson atteste ne pas croire au Dieu de Calvin (BUISSON, « Première conférence », 1900, p. 40-42).

La religion n'est que « la fleur du printemps de l'humanité » (BUISSON, « Première conférence », 1900, p. 13), la réponse que formule l'homme primitif ou du petit enfant, en opposition à celle de l'adulte ou de l'homme évolué qui, vit en être « autonome » par l'action de sa raison propre. Il n'a donc plus besoin de cette béquille d'un autre temps (BUISSON, « Première conférence », 1900, p. 13, p. 9 *sq*).

> [...] Tendez à la perfection. Nous sommes arrivés pour notre part, et d'autres peut-être arriveront bientôt, à substituer ce christianisme-là au christianisme orthodoxe qui a servi de guide assurément précieux à l'enfance et à l'adolescence des peuples européens. L'heure vient, où il faut passer du régime de la lettre au régime de l'esprit, du dogmatisme autoritaire à la foi libre et morale (BUISSON, 1869, p. 71).

Buisson « prophétisait » : « La religion de l'avenir, dit-il, trouvera sans doute qu'il y a assez de vérité et assez de poésie dans les trésors de l'art et de la science, qui sont à elle, pour n'avoir pas besoin d'en chercher ailleurs par les procédés rudimentaires d'autrefois » (BUISSON, « Troisième conférence », 1900, p. 139).
Selon son « crédo » c'est l'École la *planche de salut :* « Je ne crois qu'à la puissance de l'éducation pour sauver la France » professait-il (BUISSON, 1899, p. 265).
Pour Dubet, hier l'école de Ferry s'est construite « contre l'obscurantisme des cléricaux et des familles », le but était cependant de fonder un monde nouveau selon des idées et des valeurs nouvelles, aboutissement ultime de ce que la Réforme protestante avait amorcé (DUBET, 1997, *in* GEAY, 1998, p. 10).

2.2. L'anti-dogmatisme de Buisson et les autres approches

Pour répondre à la question : « La III^e^ République est-elle la *fille* du protestantisme ? », osons poser la question préliminaire suivante : « Buisson était-il protestant » ?

Orthodoxes ou évangéliques	**Hétérodoxes ou Rationalistes ou libéraux**	**Le christianisme libéral de Buisson**
Guizot, Gauthey	Martin-Pachoud, Coquerel fils	Buisson
Réforment des « formes » seules, «l'idole » de la dogmatique subsiste	Discutent les « formules », mais restent affectés par «l'idole » de la dogmatique	Réforme toutes les « formules »
Le fidèle adhère explicitement volontairement à une confession de foi	Le croyant ne souscrit pas à une confession de foi d'Église	L'homme est mu par le principe de l'amour du prochain

Le christianisme libéral de Buisson :

Dans le *Christianisme libéral*, Buisson affirme vouloir ouvrir une troisième voie qui « transcende » l'orthodoxie comme l'hétérodoxie pour fonder une « voie nouvelle » : le christianisme libéral. Buisson revendique nettement l'originalité du *Christianisme Libéral,* une innovation ni protestantisme orthodoxe ou évangélique, ni protestantisme rationaliste ou libérale :

---

[90] Chez Kuyper, c'est la notion de *grâce commune* qui lui permet cependant d'expliquer pourquoi des scientifiques, adhérant à différents types de foi, peuvent parvenir à des résultats justes : « Lorsque nous discernons chez les écrivains païens une admirable lumière de vérité, nous sommes exhortés à reconnaître que la nature humaine, bien que déchue de sa perfection et très corrompue, est cependant comblée de nombreux dons de Dieu. [...] Ainsi ces personnages qui, sans autre aide que la nature, ont fait preuve de tant de génie dans la compréhension des choses inférieures appartenant au monde, doivent nous instruire par leur exemple, en nous montrant combien notre Seigneur a laissé de grâce dans la nature humaine après qu'elle a été dépouillée du souverain Bien » (CALVIN *IC,* II.2.15).

[91] M. Laune, professeur de logique au lycée de Man, 1854 écrit : « Ainsi n'est-il rien de plus fatal que cette chose barbare, - le positivisme ; le positivisme, ce culte du bien-être considéré comme la dernière fin de l'homme, cette glorification des richesses, cette adoration de l'or, cet égoïsme qui fait de la vie un calcul, un problème dont la solution cherchée est la plus forte somme possible de jouissances, par l'élimination nécessaire de tout ce qu'on appelle abnégation, sacrifice ; cette maladie qui, développant merveilleusement tous les sens, n'en éteint qu'un seul, le sens moral, et met un chiffre, un zéro à la place du cœur » (GAUTHEY, 1856, p. 5-6).

[92] Cette relation privilégiée est fortement marquée au sein de la Société des Écoles du Dimanche.

Les orthodoxes font profession de croire un certain nombre de vérités fondamentales, qu'ils regardent comme révélées par un livre inspiré, la Bible, et comme inséparables de la religion chrétienne : ces vérités s'appellent des dogmes. Les hétérodoxes, plus connus sous le nom de rationalistes, soumettent tous ces dogmes à l'examen, et rejettent tout ce qu'ils croient y trouver de contraire à la raison humaine. **Un troisième parti, qui se place, non pas entre les deux autres, comme on le dit quelquefois, mais tout à fait en dehors et au-dessus d'eux, revendique hautement aujourd'hui le double titre d'évangélique et de libéral : c'est, jusqu'à présent, le moins bien compris et pour cette raison même le moins nombreux des trois** (BUISSON, 1865, p. 5-6).

Alors que Luther n'avait réformé que les *formes* altérées du culte qui affectaient les pratiques du peuple, ôtant les idoles dans l'Église, il n'avait pas touché aux *formules*. L'« idole » de la dogmatique continuait d'affecter les savants protestants « orthodoxes » comme « rationalistes ». Le *christianisme libéral* se présente comme « la nouvelle voie » avec la volonté de mener la Réforme à son terme (BUISSON, 1865, p. 5-6). Dans *Les principes du christianisme libéral* Buisson prétend avoir simplifié le christianisme orthodoxe, tellement simplifié qu'il « n'est plus du protestantisme, ce n'est plus du catholicisme, ce n'est plus même du christianisme, c'est une religion si élémentaire et si large que des Juifs même y pourront entrer » (BUISSON, 1869, p. 80)[93]. C'est un « miracle » qui constitue l'articulation de cette nouvelle voie : l'amour du prochain, selon l'exhortation du Christ : « aimez-vous les uns les autres » (BUISSON, 1869, p. 33, Jean ch. 13 v. 34 ; 15.12, 1 ; Pierre ch. 1 v. 22).
Rejetant la doctrine de la trinité, une trilogie résume sa pensée. Sans le nommer, Buisson n'hésite pas à citer un pasteur rationaliste dont il approuvait la justesse des propos sur ce point : « la vraie Église, disait-il, - telle qu'assurément la réaliseront un jour les peuples libres et surtout les peuples protestants, -elle a pour devise ces trois mots : Liberté, Égalité, Fraternité » (BUISSON, 1869, p. 72).

Typologie, la foi de Guizot :

La confession de foi de l'ancien ministre de l'instruction publique (1832 à 1836), réélu depuis 1815 jusqu'à sa mort comme membre du Consistoire de Paris, publié par le journal baptiste, dissidence souvent en conflit avec l'Église Réformée, reflète son orthodoxie évangélique classique[94]. En pleine crise libérale à Paris, François Guizot défendit ce qu'il estimait être les cinq dogmes fondamentaux du christianisme : la création, la providence, le péché originel, l'incarnation et la rédemption, tout en se montrant plus large sur la doctrine de l'inerrance (ENCREVÉ, 1996, p. 311). L'orthodoxie de Guizot ressort en particulier de la différence faite entre les critères généraux d'accueil et ceux qui permettent de confier une charge d'enseignement dans l'Église. La cause de cette crise, était la non réélection, le 26 février 1864 du pasteur libéral Athanase Coquerel fils (1820-1875) au poste de suffragant à l'oratoire du Louvre. Alors que Buisson au nom de la liberté de conscience contestait la décision prise contre Coquerel fils[95], Guizot, en sa qualité de membre du Conseil presbytéral de cette Église, défendit la décision prise par l'Église en des termes qui à la fois illustrent les points de tension et témoignent de sa propre position.

Comment demeurer indifférents quand des pasteurs déclarent qu'ils ne croient plus au surnaturel, qu'ils ne croient pas aux miracles, que Jésus-Christ est un simple homme [...] Il y a un ruisseau qui coule contre la foi chrétienne, et nous devons nous préoccuper avec soin de ce qui peut en grossir les eaux. Moi aussi j'attache une grande importance aux sentiments religieux, mais je regarde les dogmes comme la source des sentiments chrétiens. C'est la croyance à la divinité de Jésus-Christ, à son incarnation, à la rédemption qui a fait le sentiment chrétien. Les dogmes en sont le fondement. Nous ne voulons chasser personne. Chacun peut demeurer dans l'Église : mais pouvons-nous lui donner pour chefs ceux qui se montrent si indifférents pour les dogmes, ceux qui rejettent ce que nous regardons comme le fondement même de la foi ? (GUIZOT, Revue Chrétienne, 1864, p. 50-51)

Typologie libérale : Joseph Martin Pachoud

Le pasteur Coquerel fils est un type du protestant rationaliste ou libéral. S'il illustre les tensions entre orthodoxes et libéraux, un autre nom est à citer pour montrer la différence qu'il y avait entre les libéraux et Buisson. Il s'agit du pasteur Joseph Martin-Paschoud (1802-1873)[96]. Dans une lettre datée du 17 février 1869 destinée initialement à rester privée, il écrivait à son ami Buisson, en exprimant sa perplexité face à ce qui, selon lui, avait « dépassé les bornes » d'un « christianistement » acceptable (MARTIN-PASCHOUD, 1869, p. 3).

Comment se peut-il faire que ce soit à la suite et comme résultat des conférences de Pécaut, si pleines du plus pur spiritualisme et de la plus ardente foi en Dieu, que vous lanciez un manifeste où le matérialisme et l'athéisme sont admis dans votre religion, comme si ces mots ne s'excluaient pas d'eux-mêmes. Que vous formiez une association de tous ceux qui veulent la séparation de l'Église et de l'État, et que toute opinion s'y rencontre, à la bonne heure ! Que vous en fassiez une autre dont les membres n'auront à déclarer et reconnaître que la loi du devoir, n'importe la façon dont ils l'entendent, et qu'ils soient déistes, panthéiste, matérialistes, bouddhistes, mahométans, athées, - à la bonne heure encore, quoiqu'il y eût à ce sujet bien des choses à dire ; - mais que vous englobiez tout cela dans une société que vous appelez Église et Christianisme libéral, voilà, je vous l'avoue, qui me dépasse (MARTIN-PASCHOUD, 1869, p. 3).

2.3. De la nature de la troisième voie

Buisson qui ne fut jamais pasteur, mais qui présida l'Union des libres penseurs, ne fut ni orthodoxe, ni rationaliste. Lalouette le classe parmi les « inclassables » qui « ne se révèlent d'aucune religion révélée » (LALOUETTE, 1996, p. 119 ; 1997, p. 169) !
Pour Buisson, l'Église est « une société de consciences », et non le rassemblement de personnes croyantes qui confessent leur foi commune objectivement. Et pour se distancier des rationalistes il ajoute : « C'est par la conscience et non l'intelligence que je suis devenu chrétien, que je suis entré dans l'Église réformée » (BUISSON, 1865, p. 41). Cependant, Lalouette rapporte que Buisson n'a plus participé à une vie d'Église, depuis son départ de la chapelle Taitbout qu'il a fréquentée avant son exil neuchâtelois (LALOUETTE, 2002, p. 59).
Si Buisson est « héritier » de la réforme il l'est au même titre que l'était Pauline Kergomard (1838-1925), ou l'est actuellement le chanteur Renaud Séchan : d'un point de vue sociologique On devrait plutôt parler « d'huguenotisme »[97] à leur égard. Pauline Kergomard se définissait sans détours comme une « agnostique » restée « une vieille huguenote » (JABLONKA, *Bulletin SHPF*, 149/3 du 2003/07/08/09, CABANEL, 2000, p. 29). Ajoutons que Lalouette relève le nom de l'Inspectrice générale de l'instruction publique, en 1904, parmi les quatorze femmes qui siégeaient à la commission exécutive de l'Association nationale des libres penseurs de France, association dont Jules Steeg est le vice-président le 1er mars 1882 (LALOUETTE, 1997, p. 94, 261). Renaud, arbore une croix huguenote tout en se disant ouvertement « Protestant non-croyant non-pratiquant »[98].

---

[93] Le bouddhisme a été une simplification du brahmanisme, le christianisme une simplification du judaïsme, et le christianisme libéral à son tour est une simplification du christianisme orthodoxe. On peut montrer, l'histoire à la main, que cette graduelle simplification, qui fait de plus en plus prédominer l'élément moral sur tous les autres, est la loi même du progrès religieux dans l'humanité (BUISSON, 1869, p. 80)

[94] « Je crois en Dieu et je l'adore sans tenter de le comprendre. Je le vois présent et agissant non seulement dans le régime permanent de l'univers et dans la vie intime des âmes, mais dans l'histoire des sociétés humaines, spécialement dans l'Ancien et le Nouveau Testaments, monuments de la Révélation et de l'action divine par la médiation et le sacrifice de notre Seigneur Jésus-Christ pour le salut du genre humain. Je m'incline devant les mystères de la Bible et de l'Évangile, et je me tiens en dehors des discussions et des solutions scientifiques par lesquelles les hommes ont tenté de les expliquer » (GUIZOT, *L'Écho de la Vérité*, n° 15, août 1901, p. 219)

[95] Philippe VASSAUX, *Athanase Coquerel fils (1820-1875)*, http://oratoiredulouvre.fr/articles/athanase-coquerel-fils.htm [site consulté le 5 mars 2011].

[96] Notice à consulter : André ENCREVÉ, *Protestants français au milieu du XIXe siècle, Les Réformés de 1848 à 1870*, Genève, Labor et Fides, 1986, p. 110-111.

[97] Il y a pour Cabanel un *huguenotisme*, qui s'apparente au concept *d'israélitisme* dans le protestantisme. Il se définit par des considérations socio-historiques détachées de toute formulation dogmatique. (CABANEL, 2001, p. 51).

[98] « Enquête sur les protestants, les 100 personnalités les plus influentes ; n° 75 Renaud », *La vie*, n° 3347, 22-26 octobre 2009, p. 40.

Du point de vue des définitions du christianisme formulées par les protestants orthodoxes comme Guizot, et avant lui Calvin, Buisson ne pouvait être considéré comme un porte-parole des idées et des valeurs protestantes, ni même chrétiennes au sens plus large.

3. Le protestantisme « religion pont » ou « bouc émissaire » ?

3.1. La thèse de la « religion laïque »

Hélène Millot a bien vu la radicalité de l'innovation de cette « troisième voie », désignant Buisson comme l'initiateur d'une nouvelle religion : « la religion laïque », ou de la libre-pensée élevée au rang de « religion à part entière » comme le suggère une lettre de Buisson à A. Aulard qu'elle cite. Cette religion « qui n'a ni autels, ni dogmes, ni miracles, ni clergé, et qui est simplement l'aspiration de l'homme vers toutes les formes de la perfection de l'esprit », Millon y voit tout de même le scientisme pour nouveau dieu, sur fond de métaphysique-morale kantienne, et désigne les instituteurs comme son « nouveau clergé » (MILLON, 1998, p. 120-122, BUISSON, 1903/1998, p. 119). Cela s'accorde avec le type de « religion » que prophétisait Buisson pour l'avenir. Avec le « miracle » de l'amour du prochain comme dynamique, cette « troisième voie » ou « nouvelle religion » est celle que Buisson avait conçue à Neuchâtel sans parvenir à la développer. Cette « nouvelle école » comme la désigne Pécaut, était bien destinée à former des citoyens pour un « monde nouveau » rompant non seulement avec « l'Ancien Régime », mais encore avec toutes les civilisations traditionnelles qui croient en un ou des divinités et dans un au-delà.
Comparer le sens de la laïcité chez les « protestants rationalistes » à celle de la « religion laïque » tel que Buisson la théorise dans son manifeste, illustre la différence entre la notion de laïcité et l'idée de laïscisme expression qu'Albaret utilisait en parlant de « laïcisme comme religion ». Mais tous n'étaient pas laïcistes, et jusqu'où Buisson a-t-il mis en œuvre l'ensemble de ses idées ?

Willaime attribue aux scientistes d'avoir exercé ensuite une grande influence. « L'importance accordée à la science comme fondement de tous les savoirs, y compris de la morale, contribuera à évincer la religion de l'univers scolaire » affirme-t-il (WILLAIME, 2005, p. 86). D'un autre côté, la « morale laïque » était « d'inspiration spiritualiste et donc aucunement hostile au sentiment religieux ». Cabanel prend à témoin Jules Ferry qui affirmait que la France « est anticléricale, mais n'est pas irréligieuse » (Ferry, 12 mars 1882/1996, p. 42-47, CABANEL, 2007, p. 176). Rappelons que jusqu'en 1923 la loi Ferry a maintenu l'enseignement « des devoirs envers Dieu »[99]. Aussi l'État libère-t-il les élèves un jour par semaine en plus du dimanche, pour permettre à leurs parents d'instruire leurs enfants dans la religion de leur choix.

3.2. Le protestantisme de Guizot, comme « bouc émissaire »

Parler alors du protestantisme comme « la religion pont », est donc erroné. Au mieux faudrait-il adopter le néologisme de Patrick Canabel : « le plus *républicain* des christianismes a-t-il *protestantisé* la République ? » (CABANEL, 2003, p. 9).
En effet, nous avons montré d'un côté que les orthodoxes s'opposaient à ce courant de pensée, d'un autre, les rationalistes estimaient que Buisson allait trop loin. La thèse de Charbonneau sur l'École normale de Courbevoie montre comment les lois Ferry ont sonné le glas de cette école. Il parle de « lutte inutile contre les écoles d'État » (CHARBONNEAU, 1908, p. 49). Dans son allocution à l'occasion de l'AG de la SÉdD de 1882, le professeur Lichtenberger, de la Faculté de théologie protestante de Paris, disait *regretter* la suppression de l'enseignement religieux à l'école primaire, et cela au titre de chrétien, de Français et de républicain[100].
Citant Guizot, Charles Robert reprend sa lecture de l'histoire selon laquelle le protestantisme servit davantage de « bouc émissaire »[101] que de « pont ». Charles Robert, confirme cette métaphore, dans son discours prononcé en 1881, à la cinquante-cinquième AG de la SEIPPF :

> Proclamée laïque, l'instruction primaire devient aussi obligatoire [...].
> Il est certain que si nous assistons aujourd'hui à un nouvel épisode du grand combat engagé, depuis des siècles, entre l'esprit moderne et l'esprit de l'Église catholique romaine, nous ne pouvons conserver l'attitude du spectateur qui regarde de loin la bataille. Placées entre les belligérants, sur le passage des projectiles, les écoles protestantes reçoivent en ce moment, de la main de l'État français, des coups qui ne leur étaient pas destinés (Ch. ROBERT, AG SEIPPF du 7 Mai 1881, p. 13-29).

Jean Baubérot, atteste la non-homogénéité de l'accueil de la laïcité chez les protestants en discernant trois accueils différents. À côté du « protestantisme social » dont Wilfred Monod fut un des initiateurs, mais dont nous n'avons volontairement pas parlé, celui-ci se développant au XX^e^ siècle[102], Baubérot parle « de suppléance et d'adaptation à la laïcisation » pour les « protestants libéraux ». Ceux-ci s'adaptent à la laïcité de l'école qui les protège d'un dogmatisme imposé, tout en protégeant l'exercice de tous les cultes. Quant aux « protestants évangéliques » dénommés « orthodoxes » au XIX^e^ siècle, leur stratégie fut celle du « refus et de concurrence de la société civile » (BAUBÉROT, 1979-1980, p. 468, HERVIEU-LÉGER, 1986, p. 281).

3.3. Les unitariens, comme « religion pont »

La sympathie des libéraux pour la laïcisation pourrait amener à conclure selon une logique de la réciprocité que Buisson était un protestant libéral. Cependant dans le « manifeste fondateur » Buisson s'est démarqué autant des orthodoxes que des rationalistes, pour ouvrir une « voie nouvelle ». Décriée autant par les protestants orthodoxes que par les protestants libéraux de l'époque, la philosophie sur laquelle est bâtie cette voie nouvelle ne peut pas être assimilée au protestantisme d'alors.
Mais il faut faire justice à Eugène Sue. En désignant le protestantisme comme « religion pont », il précise lui-même de qui il parlait, assimilant celui-ci aux « unitariens » ou anti-trinitaires, et non aux « orthodoxes » (SUE, [lettre la Haye 26 novembre 1856], 1857, p. 79).

---

[99] La suppression de la mention « des devoirs envers Dieu » est demandée, dès 1901 par l'amicale des instituteurs et la Ligue française de l'enseignement. (WILLAIME, 2005, p. 87).

[100] Pour ma part, je *regrette* la mesure qui supprime l'enseignement religieux dans nos écoles communales. Je la regrette comme *chrétien*, par ce que je ne crois pas que l'on puisse séparer l'instruction de l'éducation, ni l'éducation de l'influence religieuse dans les écoles primaires. Je la regrette comme *Français*, parce que je suis jaloux de la valeur morale de mon peuple et que cette valeur l'évangile seul la confère, l'entretient et la garantit. Je la regrette comme *républicain*, parce qu'elle crée des ennemis à nos institutions et des embarras au gouvernement. Mais si je regrette cette mesure, *je la comprends*. Le catholicisme romain, qui a pour ainsi dire le monopole de l'instruction religieuse en France, a si peu des caractères d'une religion, il se montre si peu éducateur et si hostile à toutes les aspirations de la société moderne, qu'il n'y a pas lieu de regretter l'enseignement tout mécanique et mêlé à tant de superstition qu'il a dans l'immense majorité. On nous laisse, pour donner l'instruction religieuse, outre le dimanche, le jeudi. Emparons-nous du jeudi. Veillons à ce qu'il nous appartienne bien réellement. Réclamons avec énergie, avec obstination, contre les envahissements d'un zèle indiscret et illégal. Déjouons, par nos justes et incessantes revendications les entreprises du fanatisme irréligieux. Et surtout créons sans retard l'école du jeudi et multiplions-la sur la surface du pays (LICHTENBERGER, *AG SÉdD* 30 avril 1882, p. 25-29, SHPF : 017 Y). Les italiques sont de l'auteur cité.

[101] L'expression, devenue proverbiale de « bouc émissaire » désignait le bouc Azazël est tirée d'une très ancienne et originale tradition cultuelle juive, instituée à l'époque de la « traversée du désert » du peuple hébreu libéré de l'esclavage de l'Égypte. Lors de cette fête annuelle du *Yom Kippour* (jour des expiations, ou jour du Grand Pardon), servaient au rituel entre autres deux boucs. Après tirage au sort, dans un premier temps, le premier bouc, chargé symboliquement des péchés du peuple, était sacrifié sur l'autel des holocaustes comme « sacrifice pour le péché. » Ainsi était soulignée la nécessité *juridique* du châtiment, appliqué ici substitutivement. L'homme « purifié » devant Dieu en était quitte pour le Seigneur. La deuxième partie du rituel est plus étonnante. C'est elle qui concerne Azazël ou le « bouc émissaire », bien que le terme soit difficile à traduire et de fait diversement interprété. Le deuxième bouc du rituel était aussi chargé symboliquement des péchés du peuple, mais en vue de *l'expiation*. Azazël n'était pas sacrifié par le prêtre, mais chassé dans le désert pour y être physiquement livré en pâture aux bêtes sauvages. Ainsi l'éradication du mal était entier : la question était réglée *juridiquement* et *matériellement* pour ne plus laisser aucune trace (Lévitique, ch. 16 v. 9-10).

[102] Baubérot parle pour eux de « la mobilité et de l'interpellation de la société globale ».

Aussi, en prétendant tout à l'heure que le protestantisme pouvait servir de pont au rationalisme, je faisais allusion à la secte des unitaires ou unitariens, qui à cette heure progresse d'une façon remarquable, en Angleterre, en Amérique, en Allemagne, en France, et notamment à Paris et en Alsace.
Les unitaires reconnaissent et honorent UN DIEU UNIQUE – et nient radicalement la divinité du Christ, la révélation des Écritures, les miracles et autre idolâtrie. – En cela, les unitaires usent de leur droit d'examen, d'interprétation et n sortent pas de la communion protestante, qui admet également, quels que soient leurs énormes dissidences, les calvinistes, les luthériens, les anglicans, les quakers, les anabaptistes et autres innombrables sectes qui sont parce qu'elles sont...reconnaissant mutuellement leur liberté d'action et ne s'imposant les unes aux autres que par le prosélytisme et par le raisonnement.
Et bien, de bonne foi, n'est-elle point merveilleusement appropriée à ce caractère transitoire que nous recherchons, cette religion dont l'une des sectes progressant par l'examen, par la réflexion, arrive à la négation de la divinité du Christ et des Écritures et à l'unité de Dieu ?
Que reste-t-il alors ? La Bible... œuvre humaine, - l'Évangile... œuvre humaine ! et conséquemment discutables ! – Jésus de Nazareth... un homme, - un sage, un philosophe, comme Socrate, Marc-Aurèle ou Platon !... La secte des unitaires n'est-elle pas déjà très voisine du rationalisme pur... ? (SUE, [lettre la Haye 26 novembre 1856], 1857, p. 79)

Parler alors du protestantisme comme « la religion pont », manque *a minima* de nuance et de connaissance de l'histoire du protestantisme. Rappelons qu'à Genève, au XVI[e] siècle, Calvin n'avait pas empêché l'exécution de Michel Servet (1511-1553), condamné au bûché pour hérésie. Il était anti-trinitaire. Pour Calvin, ce courant de pensée n'aurait jamais été assimilé au protestantisme.

À l'époque du Réveil de Genève qui toucha Gauthey à Lausanne, la Compagnie des pasteurs de Genève, passé au libéralisme, avait exclu du pastorat les pasteurs « réveillés » comme César Malan, Louis Gaussen qui enseignaient des doctrines « interdites » comme la divinité du Christ, le péché originel, l'œuvre de la grâce et la prédestination, contrefaisant au Règlement du 3 mai 1817 (GOLTZ, 1862, p. 153). Là c'était les orthodoxes qui n'étaient plus reconnus !
Sue parle davantage du protestantisme de façon typologique, pour soutenir un projet politique contre l'Ancien Régime. C'est ce que suggère ce qu'il dit un peu plus loin, dans cette même lettre : « le protestantisme, même calviniste ou luthérien, est, selon moi, au catholicisme ce que sont les gouvernements *constitutionnels* aux gouvernements *absolus* » (SUE, [lettre la Haye 26 novembre 1856], 1857, p. 80).

Cela introduit un autre « mythe », qui peut nourrir -à tort- l'idée reçue selon laquelle, la III[e] République est la « fille » du protestantisme. Il s'agit de celui selon lequel les protestants sont forcément tous de gauche. Nous ne pouvons que confirmer ce qu'Encrevé et Cabanel ont montré de leur côté (ENCREVÉ, 1986, p. 403-500, 1996, p. 140-141 ; CABANEL, 2000, p. 30 *sq*.) en rappelant que Guizot, protestant d'héritage et de conviction n'était pas républicain mais un *doctrinaire orléaniste* partisan de la monarchie constitutionnelle[103]. Félix Cadex introduit les textes de Guizot en le présentant comme quelqu'un qui n'aimait pas la démocratie de son époque tout en servant cette cause malgré lui :

Certes, il ne l'aimait guère, cette démocratie, il a fait profession de la combattre sans trêve et sans relâche. En réalité, il l'a servie, lui, son adversaire irréconciliable, mieux que bien de ses partisans les plus dévoués, en lui assurant par l'école la condition indispensable de son existence, la principale garantie de sa durée, es moyens de s'instruire, de s'élever et de conquérir ainsi les droits politiques qu'il lui déniait avec tant de morgue (CADEX, 1889 p. 5).

Gauthey démissionna en 1845 avec 160 autres pasteurs lorsque les radicaux arrivèrent au pouvoir dans le canton de Vaud[104]. Plusieurs articles publiés en 1900, dans *L'Écho de la Vérité*, l'organe de la dissidence baptiste, cherchaient à démontrer que l'on peut être et chrétien et socialiste, à l'image de Paul Passy, rédacteur de la publication, qui fut un militant socialiste, selon ses propres propos[105]. Cela n'allait donc pas de soi pour tous !

La recherche en histoire de l'éducation comme « la mère nourricière »

Ni « pont », ni « fille »... mais alors pourquoi ce mythe tenace ? Comment expliquer cet oubli de ce pan de protestantisme dont le courant a contribué à développer les ÉdD puis les écoles de semaines avec la SEIPPF ? Quelles perspectives nouvelles, cet éclairage peut-il ouvrir pour la méthodologie ?
Une première remarque : c'est le constat que l'histoire est un « parent pauvre » des sciences de l'éducation. La minorité protestante est non seulement mal connue en France mais encore perçue à tort de façon monobloc, à partir d'une grille de lecture qui suit le modèle catholique romain, pyramidale et centralisée. Parler « des » protestantismes seraient plus justes. Cela nécessite un travail pour affiner sa compréhension des choses, telles quelles sont, plutôt que telles que l'on veut et croit les voir au premier regard. Mais cette absence de travail historique ne serait-elle pas révélatrice de certains symptômes douloureux ?
Deuxième remarque : l'histoire peut aussi ressembler à un « père encombrant » en ce qu'il dérange parfois nos représentations identitaires et dans notre cas nous renvoie à des questions qui suscitent des réponses souvent plus passionnelles que raisonnées. Le religieux est un sujet sensible en France. Dans un autre domaine, les travaux récents sur la guerre d'Algérie ont montré qu'il faut du temps pour que l'histoire puisse commencer à s'écrire. Cela introduit notre troisième remarque sur la dimension humaine de l'histoire qui ne tient pas que d'une succession ou un enchevêtrement de « faits ».
Troisième et dernière remarque : sans parents nous n'existerions pas ! Les problématiques identitaires qui touchent les enfants adoptés pourraient illustrer le besoin d'un minimum de repères en matière « d'origine ». L'homme qui se construit par rapport aux autres, qui est-il ? Le développement ne se résume pas qu'en termes de performance économique et politique. Le Préambule de l'Acte Constitutif de l'UNESCO le spécifie pour justifier son action en faveur de la paix :
Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix (…) ; qu'une paix fondée sur les seuls accords économiques et politiques des gouvernements ne saurait entraîner l'adhésion unanime, durable et sincère des peuples et que, par conséquent, cette paix doit être établie sur le fondement de la Solidarité intellectuelle et morale de l'humanité" (UNESCO, 1845).

Plutôt que « parent pauvre » ou « père encombrant », la histoire ne serait-elle pas plutôt « une mère nourricière » ? C'est ce que suggère Guizot qui, à propos de l'enseignement de l'histoire à l'école, disait que par lui, « nous cessons d'être étrangers à la vie et à la destinée de notre espèce » (GUIZOt, 1833, *in* CADEX, 1889, p. 101).

A l'aune de ce propos, les débats autour de la fin de la formation des maîtres avec la menace de voir disparaître les IUFM, ne sont-ils pas un indice d'une corporation qui a perdu le souvenir de son héritage et de ses « pères fondateurs » ? Les débats qui agitent la laïcité française, comme ceux qui pourraient agiter les pays dits arabes en quête de « démocratie », peuvent-ils faire l'impasse sur l'histoire des idées et des valeurs de ceux qui les ont précédé pour comprendre et se développer sur des bases re-connues ? La mondialisation n'appelle-t-elle pas à un plus profond enracinement historique ?
Selon la métaphore florale qui veut que les meilleurs soins appliqués aux fleurs coupées, ne permettent de maintenir leur éclat que pour un temps, alors que les plants vigoureux qui produisent du fruit sont ceux qui plongent leurs racines en pleine terre, un problème du monde des éducateurs contemporain ne serait-il pas d'ordre identitaire, creusant un fossé que les réseaux sociaux ne pourront pas à combler, parce que les « amis » ne remplacent pas les « parents » ?

---

[103] On rappellera sa formule : « le roi règne et ne gouverne pas » : (GUIZOT, 1859, p. 186). Biographie de Guizot, http://www.academie-francaise.fr/immortels/base/academiciens/fiche.asp?param=372 [site consulté le 15 mars 2011].
[104] FÉDÉRATION ÉVANGÉLIQUE VAUDOISE, *Histoire du Mouvement évangélique en Suisse Romande*, www.fev.ch, [site consulté le 2 juin 2009].
[105] Rédaction « Évangile et socialisme », *in L'Écho de la Vérité*, n° 20, octobre 1900, p. 314-318. Voir aussi Ruben SAILLENS, « Du bon socialisme », *in L'Écho de la Vérité*, n° 7, Avril 1901, p. 83. Paul Passy répond à la thèse d'un pasteur-journaliste signant *Mémor*, qui dans *le Journal de l'Église Libre* affirmait que le socialisme est nécessairement antichrétien. (PASSY, 1900, p. 184-186).

Bibliographie et webographie :

Académie Française (SD). Biographie de Guizot, http://www.academie-francaise.fr/immortels/base/academiciens/fiche.asp?param=372 [site consulté le 15 mars 2011].

ALBARET, A. (1931). « Le Laïcisme est une religion : Ainsi l'ont voulu les Buisson les Pécaut et les Steeg », *in La Croix*, n° 14 709, 2 novembre 1931.

ARMAND E. (1866). *Trente-septième rapport de la SEIPPF*, Paris : Maréchal.

AUGUSTIN S. (1524). *De libero arbitrio, Du Libre Arbitre*.

BAUBÉROT J. (1979-1980). *Annuaire EPHE*, n° 88, 1979-1980.

BLOCHER H. Vidéocours, IBN, 28.11.2008

BOOTH F. (1980). *Robert Raikes of Gloucester*, Nutfield, Redhill, Surrey : National Christian Education Concil Robert Denholm.

BOURRIAU J. (2001). *L'éducation populaire réinterrogée*, Paris : L'Harmattan.

BRUGUIÈRE A. (2003). « L'historiographie des origines de la France », *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 1/2003 (58e année), p. 41-62. URL : www.cairn.info/revue-annales-2003-1-page-41.htm.

BUISSON F. (1865). *Le christianisme libéral*, Paris : Cherbuliez.

BUISSON F. (1869). *Manifeste du christianisme libéral*, Neuchâtel : Guillaume fils.

BUISSON F. (1899). « Autobiographie de M. Buisson avant 1971, Lettre de M. Buisson à M. Prévost, fondateur de l'orphelinat de Cempuis, Paris, 20 juin 1871 » *in* George GOYAU, *L'École d'aujourd'hui*, Paris, Perrin.

BUISSON F. (1900). *La religion, la Morale et la Science : leur Conflit dans l'Éducation contemporaine*, Quatre conférences faites à l'aula de l'Université de Genève en avril 1900, Paris : Fischbacher.

BUISSON F. (1903). « Lettre à Aulard, 22 août 1903 », *in* M. Piarotas, *Écrits et expression populaires*, Saint-Étienne : Université de Saint-Etienne.

BUISSON F. (1903/1998). « Lettre à Aulard, 22 août 1903 », *in* M. Piarotas, *Écrits et expression populaires*, Saint-Étienne : Université de Saint-Etienne.

BUISSON F. (1911). « Gratuité », *in Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire*.

BUISSON F., WAGNER Ch. (1903). *Libre-Pensée et Protestantisme libéral*, Paris : Fischbacher.

BURNIER L. (1845). *Le Jésuitisme sans les Jésuites ou coup d'œil historique sur la persécution religieuse dans le canton de Vaud, depuis la révolution du 14 février*, Genève : Ramboz.

CABANEL (2007, p. 176

CABANEL P (2000). *Les protestants et la République de 1870 à nos jours*, Bruxelles : Complexes.

CABANEL P (2007). *Entre religions et laïcité, la voie française XIX^e^-XXI^e^ siècles*, Toulouse : Privat.

CABANEL P. (2003). *Le Dieu de la République, aux sources protestantes de la laïcité (1860-1900)*, Rennes : PUR.

CADEX F. (1889). « Introduction », *in* F. GUIZOT, *Instruction publique – Éducation Extraits précédés d'une introduction,* Paris : Librairie classique Eugène Belin.

CALVIN J. (1541/2009), *Institution de la religion chrétienne*, Aix-en-Provence/Charols : Kerygma/Excelsis.

CHARBONNEAU E. (1908). *L'École Normale protestante de Courbevoie, son histoire, ses méthodes, sa pédagogie*, thèse pour l'obtention du grade de bachelier en théologie, Faculté de théologie de Paris, soutenue le 18 juillet 1908 à 10h, Montbéliard : Société Anonyme d'Imprimerie Montbéliardaise.

CITRON S. (2008). *Le mythe national : l'histoire de France revisitée*, Paris : Édition de l'Atelier.

COMTE A., LITTRÉ, E. (1864[2]). *Cours de philosophie Positive*, T 3, Paris, Baillière.

DUBET F. (1997). *Écoles, Familles : le malentendu*, Paris : Textuel.

ENCREVÉ A (1986). *Protestants français au milieu du XIX^e^ siècle, Les Réformés de 1848 à 1870*, Genève, Labor et Fides

ENCREVE A. (1980). « La Troisième République fille du protestantisme ? », *L'Histoire*, n° 21, mars, 1980, p. 30-38.

ENCREVÉ A. (1996). « Guizot, François Pierre Guillaume, *in* François Laplanche (Ed) *Dictionnaire du monde religieux dans la France contemporaine*, *Les sciences religieuses*, T. 9, Paris : Beauchesne.

FERRY J. (1882/1996). Jules Ferry au Sénat, le 12 mars 1882, *in*, J. Ferry, *La République des citoyens*, *présenté par Odile Rudelle*, Paris : Imprimerie nationale.

FORAY Ph. (2008). *La Laïcité Scolaire : Autonomie Individuelle Et Apprentissage Du Monde Commun*, Berne : Peter Lang.

GAUDARD Ch. (1883). AG SEIPPF *16 Mai 1883*, Laigle : Guy.

GAUTHEY L. F. F. (1839). *De l'École normale du canton de Vaud, depuis sa fondation en 1833 jusqu'à aujourd'hui*, Lausanne : M. Ducloux.

GAUTHEY L. F. F. (1854). *De l'éducation ou principes de pédagogie chrétienne,* T. 1, Paris : Meyrueis.

GAUTHEY L. F. F. (1856). *De l'éducation ou principes de pédagogie chrétienne,* T. 2, Paris : Meyrueis.

GEAY A. (1998). *L'école de l'alternance*, Paris : l'Harmattan.

GOLTZ H. (1862). *Genève religieuse au XIX^e^ siècle, ou tableau des faits qui, depuis 1815, ont accompagné dans cette ville le développement de l'individualisme ecclésiastique du réveil*, C. Malan-Sillem (trad), Bâle/Genève : Georg.

GREEN J. R. (2006). *A Short History of the English People*, V. 2, 2006, p. 167

GREENBAUM S. (1971). « The Commercial Treaty of Humanity. La tournée des hôpitaux anglais par « Jacques Tenon en 1787 », *Revue d'Histoire des Sciences*, 1971, p. 331, *in Revue d'histoire des sciences*. 1971, Tome 24 n°4. p. 337, note n° 92

GREFFE F. (2010). Courrièl du 7 septembre 2010 à Anne Ruolt.

GUIRAUD J. (1932). « FERDINAND BUISSON », *in La Croix*, n° 15 025, Vendredi 19 Février 1932.

GUIZOT F. (1833/1889). *Instruction publique – Éducation Extraits précédés d'une introduction par Félix Cadex*, Paris : Librairie classique Eugène Belin.

GUIZOT F. (1852). *AG SEIPPF*, 1^er^ mai 1852.

GUIZOT F. (1859). *Mémoire pour servir l'histoire de mon temps*, T. 2, Paris : Lévy.

GUIZOT F. (1861). *L'Église et la société chrétiennes en 1861*, Paris : Michel Levy.

GUIZOT F. (1864). « Extrait du rapport du conseil presbytéral de l'Église réformée de Paris et M. Athanase Coquerel fils », *in* Eugène BERSIER, *Revue Chrétienne*, Paris : Meyrueis.

GUIZOT F. (1864). *AG SEIPPF*, 9 avril 1864.

GUIZOT F. (1872). *AG SEIPPF*, 20 avril 1872.

HÉLUWAERT M. (2004). *Pour l'éducation populaire*, Paris : L'Harmattan.

HERVIEU-LÉGER D. (1986). *Vers un nouveau christianisme ? Introduction à la sociologie du christianisme occidental*, Collection Sciences humaines et religions, Paris : Cerf.

JABLONKA I. (2003). « L'âme des écoles maternelles : Pauline Kergomard (1838-1925) et l'éveil du jeune enfant sous la Troisième République », Etudes réunies par Patrick CABANEL « Parmi les intellectuels protestants, 1870-1940 », *in Bulletin SHPF*, 149/3.

LALOUETTE J. (1996). « Buisson », *in* Jean-Marie Mayeur, Dictionnaire du monde religieux dans la France contemporaine.9. Les sciences religieuses : le XIX^e^ siècle : 1800-1914, Paris, Beauschesne.

LALOUETTE J. (1997). *La libre pensée en France 1848-1940*, Paris : Albin Michel.

LALOUETTE J. (2002). *La République Anticléricale XIX^e^-XX^e^ siècles*, Paris : Seuil.

LALOUETTE J. (2003). « Chapitre 3. Le sentiment religieux et les combats laïques de Ferdinand Buisson (1864-1932) », *in Jean Zay et la gauche du radicalisme*, Paris : Presses de Sciences Po, p. 51-72. URL : www.cairn.info/jean-zay-et-la-gauche-du-radicalisme--272460895X-page-51.htm.

MALLINSON V. (1981). « L'éducation en Grande-Bretagne », Gaston MIALARET, Jean VIAL(Ed), *Histoire Mondiale de l'éducation*, 1515 à 1815, Paris : PUF.

MARTIN-PASCHOUD J. (1869). « lettre du 17 février 1869 », *in Le Christianisme libéral, discours prononcé à Neuchâtel, le 27 Mai 1860*, Paris : Cherbuliez.

MILLOT H. (1998). « La religion des hussards noirs », *in* M. Piarotas, *Écrits et expression populaires*, Saint-Étienne : Université de Saint-Etienne.

PASSY P. (1900). « Socialisme et christianisme », *in L'Écho de la Vérité*, n° 12, juin 1900, p. 184-186.

POWER J. C. (1863). *The Rise and Progress of Sunday Schools; a Biography of Robert Raikes and William Fox*, New York : Sheldon & Company.

PRAY L. G. (1847). *The History of Sunday Schools and Religion Education from the Earliest Times*, Boston : Crosby and Nichols.

RAIKES R. (1787). « Lettre à W. Fox, du 12 juillet 1787 », *in* J. C. POWER, *The Rise and Progress of Sunday Schools; a Biography of Robert Raikes and William Fox,* New York, Sheldon & Company, 1863, p. 164.
RÉDACTION (1900). « Évangile et socialisme », *in L'Écho de la Vérité*, n° 20, octobre 1900, p. 314-318.
RÉDACTION (1901). *L'Écho de la Vérité,* n° 15, août 1901, p. 219
ROBERT Ch. (1881). *AG SEIPPF, du 7 Mai 1881*, Paris : Maréchal.
SAILLENS R. (1901). « Du bon socialisme », *in L'Écho de la Vérité*, n° 7, Avril 1901, p. 83.
SUE E. (1857). « Quelles causes ont amené la réaction catholique » La Haye 6 novembre 1856, *in Lettres sur la question religieuse*, précédé des *considérations sur la situation morale et religieuse de l'Europe in* Edgar QUINET, Bruxelles : librairie internationale.
UNESCO (1845). Préambule de l'Acte Constitutif de l'UNESCO, La Convention (Acte Constitutif), Londres le 16 novembre 1945, entrée en vigueur le 4 novembre 1946 http://www.unesco.tg.refer.org/propos/historique.html [site consulté le 23 mars 2011].
VALLETTE-MONOD, M. (1869). *Souvenirs du pasteur L.F.F. Gauthey directeur des écoles normales du canton de Vaud et de l'École normale de Courbevoie, près de Paris*, Toulouse : Livres religieux.
VASSAUX Ph (sd). *Athanase Coquerel fils (1820-1875)*, http://oratoiredulouvre.fr/articles/athanase-coquerel-fils.htm [site consulté le 5 mars 2011].
WILLAIME J.-P. (2005). « L'enseignement du fait religieux à l'école française : conséquences et défis du rapport Debray », *in* Quelle formation pour l'éducation à la religion ? F.OUELLET (Ss dir.), Québec : Les Presses de l'Université Laval.



AFIRSE

Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation

En collaboration avec l'UNESCO

Recherche et prospective en éducation (ED/ERF)

La recherche en éducation dans le monde, où en sommes-nous ?
Thèmes, méthodologies et politiques de recherche

RECHERCHES SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS
Communications

CONGRÈS 14-17 JUIN 2011
UNESCO, 7 PLACE DE FONTENOY, 75007 PARIS, FRANCE
Site du Congrès : www.afirsecongres2011.info
Courriel : contact@afirsecongres2011.info
Site de l'AFIRSE : www.afirse.org

Table des matières

Les communications sont placées dans l'ordre de leur réception au Secrétariat du Congrès.
Ce volume privilégie la mise à disposition des idées et des démarches de recherche, sans qu'il ait été toujours possible, dans le temps dont nous disposions, de corriger totalement la forme de certains textes, écrits par des chercheurs de diverses origines linguistiques, pas toujours accoutumés à rédiger en français.

Magali de CASTRO	La profession enseignante dans un temsp passé : à l'écoute des enseignantes primaires brésiliennes du début du XXème siècle	Page 4
Luc JAMET	Epistémologie de la réforme de la formation des enseignants en France	Page 10
Pierre FLEURY	Invariants et concepts en situation de formation (Le cas du concept d'élément chimique)	Page 13
Nilda ALVES Maria da Conceição SOARES Edméa Oliveira dos SANTOS	Recherches sur la formation et le travail des professeurs au XXIe siècle	Page 22
Hervé DUCHAUFFOUR	La formation des directeurs d'école primaire en France : le jeu de l'autoformation	Page 28
Claudia DRAGO Roberto ESPEJO	Quel rôle pour l'étude des idées pédagogiques dans la formation des enseignants ? L'expérience au Chili	Page 33
Ileana ROJAS MORENO	La formation des enseignants d'éducation de base au Mexique dans le contexte de la posmodernité	Page 43
Vera Maria NIGRO DE SOUZA PLACCO Vera Lucia TREVISAN DE SOUZA Magali APARECIDA SILVESTRE Marly DAS NEVES BENACHIO Marili MOREIRA DA SILVA VIEIRA Ailton SOUZA DE OLIVEIRA Camila IGARI Eliana MIDORI MORITA Luciana Andréa AFONSO SIGALLA Luciana FRANCESCHINI FONSECA Luzia Angelina MARINO ORSOLON Rafael CONDE BARBOSA	Les mouvements identitiaires et la formation des enseignants : tensions entre les attributions et les appartenances	Page 48
Liliana EZECHIL, Corina-Amelia GEORGESCU	Le Processus de la formation continue des maîtresses d'école maternelle en Roumanie, au début du IIIe millénaire	Page 55
Maurice TARDIF	L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement et ses retraductions dans des formes sociales nationales : le cas du Canada	Page 60
Margarita VERA	La formation du pédagogue à l'Université pédagogique nationale	Page 67
Philippe GARNIER	Articuler formation des enseignants et recherche : l'exemple d'une situation tutorale en Unité localisée pour l'inclusion scolaire	Page 71
Ourania KALOURI Cécile ALBERT Anastasia PAMOUKTSOGLOU	Les programmes de formation du personnel enseignant et la place de l'enseignement de la pasychologie du développement	Page 75
Concepción BARRÓN Claudia PONTÓN	Répercussion des innovations curriculaires sur la formation et la pratique des enseignants au Mexique	Page 79
Violeta María Alina CORTÉS GALVÁN	Une approche de la formation des enseignants par la psychanalyse	Page 85
Neide MITIYO SHIMAZAKI TSUKAMOTO Patrícia LUPION TORRES	Rercherche sur la formation de spécialistes en éducation spéciale dans le contexte de l'éducation inclusive	Page 88

Enrique RUIZ-VELASCO SÁNCHEZ	Les environnements d´apprentissage personnels dans les processus d´enseignement - apprentissage des enseignants	Page 94
Thierry PHILIPPOT Daniel NICLOT	La professionnalité des enseignants de l'école primaire en France : polyvalence et pratiques d'enseignement	Page 99
Innocent OUÉDRAOGO	De la visite de classe : entre contrôle des pratiques, évaluation et formation continue des professeurs de français au Burkina Faso	Page 104
Haimo GROENEN Sophie NECKER	Pour une approche pluridisciplinaire d'un réseau de formation professionnelle continue d'enseignants : étude de cas	Page 111
Marina SACILOTTO-VASYLENKO Ludmila PUHOVSKA	Les pratiques formelles et informelles d'accompagnement des débutants favorisant l'apprentissage du métier d'enseignant	Page 117
Nicole TREMBLAY Catherine DUMOULIN Mathieu GAGNON Patrick GIROUX	Les défis de la formation initiale pour les enseignants du primaire œuvrant en milieu défavorisé	Page 122
Louise MÉNARD Frédéric LEGAULT Jan-Sébastien DION Lise ST-PIERRE Geneviève NAULT	Impact de la formation à l'enseignement sur le sentiment d'efficacité personnelle des nouveaux enseignants du postsecondaire	Page 128
Sébastien ROJO	Les éléments stressants identifiés par les jeunes enseignants du secondaire susceptibles d'intervenir dans le processus d'abandon de la profession. L'abandon comme conséquence ou comme échappatoire ?	Page 135
Ana Maria EYNG Gabriela EYNG POSSOLLI	Politiques de formation de professeurs : un dialogue entre les modalités et les espaces de formation	Page 143
Romilda Teodora ENS	La formation des enseignants de *l'éducaçao basica* au Brésil dans les représentations des maîtres formateurs	Page 150
Franc MORANDI	Dynamiques individuelles de professionnalisation et fesoin de formation des enseignants : le cas des « nouveaux » professeurs stagiaires	Page 157

LA PROFESSION ENSEIGNANTE DANS UN TEMPS PASSÉ : À L'ÉCOUTE DES ENSEIGNANTES PRIMAIRES BRÉSILIENNES DU DÉBUT DU XX^{e} SIÈCLE

Magali de CASTRO
PUC Minas Gerais
R. Antônio de Albuquerque, 315 ap. 1102
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
CEP: 30112-010
Télephone: 55-31-32278204 Portable: 55-31-92397507
E-mail: magalicastro@uol.com.br

Le travail avec la mémoire d'anciennes enseignantes : la trajectoire de la recherche

La compréhension de la profession enseignante passe par l'analyse des aspects qui persistent dans cette profession à travers les temps et, dans ce sens, entendre d'anciennes enseignantes est la meilleure façon de connaître les especificités de l'enseignement. Ainsi, nous nous sommes décidées à écouter des enseignantes primaires brésiliennes formées au début du vingtième siècle, pour chercher des aspects déterminants de cette profession, qui doivent être considerés pendant la planification des cours de formation d'enseignants. Ces anciennes enseignantes étaient, par-dessus tout, professionnelles de l'enseignement. Ayant passé par de différents moments historiques de la profession – du prestige des années initiales à la position la plus récente de l'enseignement, en tant que profession difficile, mal rémunérée et dévaluée socialement – elles apportent, dans leurs mémoires, des souvenirs qui, une fois démasquées, pourront indiquer des actions de récupération et de revalorisation de l'enseignement.

Dans leurs histoires autobiographiques, les enseignantes ont reconstruit leur passé, en refléchissant sur les défis qui s'imposaient à l'exercice de l'enseignement et des alternatives qu'elles trouvaient pour faire face à ces défis. Entendre les anciennes enseignantes et détecter leurs problèmes et les alternatives qu'elles ont trouvées pour faire face à eux est fondamental pour la compréhension de la profession enseignante. Kramer, cité par Freitas, affirme que « les voix de toutes les générations, d'aujourd'hui comme d'hier, elles ont besoin d'être entendues » (Kramer, 1994: 105). Selon Freitas,

> *Ces voix, à travers la langue, révèlent toute une particularité culturelle, en permettant que l'entrelacement du passé avec le présent se produise, vu que l'homme ne fait pas l'histoire tout simplement en commençant à nouveau et en ignorant les faits de ses antécésseurs. (Freitas, 2000: 101)*[1]

Pour Rousso (1996), quand on parle sur le passé, on parle du présent, avec les mots et la sensibilité du moment où l'on vit, donc on récupère le passé, on ne le revit pas. Dans ce sens, Portelli (1997b) affirme que la mémoire crée des significations et des changements dans les choses dites :

> *Ce qui est réellement important, c'est que la mémoire ne doit pas être seulement un dépositaire passif des faits, mais aussi un processus actif de création de significations. Ainsi, l'utilité spécifique des sources verbales pour l'historien repose non seulement sur leurs habilités de préserver le passé mais aussi sur tous les changements forgés par la mémoire. Ces modifications révèlent l'effort des narrateurs de chercher une signification pour le passé et de donner forme à leurs vies, en plaçant l'entrevue et la narration dans leur contexte historique. (Portelli,1997b: 33)*

Travailler avec la mémoire des enseignants, cherchant à démasquer de certains aspects de leurs trajectoires, est une forme efficace de mieux comprendre la profession enseignante. Comme affirme Bosi (2001 : 68), « la narration de la vie elle-même est le témoignage le plus éloquent des manières dont la personne doit se rappeler. C'est sa mémoire. »

Pour entendre les enseignantes, on a utilisé l'approche méthodologique propre de l'Histoire Orale - méthode de travail qui arrive sur le passé des acteurs, sur des aspects de la vie sociale, particulièrement de la sphère du quotidien qu'en général ne se présentent pas dans des documents écrits. (Vidigal, 1996).[2] Thompson afirme que « l'évidence orale, en transformant les 'objets' d'étude en 'sujets', contribue à une histoire qui n'est pas seulement plus riche, plus vive et plus impressionnante, mais aussi plus vraie ». (Thompson, 2002:137). Selon Ferreira et Amado,

> *Dans l'Histoire Orale, l'objet d'étude de l'historien est récupéré et recréé par l'intermédiaire de la mémoire des informateurs ; l'instance de la mémoire passe, nécessairement, à guider les réflexions historiques, en causant des dédoublements théoriques et méthodologiques importants. (Ferreira et Amado, 1996 : XV).*

Des entrevues ouvertes ont été réalisées, où les récits des professeurs ont permis l'utilisation de la mémoire comme facteur dynamique de l'interaction entre le passé et le présent. À côté des souvenirs du passé, pendant les entrevues ont été captés les réflexions et les avis des enseignantes sur l'éducation et sur la profession enseignante. Selon Ferreira et Amado,

> *La recherche avec des sources orales est appuyé sur des points de vue individuels, exprimés dans les entrevues, légitimés comme des sources (soit par leur valeur informative, soit par leur valeur symbolique), en incorporant ainsi des éléments et des perspectives quelquefois absents d'autres pratiques historiques. (Ferreira et Amado, 1996 : XIV).*

L'entrevue constitue un grand défi de la recherche. Le chercheur s'y voit dans une position très délicate: en se sentant un peu comme un inconnu dans le nid, il doit entendre ce dont il a besoin pour la recherche et ce que l'interviewé a besoin de dire. Cela exige une dose supplémentaire d'affection et de compréhension et beaucoup de bon sens ! Le respect pour chacune de nos enseignantes était en premier lieu, principe qui est en consonance à ce qu'affirme Portelli (1997: 17) : « le respect de la valeur et de l'importance de chaque personne est, donc, une des premières leçons d'éthique sur l'expérience avec le travail de champ dans l'Histoire Orale ». Ainsi, nous cherchons à maintenir toujours une attitude d'attention et d'écoute, en évitant beaucoup d'explications initiales ou

[1] Toutes les traductions sont de notre responsabilité, car les ouvrages sont en portugais du Brésil.
[2] Il est important d'éclaicir qu'il ne s'agit pas d'un Projet d'Histoire Orale, mais de l'utilisation de cette approche méthodologique, comme méthode qui arrive sur le passé des acteurs. L'Histoire Orale n'est pas synonyme de mémoire et elle ne se limite pas à la consultation à la source orale, avec l'utilisation de la mémoire.

d'interventions pendant l'histoire, quoique nous étions toujours disposées à les aider, quand demandées. Nous étions bien conscientes de ce qui signifie arriver à la maison d'une personne, brancher un magnétophone et lui demander de parler de sa vie devant une étrange.

Dans ce sens, beaucoup de fois nous avons entendu des histoires qui, directement, ne concernaient pas notre objet d'étude, mais que les enseignantes avaient besoin de raconter, telles que la maladie du mari ou la séparation de la fille. Ces faits nous intéressaient, parce qu'ils se rapportaient à la trajectoire de nos acteurs. En évitant donc de les interrompre, nous cherchions, dans une première occasion, à comprendre les relations ou l'interférence des faits racontés dans leur trajectoire scolaire ou professionnelle, avec quelques questions du type : « et comment vous avez réussi à concilier ce problème avec vos activités d'enseignante ? ». Nous avons toujours eu la préoccupation de ne pas interrompre une histoire ou de jamais manifester du désintérêt pour ce qu'elles nous racontaient. Après tout, le chercheur a besoin des interviewés et, pour avoir les informations qu'il veut, il faut montrer la disposition d'écouter ce qu'ils ont nécessité de dire. Néanmoins, l'interviewer doit être habile et désinvolte pour éviter une grande dispersion, au même temps où il cherche à profiter, au maximum, du moment de l'entrevue. Selon Portelli,

> *Comme pour les historiens oraux, notre art d'entendre se fonde sur la conscience de que pratiquement toutes les personnes avec lesquelles nous parlons enrichissent notre expérience. (...) Chaque entrevue est importante, parce qu'elle est différente des toutes les autres. (Portelli, 1997: 17)*

Une difficulté a eté présente pendant le travail : la question du manque de temps pour développer l'approche méthodologique adoptée. L'Histoire Orale était ajustée à notre objet d'étude, néanmoins, il s'agissait d'une approche qui impliquait beaucoup de travail et de temps. Ainsi, notre expérience indiquait la nécessité de réduire le nombre d'enseignantes à être interviewées, car l'équipe de recherche se composait seulement de la chercheuse et de trois étudiantes.[3] Pourtant, nous ne voulions pas perdre l'occasion d'entendre des enseignantes de différents contextes sociaux, economiques et culturels, formés par des écoles différentes et avec des expériences professionnelles diversifiées. Donc, nous n'avons pas réussi à réduire le nombre et nous avons fini par travailler avec dix-huit interviewées, ce qui a signifié un travail supplémentaire considérable.

L'organisation et l'analyse des données ont représenté un autre défi : le matériel obtenu avec les entrevues était d'une richesse incalculable. Il y avait, dans les témoignages, une grande richesse d informations qui dépassaient notre besoin pour l'analyse prétendue. Nous avons décidé d'éditer les entrevues dans leur totalité, en enregistrant, aussi, les sujets émergents.

La réflexion sur la trajectoire de nos enseignantes a été une constante pendant tout le travail sur le terrain, dans l'attente d'établir un rapport entre les faits racontés par les enseignantes et les contextes spécifiques qui les ont déterminés, en ayant le soin de ne pas isoler les expériences individuelles de la dimension de l'espace et de temps plus vaste. À chaque dépôt, nous cherchions à localiser les trajectoires individuelles aux différents moments de l'histoire de l'éducation au Brésil et, spécialement dans le Minas Gerais.

Pendant le développement de la recherche, en particulier dans la phase d'analyse des données, nous avons fait appel à des auteurs qui se sont consacrées à des études sur la profession enseignante et sur la vie des enseignantes, tels que Nóvoa (1995), Fontana (2000) et Oliveira (2000). Nous nous sommes aussi reportées à nos propres études, en particulier à la recherche « Au parcours des chemins de la profession enseignante », réalisée en 2005 et qui s'est constitué dans la principale source de données de ce travail.

De cette façon, sans avoir la prétention d'établir des généralisations et ayant présente l'affirmation de Lozano (l996 : 17), pour qui « faire histoire orale signifie, donc, produire des connaissances historiques, scientifiques et non simplement faire une histoire organisée de la vie et de l'expérience des autres », nous avons cherché à identifier, à partir des dépôts de nos interviewés, quelques traces caractéristiques de la vie et de la profession des enseignantes primaires du début du vingtième siècle.

Qui sont et d'où parlent les enseignantes interviewées

Les entrevues ont été réalisées avec dix-huit enseignantes primaires du Minas Gerais, Brésil, âgées entre 63 et 92 ans. Elles étaient toutes formées dans des écoles normales de niveau moyen et ont exercé l'enseignement dans des écoles élémentaires, au début du vingtième siècle: Heloisa, Tatiana, Elza, Faustina, Luiza et Elizabeth dans les années 1930 ; Lourdes, Lorraine, Júlia, Mag, Luciana, Terezinha, Beth et Tiana dans les années 1940 ; Jane, Isa, Vânia et Thais dans les années 1950. [4]

Heloisa, 92 ans, s'est formé en 1930 à São João Del Rei, Minas Gerais, ayant fait le Cours d'Administration Scolaire, à l'École de Perfectionnement, à Belo Horizonte, Minas Gerais[5] et le troisième cycle en Éducation Physique à Rome. Elle s'est marié à 17 ans et a eu 1 enfant. Après une carrière courte comme enseignante primaire, elle a été directrice et conseillère en orientation pédagogique dans une école publique et a dirigé un Département de l'Institut d'Éducation de Minas Gerais. Elle s'est dedié à l'enseignement d'Éducation Physique et aux activités sportives et s'est partie à la retraite en 1937. Elle n'a jamais cessé de travailler en tant que conseillère en orientation des personnes les plus jeunes.

Tatiana a été interviewée à la veille de ses 90 ans. Elle s'est formée en 1935, à Ponte Nova, Minas Gerais, et elle n'a pas continué les études. Elle s'est marié et a eu 4 enfants. Elle a eu enseignante primaire dans des écoles publiques et a donné des leçons particulières. Elle a exercé la fonction de directrice d'école primaire à Belo Horizonte. Tatiana est partie à la retraite en 1965 et elle a dit que le travail en salle de classe lui a beaucoup manqué.

Elza, 89 ans s'est formée en 1934, à l'École Normale Modèle de Belo Horizonte, actuel Institut d'Éducation du Minas Gerais. En 1944, elle a conclu le Cours d'Administration Scolaire à l'École de Perfectionnement, à Belo Horizonte. Elle ne s'est pas mariée et n'a pas eu d'enfants. Elle a été enseignante primaire et conseillère en orientation pédagogique d'école publique. Elle a été directrice d'école primaire pendant 24 ans, mais elle affirmait toujours que ce qu'elle aimait le plus c'était d'être enseignante. Elle s'est consacrée à la vie intellectuelle en écrivant plusieurs articles dans des journaux et en faisant des conférences pour des enseignantes primaires. À l'époque de la recherche, elle était retraitée, mais exerçait des activités dans le secteur d'éducation et participait d'une Chorale, en tant que directrice.

Faustina, 88 ans, s'est formé en 1935 à Visconde de Rio Branco, Minas Gerais. Elle a fait le Cours d'Administration Scolaire à l'École de Perfectionnement, à Belo Horizonte, et ensuite elle a obtenu un diplôme en Psychologie. Elle s'est mariée, ayant eu 5 enfants. Elle n'a pas enseignée à l'école primaire, mais elle a fait sa carrière comme enseignante d'école normale, en formant des enseignantes primaires, ce que justifie sa présence dans le corpus de la recherche. Elle a travaillé avec l'éducation pour des handicapées et est partie à la retraite en avril 1963. À l'époque de la recherche, elle travaillait comme coordinatrice d'un Centre d'Éducation Créative, à Nova Lima, près de Belo Horizonte, et offrait des services volontaires dans l'éducation des enfants surdoués.

Luiza, 88 ans, s'est formée dans le Cours Normal en 1935, à Conceição do Serro, Minas Gerais. En 1949, elle a terminé le Cours d'Administration Scolaire à l'École de Perfectionnement, à Belo Horizonte. Elle s'est mariée en 1942 et a eu 5 enfants. Elle a enseigné dans des écoles primaires publiques et a été directrice. Elle a écrit deux livres: l'un de poésie et l'autre sur la vie de son père.

Elizabeth, 83 ans, a conclu le Cours Normal à Vitória, Espírito Santo, en 1938. Elle a enseigné à l'école primaire publique et dans des écoles privées pendant 25 ans. Elle s'est mariée en 1942 et a eu 6 enfants. Elle a dirigé trois établissements d'éducation enfantine pendant 12 ans. Dans des écoles publiques, elle a été directrice, assistante d'administration et bibliothécaire et a travaillé aussi au Secrétariat d'État à l'Éducation du Minas Gerais. Elle affirmait que l'étude a été

[3] Boursières d'Initiation Scientifique, étudiantes du cours de Pédagogie, de la PUC-Minas : Adriane C. R. Batista, Lorena P.Costa e Valéria T.O. Borges.

[4] Dans cette recherche, les données sont présentées avec l'utilisation de pseudonymes choisis par les enseignantes elles-mêmes. Seulement deux n'ont pas indiqué de pseudonyme et ont dit que leurs données pourraient être diffusées sous leurs vrais noms.

[5] L'École de Perfectionnement a été créée, au Minas Gerais, en 1929, à travers le Décret nº 8987 de 22/02/1929. C'était une école de niveau post-normale, pour améliorer la formation de l'enseignant dans les aspects technique et scientifique, en préparant le corps enseignant des écoles normales et les administrateurs des écoles primaires.

pour elle une alternative pour améliorer sa situation professionnelle et salariale et, dans ce sens, elle a obtenu la licence en Portugais et Français (1971), a fait le cours de Pédagogie (1982) et a suivi un cours d'spécialisation en éducation (1985). Elle s'est partie à la retraite de ses fonctions à l'éducation de l'État en 1971 et à l'école privée en 1985.

Lourdes, 81 ans, s'est formée à Diamantina, Minas Gerais, en 1940. Elle ne s'est pas mariée et n'a pas eu d'enfants. Elle n'a pas donné suite à ses études et a travaillé tout le temps dans la même école, au début en tant qu'enseignante primaire et après en tant que directrice, jusqu'à sa retraite, en 1980. Après, elle n'a pas fait d'activités professionelles et s'est dediée plutôt à des travaux de broderie.

Lorena, 80 ans, a conclu le Cours Normal à l'Institut d'Éducation du Minas Gerais, en 1943. Elle a obtenu un diplôme en Pédagogie, l'équivalent brésilien des Sciences de l'éducation, et elle a été enseignante primaire pendant 18 ans, ayant enseigné au cours normal pendant deux ans. Elle était veuve, ayant eu 4 enfants. Après la retraite, elle écrivait des discours et des hommages sur demande. À l'époque de la recherche, elle faisait un cours de spécialisation.

Júlia, 79 ans, était veuve, ayant eu 6 enfants. Elle était d'une famille d'enseignantes, donc son arrière grand-mère, sa grand-mère et sa mère ont été des enseignantes et elle aussi avait 3 filles enseignantes. Elle s'est formée à Viçosa, Minas Gerais, en 1942 et a initié la carrière d'enseignement avec des leçons particulières dans une salle improvisée dans une petite ville des environs. Elle a aussi enseigné le piano et a été enseignante primaire publique jusqu'à la retraite. Elle a affirmé qu'elle était triste au moment de partir à la retraite. Elle n'exerçait pas d'autres d'activités professionnelles et aimait aider ses petit-enfants avec leurs tâches scolaires.

Mag, 79 ans, a terminé, en 1942, le Cours Normal à Conceição de Mato Dentro, Minas Gerais. Elle a commencé la carrière d'enseignante en 1943, en donnant des leçons dans une exploitation agricole, dont les enfants étaient déjà alphabétisés. Elle n'a jamais exercé d'autres activités dans l'école et elle est partie à la retraite de ses fonctions d'enseignante primaire en 1969, s'initiant alors dans un travail d'assistance sociale. Elle était veuve, et elle avait 3 enfants. La plupart de son temps, elle s'occupait à préparer des trousseaux pour des enfants handicapées.

Luciana, 79 ans, a conclu le Cours Normal à l'Institut d'Éducation de Minas Gerais, Belo Horizonte, en 1942. Elle n'a pas fait de cours supérieur. Déjà retraitée, elle était veuve et avait 2 enfants. Elle exerçait des activités pédagogiques avec les petits-fils et travaillait comme volontaire dans des Oeuvres Sociales, en faisant des visites à des familles et des travaux manuels. Elle a été enseignante primaire pendant 20 ans et dans le gymnase (nom qu'on donnait à l'enseignment moyen à l'époque) pendant 3 ans.

Terezinha, 79 ans, s'est formée en 1945, à l'École Normale Modèle de Belo Horizonte, au Minas Gerais et, en 1951, a terminé le Cours d'Administration Scolaire de l'École de Perfectionnement, aussi à Belo Horizonte. Elle s'est initiée dans la vie professionnelle avant de se former, avec une substitution dans l'école où elle a fait son stage. Quand elle s'est formée, elle a continué comme enseignante de la même école. Elle s'est mariée et a eu 5 enfants. Elle a travaillé dans des écoles publiques et a donné aussi des leçons particulières. Elle est partie à la retraite après 43 ans de travail. Elle n'a pas exercé d'autres activités professionnelles après la retraite.

Beth, 78 ans, a conclu le Cours Normal à l'Institut d'Éducation du Minas Gerais, en 1942 et le cours d'Administration Scolaire de l'École de Perfectionnement, en 1952. Elle a obtenu un diplôme en Pédagogie en 1973 et a suivi un Cours de spécialisation à la PUC de Minas Gerais, en 1976. Mariée, ayant eu 3 enfants, elle était retraitée et donnait des leçons pour des mères pauvres de l'Église. Elle a été enseignante primaire pendant 8 ans et a travaillé à l'enseignement Supérieur pendant 20 ans. Elle a aussi été Directrice d'École primaire publique, pendant 16 ans et Inspectrice d'Enseignement publique pendant 10 ans. Elle a integré le Conseil de l'État à l'Éducation et a présidé l'Association de Directeurs du Minas Gerais. À l'époque de la recherche, elle travaillait comme volontaire et écrivait un livre.

Tiana, 78 ans, s'est formée en 1944, à l'École Normale Modèle de Belo Horizonte, du Minas Gerais et, en 1955, au Cours d'Administration Scolaire de l'École de Perfectionnement. Elle s'est mariée et a eu 2 enfants. Elle a beaucoup travaillé avec des enfants handicapées : à l'Institut Pestalozzi, à Belo Horizonte (11 ans) et à l'État du Paraná. Elle a travaillé pendant deux ans à l'Institut d'Éducation du Minas Gerais, d'où elle est sortie pour diriger une école publique. Elle s'est retraitée dans la position de directrice, en 1970. Elle a aussi aidé à établir et a dirigé, comme volontaire, une crèche orientée par les principes du Spiritisme. En 1977, après la retraite, elle a suivi un cours de Sciences Médicales, en se spécialisant comme médecin anesthésiste. A l'époque de la recherche, elle faisait des activités sociales comme volontaire.

Jane, 71 ans, a conclu le Cours Normal à l'Institut d'Éducation du Minas Gerais en 1951. Elle a suivi le cours d'Administration Scolaire à l'École de Perfectionnement, à Belo Horizonte, et a réalisé un stage aux États-Unis de l'Amérique. Célibataire, sans enfants, elle était retraitée au Ministère de l'Èducation et de la Culture, en tant que Technique dans des Sujets Scolaires. Elle a été enseignante de l' éducation infantile pendant 2 ans, dans l'école primaire pendant 3 ans et dans l'enseignement de niveau moyen pendant 3 ans et elle a été directrice d'école primaire pendant 10 ans.

Isa, 65 ans, a conclu le Cours Normal à l'Institut d'Éducation du Minas Gerais en 1958. Elle n'a pas suivi de cours supérieur. Mariée, ayant 2 enfants, à l'époque de la recherche elle était retraitée et aidait dans l'éducation des petits-enfants. Isa a été enseignante primaire, pendant 11 ans. Malgré la conscience de la nécessité de chercher de nouveaux chemins pour élargir sa formation, elle n'a pas eu de conditions pour le faire.

Vânia, 65 ans, a conclu le Cours Normal à l'Institut d'Éducation du Minas Gerais en 1958, a suivi le cours d'Administration Scolaire à l'École de Perfectionnement, à Belo Horizonte et a obtenu un diplôme en Pédagogie. Mariée, avec 2 enfants, elle était retraitée et écrivait des textes littéraires et des articles. Elle a été enseignante primaire pendant 10 ans et a enseignée à l'école normale pendant 5 ans.

Thais, 63 ans, a conclu le Cours Normal à l'Institut d'Éducation du Minas Gerais en 1958. Elle a initié un cours supérieur, mais elle n'est pas arrivée à le conclure. Mariée, ayant 3 enfants, à l'époque de la recherche elle travaillait au Secrétariat d'État à l'éducation du Minas Gerais. Elle a travaillé comme enseignante primaire pendant 11 ans et comme enseignante de gymnase pendant 3 ans, elle a aussi travaillé à l'alphabétisation et à l'éducation physique infantile et a donné des leçons particulières.

La profession enseignante dans d'autres temps : ce que la recherche a indiqué

Quand nos avons commencé la recherche, nous avions la claire notion, appartenant déjà au sens commun, selon laquelle la profession enseignante était social et économiquement valorisée dans le passé et l'enseignante primaire d'autrefois était bien rémunérée. Ainsi, les histoires autobiographiques de nos enseignantes ont été analysées, en cherchant à éclaircir plusieurs aspects sur la profession enseignante dans leur temps: contexte social et politique, formation, exercice de la profession, défis et difficultés, question salariale et leur rapport avec le statut et la position sociale de l'enseignant.

Ces enseignantes ont vécu dans un contexte où l'interférence de la politique partisane était forte dans les villes d'intérieur, où le pouvoir se trouvait polarisé entre deux forces hégémoniques: UDN et PSD[6]. Les divergences politiques étaient énormes et intervenaient dans la vie professionnelle et dans les relations sociales. Même si nos interviewées n'ont pas senti directement les effets de la politique partisane dans leur vie familiale et professionnelle, elles ont raconté des histoires qui laissent claire leur interférence dans la vie particulière et sociale des citoyens. On a pu vérifier, à partir de cette expérience, que les enseignantes interviewées ne participaient pas de partis politiques et quelques histoires montrent même une certaine aversion à une possible participation. Quelques enseignantes ont affirmé que, malgré avoir eu de l'amitié pour des hommes politiques importants, elles n'ont pas exercé le militantisme politique.

> *Il y avait la directrice, mais dans des temps de politique, si elle était amie du préfet, elle restait, mais si ce n'était pas le cas, elle ne restait pas, elle recevait habilement des raisons pour sortir. La politique était très forte, très forte. (Tatiana)*

> *Il y avaient deux familles, « Marques », qui était ma famille, et « Santos ». Il y avait une séparation même dans l'église. [...] Il n'y avait pas de relations, les mariages étaient interdits. Les parents faisaient une imposition énorme. (Luiza)*

[6] Partis politiques de la période, quand le Pays vivait le bipartidarisme : Union Démocratique Nationale - UDN et Parti Social Démocratique - PSD. Ces partis polarisaient les forces politiques dans tous les États et les villes.

Tout était politique. Les hommes politiques, c'est eux qui ordonnaient, nommaient pour toutes les places et tous les postes, n'est-ce pas ?[...] il n'y avait pas ces concurrences qu'on a aujourd'hui. (Heloisa)

La Révolution de 1930 a été un fait marquant dans la vie des enfants et des adolescents. Quoiqu'ils étaient préservés, ils partageaient avec les adultes les craintes et les problèmes causés par la situation politique du pays à l'époque et ils gardent encore des souvenirs marquants des impacts sociaux et économiques de la révolution sur leurs familles.

Les gens entendaient parler sur la guerre et avaient peur, la nuit les gens fermaient tout, les gens avaient peur. [...] nous avons passé une semaine à la campagne avec peur... et dans ce temps j'étais une fille de sept ou huit ans. (Júlia)

La Révolution de 30 a été une chose à faire peur. (Terezinha)

Et je me rappelle beaucoup de quand la Boulangerie Savassi a été détruite, du manque de pain. [...] À cette époque, il a manqué beaucoup de choses : du pain, du tissu, cela a été très marquant pour moi. (Jane)

Seulement deux interviewées n'ont pas eu d'enseignants dans la famille, les autres ont déclaré que ce fait a influencé en partie leur choix de la profession enseignante. Au delà de la relation avec des enseignants dans la trajectoire familière, se tourner vers l'enseignement n'était pas proprement un choix, car le cours d'enseignement était la seule option d'études pour les jeunes femmes de l'époque: ou elles faisaient le cours normal et allaient être des enseignantes ou elles étaient obligées de choisir des professions libérales, telles que couturière.

Cela n'a pas été un choix d'être enseignante, parce que dans ce temps-là c'était la seule option qu'il y avait [...] si ce n'était pas enseignante, ce devrait être couturière. (Mag)

Les parents c'est qui décidaient pour les jeunes filles. [...] Anciennement la femme faisait de l'enseignement, ne faisait pas d'autre chose. Rares c'etaient les filles qui fasaient médecine, droit. (Luciana)

Je trouvais que jamais je n'allais donner des classes. J'ai choisi l'enseignement parce que, à l'époque, j'étais d'une famille plus pauvre et celui-là était le cours le plus approprié pour les jeunes femmes. (Isa)

Les grands formateurs d'enseignantes primaires dans le début du vingtième siècle étaient les Écoles Normales Officielles et les Collèges catholiques, dirigés par des bonnes soeurs. Les enseignantes de Belo Horizonte ont fait leur Cours Normal à l'Institut d'Éducation du Minas Gerais et celles de l'intérieur se sont formées dans des Collèges de Soeurs, dont certaines dans régime d'internat. Elles se rappellent de cette période avec beaucoup d'affection, racontent des histoires sur leur temps de collège et quelques-unes soulignent la discipline rigoureuse de l'internat. En général, les enseignantes se considèrent bien préparées et affirment que leur cours a été très bon et qu'elles se sont senties sûres pour exercer la profession enseignante, quand elles se sont formées. Elles croient que le Cours Normal d'anciennement était beaucoup mieux que ceux d'aujourd'hui.

À cette époque-là, l'État a été le grand employeur des enseignantes primaires. Elles ont toutes exercé des activités professionnelles dans des écoles publiques. Quelques-unes sont arrivées à travailler en donnant des leçons particulières pour compléter le salaire, mais ce n'était pas commun de travailler dans deux périodes de la journée, comme on le voit actuellement.

Dans la perception des interviewées, la position sociale de l'enseignante primaire a changé: les actuelles enseignantes des séries initiales de l'enseignement fondamental n'ont pas le statut et le prestige qui avaient les anciennes enseignantes primaires. Quelques enseignantes ont souligné le respect et l'attention que les familles, les élèves et la société en général avaient envers l'enseignante, ce qui n'arrive pas dans les jours actuels. L'enseignante Faustina a rappelé qu'aujourd'hui la position de la femme est différente, dans la mesure où leurs horizontes se sont élargis. Elles ont toutes indiqué la position privilégiée de l'enseignante de leur temps :

L'enseignante primaire était très valorisée. [...] Nous avions un grand prestige. (Elza)

Dans ce temps, être enseignante était l'élégant, être enseignante pour la famille était le mieux, avoir une fille enseignante était un orgueil [...] les meilleures familles toujours avaient des enseignantes. (Vânia)

En ce que concerne la position sociale de l'enseignante, les interviewées ont souligné la question salariale, qui a toujours été précaire : l'enseignante primaire n'a jamais été bien rémunérée, mais aujourd'hui la situation s'aggrave à cause des habitudes de consommation, qui sont très différentes de celles d'autrefois. Cette question est intéressante parce que, dans le sens commun, être enseignante anciennement c'était une bonne option salariale, de telle façon qu'on parlait beaucoup des « maris d'enseignantes ». En vérité, cette conception se soutenait pour leur position sociale, mais pas pour leurs salaires.

Les salaires ont toujours été petits, de telle façon que je trouve que jusqu'aujourd'hui ils continuent très petits pour la profession ! (Tiana)

Le salaire de l'enseignant n'est pas suffisant. Ce n'a jamais été un bon salaire, avantageux pour les gens. [...] jamais le salaire de l'enseignant n'a été conforme à sa profession, à son travail, à son effort. Il a été toujours inférieur. (Lorraine)

[...] en vérité, depuis que je suis entrée pour l'enseignement, jamais le salaire n'a été excellent. Quelquefois raisonnable, dans certains temps, mais excellent, les gens ne l'ont jamais eu. (Beth)

Les interviewées afirment que, comme conséquence de cette dépréciation sociale et salariale, des changements se produisent dans la configuration du groupe d'étudiantes des Cours Normaux qui, anciennement étaient cherchés par les jeunes femmes de classe moyenne et aujourd'hui sont fréquentés par les couches socialement et économiquement dépourvues.

Personne ne veut être enseignante aujourd'hui. La carrière d'enseignante se déprécie de plus en plus. Ce sont les femmes de ménage qui vont faire le cours normal. (Heloisa)

La fréquence aujourd'hui est déjà d'une couche plus inférieure, qui n'a pas proprement un bon niveau, mais un niveau moyen-bas, n'est-ce pas ? Avant, l'enseignante était de haut niveau. C'étaient des couches privilégiées. Être enseignante était un honneur ! (Elizabeth)

L'enseignant anciennement était venu de la classe moyenne, avait un berceau différent, avec plus de culture, avec de certaines valeurs, aujourd'hui la profession est tellement dévaluée, qu'elle n'intéresse plus. (Jane)

Pour les enseignantes interviewées, l'enseignement est une profession féminine. En général, même celles qui ne la considèrent pas une profession strictement féminine, reconnaissent qu'elle a été plus cherchée par les femmes. Parmi les arguments les plus utilisés pour justifier la profession enseignante comme féminine se distinguent la similitude entre l'enseignante primaire et la mère, en ce qui concerne le traitement et les soins envers les enfants et la question de la rémunération, qui n'attire pas les hommes pour cette profession.

Je trouve que pour les quatre premières séries, à la majorité c'est bien une femme qui soit s'en occuper. Mais de la cinquième à l'huitième, je ne vois pas de distinction. J'ai déjà perçu que, de manière générale, l'homme est plus pour donner des ordres (Beth)

[...] c'est le préjugé de l'homme de ne pas faire cela. Je ne sais pas si c'est une chose liée à la maternité, les petits ont cette image de mère, d'enseignante, tu as rempli beaucoup du manque des parents. (Thais)

L'idée selon laquelle la profession enseignante est plus complexe de nos jours s'ancre dans la constatation de la multiplicité de tâches dans l'école, ce qui confond l'enseignant beaucoup de fois, rend difficile les relations entre les personnes et intervient dans la relation des enseignants entre eux, dans leur forme de donner des leçons et même dans leur manière d'être. Pour illustrer cette représentation, les enseignantes indiquent une série de problèmes de l'éducation et du monde actuel qui interviennent dans le travail des enseignantes, tels que la multiplicité de rôles dans les écoles, la bureaucratisation, l'indiscipline et la violence dans l'école, qui s'aggravent.

Aujourd'hui les choses sont plus complexes parce qu'il y a beaucoup de papiers, n'est-ce pas ? Il y a une division de tâches et, en même temps, il faut organiser ces tâches. (Faustina)

La violence dans l'école aujourd'hui est triste, parce que les gens n'ont pas vu cette violence. [...] Tout est conséquence d'une situation… parce que le père et la mère ont besoin de travailler, ils ne peuvent pas rester avec leurs enfants, dialoguer avec eux ! (Elizabeth)

Néanmoins, si d'une part, les temps actuels sont plus complexes et rendent difficile la performance des enseignantes des années initiales de l'enseignement fondamental, d'autre part, il y a des facilités dûes aux occasions de formation continuée, qui n'existaient pas avant, ce qui fait que les enseignants d'aujourd'hui soient mieux préparés. Les interviewées considèrent qu'il y a des aspects qui sont meilleurs aujourd'hui, tels que l'orientation pédagogique, qui avant était précaire, et la facilité de ressources didactiques, bibliographiques et audiovisuels. Pour elles, dans leurs temps il manquait d'orientation meilleure, dans la mesure où il n'existait pas des Commissariats Régionaux d'Enseignement ou des départements du Secrétariat à l'Education qui les guidaient et assistaient dans leurs activités pédagogiques.

En ce qui concerne les ressources, quatre enseignantes ont affirmé que, dans leur temps elles étaient insuffisantes et qu'aujourd'hui elles sont déjà disponibles en plus grande quantité. Pourtant, quelques-unes reconnaissent que les ressources pédagogiques ne garantissent pas un bon travail enseignant. Elles ne sont pas toujours disponibles pour l'enseignant et celui-là, à son tour, est mal rémunéré et il n'a pas de conditions d'acquérir le matériel nécessaire pour les leçons.

Pour illustrer cette idée selon laquelle l'enseignement aujourd'hui est plus complexe, les enseignantes ont présenté d'intéressants commentaires sur quelques différences entre l'école et l'enseignement hier et aujourd'hui. Les modernisations ont été soulignées, ainsi que le manque de conservation de la culture et de l'art dans l'école et la division entre des disciplines, avec des enseignants différents pour des contenus divers.

En plus d'affirmer qu'il a valu la peine d'être enseignante et qu'elles le seraient encore, les interviewées ont un auto-concept positif, qui s'est consolidé depuis le début de leurs carrières. En général, les interviewées se considéraient de bonnes enseignantes depuis le début.

Si je pouvais revenir en arrière, je serais encore enseignante. Jusqu'à présent, avec beaucoup de plaisir je travaillerait une autre fois. (Tatiana)

Si je revenais en arrière et commençais tout à nouveau, je trouve que je serait enseignante encore, parce que j'aime donner des classes, j'aimais donner des leçons, je le trouvais une merveille. (Lourdes)

Ancrées dans leurs expériences et interactions passées, les anciennes enseignantes ont une notion très claire de la profession enseignante dans la réalité où elles ont vécu par opposition aux jours actuels. Selon elles, il y a une différence remarquable entre le passé et le présent dans la position sociale et dans l'exercice de la profession d'enseignante des années initiales de la scolarisation. De manière générale, elles considèrent que l'enseignement dans les années initiales est essentiellement féminin et soulignent la vocation comme la principale qualité d'une enseignante, laquelle doit être complétée par l'esprit critique et par la responsabilité.

La vision que ces enseignantes ont de la profession enseignante est celle d'une profession difficile, dans laquelle elles ont toutes fait face à beaucoup de problèmes, mais compensatrice. Pour elles, cela a vallu la peine d'être enseignantes et l'enseignement a toujours occupé une place importante dans leurs vies. Dans ce sens, elles affirment que, si elles commençaient à nouveau, elles redeviendraient enseignantes.

Bien qu'elles aient un long chemin parcouru, ces enseignantes ont une vision positive de la profession enseignante et elles laissent une leçon d'optimisme. Toutes révèlent grande force et disposition et, même en reconnaissant que la profession enseignante est en crise, les anciennes enseignantes croient encore qu'il y a des sorties pour ce métier. Une certitude est unanime entre elles: la profession enseignante ne va jamais finir, l'enseignant est une présence importante dans la vie de tous!

RÉFÉRENCES

BOSI, E. **Memória e sociedade**. Lembranças de velhos. 9 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2001 (1 ed: 1979).

CASTRO, M. **Percorrendo os caminhos da profissão docente**: estudo a partir da trajetória de professoras formadas nas primeiras décadas do século XX. PUC/Minas. Relatório de Pesquisa. fevereiro, 2005.

FERREIRA, M. e AMADO, J. (orgs). **Usos e Abusos da História Oral**, Rio de Janeiro, Ed. da FGV, 1996.

FONTANA, R. C. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREITAS, M. T. A. (org.) **Memórias de professoras: história e histórias**. Juiz de Fora: UFJF. 2000.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1994, p. 105,

LOZANO, J. E. A. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, M. e AMADO, J. **Usos e abusos da História Oral.** R. J.: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 15-25

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, V. **Imagens de professor:** significações do trabalho docente. Ijui, R.S. : Editora Unijui, 2000

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**. São Paulo, n. 15, p. 13-33, abr, 1997
PORTELLI, A. O que faz a História Oral diferente. **Projeto História**. São Paulo, nº 14, p. 25-39, fev. 1997 b.
ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina (orgs) **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 94-101.
THOMPSON, P. **A voz do passado**. História Oral. Trad. Lólio L. Oliveira. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 (Título original: The voice of the past – oral history - 1 ed: 1992)
VIDIGAL, L. **Os testemunhos orais na escola**. História Oral e Projectos Pedagógicos. Porto, Portugal: Edições Asa, 1996.

Epistémologie de la réforme de la formation des enseignants en France

Luc JAMET
Docteur en Sciences de l'Education
Université de Bretagne Occidentale
Laboratoire CRBC (UMR 6038)
l.jamet2@wanadoo.fr
14 rue du docteur Gringoire
35120 DOL DE BRETAGNE
Domicile : 02.99.48.46.33
Bureau : 02.99.99.07.41
Portable : 06.87.23.65.52

Nous avions lors du précédent colloque international de l'AFIRSE à Montréal en 2009 présenté une communication publiée dans les Actes sur l'épistémologie du professeur recruté et expérimenté dans le cadre de la réforme de la formation des enseignants en France (Décret 19/12/2006). Nous avons aujourd'hui élargi notre réflexion en dégageant quelques invariants sur ce thème au niveau européen.

La formation s'effectue à un niveau supérieur en collaboration avec les établissements scolaires et se situe en prise avec la recherche et l'innovation. On est dans un mouvement d'universitarisation de la formation pour le primaire et le secondaire. La formation initiale concerne des candidats jeunes, sans expérience professionnelle, qui terminent leurs études secondaires ou supérieures. On peine à trouver le bon équilibre entre formation théorique et professionnelle mais celle-ci domine la formation générale. Le praticien réflexif est préféré comme modèle de professionnalité au maître instruit ou à l'enseignant technicien. Rien n'est dit sur le choix d'une pédagogie adaptée aux situations éducationnelles évolutives à vivre. L'enseignant est un acteur du système éducatif qui participe, dans le cadre de sa formation, à son évaluation. La certification porte principalement sur la maîtrise des matières du programme de formation mais très peu sur les acquis de compétences finales définis dans des « standards ». Le portfolio est un outil de formation et non d'évaluation qui donne l'occasion d'une vision sur une posture globale d'éducateur tandis que le mémoire reste un travail académique. Tout démontre à l'évidence l'importance et le poids des intérêts politiques, économiques et sociaux des pays concernés sur le contenu de la réforme et le contexte de l'école. Les conséquences sont à prendre en compte au niveau de la nouvelle professionnalité des enseignants. La recherche et la formation des enseignants concernent un point délicat à traiter dans les processus de formation des enseignants car plusieurs problèmes sont mêlés. L'imbrication de la recherche et de la pratique n'est pas résolue car les savoirs de recherche sont impersonnels et la pratique fondamentalement personnalisée. C'est la vision utilitariste de la formation qui éloigne les enseignants de la recherche. Pour terminer, il faudra faire des établissements scolaires, écoles, collèges et lycées, des lieux de formation. C'est la tendance européenne et la volonté ministérielle en France. Il faudra en aval rapprocher la formation professionnelle des lieux concrets d'exercice du métier et accompagner pendant une durée suffisante les jeunes maîtres. Il sera aussi nécessaire d'élaborer une carte académique des écoles, collèges et lycées appelés à accueillir des professeurs stagiaires et à devenir pleinement des lieux de formation. Ce n'est pas parce qu'un établissement va se décréter formateur, qu'il l'est. La dimension formatrice d'un établissement existe en premier lieu par la volonté du chef d'établissement. Elle existe, ensuite, parce qu'une bonne partie des enseignants est convaincue que, pour exercer ce métier complexe tout au long de sa carrière, il est nécessaire de se former et, enfin, parce que des enseignants sont prêts à partager leur expérience, leurs savoir-faire, mais aussi à travailler en équipe.

Mais nous allons porter toute notre attention dans le texte suivant sur la fonction formatrice d'un établissement scolaire qui ne peut être véritablement opératoire que si elle est la résultante d'un projet et d'une mise en œuvre à dimension collective. A quelles conditions la fonction formatrice d'un établissement scolaire peut-elle être véritablement opératoire ?

- Si le chef d'établissement a cette capacité d'être une force de proposition permanente fondée sur la mise en place d'expérimentations qui anticipent ou accompagnent les orientations des pouvoirs publics (résultats d'une enquête nationale près des directeurs : 64 écoles primaires, 83 collèges, 54 lycées).
- Si l'acte d'enseigner s'inscrit dans une éthique de la pratique éducative (420 questionnaires sur la motivation des élèves dans des parcours spécifiques.)

1- L'établissement sera formateur si le directeur est une force de proposition permanente

1.1- Le profil du directeur

L'enquête auprès des chefs d'établissements du réseau lasallien, ayant pour titre: *Qui sommes-nous? Quelles sont nos motivations?* , a été réalisée en septembre 2008 auprès de 64 écoles primaires, 83 collèges, 54 lycées, 3 établissements d'enseignement supérieur, 9 institutions spécialisées, centres d'accueil ou de séjour et 23 centres de Formation Permanente. Nous avons reçu 105 réponses. C'est une enquête de type déclaratif qui s'est appuyée sur un questionnaire comportant 74 questions, dont certaines ouvertes, regroupées en 5 thèmes :

1- poste actuel et caractéristiques individuelles (sociodémographiques, milieu familial et passé scolaire);
2- parcours professionnel antérieur, dans et hors de l'enseignement catholique;
3- accès au métier et prise de fonctions;
4- conditions d'exercice et cadre de travail;
5- perspectives de carrières.

Le chef d'établissement se présente comme un homme de 50 ans, marié ou vivant maritalement avec une enseignante dont leurs parents, très souvent titulaires du certificat d'études primaires, étaient principalement agriculteurs, commerçants ou enseignants. Ce cadre a été un bon élève qui n'a jamais redoublé, a obtenu un baccalauréat d'enseignement général, de préférence scientifique avec la mention Assez Bien. Il a poursuivi ses études pendant trois ans ou plus jusqu'à l'obtention d'une licence. C'est un enseignant de matières scientifiques certifié sur liste d'aptitude, qui conserve environ trois heures de cours hebdomadaires, appelé par sa tutelle pour remplir une mission de responsable qu'il a choisie, non pas pour des raisons matérielles mais parce que c'est une fonction sociale reconnue qu'il apprécie car il pourra travailler en équipe. Sa transition professionnelle s'est bien opérée car il a été bien accueilli dans sa nouvelle structure et est globalement satisfait de son poste, du fait qu'il entretient de bonnes relations avec les différents acteurs internes et externes du milieu scolaire. Il n'éprouve pas de difficultés particulières de gestion de son temps de travail bien qu'il assure en moyenne un volume hebdomadaire de 55 heures pendant lesquelles il côtoie quelques difficultés avec les personnels de droit privé. Il se place plus comme chef d'orchestre qu'animateur et privilégie sa mission avant les personnes. C'est un directeur mobile qui ne désire pas enseigner de nouveau et se dit prêt à changer de type d'établissement.

Une logique institutionnelle, un conformisme social, un rationalisme idéologique traversent l'enquête dont l'approche sociologique présente les chefs d'établissement comme des « *managers de la République* » (Barrère, 2005 :6-7). Finalement, ce métier, avec ses cadres règlementaires, est le résultat d'une tradition, d'un conditionnement, d'une commande institutionnelle qui s'inscrit dans une pensée figée, une définition uniquement académique de la fonction, bien qu'il apparaisse qu'être chef d'établissement, ce soit une vocation, un nécessaire acte de foi envers les personnes.

1.2- Le portrait de la personne

Quel homme ou quelle femme se cache derrière la fonction de directeur ?

Son métier lui permet d'être épanoui car il n'exerce pas un emploi que l'on pourrait qualifier d'alimentaire ou d'utilitaire. Il s'adapte très facilement à un environnement changeant et trouve un équilibre entre le principe de réalité et celui de plaisir, qui régissent la vie de tout individu. Il décide de ses relations et de ses activités, il se renouvelle, ne se fige pas dans des certitudes acquises. Il tente d'approcher au plus près son identité. Il est « *le propriétaire de sa propre vie* », selon les propos d'Ehrenberg. Cette injonction à être soi-même place l'individu dans un mouvement permanent, tendance qui peut s'apparenter, selon le psychanalyste Serge Hefez, à une véritable tyrannie. Comment parvenir alors à la juste place d'où il serait possible de se sentir maître de ses décisions, de ses désirs et de ses choix sans pour autant tomber dans le piège de vouloir tout changer ? Le chef d'établissement semble adopter une posture de lucidité vis-à-vis de lui même et de ses contradictions internes. Pour Higgins, la tension naturelle qui existe entre trois identités : *le soi actuel* (ce que l'on est), *le soi idéal* (ce que l'on voudrait être) et *le soi prescrit* (ce que nous croyons que notre environnement attend de nous) n'est pas génératrice de conflits insurmontables. En effet, le soi actuel est proche du soi prescrit : on reste de génération en génération dans les mêmes lieux géographiques, dans les mêmes milieux professionnels. Le soi actuel est aussi proche du soi idéal : l'ascenseur social permettant de faire en mieux ce que faisaient ses parents. Le chef d'établissement est sommé d'être lui-même un pluriel : individu, homme, citoyen, consommateur, entrepreneur, bénévole, créateur, spectateur. Il réussit à construire son propre fil rouge interne de conduite et vit cette pluridimensionnalité avec congruence. Si la direction d'un établissement est la rencontre d'une personnalité avec d'autres, elle connaît les aléas de toute rencontre humaine : les découvertes, les malentendus, les incompatibilités, les conflits. C'est avec tout ce fardeau qu'il va falloir parcourir un chemin ensemble sur la route de la pédagogie.

1.3- La responsabilité pédagogique du directeur

En parodiant la leçon inaugurale de Roland Barthes au collège de France, on peut dire « qu'il y a un premier temps où chacun arrive avec ce qu'il croit savoir, puis un temps pour désapprendre et enfin un temps pour chercher, en groupe ou seul selon les moments, une éthique du futur qui permette aux chefs d'établissements de vivre leur quotidien en gagnant en efficacité et en horizon ».

Le chef d'établissement porte la pédagogie au pinâcle de ses préoccupations. Il est responsable d'une institution pédagogique et exerce dans une unité de temps, d'espace et d'action, face à des publics variés. L'école est soumise à faire évoluer les pratiques didactiques et pédagogiques. Ces changements passent par une évolution des représentations, des identités, des compétences, des gestes professionnels, de l'organisation du travail. On pourrait illustrer ces propos en ayant recours à l'application de la loi physique de l'homéostasie à nos comportements humains. Selon cette loi, toute personne, collectif ou institution humaine incitée à se transformer, tend à revenir naturellement à son état d'équilibre initial. Pour changer une pratique pédagogique, il faut tout d'abord que celle-ci existe, qu'elle ait été construite patiemment au cours des années, qu'elle soit stabilisée. L'enseignant doit s'appuyer sur cette pratique s'il souhaite la changer. Il doit pouvoir la reconnaître, la décrire pour éventuellement la mettre en cause, fouler son projet. Traiter cette résistance consiste peut-être à comprendre le changement de pratique d'enseignement comme un processus inscrit dans une histoire individuelle et institutionnelle, un processus vécu différemment par chaque enseignant dans un contexte spécifique. L'enquête ne permet pas de dire s'il « *existe dans l'établissement des controverses qui amènent à aligner les intérêts particuliers dans un projet d'ensemble minimum* » (Cros, 2000 :14). « *Quoi qu'en pensent certains, la pédagogie au cœur de l'acte d'enseignement, est l'art de la fraîcheur et du renouvellement pertinent ; elle est aussi l'expression d'une responsabilité créatrice* » (Peretti De, 2000 :165).

Puisqu'il n'y a pas de divorce grandissant entre les enseignants et les chefs d'établissement selon l'enquête, l'injonction de l'établissement formateur ne l'occasionnera pas mais provoquera, au contraire, une nouvelle dynamique qui resserrera les relations humaines et professionnelles de telle façon que les acteurs mettront leurs forces au service d'un meilleur professionnalisme face aux futurs enseignants recrutés. On a vu que le directeur s'est construit une légitimité d'action. Il possède une expérience pratique, reconnue par ses pairs. Cette reconnaissance reste toujours très importante et est par ailleurs caractéristique des organisations composées de professionnels. En effet, provenant du milieu enseignant, il appartient à la « confrérie ». Un travail sur lui-même lui a permis de se situer par rapport à ses fonctions antérieures et d'établir une rupture mentale sur ce plan. « *Face à un monde qui s'accélère, les chefs d'établissement doivent affronter comme d'autres catégories de population, l'incertitude et les ruptures. En redonnant place à l'expérience et à l'erreur, ce lieu d'expérimentation et d'innovation invite à résister aux illusions de la toute-puissance et aux désillusions de l'impuissance. Face à la tyrannie de l'immédiateté, il oppose le travail du temps. En faisant dialoguer les savoir-faire et les savoir-être, il restaure la dignité des personnes et réintroduit la dynamique de l'espérance et des valeurs partagées* » (Bonicel in Tarpinan, 2007 :169-179).
Pour mener à bon terme ce « *projet-visée* » d'établissement formateur, on conseillera au chef d'établissement de quitter son rôle de chef d'orchestre pour prendre celui d'animateur. « *L'animateur responsable n'ordonne pas mais organise ; il ne manipule pas mais communique ; il ne dirige pas, il anime, il propose et inspire* » (Morin, 2008 :120). On peut aller plus loin et tenter de préciser des démarches concrètes : il stimule mais ne porte pas le projet, il travaille dans une vision systémique qui prend en compte l'environnement et la complexité des niveaux de travail, il crée les conditions institutionnelles du changement, il s'appuie sur des personnes-relais pour évaluer l'existant et prévoit des phases de concertation.

« *L'établissement formateur dépend notamment du rôle pédagogique des chefs d'établissement… C'est ainsi que le système facilitera l'émergence de chefs d'établissement formateur ! … Faciliter son émergence impose une analyse institutionnelle…* » (Etienne, 1999 :137-151) qui s'inscrit dans un cadre plus large de réflexion. C'est pourquoi nous avons formulé une seconde hypothèse, à savoir qu'un établissement peut devenir formateur si on réaffirme qu'au centre des préoccupations de l'équipe éducative se situe le jeune qui doit être accompagné sur un chemin de réussite dans sa formation pour être en mesure de réussir sa vie. Le collège Jeanne d'Arc propose une diversité d'options sportives, artistiques, culturelles, correspondant à la diversité des centres d'intérêt des jeunes, à leur motivation, si bien qu'ils peuvent trouver un parcours adapté à leurs attentes.

2- L'établissement sera formateur si l'acte d'enseigner s'inscrit dans une éthique de la pratique éducative

Deux questionnaires ont été rédigés, un par l'équipe des professeurs d'Education Physique et Sportive concernant les élèves ayant choisi une section ou une option sportive ; l'autre en équipe regroupant les chefs de projet linguistique, artistique et culturel pour évaluer les compétences développées par les enseignants impliqués dans ces différents parcours pédagogiques afin de savoir si elles seraient utiles aux futurs professeurs expérimentés et de déterminer quelle attitude d'innovation se dégage des parcours adaptés.

Ces deux questionnaires ont fait l'objet d'un protocole commun de présentation et l'analyse des résultats s'oriente autour de trois axes :

- les enjeux pédagogiques et éducatifs relatifs aux parcours adaptés
- les fonctions des parcours adaptés sont précisées

- le fonctionnement des parcours représente une occasion de développer un réel questionnement éthique.

2.1- Un autre type de relation pédagogique s'installe entre l'enseignant et l'élève

L'étude montre aussi une amélioration de la perception par les jeunes de l'enseignant, rencontré dans des conditions moins conventionnelles puisque le professeur apparaît plus dans un rôle d'animateur ou de personne-ressource. Le jeune s'identifie bien, malgré tout comme élève, même si son activité n'est plus liée directement à la performance scolaire à travers la note principalement. « *Or lorsque l'enfant ou l'adolescent entre à l'école, il n'endosse pas automatiquement le statut et les rôles de l'élève. Le positionnement d'élève est un positionnement social producteur d'inquiétude quand l'enfant ou l'adolescent a l'impression de n'avoir rien à gagner, mais de risquer d'y perdre son identité personnelle* » (Tartar, Goddet, 2007 : 162-168). Etre inscrit à une section, signifie appartenir « *à un sujet historique collectif et donc une identité collective* » (Coq, 2003 : 107), c'est la manière inconsciente qu'ils ont d'adhérer au projet d'établissement. Dans toutes les activités et les expériences d'apprentissage, les enseignants se préoccupent des affects et des dispositions générales de la personne aussi bien que de sa cognition et de sa capacité de réflexion ; en conséquence, ils engagent l'apprenant dans sa totalité. Ils amènent les élèves à être plus attentifs à leur propre fonctionnement psychologique et à la manière dont celui-ci influence leurs processus d'apprentissage. Ils incluent des tâches et des évaluations authentiques, c'est-à-dire pertinentes par rapport au monde réel, qui aident les élèves à intégrer, au-delà des matières d'enseignement spécifiques, une information ou une démonstration concrète de sa maîtrise, tout en leur permettant de choisir le niveau de difficulté qu'ils veulent relever ou qu'ils souhaitent aborder. Ils prévoient, par les élèves eux-mêmes, diverses évaluations des apprentissages. Ils organisent des activités qui promeuvent l'empathie et la compréhension, le respect pour les différences individuelles et la mise en relief de divers points de vue.

2.2.- Le développement d'un réel questionnement éthique

L'ensemble des parcours proposés constitue un tiers-lieu dans lequel l'enfant ou le jeune peut-être en relation éducative avec l'adulte. Le simple face à autrui est le devoir, est l'exigence éthique. Nous ne définirons pas l'éthique comme l'ensemble des règles de conduite partagées et typiques d'une société donnée, fondées sur la distinction entre le bon et le mauvais. Pour nous, l'éthique renvoie à une préoccupation, une exigence, un questionnement. Elle précède la morale et en est le fondement, la source. La morale est la traduction du questionnement de l'éthique et se rapporte à des lois, des normes, des impératifs concernant le domaine du bien et du mal. C'est un ensemble de règles qui permet d'instituer la norme des comportements humains. Le fonctionnement des sections peut représenter une occasion de développer un réel questionnement, de susciter des échanges avec les jeunes mais il ne s'agit pas de transmettre des valeurs mais d'initier le jeune à discerner où et quand, dans une action il y a enjeu de valeur, enjeu moral. « *L'éthique, la tolérance, le pluralisme, la distance qu'il nous faut prendre à l'égard de nos propres perceptions et valeurs pour pouvoir prendre en compte celles des autres, est le fondement de la connaissance mais aussi son point final* » (Varela, 1996 : 134).

Une synergie éducative existe entre les élèves et les professeurs. C'est donc une « *éthique de la pratique éducative* » (Thévenot, Joncheray, 1990 : 113) qui s'est développée dans cet établissement fondée sur l'engagement des adultes. « *Il en ressort chez le personnel enseignant et éducatif une conscience collective de la mission d'un établissement scolaire et des exigences de celle-ci sur leur professionnalisme collectif qui nécessite une responsabilisation des équipes d'enseignants. Il présuppose un climat de confiance suffisant entre les acteurs et les groupes d'acteurs de la communauté éducative, des marges de manœuvre accordées à ces derniers dans l'utilisation du temps, des lieux et des ressources* » (Masse, 2005 : 32-36). L'acte d'enseigner ne s'inscrit plus dans une mission mais dans une culture : les initiatives que l'enseignant prend et les contenus qu'il propose s'enracinent dans une histoire. L'acte d'enseigner prend une dimension anthropologique inscrite dans des valeurs portées et partagées par la communauté éducative. L'enseignant est un être humain soucieux de son rôle de « *passeur de culture* », selon l'expression de Zakhartchouk, de créer ou de saisir, à coup de créativité pédagogique, toute opportunité pour faire accéder ses élèves à d'autres rives.

On peut donc conclure en disant que la culture professionnelle de l'enseignant tend à se déplacer, à se décentrer de « l'objet » de son travail, la transmission des connaissances, vers le « sujet » qui apprend, c'est-à-dire l'élève. Il s'agit de se centrer sur la relation à l'élève, aux élèves, sur les manières dont ils apprennent plutôt que sur les seuls contenus d'enseignement. Quelle posture affichera le professeur expérimenté face à son nouvel élève, le professeur recruté dans l'établissement formateur ? Les actions innovantes qui y sont menées et qui sont le bien commun d'une équipe faciliteront ce « *guidage expérientiel* », comme l'affirme Baudruit. Cette nouvelle expérimentation se réalisera sous la forme de propositions, de projets, d'actions concertées et régulièrement évaluées dans un programme qui est à concevoir. C'est sans doute à ce prix que s'installera pour reprendre les termes de Goumaz « *l'estime réciproque* » entre le professeur expérimenté et le professeur recruté.

Conclusion

La réforme de la formation des enseignants en France nous confronte à un présent mal défini et un futur peu prévisible et apparaît logiquement comme une des manifestations de la crise du système éducatif à travers la formation-expertise initiale concrétisée par le master, poursuivie par sa professionnalisation au sein de l'établissement formateur. En effet, ce nouveau concept émergent, dérégule l'institution, met en question son fonctionnement et déstructure les pratiques pédagogiques des enseignants. Ce décret présente d'une part, comme un tissu de constituants hétérogènes inséparablement associés (formation théorique et professionnelle, certification, validation) et, d'autre part, comme une unité fragile car il contient une sous-unité active potentiellement capable de se constituer en unité indépendante (l'établissement formateur). Celui-ci, nous l'avons vu précédemment, constitue une nouvelle forme de lien social entre les professeurs expérimentés e les néo-titulaires. Nous venons de remarquer que l'établissement formateur devrait susciter un questionnement axiologique sur l'éthique de nos postures professionnelles et la praxéologie de nos attitudes éducatives.

Bibliographie

BARRERE, A. (2006). Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République. Paris. PUF.
BONICEL, M.F. Former des chefs d'établissement à la complexité *in* Ecole: changer de cap, Contributions à une éducation humanisante TARPINIAN, A. BARANSKI, L. HERVE, G. MATTEI, B. Lyon, Chronique Sociale, Collection Pédagogie/Formation.
COQ, G. (2003). Eloge de la culture scolaire. Paris. Le Félin.
CROS, F. (2000). Le transfert des innovations scolaires, une question de tradition. INRP.
DE PERETTI, A. (2000). Pour l'honneur de l'école. Paris.
ETIENNE, R. (1999). Quelle contribution du « terrain » à la formation générale des professionnels de l'enseignement secondaire ? *in* Recherche et Formation pour les professions de l'éducation : n°31.
GOUMAZ, G. (1992). Enseignants-enseignés, une estime réciproque. Perly-Genève. Editions des Sables.
MASSE, D. (2005). Compétence collective dans un établissement scolaire, *in* Vie Pédagogique n°137.
MORIN, E. (2008). Pour entrer dans le XXIème siècle ? Paris. Seuil. Collection Points-Essais.
TARTAR GODDET, E. Formation initiale et continue *in* Ecole : changer de cap. Contribution à une éducation humanisante. TARPINIAN, A. BARANSKI, L. HERVE, G. MATTEI, B. (2007). Lyon. Chronique sociale.
THEVENOT, X. JONCHERAY, J. (1990). Pour une éthique de la pratique éducative. Paris. Desclées. Proost France. Collection Relais-Etudes 9.
VARELA, F. (1996). Quel savoir pour l'éthique, Action, Sagesse et Cognition. Paris. Editions de la Découverte. Paris.

Invariants et concepts en situation de formation
(Le cas du concept d'élément chimique)

Pierre FLEURY (U. Bordeaux IV)
IUFM Aquitaine
PRCE Sciences Physiques
Doctorant en Sciences cognitives
(U. Bordeaux II)
fleurypierre@wanadoo.fr
0553910906
Le puid
24600 St SULPICE DE ROUMAGNAC

Introduction

Les concepts sont nombreux en sciences physiques et certains d'entre eux sont enseignés très tôt dans la scolarité comme celui de l'énergie dès le cycle 3 de l'école primaire.
Rechercher des outils qui permettent de les rendre plus accessibles est un enjeu didactique digne d'intérêt. L'hypothèse ici serait que la construction d'un invariant (au sein d'un champ conceptuel donné) soit lié au « niveau d'acquisition » du concept.
Le mot « concept » apparaît par deux fois dans le texte des nouveaux programmes de seconde de Physique –Chimie (BO spécial n°4 du 29 avril 2010) ; la première pour évoquer l'exemple du concept de pression aux côtés d'expressions langagières aussi diverses que *thèmes, lois et études* et la seconde pour faire l'analogie entre concept et *« Notions et contenus »*. Force est de constater que les enjeux didactiques autour des apprentissages des concepts en Sciences Physiques et des liaisons possibles invariants-concepts ne sont pas, en seconde générale, identifiés comme des stratégies recommandées pouvant guider les apprentissages (alors que se fût le cas en son temps dans les années 70, avec l'exemple de l'approche de la quantité de mouvement proposée par la commission Lagarrigue).
Pour pouvoir rendre compte de cette possible liaison, une analyse des représentations des élèves d'une classe de seconde générale, lors d'une séance de travaux pratiques sur l'élément chimique, a été entreprise. Celle-ci a permis de construire un état des lieux des représentations du groupe-classe et établir les filiations des représentations R1-R2-R3 (catégorisation proposée par Sallaberry) pour chaque individu. Ces filiations sont les révélateurs singuliers des cheminements cognitifs, lesquels au regard de l'état de construction de l'invariant pourraient témoigner du lien entre constructions de celui-ci (I_x) et du concept (C_y). L'intérêt des sciences cognitives ici, est de pouvoir rendre compte par l'analyse d'indices extérieurs le cheminement intérieur d'un individu en situation de formation et de pouvoir donner des éléments de réponses à l'hypothèse de départ.
[Lors de la construction d'un concept par un sujet (sans se cantonner à un paradigme précis, la position est d'entrée de constructiviste de ce point de vue là[1]), on peut dès lors prévoir que l'élaboration de l'invariant sera, sinon la condition de celle du concept, du moins une étape particulièrement intéressante]

I. Les apports sur les questions de l'invariant et des représentations

1- Les apports sur la question de l'invariant

1-1 L'apport de VERGNAUD

Gérard Vergnaud pose l'hypothèse, dès 1985, qu'un concept scientifique est lié à un invariant (éventuellement à plusieurs). Un concept scientifique se voit ainsi doté d'une structure de type **(S, I, S)** :

S : ensemble des situations qui donnent du sens au concept
I : ensemble des invariants opératoires qui sont sous-jacents au traitement de ces situations par le sujet
S : ensemble des signifiants (ou symbolisations) qui permettent de représenter les invariants, les situations, les procédures du traitement (1985, p.247 et p.248).

Un concept ne saurait être réduit à sa définition. Il acquiert du sens à travers des situations et des problèmes à résoudre. Il reprend et complète ensuite (1990, notamment) ses propositions, en développant la notion de *champ conceptuel*. Il décrit cette notion cognitiviste comme un cadre qui favorise l'étude et l'apprentissage des compétences complexes relevant des domaines scientifiques et techniques. Par ailleurs il évoque l'importance des *schèmes* les qualifiant « d'organisation invariante » qui révèlent des éléments cognitifs rendant compte des choix opérationnels d'un sujet. Dans le domaine des sciences physiques, ces « schèmes cognitivistes » pourraient être appréhendés comme des indicateurs d'invariants particulièrement intéressants à suivre lors de la construction d'un concept.

1-2. L'apport de MARTINAND et VIOVY

A l'occasion de la réforme des programmes du collège à la fin des années 70, Martinand et Viovy (1979) se sont intéressés aux contextes envisageables d'être proposés aux élèves de 5° afin qu'ils découvrent le concept d'élément dans les meilleures conditions possibles. Si leur sentiment de départ est que ce concept est « difficile » c'est qu'ils le considèrent comme étant basé sur des logiques de raisonnements de types « hypothético-déductives ». Cinq années plus tard, Viovy (1984) proposent deux définitions distinctes du concept d'élément. Loin d'être contradictoires elles témoignent de la difficulté à appréhender un tel concept.

Def N°1 : L'élément est ce qui est commun au corps simple et à tous les corps composés qu'il peut former (ex. l'élément oxygène est commun au dioxygène (gaz oxygène), à l'ozone et à tous les composés oxygénés.
Def N°2 : L'élément est l'ensemble des particules (atomes ou ions) qui ont même nombre Z de protons.

Dès 1979, Martinand et Viovy expriment l'idée que l'intérêt lié à la structure permet de « court-circuiter » les difficultés du concept. En donnant ces deux définitions Viovy expriment la nécessité de confronter les élèves de 5° du collège à l'approche « chimique » du concept (définition N°1) pour laisser aux lycéens la découverte de l'approche « physique » ou structurale (définition N°2).
Sallaberry (2000) fait le constat que des enseignants de sciences physiques en formation quand ils parviennent avec difficulté à donner une définition du concept d'élément s'appuient majoritairement sur la seconde. Une hypothèse serait que l'invariant sur l'approche « physique » soit plus lisible. Une autre serait qu'elle est

des deux celle qui soit la plus proche des besoins liés aux principes de conservation des réactions nucléaires abordées en première scientifique. Concernant l'approche « chimique » s'ils existent des obstacles macroscopiques (de type perceptif) d'une part et mécanistes d'autre part, l'obstacle épistémologique est très résistant ; en effet comme le disent Laugier et Dumon (2003), il est délicat d'imaginer le niveau microscopique quand le niveau macroscopique est « absent ».
Martinand et Viovy s'ils identifient et anticipent certains des obstacles liés à cet apprentissage proposent voire suggèrent des palliatifs pouvant faire émerger des comportements matériels d'une conservation « cachée » au cours des transformations chimiques. Proposer un protocole « de cycle » repris par Laugier et Dumon (2003) ou avoir recours à un « test chimique » à chaque étape du protocole qui donnerait des résultats identiques, sont deux tentatives didactiques explicites qui visent à utiliser l'invariant comme vecteur de construction du concept.
Notre recherche s'inscrit dans un contexte lié à la première définition de Viovy avec l'objectif d'identifier les indices de construction de l'invariant « chimique » lié au concept d'élément.

1-3. L'apport de SALLABERRY

Appliquée aux sciences physiques (Sallaberry, 2004b), cette hypothèse de l'invariant permet de comprendre, par exemple, que le concept de masse est lié à la conservation de la quantité de matière (dans la plupart des situations macroscopiques). De même, si le concept d'intensité du courant électrique a une pertinence, c'est parce qu'on peut estimer que le flux d'électrons (ou de porteurs de charges, si on veut généraliser à tout type de conducteur) est le même à chaque instant en tout point du circuit (pour peu que ce dernier ne soit pas trop grand, c'est-à-dire quel que soit le circuit, à l'exception des lignes de transport). En mécanique Newtonienne, le concept de moment d'une force (Sallaberry, 2000a) pour un objet muni de son axe de rotation est pour cet exemple-ci lié à un invariant d'équilibre ; celui-ci se traduit par une égalité des produits entre bras de leviers et actions mécaniques agissantes sur l'objet.
Sallaberry observe que les difficultés des enseignants à donner une définition d'un concept (élément) s'expliquent aussi par le fait qu'ils n'aient pas (ou très peu) recours à la production de représentations ; c'est ce que Martinand et Viovy suggéraient (1979) en écrivant : « Peut-on se passer d'une image ? ». Ces réflexions débouchent naturellement sur l'interrogation de l'importance du lien représentations-émergence des invariants. En cela, la proposition de catégorisation des représentations par Sallaberry pourrait trouver ici, un terrain d'expression de son efficacité en tant qu'outil d'analyse pour l'étude du lien invariant-concept.

2- L'apport sur la question de la représentation

- Peut-on définir une représentation ?

La complexité de la notion de représentation est autant due à ce qu'elle véhicule qu'à la manière dont elle s'élabore. J-C Sallaberry (2004) lui adjoint quatre axes de réflexion.

- La représentation est plurielle ; elle est l'observable (le *produit* fini) le reflet du cheminement (le *processus*) mais également le moteur de l'action (le *processeur*).
- La représentation véhicule du sens selon la triade sémiotique entre les trois « objets » suivants : "*signifiant-signifié-référent*".
- La représentation est autobiographique car elle est au-delà d'elle-même le reflet de l'individu qui l'a construite.
- La représentation est élaborée par un jeu d'interactions entre un individu (*intérieur*) et un collectif (*extérieur*)

A partir de ces axes J-C Sallaberry (2004) nous propose une hypothèse (H_R) de définition de la représentation : [*Une représentation est ce qu'échangent deux instances qui interagissent ; leur interaction se réalise par la construction, la modification, la circulation des représentations*].

- Peut-on catégoriser des représentations ?

Il existe de nombreuses propositions de catégorisations des représentations comme celles de, Lefèvre (1980), Vygotsky (1985), Pavio (1991) ou encore Bresson (1987) sur un mode binaire pour les trois dernières.
Bruner (1996) propose de catégoriser les représentations en *énactive* qui correspondent à celles élaborées pendant l'action, en *iconique* et enfin en s*ymbolique* ces dernières relevant des productions langagières. Ces représentations définissent en résumé les différentes manières dont nous nous représentons le monde, par l'action, par l'image et par la construction de systèmes symboliques.
Sallaberry propose de catégoriser les représentations par le codage suivant, lequel nous apparaît le mieux adapté pour rendre compte des cheminements cognitifs des élèves en situation de formation.

- S'agissant des représentations codées R1 : [*Les R1 …ont des bords flous et installent, entre elles, un fonctionnement caractérisé par l'imprécision. Le propre d'une image, qu'elle soit picturale ou décrite à l'aide de mots, est justement de toujours faire penser à une autre*].

CATEGORIES			
	R1	***R2***	***R3***
Représentations inconscientes	Représentation image à bords flous	Représentation rationnelle avec amorce d'hypothèse	Coordination active R1- R2

- S'agissant des représentations codées R2 : [*Les R2 ont vocation à utiliser ou à devenir des concepts*]. Elles témoignent d'un niveau de penser à vision interprétante.
- S'agissant des coordinations R1-R2 : (on pourra par ailleurs noter qu'il existe de nombreuses représentations « composites » qui combinent les propriétés des R1 et des R2) l'exemple d'une carte I.G.N est à la fois représentation image et représentation rationnelle.
- S'agissant des représentations R3 qui sont toujours une conjecture, on peut les concevoir comme des représentations pour lesquelles le sujet qui les produit franchit un palier important sur le plan conceptuel.

II. L'analyse de contenu

L'analyse de contenu est effectuée selon la logique de Bardin (1977) qui préconise de pouvoir découper les outils analysés suivant quelques règles à respecter en « catégories » :

- *homogènes (pour nous R1/R2 ou R1-R2)*
- *exhaustives : (épuiser la totalité du corpus)*
- *exclusives : (une représentation ne peut être classée dans deux catégories différentes)*
- *objectives : (plusieurs lectures ont été faites)*
- *adéquates ou pertinentes : (choix de la proposition de Sallaberry)*

Nous nous appuyons sur la proposition de catégorisation des représentations de Sallaberry pour cette analyse de contenu. Après réflexion, l'outil que nous proposons est composé de deux indicateurs :

1- Les deux critères retenus pour l'analyse

➢ **« une filiation » R1/ R2/ R1-R2** :

qui traduit des éléments du cheminement cognitif des élèves au cours du protocole tout en permettant le repérage des indices de construction de l'invariant. La filiation R1- R2- R3 s'appuie sur la définition que donne Sallaberry des trois codages de représentations à savoir :

- R1 pour les représentations images à bords flous
- R2 pour les représentations rationnelles avec amorce d'hypothèse (selon Sallaberry 2004)
  - la présence d'un connecteur logique (parce que, donc…)
  - la trace d'une comparaison
  - le démarrage d'une hypothèse ou d'une amorce de raisonnement
- R3 pour les représentations issues des coordinations actives R1-R2.

➢ **une liaison I_x-C_y** :

qui permet de donner pour chaque élève, une appréciation du niveau de construction (I_x) de l'invariant à l'issue du protocole, corrélée à celui (C_y) du concept d'élément chimique (sur le champ conceptuel de l'élément ici travaillé).

-Les représentations R1 doivent permettre aux élèves un premier repérage des observables ; si les cibles – les espèces contenant l'élément cuivre – sont attendues en terme de R1, celles ne contenant pas l'invariant peuvent aussi participer à sa construction. En effet l'invariant se construit pour une part par des repères d'indices invariables au regard de ceux qui varient. Repérer un invariant s'effectue dans un champ de variables faisant de lui un outil singulier.
-Les critères retenus pour les représentations R2 sont des indicateurs d'une émulation interne durant laquelle l'élève s'approprie un contexte pour le rendre plus familier. Cette quête traduit un premier niveau de réflexion où les observables et les connaissances périphériques se croisent. Le repérage de ces critères permet de prendre la « température cognitive » du groupe et des individus et de comprendre la dynamique des R2.
-Les coordinations R1-R2 sont le révélateur d'une construction cognitive en mouvement. Elle est conditionnée, pour partie à la « qualité » des observations et des descriptions R1qui en découlent, mais aussi par la dynamique des R2 qui agit comme catalyseur d'une émergence attendue. Elles devraient être *a priori* le siège de l'émergence implicite voire explicite de l'invariant.
-Enfin, les filiations seront données au regard des liaisons I_x-C_y , afin d'observer d'éventuelles relations entre représentations produites d'une part et construction de l'invariant d'autre part.

2- Les codifications utilisées pour l'analyse

Quelques indices spécifiques R2 (c) au sein du corpus		
Te		*Hy ou indicateurs Hy*
..c'est à dire…	*J'en déduis que*	*Probablement*
..donnant ainsi...	*C'est donc...*	*Probable*
…d'où…	*Cela montre que*	*Peut-être*
En effet	*..n'importe quel...*	*Si…alors*
Quant à…	*A chaque fois…*	*Je pense (crois) que*
..ce qui montre…	*En conséquence*	*On suppose que*
..à chaque fois…	*Avec lequel*	*On peut supposer que*
Cela montre que…	*..à partir de…*	*A mon avis*
..à cause de…	*…rendus compte...*	*Pour (selon) moi*
..est dû à …	*..comme nous le montre…*	*..doit être…*
Si bien que si...	*…alors que...*	*…sans doute…*
…tellement…	*..au fur et à mesure..*	*…ce qui peut donner…*
…ce qui prouve…		*On a l'impression que….*

✓ La codification **R1[a/b]** rend compte :

- par (a) du nombre de représentations dans lesquelles l'élément chimique cuivre est présent.
Le protocole mettait en jeu quatre espèces chimiques différentes, dont l'une le métal cuivre (Cu) était un réactif (Exp N°1) et un produit (Exp N°4) :
Cu (métal cuivre réactif de la première expérience) **Cu^{2+}** (ion cuivre (II))
$Cu(OH)_2$ (hydroxyde de cuivre (II)) **CuO** (oxyde de cuivre)
Cu (métal cuivre produit de la quatrième expérience)
- par (b) du nombre de représentations ne mettant pas en jeu l'élément chimique cuivre

Exemple : **R1[6/9]** *signifie que cet élève a construit sur l'ensemble de son compte rendu un total de 15 représentations images du type R1 dont 6 mettent en jeu l'élément chimique cuivre.*

✓La codification **R2[c/d]** rend compte :
- par (c) du nombre d'indices spécifiques (voir des exemples du corpus dans le tableau ci-dessous) parmi les indices favorables comme, les tentatives d'explications qui relèvent d'un raisonnement ou comme le démarrage d'une hypothèse. Ces deux indices sont plus particulièrement susceptibles d'approcher l'invariant.
- par (d) du nombre total d'indices favorables aux R2

Dans cette analyse, les critères de Sallaberry seront étendus :
- la présence d'un connecteur logique : conjonction de coordination (codée Cc) ou de toute autre nature (conjonction de subordination, adverbe,…) (codée Ac)
- l'utilisation de temps spécifiques : conditionnel présent (codée Cl), subjonctif présent (codé Sf), participe présent (Pp)
- la présence d'une figure de style (codée Fs)

- la présence d'une expression qui débouche sur une tentative d'explication et qui révèle un raisonnement (codée Te)
- la trace du démarrage d'une hypothèse (codée Hy)

Exemple : **R2[8/14]** *signifie qu'au regard des indices favorables aux R2, cet élève en a utilisés 14 au total dont 8 relèvent des catégories (Te et/ou Hy). Ceci permet d'observer outre l'implication de l'élève dans son processus d'expression, son engagement à vouloir (pouvoir) s'expliquer, convaincre, argumenter et ainsi construire petit à petit par affinement des bords, sa pensée.*

✓ La codification **R1-R2 [e/f]** rend compte :

- par (e) du nombre de coordinations R1-R2 liant observation et invariant de manière implicite voire explicite.
- par (f) du nombre de coordinations R1-R2 relatives à une liaison observation-identification d'espèces chimiques ; en effet la description d'une espèce chimique (R1) ne signifie pas que celle-ci ait été identifiée de manière explicite.

Exemple :
[R1-R2(4-9)] signifie que cet élève a construit 13 coordinations R1-R2 dont 4 au plus près de la construction de l'invariant. Ceci permet d'appréhender pour chaque élève en quoi la dynamique R1-R2 articule observation d'une part et interprétation d'autre part. Les hypothèses argumentées sont souvent un point fort de ce type de représentations.

✓ La codification **I_x-C_y** rend compte :

- par (I_x) du niveau de construction de l'invariant. Cette catégorisation s'articule autour de six niveaux de construction. Les trois premiers témoignent de la non identification de l'invariant qui soit, est absent (I_0), soit approché de manière implicite avec plus ou moins de précision et d'indices favorables à son émergence (de I_1 à I_2). Les trois derniers traduisent l'identification de l'invariant de manière explicite (de I_3 à I_5). Si pour (I_3) l'invariant est désormais identifié, pour (I_4) l'élève parvient à généraliser l'invariant à l'ensemble des éléments chimiques. Le niveau (I_5) lui, traduit un stade encore plus abouti, quand l'élève utilise l'invariant sur un autre domaine du champ conceptuel (par exemple ici la conservation du nombre de protons, soit la définition N°2 de Viovy).
- par (C_y) du niveau de construction du concept. Cette catégorisation s'articule autour de trois niveaux de construction. Le niveau C_0 pour lequel le concept n'est pas construit, le niveau C_1 qui traduit un niveau en cours de construction et le niveau C_2 pour lequel le concept est probablement construit ; pour ce dernier cas, l'élève est alors parvenu à l'issue du protocole, à exprimer les éléments de langages attendus que l'on retrouve dans la définition N°1 de Viovy (1984).

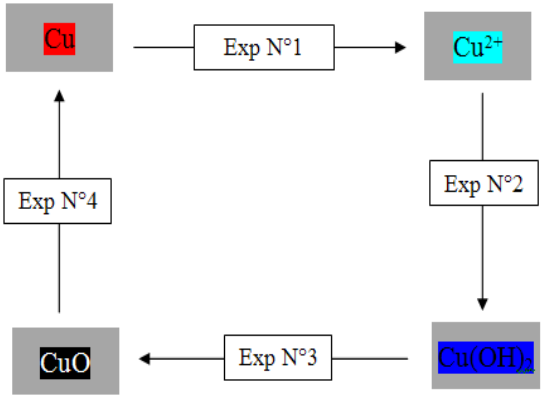
III. Le protocole expérimental

1- L'étude théorique des 4 expériences

Les élèves sont invités à réaliser 4 expériences dans lesquelles l'espèce qui contient l'élément cuivre est sensée être le réactif limitant. Les consignes données et les solutions utilisées sont préparées en ce sens. Ainsi toutes hypothèses relatives à des équilibres chimiques devraient être écartées.
Dans ce protocole expérimental deux éléments chimiques se conservent de la première à la dernière expérience : les éléments chimiques « cuivre » et « oxygène ».
Toutefois le protocole est conçu avec l'intention didactique de mettre en évidence la seule conservation de l'élément chimique « cuivre ». Les élèves sont orientés vers la conservation de l'élément chimique « cuivre » par le choix délibéré de faire de l'espèce chimique produite contenant l'élément chimique « cuivre » le ou l'un des réactifs de la transformation chimique suivante.
Par ailleurs l'idée de « re-former » lors de la dernière expérience le métal « cuivre » qui était l'un des produits de la première expérience est essentielle ; cette redondance est de nature à interroger les élèves sur sa (le métal cuivre) présence tout au long du protocole. Une réponse négative les amenant alors à réfléchir au « comment cela est-il possible ? » (comment peut-on « re-former » le métal cuivre alors qu'il n'était pas présent de manière permanente tout au long du protocole ?)
Un guidage implicite vers l'émergence de la continuité de sa (l'élément chimique « cuivre ») présence peut naître chez les élèves. On touche ici à la différenciation entre « cuivre », utilisé dans le langage social pour identifier la forme métallique, et « cuivre », qui est utilisé à tord chez de nombreux élèves, pour identifier « l'élément chimique cuivre ».

Bilan général :

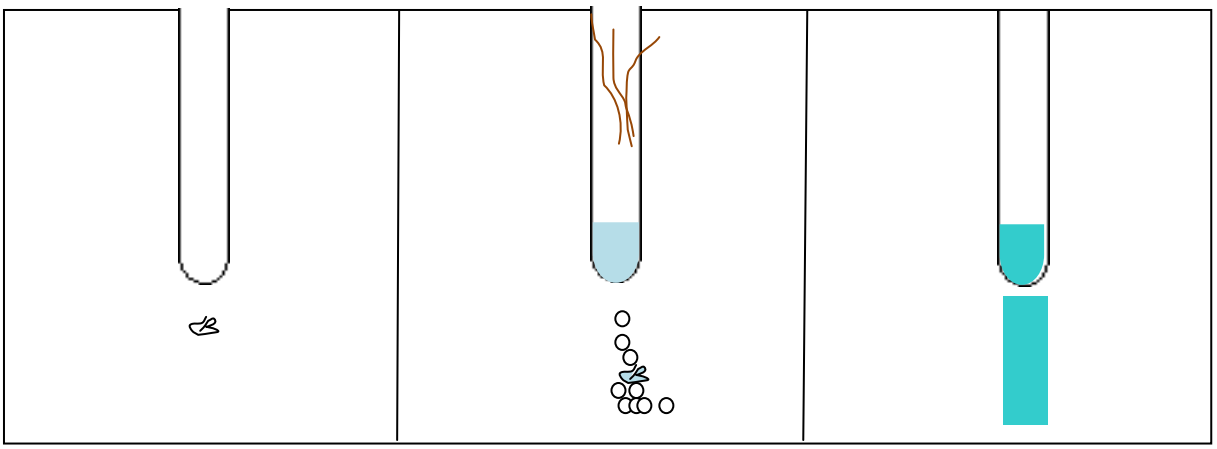
On trouve dans de nombreux manuels scolaires une présentation simplifiée de ce protocole sous la forme d'un organigramme qui est présenté ici sous la forme suivante.



Exp N°1 :
On ajoute de l'acide nitrique (solution incolore) à de la tournure de cuivre (métal de couleur rouge-orangée) sous la hôte. Les élèves observent un dégagement gazeux (le monoxyde d'azote) au niveau du métal dans la phase liquide ; celle-ci vire au vert puis *in fine* au bleue. Au niveau de la surface de la phase liquide, on observe un gaz de coloration brune-orangée (le dioxyde d'azote). On observe de la buée sur les parois du tube.
En fin de réaction, le métal cuivre est totalement transformé ; le tube à essais contient une phase liquide homogène bleutée.
Ecriture des transformations : $5Cu + 2NO_3^- + 12H^+ = 5Cu^{2+} + 2NO + 6H_2O$

$2NO + O_2 = 2NO_2$

Schématisation



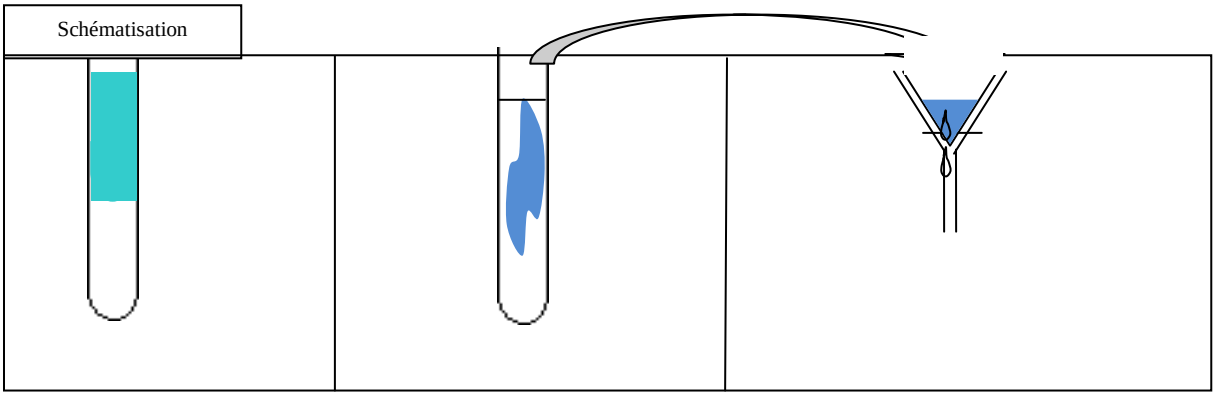
Avant *Pendant* *À la fin*

Exp N°2 :

Dans le tube à essais précédent contenant la phase liquide homogène bleutée, on ajoute de manière abondante de l'hydroxyde de sodium ; on obtient un précipité (solide en phase liquide) d'hydroxyde de cuivre (II). Le contenu du tube à essais est versé dans un papier filtre. On observe le précipité bleu dans le papier filtre et un filtrat incolore.

Ecriture de la transformation : $Cu^{2+} + 2HO^- = Cu(OH)_2$

Schématisation

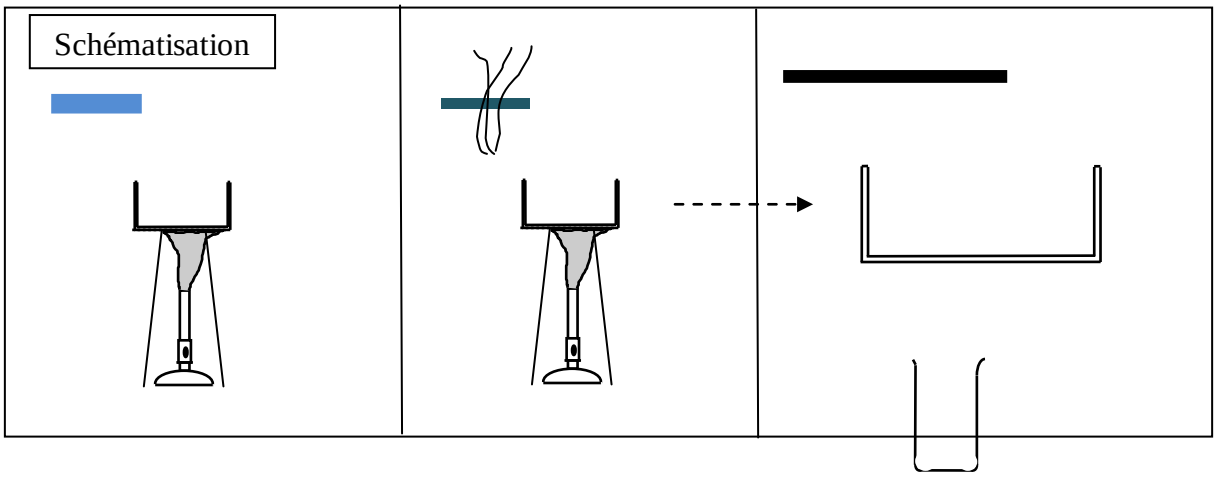


Exp N°3 :

On récupère l'hydroxyde de cuivre (II) formé à l'expérience N°2 que l'on introduit dans un creuset porté à haute température. On observe au dessus du creuset, un panache blanc (fines gouttelettes d'eau liquide qui se re-condensent) ainsi que la formation d'un solide noir d'oxyde de cuivre.

Ecriture de la transformation : $Cu(OH)_2 = CuO + H_2O$

Schématisation



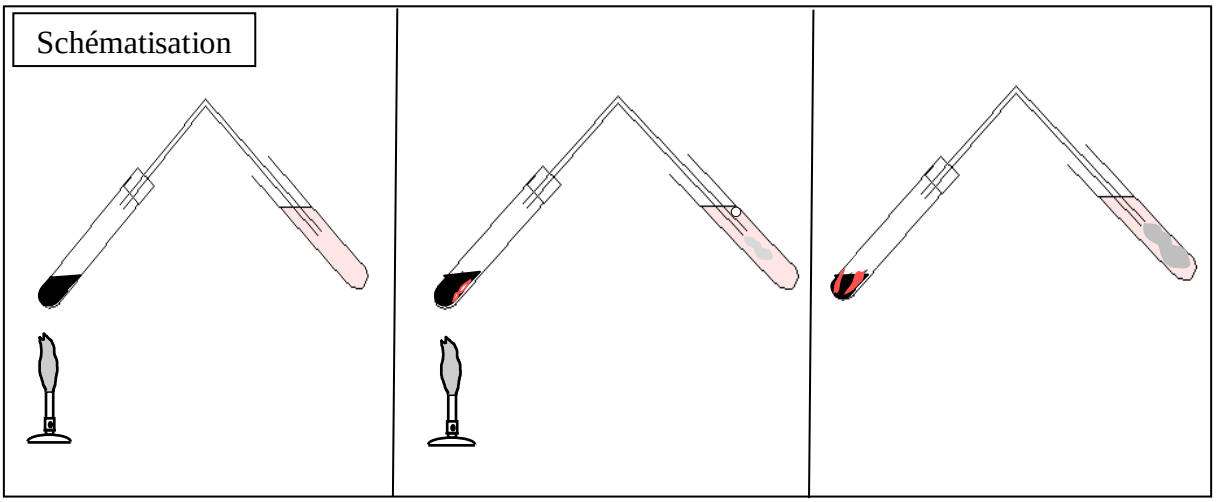
Exp N°4 :

On récupère l'oxyde de cuivre contenu dans le creuset et on l'introduit dans un premier tube à essais ; on y ajoute du carbone végétal. Un tube à dégagement qui plonge dans un second tube à essais contenant de l'eau de chaux est solidarisé au premier ; ce dernier est porté à haute température. On peut observer que l'eau de

chaux se trouble attestant la formation de dioxyde de carbone, alors qu'un dépôt brillant de couleur rouge-orangée (du cuivre métal) se dépose sur les parois du premier tube à essais.

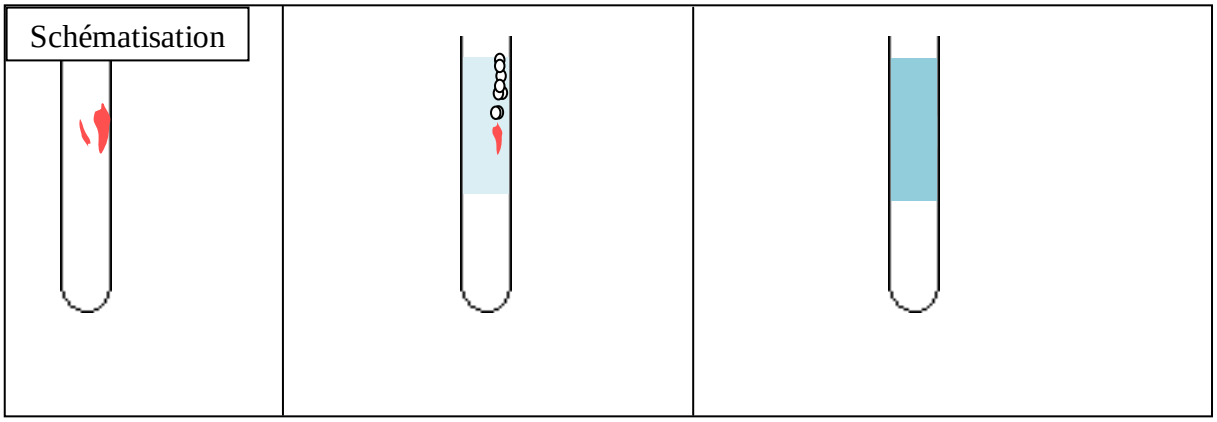
Ecriture des transformations : $2CuO + C = 2Cu + CO_2$

$Ca(OH)_2 + CO_2 = CaCO_3 + H_2O$



Exp N°5 :

Cette expérience « non prévue » a été improvisée par l'enseignant à la demande d'un groupe d'élèves et présentée à la classe ; il s'agissait de reprendre l'expérience N°1 pour vérifier la nature du dépôt brillant de couleur rouge-orangée obtenu à l'issue de la quatrième expérience. L'expérience ici, permet de montrer que le dépôt était bien du métal « cuivre » car les observables sont identiques à ceux de l'expérience N°1 (on retrouve l'idée initiale de Martinand et Viovy (1979)).



Contrairement au travail mené par Laugier et Dumon (2003), il a été convenu en accord avec l'enseignant de la classe que celui-ci serait dans une posture « d'accompagnement passif » de la séance se contentant d'assurer la sécurité des élèves et de répondre ponctuellement à leurs interrogations si nécessaires (c'est ce qui a été fait avec la mise en place de l'expérience N°5).

Il n'était pas question entre autre, de construire avec le groupe, la représentation du « cycle » (III-1 Bilan général), celle-ci revêtant le caractère singulier d'un indicateur de l'invariant.

2- Les supports proposés aux élèves

Lors du protocole expérimental les élèves disposaient d'une fiche-TP précisant quelques informations (tableau ci-dessous) et donnant « la marche à suivre » pour chaque expérience.

EXPERIENCE 1 :

- Sous la hotte, placer un petit morceau (environ 1 cm) de tournure de cuivre dans un tube à essais.
- Verser avec précaution environ 2 mL d'une solution d'acide nitrique concentré.
- Observer et compléter le document fourni.

EXPERIENCE 2 :

- Dans un tube à essais, verser environ 1 mL de la solution obtenue dans l'expérience 1.
- A ce prélèvement, ajouter goutte à goutte une solution concentrée de soude (hydroxyde de sodium).
- A l'aide d'un filtre, séparer les composants du mélange précédent et les récupérer séparément.
- Observer et compléter le document fourni.

EXPERIENCE 3 :

- Récupérer un peu de solide présent dans le filtre à l'aide d'une spatule et le disposer dans une coupelle en porcelaine. Chauffer au bec bunsen.
- Observer et compléter le document fourni.

EXPERIENCE 4 :

- Chauffer fortement (5 minutes environ) dans un tube, muni d'un tube à dégagement trempant dans de l'eau de chaux, un mélange de poudre de carbone et du solide noir obtenu précédemment.
- Observer et compléter le document fourni.

Par ailleurs une feuille par expérience et par élève a été donnée (soit 4 au total). Celles-ci étaient découpées en trois parties distinctes :

- une partie « Schématisation » laquelle était sensée permettre de décrire les observables successifs de la première expérience par des R1 sous forme de codages spécifiques (couleurs-légendes).
- une partie « Mes observations » avec la mention (*Décrivez tout ce que vous avez pu observer*) laquelle était sensée permettre de décrire par des représentations R1 les observables successifs de l'expérience sous forme de texte.
- une partie « Mon point de vue » avec la mention (*Donnez votre (vos) interprétation(s) de ce qui a pu se passer*) laquelle était sensée permettre de décrire par des représentations R2 les premiers indices favorables à l'émergence de l'invariant. Il est ici attenu les premières coordinations R1-R2.

En outre un document individuel (Format A4) les a invités à établir un bilan général en répondant à la question suivante : « Que pensez-vous de cette séries d'expériences ? ». Les élèves avaient le droit d'utiliser toutes formes d'expressions qu'ils jugeaient utiles pour s'exprimer (textes-schémas par exemples). Ce dernier document était sensé permettre de faire émerger (ou de renforcer, de faire préciser) l'invariant par le biais, des dynamiques R1et R2 et des coordinations R1-R2, voire des R3.

Enfin les élèves ont dû « inventer » un titre à ce TP pour qu'ils soient tentés de formuler ce qui était le plus essentiel et ainsi les guider une fois encore vers l'invariant.

III. Les résultats

1- Bilan des filiations R1/R2/R1-R2 et des liaisons I_x-C_y

ELEVE	R1			R2		R1-R2 (R3 ?)			I_x	C_y
	a	b	Total	c	d	e	f	Total		
A	**12**	3	**15**	10	23	1	**5**	6	**0**	**0**
B	6	2	8	9	**26**	**3**	**4**	7	**1**	**1**
C	6	1	7	8	13	2	**7**	**9**	**2**	**1**
H	6	3	9	10	14	2	3	5	**3(+1)**	**2(+1)**
TOTAL (Moy/él)	**105** (7-8)	**49** (3-4)	**154** (11)	**139** (9-10)	**290** (20-21)	**41** (3)	**69** (5)	**110** (7-8)	**3(+1)**	**2(+1)**
K	**11**	**6**	**17**	**13**		**5**	**6**	**11**		
L	**10**	**7**	**17**	**14**	**30**	**7**		**9**	**4**	**2**
M		**4**	**11**	**16**	**38**	**6**	**7**	**13**	**4**	**2**
N	6	3	9	**11**	**28**	**3**	3	6	**5**	**2**
Sous Total (Moy/él)	53 (7,6)	28 (4)	81 (11,6)	78 **(11,1)**	157 (22,4)	27 **(3,9)**	32 (4,6)	59 (8,4)		

Le tableau ci-dessus récapitule pour chaque élève l'ensemble des représentations qu'il a produit lors du protocole expérimental et met en relation chaque filiation R1/R2/R1-R2 avec la filiation I_x - C_y correspondante. Trois groupes d'élèves sont alors repérés en fonction du niveau de construction (C_y) du concept / Groupe 1(élève A pour C_0), Groupe 2 (élèves de B à G pour C_1) et Groupe 3 (élèves de H à N pour C_2). La notation (+1) identifie les deux élèves pour lesquels l'écriture du titre leur a permis de passer de la liaison $I_2 – C_1$ à $I_3 – C_2$.

Sont repérés en caractère gras pour chaque colonne des représentations, les 4 valeurs maximales atteintes (cases colorées).

-S'agissant des R1, elles sont bien réparties sur l'ensemble du groupe-classe et ce quel que soit le niveau de construction du concept *in fine*. La quantité des R1 n'est pas un facteur suffisant pour parvenir à un niveau I_x élevé ce qui s'observe entre autre dans les productions antagonistes des élèves A et N. En outre, la moyenne des représentations produites par les trois catégories d'élèves sont dans des ordres de grandeurs comparables.

-S'agissant des R2, la quantité moyenne des représentations produites par élève est élevée et plutôt homogène (environ vingt/élève pour les R2 (d)). Toutefois, il existe une discrimination significative entre les élèves. En effet à l'exception de l'élève atypique A, les indices favorables R2(d) aux représentations R2 sont majoritairement produits par les élèves qui atteignent un niveau d'acquisition I_x élevé (+20% pour les catégories ≥ I_3 et **+65% pour les catégories ≥ I_4**). Par ailleurs on observe une répartition très hétérogène pour les indices favorables spécifiques R2(c) qui sont plus présents chez les meilleures liaisons I_x–C_y (+30% pour les catégories ≥ I_3 et **+59% pour les catégories ≥ I_4**).

-S'agissant des coordinations R1-R2, on observe une discrimination tout aussi significative que pour les R2. Si les coordinations liées aux identifications des espèces chimiques contenant l'élément chimique cuivre R1-R2(f) sont en quantité comparables chez les élèves (ce qui est cohérent avec les remarques précédentes sur les R1 et les R2(c)), en revanche il existe un différentiel important sur les R1-R2(e) **(+78% pour les catégories ≥ I_3 pour atteindre +108% pour les catégories ≥ I_4). Ce sont ces coordinations qui apparaissent en définitive comme « décisives » pour l'émergence de l'invariant (leur donnant ainsi un statut singulier).**

- S'agissant des liaisons I_x - C_y, l'observation la plus significative est le lien étroit entre les niveaux de construction de l'invariant et du concept. Ce qui pourrait se résumer par la formule lapidaire : *« pas d'invariant, pas de concept »* (voir tableaux pages 17 et 18).

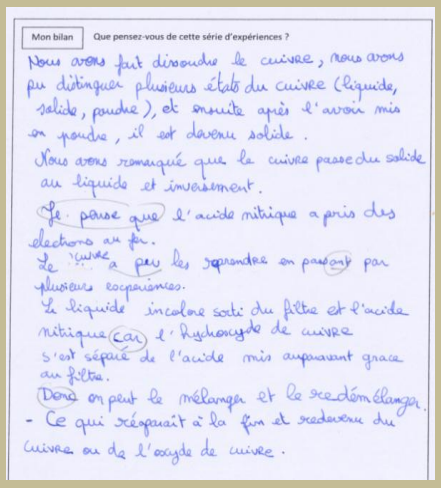
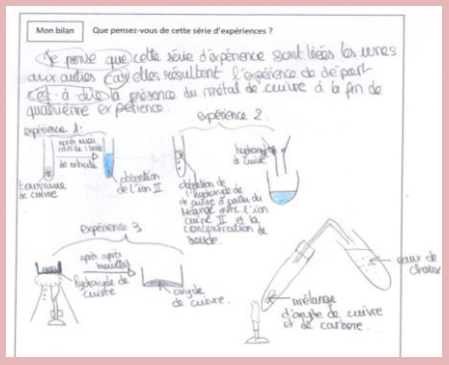
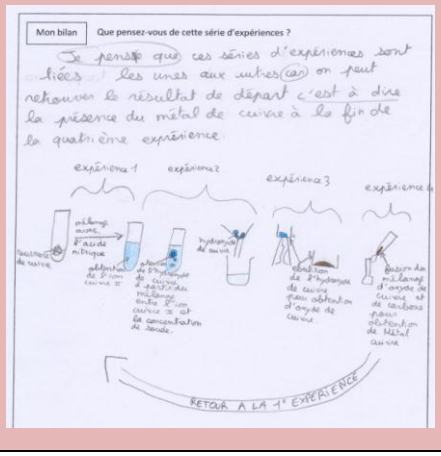
Enfin, l'analyse des « Fiches-bilans » a pu montrer que les meilleures liaisons I_x - C_y, sont les seules à réinvestir des formules symboliques des espèces chimiques mises en jeu pour justifier l'invariant.

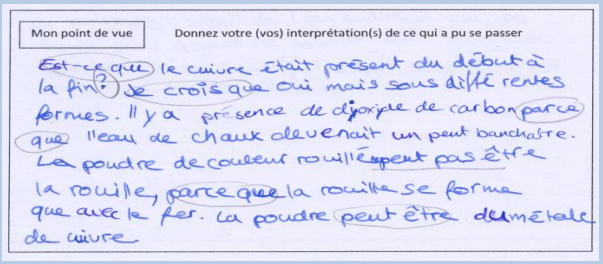
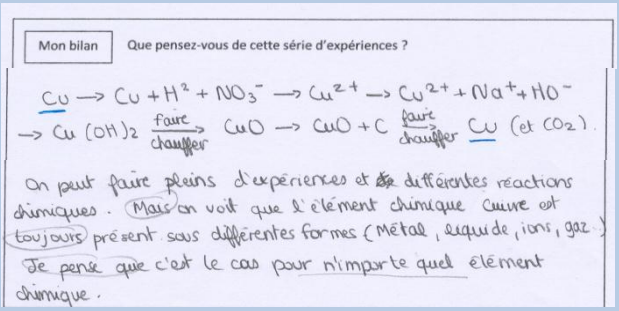
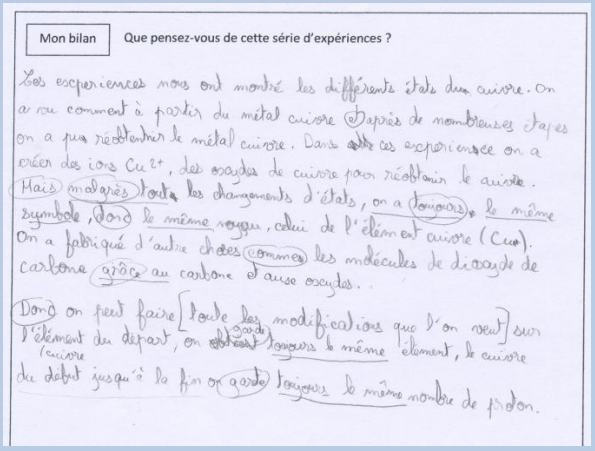
2- Premières hypothèses

Pour conclure, il semblerait que les R1 ne soient pas ici, à l'origine des différences observées de liaisons I_x - C_y, mais qu'elles aient fortement participées à l'émulation cognitive générale. La qualité des filiations R1/R2(d)/R1-R2(e) témoigne que les élèves ont « eu les cartes en main » pour repérer l'invariant, les 4 espèces contenant l'élément cuivre ayant été identifiées. Il semblerait que les différences de productions, de R2(c) d'une part (qui elles relèvent d'une attitude cognitive de plus grande réflexion de part leur mises, en relation, à distance des faits), de R1-R2(e) d'autre part (qui elles approchent l'invariant de manière explicite) puissent en partie expliquer la discrimination des liaisons I_x - C_y. Les filiations R2(c)/R1-R2(e) sembleraient agir comme un catalyseur à l'émergence de l'invariant (témoignant d'un niveau de raisonnement général chez l'élève) ce dernier se posant comme un « *passeport* » à la construction du concept.

Enfin, si l'on s'accorde sur les indicateurs employés, on constate que la moitié des élèves ont construit à l'issue de la séance le concept d'élément chimique grâce à l'émergence de l'invariant « chimique » et que la majorité de la moitié restante est parvenue à l'approcher et ce sans avoir eu recours à un guidage de l'enseignant pendant le protocole.

Ceci nous encourage à rechercher en sciences physiques, la nature des invariants susceptibles de rendre plus lisibles d'autres concepts lors des phases d'apprentissages.

Niveau (I_x) de construction de l'invariant		Commentaires	Exemples de représentations
INVARIANT NON IDENTIFIE	Invariant absent (I_0)	Il n'y a pas lien entre les différentes transformations bien que l'élément soit identifié sous différentes formes. La « réapparition » finale du cuivre métal va à l'encontre de la continuité de la présence de l'élément. **(Elève A)**	
	Invariant sous-jacent (I_1)	Les expériences sont liées les unes aux autres sans que le lien soit pour autant identifié. Quelques parties de la représentation (forme et couleur) laissent penser qu'une continuité est toutefois sous-jacente. **(Elève B)**	
	Invariant approché (I_2)	Les expériences sont liées les unes aux autres (ici, positions des accolades, « fléchage retour », codification des différentes espèces chimiques). La notion de « boucle » est parfois évoquée. Le mot « cuivre » apparaît aux quatre différentes étapes expérimentales. Toutefois la présence de l'invariant reste implicite. **(Elèves C à G)**	

Niveau (I_x) de construction de l'invariant		Commentaires	Exemples de représentations
INVARIANT IDENTIFIE	Invariant identifié (I_3)	La présence de l'invariant est identifiée à chaque étape du protocole. Le mot cuivre est ici utilisé dans sa fonction d'élément ce qui témoigne de l'amorce d'une différenciation entre substances chimiques et « élément ». **(Elèves H, I et J)**	 Mon point de vue — Donnez votre (vos) interprétation(s) de ce qui a pu se passer. Est-ce que le cuivre était présent du début à la fin ? Je crois que oui mais sous différentes formes. Il y a présence de dioxyde de carbone parce que l'eau de chaux devenait un peut blanchatre. La poudre de couleur rouille peut pas être la rouille, parce que la rouille se forma que avec le fer. La poudre peut être du métale de cuivre
	Invariant identifié et généralisé (I_4)	L'invariant est identifié, sa présence est continue tout au long du protocole (ici, Chaque transformation est écrite sous forme symbolique avec des écritures scientifiques). L'invariant est associé au concept d'élément. L'invariance est également généralisée à l'ensemble des éléments. **(Elèves K, L et M)**	 Mon bilan — Que pensez-vous de cette série d'expériences ? $Cu \rightarrow Cu + H^2 + NO_3^- \rightarrow Cu^{2+} \rightarrow Cu^{2+} + Na^+ + HO^- \rightarrow Cu(OH)_2 \xrightarrow{\text{faire chauffer}} CuO \rightarrow CuO + C \xrightarrow{\text{faire chauffer}} Cu$ (et CO_2). On peut faire pleins d'expériences et différentes réactions chimiques. Mais on voit que l'élément chimique cuivre est toujours présent sous différentes formes (Métal, liquide, ions, gaz) Je pense que c'est le cas pour n'importe quel élément chimique.
	Invariant identifié et étendu au sein du champ conceptuel (I_5)	L'invariant est non seulement identifié mais le concept d'élément (chimique) est étendu à un autre aspect de son champ conceptuel (ici la conservation du numéro atomique, le nombre de protons, est aussi évoquée). **(Elève N)**	 Mon bilan — Que pensez-vous de cette série d'expériences ? Ces expériences nous ont montré les différents états du cuivre. On a vu comment à partir du métal cuivre après de nombreuses étapes on a pu réobtenir le métal cuivre. Dans ces expériences on a créer des ions Cu^{2+}, des oxydes de cuivre pour réobtenir le cuivre. Mais malgrés toutes les changements d'états, on a toujours le même symbole, donc le même rouge, celui de l'élément cuivre (Cu). On a fabriqué d'autre choses comme les molécules de dioxyde de carbone grâce au carbone et aux oxydes. Donc on peut faire toute les modifications que l'on veut sur l'élément du départ, on obtient toujours le même élément, le cuivre du début jusqu'à la fin on garde toujours le même nombre de proton.

Références

BACHELARD G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*, 11e éd., Paris, Vrin, 1980.
BARDIN L. (1977). *L'analyse de contenu,* 1ere ed, Paris, PUF.
BRESSON F.(1987). Les fonctions de représentation et de communication, in *Psychologie*, s/d Piaget, Mounoud, Bronckart, Paris, Gallimard (Encyclopédie la Pléiade), pp.933-982.
BRUNER, Jérôme S., 1966, *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Harvard University Press.
BRUNER J. S. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire savoir dire*, Paris, P.U.F.
LAUGIER A. & DUMON A. (2003). Obstacles épistémologiques et didactiques à la construction du concept d'élément chimique : quelles convergences ?, Didaskalia n°22 pp.69-97
LEFEBVRE H. (1980). *La présence et l'absence : contribution à la Théorie des représentations*, Tournai, Casterman, (Synthèses contemporaines).
MARTINAND J.L. & VIOVY R. (1979). La notion d'élément chimique en classe de cinquième : difficultés, ressources et propositions. *B.U.P.* n°613, pp.878-884.
PAIVIO A. (1991). *Images in mind : The evolution of a theory*, New York, Harvester Wheatsheaf
PIAGET J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*, Paris, Gallimard.
PIAGET J. (1967). *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
PIAGET J. (1968a). *Le structuralisme*, Paris, PUF.
PIAGET J. (1968b). *Le langage et la pensée chez l'enfant*, 8ème éd., Paris, Delachaux & Niestlé.
PIAGET J.& INHELDER B.(1966). *L'image mentale chez l'enfant*, Paris, P.U.F.(2e éd., 1991).
SALLABERRY J.C.(1996). *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris, L'Harmattan (Cognition et Formation).
SALLABERRY J.C.(2000). Coordination des représentations rationnelles dans la construction du concept d'élément chimique, Didaskalia n°17 pp.101-121
VERGNAUD G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie Française*, n.spécial "Les représentations".
VERGNAUD G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10, pp.133-170
VERGNAUD G.(1995). Théorie et concepts fondamentaux, in *Apprentissages et Didatiques, où en est-on ?*, coord G.Vergnaud, Paris, Hachette.
VIOVY R. (1984). La notion d'élément chimique. *B.U.P.* n°663, pp.901-910
VYGOTSKY L. S. (1985). *Pensée et langage*, Paris, Messidor/Editions Sociales

Recherches sur la formation et le travail des professeurs au XXI[e] siècle[7]

Nilda ALVES - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)/Brasil
nildag.alves@gmail.com
55.21.22220056
Rua Cândido Mendes, 164 apto 101
CEP 20241-220 Glória
Rio de Janeiro RJ Brésil

Maria da Conceição SOARES - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)/Brasil
ceicavix@oi.com.br
55.21.25413960
Av. Nossa Senhora de Copacabana, 208 apto 401
CEP 22020-001 Copacabana
Rio de Janeiro RJ Brésil

Edméa Oliveira dos SANTOS - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)/Brasil
edmeabaiana@gmail.com
55.21. 2244-6450
Av. Nossa Senhora de Copacabana, 2, apto 101
CEP 22010121 Leme
Rio de Janeiro RJ Brésil

Nous partons de l'idée que la formation enseignante, tout comme les pratiques qui en découlent, s'exercent dans de multiples contextes en connexion permanente les uns avec les autres, encore qu'ils ne soient pas toujours à la portée de nos regards, si peu habitués à les repérer. Nous pensons aujourd'hui pouvoir identifier les contextes suivants comme étant les plus pertinents et relevant, tous, de *pratiquesthéories*[8] : de la formation universitaire, des actes pédagogiques quotidiens, des politiques d'État, des mouvements sociaux, des recherches en éducation, de la production et des « usages » des médias et enfin des environnements urbains ou ruraux. Nous assumons cette idée que notre expérience quotidienne et la création de connaissances et de significations sur le monde, relèvent toujours plus de réseaux éducatifs multiples et en corrélation.
En ce sens, nous insistons sur la nécessité de bien comprendre que ces contextes ne représentent pas seulement des *espacestemps* renfermés sur eux-mêmes. Ils sont en effet liés les uns aux autres, certes de façon inégale et à différents degrés, mais toujours dans le cadre d'une influence réciproque permanente. D'un autre côté, il est à souligner que ces articulations vont de la pratique vers la théorie et vice-versa, à la différence de tout ce que l'on peut voir au sein de la formation des professeurs, où l'on commence par renforcer la théorie sous prétexte que la pratique prend forme uniquement sur la base d'une « solide formation théorique ». Nous aborderons ainsi chacun de ces contextes en ce qu'il a de particulier, sans pour autant négliger les différentes interrelations qu'ils établissent entre eux.

Le contexte de la formation universitaire

Entendu officiellement comme « le » contexte de formation, remarquons de prime abord que ce que l'on appelle la « formation initiale » ne dure, en comparaison avec l'influence qu'elle peut exercer, que peu de temps : au Brésil, en général quatre ans et avec une charge horaire assez faible. D'un autre côté, les activités mises en œuvre sont pour la plupart organisées en disciplines. Cette division des cursus et de la formation, héritée d'une réforme napoléonienne qui a parcouru le monde, est peu propice au surgissement de créations et travaux communs. Même lorsque les activités prennent place dans le cadre de la « formation continue », elles touchent en général des professeurs « en service », ce qui rend difficile l'assiduité aux cours ou les lectures approfondies et finit par pérenniser des pratiques basées sur les disciplines. Avec la tenue de ces formations à l'Université, comme le détermine l'actuel cadre légal brésilien et de bien d'autres pays, cette tendance à l'isolationnisme disciplinaire s'est accentuée en raison d'une tradition universitaire où la planification, la mise en œuvre et l'évaluation disciplinaires sont toujours individuelles. En contrepartie, grâce aux recommandations et aux luttes de mouvements sociaux soucieux de cette formation et en fonction d'expériences pratiques de modifications des cursus menées dans différentes institutions universitaires du pays, des *espacestemps* curriculaires innovants ont pu voir le jour. Nous les appellerons « composantes curriculaires », il ne s'agit pas de disciplines au sens habituel du terme, mais d'*espacestemps* transdisciplinaires favorisant un travail en commun ancré sur la durée, avec une certaine continuité entre enseignant, apprenant, contenus et pratiques pédagogiques. Le meilleur exemple de ces composantes réside au Brésil dans ce que l'on appelle PPP (*Pesquisa e Prática Pedagógica* – Recherche et pratique pédagogique).

Le contexte des actes pédagogiques quotidiens

Si le contexte antérieur est officiellement considéré comme celui qui forme, le contexte des *pratiquesthéories* pédagogiques quotidiennes est désigné par les enseignants comme étant effectivement celui où ils se forment, étant donné que c'est là qu'ils livrent le combat quotidien des *espacestemps* scolaires. La préparation des cours – avec l'utilisation des différents livres et artefacts culturels que cela suppose – ou encore la participation à des formations et congrès du domaine, de plus en plus recherchés par les enseignants, ne sont encore vus que comme de simples facilitateurs de la « vraie » formation. Les multiples *espacestemps* scolaires sont pourtant les lieux où s'*apprendenseigne* ce qui est réellement nécessaire. Sont ainsi évoqués comme « éléments » de cette formation empirique : les salles de classes avec les différentes activités pédagogiques qui s'y déroulent, les contacts quotidiens avec des élèves socialement et culturellement divers, la situation matérielle et la propreté des lieux, les ressources didactiques présentes, la possibilité d'utilisation d'éléments créés par les enseignants et apprenants, etc. D'autres *espacestemps* sont également mentionnés comme étant formateurs : la salle des professeurs et les moments conviviaux qu'elle implique, comme la prise de service, la récréation et « son » petit café ou les éventuelles réunions pédagogiques. Il existe aussi des *espacestemps* qui permettent d'*apprendreenseigner* grâce aux contrastes, aux absences ou encore aux « broutilles » qui y prennent place : réunions avec des équipes rectorales, réunions parents-professeurs, certains cours de spécialisations fréquentés, etc.

[7] Traduction du portugais : David Yann Chaigne - http://tradutor.do-brasil.biz/ - davidyannchaigne@yahoo.com.br
[8] Dans nos recherches, que nous qualifions au Brésil de « recherches avec les quotidiens », nous insistons sur l'usage de cette graphie pour indiquer la nécessité de débattre des marques de la Modernité que nous portons en nous et de montrer dans nos travaux les limites que cela impose à nos actes et que nous devons en permanence dépasser.

Le contexte des politiques d'État

Ce contexte inclut tout d'abord les déterminations officielles quant aux cursus de formation des professeurs, établies par les autorités compétentes avec la participation et l'implication d'éducateurs et de chercheurs renommés, en contradiction sous de nombreux aspects avec les textes fondateurs des mouvements en faveur de la formation. Depuis sa fondation en 1991, l'ANFOPE (Association nationale pour la formation des professionnels de l'Éducation) a cherché à rester fidèle aux idéaux du mouvement, qui s'articulaient autour d'expériences institutionnelles et du développement d'une base nationale commune. Ce mouvement allait à l'encontre des perspectives des gouvernements successifs dont le but était de mettre en œuvre des programmes nationaux uniques. Ces dernières années, l'on a cependant constaté qu'au sein même du mouvement, cette idée de programme unique faisait son chemin – sur la base de l'idée d'« école unique » – et que certains dirigeants et membres de l'ANFOPE ont accepté l'idée de collaborer avec les gouvernements dans le but de créer ce programme national unique. Il existe toutefois d'autres actions gouvernementales allant dans le sens de la formation des enseignants : nombreux cours de formation continue mis en place par les secrétariats d'État ; accords signés avec certaines universités – dans divers États et communes, avec des ONG – pour la réalisation de rencontres avec les enseignants ; tentatives d'implantation de programmes nationaux obligatoires avec la publication de documents distribués en masse dans tout le pays et la tenue de réunions d'informations. Certains mouvements ont pourtant bien essayé de s'opposer à cette nationalisation des programmes. Souvenons-nous des « congrès » réalisés dans de nombreuses communes brésiliennes, en particulier celles dirigées par le PT (Parti des travailleurs), dont le but était de favoriser l'émergence de programmes locaux portés par les enseignants et souvent aussi par les étudiants et leurs responsables, ainsi que par la communauté dans son ensemble sous la bannière des mouvements sociaux organisés.

Le contexte des mouvements sociaux

Le contexte d'action des mouvements sociaux doit être compris dans son évolution et aussi en fonction des changements qu'ils ont obtenu quant aux normes existantes et des nouveaux contenus ou programmes qu'ils ont réussi à imposer. À l'instar de nos actions quotidiennes, qui se développent au sein de multiples réseaux de connaissances et de significations, nous estimons que ces mouvements – pas forcément ceux qui ont surgi parallèlement aux partis et syndicats nés au sein du capitalisme, mais plutôt ceux que l'on appelle les « nouveaux mouvements sociaux » (noirs, homosexuels, femmes, sans terre, etc.) – suivent une évolution rhizomique. En effet, nous y observons des moments d'action et de création visibles ,entrecoupés de périodes de disparition, tout au moins à nos yeux habitués à ce qui est considéré comme « développement » par la pensée hégémonique. Pour cette dernière, il n'existe que le mouvement croissant et linéaire, toujours vers l'avant, et c'est finalement ainsi que nous *apprenonsenseignons* le fonctionnement du « progrès ». Néanmoins, l'évolution de la pensée contemporaine nous a permis de percevoir qu'il n'en est jamais ainsi. Dans nos recherches sur et avec les quotidiens, nous cherchons à identifier, analyser et caractériser la façon dont se développent, avec la participation de ces mouvements sociaux, les processus en œuvre dans les nombreux réseaux éducatifs. D'où vient la grande visibilité actuelle de certains de ces mouvements et l'apparente paralysie de certains autres ? Pour ce qui est des questions curriculaires – en particulier celles liées à la formation des professeurs –, nous ressentons ici ou là l'influence que les mouvements noirs et homosexuels exercent sur les changements qui s'opèrent dans ces formations, que ce soit par la création de « composantes curriculaires » traitant de questions de l'intérêt de ces « pratiquants » (Certeau, 1994), par l'apparition des « quotas » pour l'entrée à l'université, la tenue de réunions et rencontres débattant de ces questions dans des amphithéâtres d'universités, avec une présence significative des enseignants, etc.

Le contexte des recherches en éducation

Comme beaucoup de formateurs d'enseignants sont aussi des chercheurs, nous avons parfois tendance à confondre ce contexte avec celui de la formation universitaire. Il convient toutefois de mettre fin à cette confusion : il existe une formation du chercheur qui ne se confond pas avec celle du professeur, même s'il existe un tronc commun. Il s'agit, depuis toujours, de deux cursus assumant des « places » différentes dans la hiérarchie capitaliste, ce que confirment les différences de salaire et le fait que les chercheurs soient appelés à « collaborer » à des projets portés par les forces hégémoniques. Il convient de préciser que les recherches sur et avec les quotidiens assument la nécessité d'actions de recherche dans le cadre de la formation des enseignants, mais qu'elles ne la confondent pas avec les processus d'« initiation scientifique ». La recherche nécessaire à la formation des professeurs – et pédagogues – est celle qui permet l'« usage » de processus de recherche (de l'observation à la rédaction des conclusions relatives aux connaissances accumulées) sur les activités et les pratiques mises en œuvre dans les nombreux réseaux éducatifs existants, au sein desquels ces professionnels seront appelés à travailler. En outre, ces pratiques impliquent des relations différentes de celles que l'on doit nouer, au sein de la recherche, avec des théories existantes, créant ainsi des articulations propres. En deuxième lieu, si l'on constate un « usage » croissant (Certeau, 1994) de résultats de recherches dans la formation des professeurs, la divulgation de ces conclusions se fait aussi par l'intermédiaire d'autres réseaux éducatifs : les publications toujours plus nombreuses, dans des livres ou revues, permettent d'établir des contacts entre les innombrables réseaux éducatifs et leurs « pratiquants » (Certeau, 1994) et la production scientifique du domaine des sciences de l'éducation. Il en est de même des réunions, congrès et colloques organisés par les associations, universités ou secrétariats d'État à l'éducation. On ne peut oublier l'accès croissant des chercheurs à d'autres médias (journaux, radios et télévisions) ni le succès que connaissent depuis longtemps les films qui décrivent ces réseaux éducatifs et plus particulièrement les écoles et les rapports élèves-professeurs. Ainsi, grâce à leurs multiples contacts avec le « monde de la recherche », les réseaux de connaissances et de significations contribuent à la divulgation de leurs conclusions, doutes et « vérités » du champ scientifique, encourageant ce que Santos (1989) qualifie de « seconde rupture épistémologique ».

Le contexte de production et d'« usages » des médias

Les recherches menées dans ce contexte, sur les quotidiens en formation et les pratiques enseignantes montrent ce réseau complexe de relations que les nombreux médias tissent avec les autres contextes. Si l'on prend par exemple le contexte familial et les processus d'incorporation des croyances religieuses dans les relations avec l'école, nous percevons différents aspects : l'incapacité de la plupart des écoles à comprendre et à respecter la diversité religieuse du pays (Guedes, 2005), en particulier les religions d'origine africaine, ce qui est particulièrement manifeste dans les familles de tendances religieuses liées à ce que l'on appelle les « nouveaux chrétiens », chez lesquelles on ne peut regarder ou écouter que certaines chaînes bien précises de télévision et de radio. Les lectures de journaux et revues sont également marquées par ce phénomène. Des recherches menées principalement sur la télévision et la vidéo, ont permis d'identifier la manière dont les enfants, les jeunes et les adultes, y compris les professeurs, prennent en compte cette réalité (Filé, 2000 ; Alves, 2004 ; 2005). Des recherches s'intéressant aux relations que les enseignants de différentes générations établissent avec les divers médias ont identifié les réseaux de connaissances et de significations au sein desquels ils évoluent. Ces réseaux, outre leur fonction de reproduction et de transmission, permettent la création de technologies au sein des « usages » quotidiens des artefacts culturels. Cela est dû en partie au fait que les enfants et les jeunes créent, grâce à leurs contacts aisés et durables avec les « nouveaux médias », des canaux inusités de circulation des connaissances et des significations au sein des réseaux quotidiens, amenant ainsi les professeurs à amplifier leurs relations avec ces moyens de communication. Soulignons que les professeurs aujourd'hui en exercice se sont « formés » au sein de l'« usage » de la télévision et de celui, en pleine croissance, d'Internet.

Le contexte des environnements urbains et/ou ruraux

Le « sentiment » d'être, de vivre et de ressentir dans un environnement urbain ou rural est primordial pour comprendre combien ce contexte est important dans la formation des habitants d'un lieu, y compris les professeurs, ce en fonction de la fréquentation de ses différents « environnements » et « paysages », ainsi que des rapports établis avec les différents « pratiquants » dans les divers réseaux éducatifs. Au contraire de ce qu'affirme la pensée pédagogique occidentale sous

l'influence de l'École nouvelle, selon laquelle les murs des écoles devaient être mis à bas, nous avons perçu dans les recherches sur les quotidiens et les réseaux éducatifs que les murs n'existent plus, si tant est qu'ils aient déjà existés. Lorsque nous – enseignants, apprenants, parents, autres travailleurs du système éducatifs et communauté environnante – entrons dans les *espacestemps* scolaires, comme d'ailleurs dans tous les réseaux éducatifs, nous le faisons sur la base de l'assimilation de connaissances et de significations intégrées au sein même de tous ces réseaux.
Dans nos recherches actuelles, nous nous consacrons à discuter des relations entre ces divers contextes, en accordant une place centrale à celui des *pratiquesthéories* de production et d'« usages » des médias.

Usages d'artefacts technologiques et nouvelles figures de savoir et de pouvoir émergeant au sein des réseaux éducatifs

Avec le développement des médias et des technologies de l'information dans un contexte de mondialisation des marchés et du capital, une exigence de communication totale, initiée avec l'apparition des moyens de communication de masse, s'est intensifiée au point d'envahir presque tous les *espacestemps* de nos existences.
L'environnement communicationnel institué par la diffusion des messages médiatiques et par les modes de subjectivation qu'engendrent les technologies de l'information a modifié notre vie quotidienne dans ses multiples dimensions, produisant ainsi des réagencements d'ordre culturel. De nouvelles formes de rapports sociaux (comme les audiences partagées de radio et de télévision), ainsi que la participation à de multiples réseaux sociotechniques d'interaction et de subjectivité, s'articulent à des formes que l'on désigne aujourd'hui comme « traditionnelles » (école, famille, entreprise, église, communauté, élève, professeur, père, mère, voisin, etc.).
Le réagencement culturel auquel nous assistons et que nous réinventons chaque jour passe par ce que Martín-Barbero (2000) qualifie de désordre introduit initialement sur la scène domestique par le cinéma, ensuite par la télévision, et plus récemment par l'Internet et les appareils multimédias portables. Selon cet auteur, le cinéma a instauré un désordre dans la notion élitiste de culture en rendant « visible à la modernité des expériences culturelles qui ne sont pas régies par ses canons » (p. 85). Avec la télévision, les désordres culturels se seraient invités directement sur la scène domestique, court-circuitant ainsi les filtres de l'autorité parentale en transformant les modes de circulation de l'information et en permettant aux plus jeunes d'interagir entre adultes et de découvrir des « choses » que ceux-ci avaient l'habitude d'occulter.
Le désordre introduit par la télévision a également affecté la scène scolaire. Le petit écran a en effet bousculé les séquences d'apprentissages (par étapes et âges) et engendré une certaine désillusion chez les parents et les professeurs, manifeste dans des expressions telles que « les enfants d'aujourd'hui en savent trop » et « ces choses ne sont pas de leur âge ». À cela s'ajoute le fait que les médias et les technologies de l'information sont en constante transformation, de sorte que les désordres et réagencements y afférents sont toujours éphémères et provisoires tout en étant plus flexibles, ce qu'exige des approches nous permettant de les appréhender. La télévision payante, le magnétoscope, le DVD, l'ordinateur et le téléphone portable, entre autres artefacts technologiques, deviennent chaque jour plus accessibles à une grande partie de la population et créent de nouvelles références en relation aux lieux et aux tenants de la connaissance. Bien que dispersé et fragmenté, le savoir circule dans la société et « échappe aux lieux sacrés qui le contenaient et le légitimaient auparavant, tout comme aux acteurs sociaux qui le détenaient et l'administraient » (Martín-Barbero, 2000, p. 94).
Nous vivons au sein de ce que Jenkins (2009) appelle la culture de la convergence, un concept qui relève non seulement du développement des technologies de la communication, mais aussi de leurs usages, aussi bien par les médias que par les usagers. D'un point de vue uniquement technologique, la convergence peut être entendue comme le processus qui réunit de multiples fonctions dans le même appareil (à l'instar des téléphones portables), ou comme le développement de machines et de programmes qui permettent la circulation de contenus et de produits médiatiques divers sur la même plateforme (textes, sons, images et vidéos). La convergence dépend toutefois de la participation de consommateurs qui mettent en œuvre ces processus. Selon Jenkins,

> *la convergence a lieu dans les cerveaux des consommateurs et dans leurs interactions avec les autres. Chacun de nous construit sa propre mythologie personnelle à partir de morceaux et de fragments d'informations extraits du flux médiatique et transformés en ressources au moyen desquelles nous envisageons notre vie quotidienne.* (2009, p. 30)

Que les écoles soient ou non équipées de nouveaux artefacts technologiques, nos recherches ont démontré que la « société de la communication » s'immisce fortement dans le quotidien des institutions éducatives. Dans nombre d'entre elles, les moyens, les messages, les logiques et les artefacts communicationnels, autorisés ou non, pénètrent par l'intermédiaire d'expériences vécues dans d'autres contextes par les étudiants et les professeurs. Les désordres et les décentrages provoqués dans le quotidien, aussi banals semblent-ils, ont tendance à rendre floues les frontières du savoir et du pouvoir. Comme l'affirme Jenkins, « lorsque les individus assument le contrôle des médias, les résultats peuvent être merveilleusement créatifs, mais cela peut également être une mauvaise nouvelle pour toutes les personnes impliquées » (2009, p. 45). Quel professeur est capable de prendre en compte la quantité de nouvelles informations qui circulent sur les centaines de canaux de télévision et via les sites Internet ? Selon Martín-Barbero (2000, p. 94),

> *de plus en plus d'étudiants vivent chaque jour une expérience déconcertante, qui consiste à reconnaître que le professeur sait sa leçon et à constater en même temps que ces connaissances souffrent d'un sérieux déphasage par rapport aux savoirs et langages qui – sur la biologie, la physique, la philosophie ou la géographie – circulent au-dehors.*

Ainsi, les questions qui se posent actuellement quant à ce qui était auparavant considéré comme certain sont : Où apprend-on ? Quand ? Avec qui ? Comment ? Pendant que l'on cherche à comprendre les failles ou les avancées de l'éducation contemporaine, dans le quotidien de nos écoles, d'une manière ou d'une autre, apprenants et enseignants interagissent au moyen des nouvelles technologies de communication, *apprenantenseignant* avec les dilemmes et les possibilités qui en émergent. Les rapports des uns avec les autres et des uns et des autres avec les nouveaux artefacts techniques, toujours plus rapidement actualisés, construisent de nouvelles configurations au sein de l'action pédagogique et font apparaître dans les institutions d'enseignement de nouveaux « personnages » auxquels nous n'étions pas habitués : les *enseignantsapprenants* qui finissent par apprendre avec leurs élèves et les *apprenantsenseignants* qui en « savent » plus que leurs professeurs, non seulement quant à la manière de se déplacer dans les réseaux et d'utiliser les appareils technologiques, mais aussi quant à la mise à jour des contenus, étant donné qu'ils suivent avec plus de rapidité les « nouveautés » via Internet, le cinéma ou la télévision.
Les recherches effectuées dans les contextes quotidiens nous indiquent, outre l'apparente sujétion des individus aux logiques et prescriptions des industries culturelles, les façons dont les pratiquants de la culture inventent, par l'usage de ces produits et technologies, d'autres logiques et significations à ce qui leur est offert ou imposé, constituant ainsi des réseaux de *savoirfaire*. Selon Certeau (1994, p. 97),

> *producteurs méconnus, poètes de leurs affaires, inventeurs de sentiers dans les jungles de la rationalité fonctionnaliste, les consommateurs produisent quelque chose qui a la figure des « lignes d'erre » dont parle Deligny. Ils tracent des « trajectoires indéterminées », apparemment insensées parce qu'elles ne sont pas cohérentes avec l'espace bâti, écrit et préfabriqué où elles se déplacent. Ce sont des phrases imprévisibles dans un lieu ordonné par les techniques organisatrices de systèmes. Bien qu'elles aient pour matériel les vocabulaires des langues reçues (celui de la télé, du journal, du supermarché ou des dispositions urbanistiques), bien qu'elles soient encadrées par des syntaxes prescrites (modes temporels des horaires, organisations paradigmatiques des lieux, etc.), ces traverses demeurent hétérogènes aux systèmes où elles s'infiltrent et où elles dessinent les ruses d'intérêts et de désirs différents.*

Dans nos recherches dans/avec les écoles, un peu partout dans le pays, nous avons remarqué que de nombreux dilemmes, mais aussi d'innombrables possibilités, émergent des usages des nouvelles technologies dans le quotidien scolaire, affectant les professeurs de différents manières. Perplexes, indignés ou émerveillés par

les productions de leurs élèves ou, dans d'autres situations, par leur insuffisance ou absence, les enseignants cherchent à comprendre et à inventer de nouveaux usages à ces technologies, parfois pour se défendre, parfois pour intervenir et élargir les possibilités de connaissance. En témoignent les sites très consultés au Brésil, comme *Youtube* et *Orkut*, qui nous permettent de constater la quantité de vidéos et de messages postés par des jeunes/étudiants, produits au moyen d'équipements divers, qui vont de l'enregistrement de cours et de la création de forums de discussion pour critiquer les professeurs et les écoles à des travaux scolaires, en vidéo ou *Powerpoint*, faisant preuve de beaucoup d'intérêt, de recherche et de créativité. Cette même production et les discussions qui en découlent peuvent également être observées dans le quotidien des écoles, que ce soit dans les salles de classe, les réunions de professeurs ou les rencontres en tous genres.

Dans les méandres des contingences de la contemporanéité, les professeurs mettent en places diverses tactiques pour amener leurs étudiants aux contenus scolaires officiels. Au-delà du refus de ces nouvelles technologies ou du manque de préparation pour leur usage, nous avons constaté l'apparition de pratiques éducatives innovantes au sein desquelles enseignants et apprenants, la plupart du temps avec beaucoup d'enthousiasme et dans la limite de leurs possibilités, inventent de nouvelles formes de connaissance et d'interaction au moyen de l'usage qu'ils font des nouvelles technologies. Parmi ces pratiques, nous pouvons souligner le processus de création conjointe de vidéos relatives aux contenus demandés par les disciplines et pour lesquelles apprenants et enseignants apprennent les uns avec les autres et créent ensemble de nouveaux *savoirfaire*, ainsi que de nouvelles significations et valeurs. Les élèves font en général preuve de plus d'habileté dans le maniement des équipements, dans la maîtrise des nouveaux langages et dans la recherche et la mise à jour des contenus. Les professeurs, qui articulent en général ces nouvelles aptitudes et connaissances à d'autres savoirs et « arts de faire » (Certeau, 1994), organisent ces nouveaux artefacts en fonction des possibilités d'incorporation des divers contenus.
Bhabha (1998) affirme à juste titre que les re-significations, les conflits et les complicités au sein des usages des contenus, des techniques et des formes médiatiques scolaires sont dus aux ambiguïtés de pratiques complexes et paradoxales, aussi bien de la part des usagers-récepteurs que de celle des émetteurs (étant entendu que ces deux positions ne sont pas fixes, mais plutôt alternantes, superposées et entrelacées), générant ainsi des *entre-lieux* où émergent, en fonction des diverses traductions et combinaisons, différents points de vue et positionnements parmi les « pratiquants » de la culture. Ces *entre-lieux* permettent des pratiques éducatives basées sur la rencontre et ne visant pas le consensus, mais bien la négociation et la création, dans le but d'élargir les possibilités de connaissances.

Éducation en ligne : défis pour l'enseignement et la formation des professeurs

Certaines recherches sur la formation des professeurs, prenant en compte ces différents contextes, et sur les *pratiquesthéories* contemporaines s'intéressent de près aux relations existantes entre les histoires de vie, la formation initiale et continue, et les apprentissages acquis depuis l'entrée dans le système scolaire, en tant qu'élève, jusqu'à l'exercice de la profession d'enseignant, étant ici entendu qu'être professeur s'apprend dès le premier jour de contact avec des *espacestemps* d'*enseignementapprentissage*. Au cours de ce long processus, on assiste à de multiples pratiques – pédagogiques, de gestion, de pouvoir, etc. –, l'on se crée des opinions sur celles-ci, l'on réfléchit sur leurs instabilités et permanences, l'on identifie des rapprochements ou des distanciations avec d'autres pratiquants avec lesquels s'établissent tous types de relations.

Nous suivons donc D'Ávila (2008) dans sa compréhension de ce que la contemporanéité nous met en contact avec divers modèles de formation et de pratiques d'enseignement. Nos recherches mettent l'accent sur le « paradigme de l'épistémologie de la pratique » et proposent certaines conclusions se référant à notre contexte local (État de Rio de Janeiro) et national (Brésil), en portant un intérêt particulier aux programmes et aux politiques de formations pour l'enseignement à distance et en ligne.

Nous nous situons dans un contexte historico-culturel où les processus éducationnels sont de plus en plus liés aux technologies numériques en réseau, principalement après l'émergence de l'Internet commercial au Brésil au milieu des années 1990. Ces processus sont à la base de nouveaux arrangements curriculaires et de nouvelles modalités de formation des professeurs que beaucoup appellent « éducation en ligne ». Ici la séparation traditionnelle entre enseignement présentiel et à distance n'existe plus, étant donné que le fait d'être géographiquement dispersé ne signifie pas forcément être distant, particulièrement en ces temps de technologies numériques permettant rencontres et dialogues synchrones et asynchrones, et instituant de nouvelles possibilités de présence au sein des différents réseaux. En outre, les pratiques éducatives en présentiel s'approprient les technologies numériques en réseau comme extension de la salle de classe, vu que sont créés et mis à disposition des contenus et des situations d'apprentissage projetant les processus éducatifs au-delà des rencontres en présence. Les « nouveaux étudiants » entrent dans les cours de formation munis de différentes pratiques acquises dans le cadre de l'usage des multiples artefacts technologiques, créant ainsi le « besoin » de ces nouvelles technologies dans de nombreuses situations d'enseignement.
Dans un contexte de croissance de l'offre de cours via Internet, il s'avère indispensable d'investir (gouvernements et universités) dans la formation de professeurs à l'enseignement en ligne. Dans la pratique, il n'existe pas de processus de formation initiale spécifiques dans les cours de premier cycle universitaire en ligne. Au Brésil, les projets d'enseignement à distance utilisent le plus souvent l'Internet comme un média de masse pour la distribution de contenu et la réception de travaux réalisés par les étudiants. On assiste actuellement à l'apparition dans certains cursus présentiels de la modalité semi-présentielle, avec des moments et des pratiques en ligne. L'Internet et ses interfaces, connues sous le nom de « plateformes d'enseignement à distance » ou « environnements virtuels », sont généralement sous-utilisés quant à leurs potentialités curriculaires et communicationnelles. Nous avons remarqué dans nos recherches (Santos, 2010) que les pratiques d'EAD donnent encore la priorité aux programmes traditionnels et que les projets les plus interactifs et les plus en phase avec la cyberculture souffrent d'un manque chronique d'investissement (Silva, 2010 ; Levy, 1996, 1999). L'on aurait tort d'affirmer que l'éducation en ligne ne dépend que de l'usage d'Internet et de ses interfaces. Il est nécessaire d'investir dans des pratiques curriculaires en réseau sachant exploiter le potentiel communicationnel des technologies numériques et les fondements de ce que nous entendons par réseaux éducatifs.

Les processus de formation continue relèvent encore de pratiques et de projets ponctuels, comme le montrent les modèles curriculaires spécifiques d'institutions publiques ou privées présents sur internet. D'un autre côté, nous constatons aujourd'hui (Santos, 2003, 2005) l'existence de mouvements pluriels d'usages des environnements virtuels, comme la mise en ligne de salles de cours en présentiel d'universités publiques brésiliennes. À titre d'exemple, les trois auteures de ce texte, en collaboration avec d'autres collègues et sur décision collective prise au sein de la Faculté d'éducation de l'UERJ, travaillent dans de nombreuses disciplines avec l'aide de l'éducation en ligne, grâce à l'environnement virtuel du laboratoire *Educação On Line* (http://lab-educacaoonline-uerj.pro.br/moodle/)[9]. Diverses modalités de contacts sont mises en place avec les professeurs des réseaux d'enseignement et nos étudiants au moyen des journaux électroniques du laboratoire *Educação e Imagem* (www.lab-eduimagem.pro.br), permettant ainsi des échanges sur les recherches et autres activités mises en œuvre, selon un processus que nous appelons « circulation scientifique » et qui va au-delà de l'idée de « diffusion scientifique » en vigueur dans d'autres domaines de connaissance. La création de tous ces processus a été prise en compte dans le « corpus » des recherches entreprises, ce qui a permis d'y incorporer l'une des bases épistémologiques des recherches sur et avec les quotidiens, au sein desquelles l'échange de connaissances et de significations avec les « pratiquants » des innombrables réseaux éducatifs est nécessaire à la production de connaissances relatives à ces contextes.

D'un autre côté, il n'est existe pas encore, ou très peu, d'histoire de l'enseignement fondée sur des expériences de vie d'apprenants ou d'enseignants évoluant dans cette modalité d'éducation en ligne. Les défis sont récents et les processus se constituent par la pratique expérimentale de certains enseignants-chercheurs, qui cherchent à se rapprocher des différents types de réseaux sociaux par l'usage de toutes les possibilités permises par les nouveaux artefacts technologiques. Il faut bien comprendre que ces processus impliquent un grand nombre d'usagers avec lesquels il faut établir des contacts. En effet, le nombre de « pratiquants » qui

[9] Voir aussi l'environnement virtuel d'apprentissage d'Edméa Santos (http://docenciaonline.pro.br/moodle/)

apprennentenseignent avec nous dans ces *espacestemps* est infini. C'est dans ce contexte que nous situons notre formation et notre pratique professionnelle, que ce soit comme enseignantes ou comme chercheuses en éducation en ligne au Brésil (Santos, 2003, 2006).

L'enseignement en ligne est une modalité d'éducation servant aussi bien à potentialiser des situations d'apprentissage ponctuées par des rencontres effectives, qu'à mettre en place un enseignement intégralement à distance, lorsque les « pratiquants » ne peuvent pas ou ne souhaitent pas se retrouver en face à face avec les enseignants.

Dans le cadre du développement de ces processus, nous reconnaissons que la transposition des pratiques en présentiel est à même de potentialiser certaines pratiques d'éducation en ligne. Toutefois, comme c'est souvent le cas au Brésil, force est de constater que certaines de ces transpositions ignorent complètement les potentiels hypertextuels et l'interactivité des interfaces numériques (Silva, 2010). Ainsi, l'environnement en ligne se limite souvent à un simple réceptacle de contenus linéaires et exhaustifs en format PDF. De même, l'interaction entre apprenants et enseignants se fait souvent de « l'un à l'autre » et se réduit à des pratiques de « questions-réponses » relatives aux contenus présents dans le matériel imprimé de la discipline. Nous sommes ici face à ce que l'on appelle l'enseignement réactif.

Les savoirs de l'enseignement en présentiel peuvent parfaitement être transposés en vue d'un enseignement en ligne. Si l'enseignant est l'auteur du contenu et de l'architecture didactique d'un cours, si celui-ci est considéré comme une « œuvre ouverte », si les apprenants sont encouragés à la co-création des pratiques, si la pédagogie vise la « curiosité épistémologique », ces savoirs pourront être transposés et potentialisés par les interfaces et les processus de communication en ligne. Si l'on a déjà débattu d'une « certaine monotonie » des cours présentiels, qu'en est-il alors de cette facilité à « changer de canal » à la disposition des apprenants – et des enseignants – lorsqu'ils travaillent en ligne ?

Dés lors, il convient de souligner les spécificités de l'éducation en ligne en tant que processus permettant la convergence des savoirs des sciences de l'éducation avec des savoirs plus spécifiques et propres à une relation éducationnelle où interagissent des « pratiquants » spatialement et temporellement dispersés et connectés en réseau via les technologies numériques de communication et d'information. Au Brésil, l'éducation en ligne est un phénomène nouveau. Ces pratiques et projets ont commencé à apparaître avec l'Internet commercial et ses interfaces dans la seconde moitié des années 1990. Au cours des quinze dernières années, nous avons pu compter sur quelques expériences de formation avec le soutien de la législation brésilienne, qui s'avère favorable aux pratiques d'EAD et d'éducation en ligne. Nous avons également assisté à l'émergence, au développement et à la diversification des projets et recherches du domaine, mais aussi à la croissance exponentielle du nombre d'ordinateurs et d'usagers dans le pays. La création de l'UAB (Université ouverte du Brésil) en 2005 par le MEC (Ministère de l'Éducation) a amplifié le débat dans les universités publiques et promu l'élaboration de nombreux projets et cours de formation des professeurs dans l'enseignement supérieur public. L'évolution des interfaces numériques de l'Internet, et plus spécifiquement des environnements en ligne d'*apprentissageenseignement* et des logiciels libres, a contribué au développement des pratiques personnelles et institutionnelles.

Il ne suffit pas d'avoir accès à un ordinateur connecté au réseau Internet. Outre cet accès aux moyens numériques et à leur infrastructure, il faut savoir vivre la culture digitale de manière créative et citoyenne. Savoir rechercher et traiter l'information en réseau, transformer celle-ci en connaissance, communiquer en réseau et produire des textes en différents langages et sur divers supports constituent des savoirs fondamentaux pour l'intégration et la participation à la cyberculture, ainsi que pour l'exercice de l'enseignement en ligne, étant entendu que cette modalité éducationnelle va bien au-delà d'une simple évolution des pratiques d'EAD. Nous entendons en effet l'éducation en ligne comme un phénomène de la cyberculture. Les processus de formation individuelle sont immergés dans les réseaux et les expériences sociales de la cyberculture qui font maintenant partie de la formation initiale et continue. Toutefois, dans les programmes officiels, la formation initiale des professeurs ne compte encore qu'avec très peu de savoirs disciplinaires spécifiques à l'éducation en ligne et à la cyberculture dans l'éducation. Dans certains cas, il existe des disciplines, presque toujours optionnelles, ayant trait aux médias dans l'éducation, à la technologie éducationnelle, à l'informatique éducative ou à l'EAD, entre autres.
L'offre de formation à l'enseignement en ligne est encore timide au Brésil. Souvent, l'offre de cours complémentaires ou de perfectionnement limite l'enseignement en ligne aux pratiques de tutorat à distance. Nous n'avons pas ici l'intention de débattre des problématiques liées aux pratiques de tutorat. Nous ne pouvons néanmoins traiter le thème de l'enseignement en ligne sans commenter un tant soit peu la notion de tutorat. Le tuteur est celui qui prend l'enfant par la main lorsque celui-ci ne sait pas encore marcher seul. Ce concept limite les pratiques contemporaines de tutorat tout en mettant en lumière leur fondement le plus éloquent. « Le tuteur n'est pas professeur », voici la maxime d'une grande partie des projets d'EAD.

L'enseignement en EAD est souvent centré sur l'élaboration du matériel et de l'architecture didactique. L'étudiant interagit avec le professeur spécialiste par l'intermédiaire du matériel didactique élaboré par celui-ci. Souvent, l'auteur du matériel didactique n'a pas d'interaction sociale avec les étudiants. Ces professeurs spécialistes ou professeurs-coordinateurs sont généralement des enseignants titulaires ou invités par les universités et travaillant sur les projets d'EAD en tant que boursiers. En cela, l'EAD au Brésil consiste encore en grande partie en des projets déconnectés des pratiques et des politiques universitaires dans leur ensemble. L'éducation en présentiel est marquée par la centralité des plans de travail des enseignants, de la recherche et des activités extra-universitaires, tandis que l'éducation à distance n'est encore qu'un projet qui avance en concomitance avec les activités en présentiel. L'institutionnalisation de l'EAD dans les universités brésiliennes n'est, la plupart du temps, qu'une juxtaposition d'activités et non une intégration curriculaire plus large aux projets globaux des universités.

L'interaction sociale avec les étudiants reste à la charge du tuteur ou du professeur-tuteur, dont l'activité formatrice consiste à orienter les apprenants dans leurs études et les processus d'*apprentissageenseignement*. Ces pratiques se limitent souvent à des « questions-réponses » relatives aux contenus et à l'administration des *espacestemps* des activités d'exercice, d'évaluation et d'examen. Parler de tutorat et d'EAD ne peut pas faire l'objet d'une discussion monolithique basée sur des modèles universels. Tout cela dépend beaucoup de la conception épistémologique, méthodologique et politique des projets et de leurs modes d'institutionnalisation. Au Brésil, le tutorat n'est pas une profession légalement reconnue pour laquelle s'appliqueraient le droit du travail et les politiques de formation. Ce sont des professionnels payés par des programmes gouvernementaux faisant usage de l'artifice des « bourses » pour les rémunérer. Ces dilemmes sont débattus dans certains forums publics soucieux de la professionnalisation du tutorat et de l'enseignement en ligne au Brésil, telle la 1ère Rencontre régionale des tuteurs à distance qui a eu lieu cette année à l'Université fédérale de Juiz de Fora (http://encontrodetutores.wordpress.com/). Lors de cet événement, professeurs universitaires et professeurs-tuteurs de l'UAB se sont réunis pour débattre des problématiques de la pratique enseignante, des questions politiques et des problèmes liés au droit du travail.

Un autre aspect dont nous devrons encore débattre se réfère à la façon dont les universités privées s'impliquent dans cette modalité de formation. En général, pour augmenter leurs bénéfices, elles transforment des disciplines présentielles (avec 80 élèves par classe) en enseignements à distance (avec au minimum 300 élèves affectés à un seul professeur). Nulle part la situation professionnelle de ces professeurs n'a été régularisée. Ils touchent le même salaire alors que le nombre d'élèves a été multiplié et qu'ils doivent utiliser des moyens pour lesquels ils n'ont reçu aucune préparation institutionnelle ou paiement d'heures supplémentaires.

Pour terminer, il convient d'expliciter les nouveaux savoirs exigés par l'éducation en ligne, ce afin de mieux envisager les nouvelles formations et pratiques nécessaires, ainsi que les défis qui se posent aux universités pour échapper aux carences actuelles des formations et propositions officielles :

Savoirs de l'enseignement en ligne	Besoins
Savoirs en réseau	Articuler des savoirs issus de divers réseaux éducatifs ; Articuler les savoirs scientifiques avec ceux des quotidiens ; Comprendre les savoirs du quotidien en valorisant les expériences culturelles des pratiquants.
Savoirs de la cyberculture	Communiquer en réseau ; Mettre en œuvre des pratiques communicationnelles par l'intermédiaire des interfaces et logiciels des réseaux sociaux ; Créer des contenus et des situations d'apprentissage faisant usage des potentiels de la cyberculture (hypertexte, interactivité, convergence des médias, mobilité) ; Mobiliser des réseaux sociaux d'apprentissage dépassant l'espace formel de la salle de classe en ligne (environnements virtuels ou plateformes d'apprentissage).
Savoirs et interactions en ligne	Créer des contenus hypertextuels, systématiser les connaissances, créer des environnements pour la construction et la socialisation de nouvelles expériences, provoquer de nouvelles situations collaboratives et coopératives d'apprentissage ; Mener des discussions en ligne valorisant et mettant en perspective les savoirs des pratiquants ; Articuler théories et pratiques pédagogiques ; Évaluer l'apprentissage et les pratiques d'enseignement de façon systématique et formative ; Enseigner en tant qu'exercice de recherche, de réflexion et de formation.
Savoirs curriculaires	Organiser les processus d'enseignement et d'apprentissage de façon à articuler les savoirs spécifiques au domaine de connaissance avec les particularités de l'apprentissage en ligne ; Élaborer et gérer des dispositifs d'apprentissage ; Maîtriser les concepts et contenus de son domaine de connaissance et de travail ; Travailler de façon collective et collaborative pour articuler contenus, pratiquants et institutions.

Références bibliographiques

ALVES, N. Questões epistemológicas no uso cotidiano das tecnologias. *XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Porto Alegre : Intercom – Sociedade Brasileira de estudos Interdisciplinares da Comunicação, septembre 2004.

Redes urbanas de conhecimentos e tecnologias na escola. *XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Rio de Janeiro : Intercom – Sociedade Brasileira de estudos Interdisciplinares da Comunicação, septembre 2005.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte : Editora UFMG, 1998 [The location of culture].

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis-RJ : Vozes, 1994. [L'Invention du quotidien – 1. arts de faire]

D'Ávila, C. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. In : *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*. Salvador, vol. 17, n° 30, juillet-décembre 2008, p. 33-43.

FILÉ, V. (org.). *Batuques, fragmentações e fluxos – zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro : DP&A, 2000.

GUEDES, M.. *Educação em terreiros e como a escola se relaciona com crianças que praticam o candoblé*. Rio de Janeiro : PUC-Rio, 2005 (tese de doutorado).

JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. São Paulo : Aleph, 2009. [The expediency of culture: uses of culture in the global era]

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo : Ed. 34, 1996. [Les technologies de l'intelligence – l'avenir de La pensée à l'ère informatique]

Cibercultura. São Paulo : Editora 34, 1999. [Cyberculture]

MARTIN-BARBERO, J. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In FILÉ, V. (org.). *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro : D, P & A, 2000, p. 83-112.

SANTOS, B. de S. *Introdução à ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1989.

SANTOS, E. O. Articulação de saberes na EAD *online*: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, M. (Org.) *Educação online*. São Paulo : Loyola, 2003.

SANTOS, E. e ALVES, L. *Tecnologias digitais e práticas pedagógicas* (Org.). Rio de Janeiro : E-papers, 2006.

SILVA, M. (Org.). *Educação Online*. São Paulo : Edições Loyola, 2ª edição, 2010.

LA FORMATION DES DIRECTEURS D'ECOLE PRIMAIRE EN FRANCE : LE JEU DE L'AUTOFORMATION

Hervé DUCHAUFFOUR
duchauffour@paris.iufm.fr
IUFM de Paris-Université Paris-Sorbonne
Laboratoire de recherche : CERLIS (Centre de recherche sur les liens sociaux)-Université Paris-Descartes / UMR 8070 CNRS

Statut des directeurs d'école primaire et formation institutionnelle

La fonction de directeur d'école primaire en France a connu un bouleversement majeur suite à la promulgation de la Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 et du décret[10] instituant une nouvelle direction d'école. Le rôle et les missions du directeur se sont trouvés clairement explicités. Par ailleurs, les modalités de nomination sur les postes de direction ont été transformées : la nomination au barème a laissé place à une nomination sur barème sous réserve d'une inscription préalable sur une liste d'aptitude. L'inscription sur cette liste par l'inspecteur d'académie fait suite à un entretien passé devant une commission qui a pour charge d'évaluer les aptitudes pour assumer cette fonction. De fait, ces modalités entérinent la reconnaissance de ce poste comme un poste spécifique. Cette évolution s'inscrit dans un mouvement assez large puisque plusieurs études dans un cadre international menées par l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) montrent que le rôle du directeur d'école n'a cessé d'évoluer ces trente dernières années avec une scolarisation de plus en plus massive. La fonction est très largement marquée par le statut et les attentes institutionnelles qui varient d'un pays à l'autre (Alexander, Broadfoot et Phillips : 1999 ; Rich : 2010). Elle peut inclure ou pas un rôle de supérieur hiérarchique. En France, les directeurs d'école sont reconnus comme un rouage essentiel au bon fonctionnement de l'école. Les rapports réguliers de l'inspection générale de l'éducation nationale l'attestent. Mais, ils montrent aussi les limites de notre système et pointent les défaillances, entre autres, celles de la lutte contre l'échec scolaire et la mise en place des cycles (IGEN-IGAENR : 2004). Claude Pair, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale dans son rapport publié en 1998, intitulé « *Rénovation du service public de l'Éducation nationale : responsabilité et démocratie.* » s'est intéressé plus particulièrement à ce qui permettrait de faire évoluer notre système. Une des pistes envisagée était de transformer les écoles primaires en établissement avec une réelle autonomie et à leur tête un chef d'établissement. Ce que ne sont pas les directeurs jusqu'à ce jour contrairement à leurs homologues du second degré. Cette proposition a engendré de nombreuses discussions et a débouché sur la rédaction de l'article 86 de la loi du 13 août 2004 qui ouvre la possibilité de créer à titre expérimental des Établissements Publics d'Enseignement Primaire (EPEP). Actuellement, cette évolution semble au point mort, malgré les relances régulières, comme celle du député Frédéric Reiss qui a tenté de rendre possible la mise en place de ce nouveau statut via une loi de finances. Le cadre de cette demande polémique était habilement choisi car plus discret que la notification par circulaire ou décret ce que par ailleurs recommande son rapport (Reiss, 2010). En effet, cette évolution n'est pas souhaitée par tous même si une reconnaissance accrue du travail est bien réclamée par tous. Il est important de préciser qu'aucune mesure spécifique n'accompagne cette possibilité d'ouvrir des EPEP, concernant le directeur qui deviendrait chef d'établissement et, entre autres, rien concernant sa formation, formation qui est l'objet de notre propos. C'est un paradoxe a souligné, alors que cette fonction semble indispensable et particulièrement difficile à assumer, aucun changement n'est à l'ordre du jour en ce qui concerne la formation.

Il est important de rappeler que depuis la création de cet emploi[11], puisqu'il s'agit d'un emploi, et au fil des modifications, jamais aucun texte réglementaire n'avait fait état d'une quelconque formation nécessaire à l'exercice de la mission comme en témoignait Auguste[12], un directeur rencontré en fin de carrière qui disait : «*Moi, je n'ai eu aucune formation. On a appris sur le tas*». L'arrêté du 24 février 1989[13] a remédié à cet état de fait et a rendu «la formation obligatoire pour tout instituteur nommé directeur d'école», cette formation étant «dispensée avant sa prise de fonction». Ce premier arrêté a été abrogé par celui du 4 mars 1997 qui précise les nouvelles modalités de formation initiale soit un passage de trois à cinq semaines dont trois précédents la prise de fonction. La note de service n° 89-058[14] en a précisé les objectifs, l'organisation et les contenus ainsi que son évaluation. Celle-ci a aussi été abrogée par la note de service n° 97-069 du 17 mars 1997[15]. De fait, cette formation[16] organisée sous la responsabilité de l'inspecteur d'académie[17], directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, revêt un caractère départemental. Sa mise en œuvre est confiée à l'administration et en particulier au corps d'inspection et plus particulièrement à celui des inspecteurs de l'éducation nationale (IEN). La participation d'autres formateurs, comme ceux exerçant en Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), reste à la discrétion de l'inspecteur d'académie. Ces formations font rarement partie de l'appel d'offre de formation continue lancée par le rectorat en liaison avec les IUFM, écoles internes des universités. Elles sont le domaine réservé des IEN et toute proposition émanant d'autres formateurs doit passer le cap de la commission de sélection des stages.

Ainsi, pour ce qui est des contenus de formation, ils sont choisis en fonction des besoins jugés prioritaires localement. Une enquête conduite par le ministère sur la formation initiale des directeurs d'école menée auprès de 56 inspecteurs d'académie[18] avait mis en évidence ce principe. Il faut noter que les résultats de cette enquête reposaient sur les 37 départements qui avaient envoyé leurs réponses. Les items étaient répartis autour de cinq grands domaines :

–Administration, avec 10 sujets évoqués
–Vie scolaire, avec 15 sujets évoqués
–Animation de l'équipe pédagogique, avec 4 sujets évoqués
–Pédagogie, avec 16 sujets évoqués
–Rôle relationnel, avec 7 sujets évoqués.

[10] Décret n°89-122 du 24 février 1989 paru au BO n° 10 du 9 mars 1989 : «*Directeurs d'école*»

[11] Décret n°65-1093 du 14 décembre 1965 « *relatif aux conditions de nomination aux emplois de directeurs et directrices d'école primaire élémentaire ou maternelle, d'école annexe ou d'application, de perfectionnement ou de plein air* », signé du ministre de l'éducation nationale Christian Fouchet, paru au JO du 15 décembre 1965, p. 11334.

[12] Auguste : 55 ans, 33 ans de direction, école de campagne, totalement déchargé de classe.

[13] Arrêté du 24 février 1989 paru au BO n° 10 du 9 mars 1989 : «*Organisation de la formation des directeurs d'école*»

[14] Note de service n°89-058 du 1er mars 1989 parue au BO n° 10 du 9 mars 1989 : «*Formation initiale des directeurs d'école.*»

[15] Arrêté du 4 mars 1997, organisant la formation des directeurs d'école. Note de service n°97.69 du 17 mars 1997, BO n° 13 du 27 mars 1997.

[16] La formation, qui se fait en partie en juin de l'année scolaire qui précède la prise de fonction, est réservée aux seuls directeurs qui obtiennent un poste de direction à la rentrée suivante et pas à tous les directeurs inscrits sur liste d'aptitude.

[17] *« Les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux, élaborent le plan annuel de formation des directeurs d'école »* : arrêté du 42/02/1989 op. cit.

[18] L'enquête du MEN sur la formation initiale des directeurs d'école nouvellement nommés a été menée en 1996 dans 56 départements de France métropolitaine. Ces départements ont été retenus parce qu'ils avaient élaboré un projet de formation pour ces personnels pour l'année 1995-1996 et l'avait connaître à la Direction des écoles. Les documents renvoyés étaient sous forme de grille de stage, indiquant les thèmes traités lors des sessions de formation.

Sur l'ensemble des thèmes répertoriés (Marty : 1997a, 1997b)[19], le département de Seine-et-Marne, qui a été le terrain de cette recherche, avait répondu au questionnaire. Cinq thèmes de travail avaient été proposé aux stagiaires : responsabilités administratives, législation, le système éducatif, carrière et statut des fonctionnaires (directeurs et enseignants) -ces quatre sujets faisaient partie du domaine « administration »-, l'animation de l'équipe pédagogique et le travail en équipe -ces deux sujets faisaient partie du domaine « animation de l'équipe pédagogique »-.

L'étude révèle que les thèmes « responsabilités administratives, législation » font partie de ceux qui sont les plus souvent cités (24 et 20 fois sur 37) ; «l'animation de l'équipe pédagogique, le travail en équipe et le système éducatif» viennent en second rang (19 et 15 fois) ; «carrière et statut des fonctionnaires» se place dans la troisième catégorie avec 14 occurrences. Il faut noter que l'item obtenant l'occurrence la plus forte (25, plus de la moitié en pourcentage) «le projet d'école» n'apparaît pas dans le compte rendu établi par le département de Seine-et-Marne, de même que celui de la «sécurité» (23 fois cité). Aucune indication de durée n'étant fournie, il est impossible à partir de ces documents de comprendre la place qu'occupait l'un ou l'autre des thèmes traités ni de la priorité qui leur était accordée.

Le discours des directeurs sur la formation : un regard critique

Ce premier éclairage institutionnel sur la formation des directeurs renvoie à ce qui leur est proposé dans le cadre de leur formation et procède plus d'une analyse quantitative que qualitative. Pour combler ce vide, nous sommes allés à la rencontre de soixante directeurs que nous avons interrogés, entre autres, sur leur formation, en tant qu'auteurs de pratiques faisant appel à leur mémoire (Lahire : 1998, p. 92). Les discours recueillis et analysés ont permis de mettre en évidence un certain nombre d'éléments que l'enquête précédente ne faisait pas apparaître. Rencontrés dans le département de Seine-et-Marne, puisque c'est un département dont l'emprise géographique recouvre un spectre large allant du village de campagne à la ville nouvelle, les directeurs choisis travaillaient aussi bien dans de petites écoles que dans de grands groupes scolaires. Hommes et femmes de tout âge et toute ancienneté, ils se sont prêtés volontairement au jeu de l'entretien semi-directif. Ces entretiens ont permis aux directeurs de relater ce qu'ils ont vécu, en tant que stagiaires en formation. L'analyse qu'ils faisaient de leur pratique quotidienne de la direction a permis de faire apparaître leurs manques et leurs besoins ainsi que des attentes vis-à-vis de l'institution. Ils ont aussi relaté comment leurs expériences personnelles et leurs réseaux sont des atouts non négligeables.

Quasi unanimement les directeurs rencontrés expriment de nombreuses critiques sur la formation d'autant plus que les entretiens ont été menés après plusieurs mois d'exercice au minimum, voire plusieurs années pour certains. Durant cette période, tous ont pu prendre la mesure des tâches à accomplir. Des discours pertinents mettent en regard le contenu de ce qu'ils ont appris avec ce qu'ils expérimentent. Les remarques les plus acerbes résument un sentiment partagé par tous comme celles de François[20] qui déclare : *«c'est une pause, c'était une formation symbolique»* ou Rosine[21] qui complète en précisant : *«à l'issue du stage, on a fait le bilan… c'était insuffisant»*. Ils ont le sentiment d'avoir eu un simulacre de formation pour diverses raisons.

La première est la durée de la formation qui procure une sensation de trop peu. Les directeurs auraient aimé avoir : *«du temps. Le temps d'aller au fond des choses»* comme le dit Édouard[22]. La durée de la formation semble bien peu de chose en regard de la mission à remplir et des tâches à accomplir si on prend comme référence les nombreux guide de direction, de plus en plus volumineux, qui ont vu le jour depuis une dizaine d'années. Le tableau récapitulatif des actions établi par l'inspecteur d'académie adjoint ne dément pas cette quasi-exhaustivité.

La deuxième est le calendrier de la formation retenu qui a fait aussi l'objet de remarques. Autant la période qui précède la prise de poste semble judicieuse autant le stage de trois semaines placé juste après la rentrée paraît incongru tant c'est une période où le directeur est fortement mobilisé. Le seul bénéfice est de trouver un lieu où partager les problèmes rencontrés sans avoir le temps d'y remédier.

La troisième est l'organisation de la formation qui n'est pas vraiment en adéquation avec les personnes formées. Deux types de public sont mixés : ceux qui ont fait fonction et ceux qui vont débuter. Cette situation est vécue parfois comme un désavantage pour les premiers : *«j'avoue que je n'ai pas appris grand chose parce que j'avais déjà pratiqué. J'étais déjà au courant»* dira Yvette[23] . Cependant certains savent tirer partie de cette posture pour provoquer l'interactivité avec les formateurs et user de leurs connaissances pour essayer de dépasser les simples réponses fournies, ne pas s'en laissé compter, comme le précise Gaston[24] en parlant des enquêtes importantes à renseigner : *«j'ai pu participer à un petit stage, une dizaine de jours qui ne m'a pas apporté de grosses informations, c'est vrai que j'avais eu sur le tas deux ans de formation. Mais pour les autres collègues plus jeunes que moi qui postulaient, heureusement que nous étions deux, deux vieux, entre guillemets, à participer à ce stage. On a soulevé quelques lièvres, on a posé des questions quelque peu insidieuses. Notamment toujours à cause de cette fameuse enquête lourde. On a senti une gêne, on a servi nous-mêmes de formateur»*. Ceux qui ont une connaissance de la fonction de par leurs activités syndicales ont aussi ce sentiment de presque insuffisance.

Ensuite, c'est le ton de la formation qui a aussi dérouté les stagiaires qui ont eu l'impression d'entrer dans une fonction quasiment impossible à tenir. Nina[25] explique *«on nous a mis beaucoup de pression… sans arrêt, on nous disait qu'on allait être responsable, responsable, enfin, le terme responsabilité est revenu très souvent»* ce qui a même amené Bernadette[26] a remettre en question son choix. Elle dira : *«cela nous fait regretter d'avoir pris cette responsabilité parce qu'on nous montre tout le côté responsabilité»*.

Le moment de stage devient le lieu où la version idéalisée du poste est mise à mal par une peinture de la réalité faite par les formateurs.

Paradoxalement, le manque de concret est aussi un élément qui rend le stage trop loin de la réalité. La distance entre théorie et pratique est ainsi évoquée : *«c'est un stage qui ne m'a pas apporté grand chose parce qu'il est trop court. Il ne reflète pas les problèmes concrets que l'on rencontre…entre la théorie et la pratique, il y a deux mesures, il y a vraiment une énorme différence…on est confronté à des situations qui ne sont pas toujours la norme»* dira Arnaud[27]. Mais, où se trouve la norme ?

Sur le contenu de la formation, les directeurs prennent partie de manières différentes : ceux qui sont plus ou moins satisfaits d'avoir entrevu un maximum de thèmes et ceux, plus nombreux, qui auraient préféré une formation plus approfondie sur des points précis de la pratique ou des réponses plus pertinentes. Ces différences sont notablement dues à leur ancienneté générale de service : les plus jeunes ont plus apprécié la nature exhaustive de la formation alors que les plus anciens deviennent véritablement critiques quand ils cumulent en plus une ancienneté dans la fonction[28]. Cette exhaustivité peut être vécue comme *«un petit peu de saupoudrage de ce qu'on va faire»* dit Eugénie[29] et comme d'une grande banalité selon Thomas[30] qui raconte qu' « *on enseigne ce cahier des charges qui se résume à un certain nombre de tâches extrêmement banales»*. Les thèmes qui ont été abordés lors des sessions de formation suivies par les directeurs rencontrés sont ceux trouvés dans l'enquête nationale, essentiellement : l'administratif, la responsabilité et la sécurité, les projets.

Les méthodes de formation sont aussi remises en question. Certains ont peu apprécié la manière dont on leur a parlé plutôt que fait vivre, le travail d'équipe. Il regrette de n'avoir eu qu'un discours théorique sur le travail en équipe. Sur le thème de la conduite de réunion, des réticences au discours tenu . Comme Nina l'explique, elle attendait de sortir de l'explication de texte pour passer à l'analyse de pratique, à l'étude de cas : *«les projets, les choses comme ça on avait des*

---

19 Les thèmes cités ne donnent aucune mesure de la place qu'ils occupaient dans le stage.

20 45ans, 3 ans de direction, ¼ de décharge de classe en ZEP

21 39 ans, 12 ans de direction, ½ décharge en ville nouvelle

22 47 ans, 4 ans de direction, sans décharge en ville rurale

23 49 ans, 5 ans de direction, sans décharge en campagne

24 53 ans, 9 ans de direction, ½ décharge en ville

25 51 ans, 2 ans de direction, sans décharge en campagne

26 48 ans, 3 ans de direction, ¼ de décharge en campagne

27 52 ans, 3 ans de direction, ½ décharge en ville rurale

28 Il s'agit des directeurs qui ont fait fonction avant d'obtenir un poste et donc la formation.

29 33 ans, 5 ans de direction, ¼ de décharge en ville nouvelle

30 48 ans, 7 ans de direction, ½ décharge en ville rurale

papiers, on pouvait les lire puisque les instructions on les a toujours lues, mais ça n'apportait pas quelque chose de concret, moi le concret, c'est me donner par exemple, des situations de problèmes que je serais amenée à résoudre… je crois qu'on a eu droit à un après-midi… où il y avait des situations proposées et où il fallait essayer de les décortiquer, et encore ça c'est passé tellement rapidement qu'on a même pas pu faire une synthèse !».

Les compétences des formateurs sont aussi remises en question. Ce regard critique n'est pas sans lien avec les remarques faites sur les contenus et les méthodes. Suivant les domaines d'intervention, les évaluations sont plus ou moins élogieuses. Elles sont plutôt favorables quand les formateurs agissent dans les domaines de gestion administrative, bureaucratique. Elles sont plutôt négatives sur les interventions portant par exemple sur l'animation de l'équipe, la gestion des personnes. Tous reconnaissent peu ou prou les compétences des formateurs à parler des questions administratives -ce qui paraît logique puisqu'ils sont pour la plupart IEN ou font intervenir des directeurs en poste pour parler de ces questions-. D'ailleurs, l'absence de certains sujets peut laisser penser qu'une ouverture à d'autres formateurs est nécessaire. Louise[31], comme d'autres, souhaite une formation moins centrée sur l'administratif regrette qu'on ne fasse pas appel à des intervenants ayant plus un statut de chercheur

Un embryon de formation

Malgré ces réserves majeures, cet embryon de formation n'est pas rejeté. *«Même si la formation n'est pas des plus performante»* dira Angèle[32], elle a malgré tout apprécié ce temps. Ce temps est ressenti comme nécessaire : le stage est vécu *« comme quelque chose d'utile… parce que cela dégrossit quand même»* dira Charles[33].

Le système «D» comme autoformation

Comme nous l'avons vu les directeurs sont critiques vis-à-vis de la formation qu'ils ont reçue et par ailleurs très lucides sur les capacités et compétences qu'ils devraient maîtriser pour assurer pleinement toutes leurs responsabilités et être en mesure d'accomplir toutes les tâches attendues par l'institution. Pour compléter leur formation initiale, les stages spécifiques de formation continue leur étant destinés restent à l'état embryonnaire. Aussi, les directeurs ont mis en place diverses stratégies devant leur permettre de palier leurs « incapacités » ou « incompétences » pour faire face aux difficultés rencontrées dans l'exercice de leur fonction. Ils sont nombreux à parler de formation *«sur le tas»* et Gaston résume ainsi la formation des directeurs : *«C'est le système 'D' ! »*. Roméo[34] explique, par exemple à propos de l'informatique : *«je n'y connaissais rien, je n'ai pas de PC chez moi. Mais, j'ai été obligé de me former, ça, personne ne m'a formé ! »*. Rosine relate la même histoire : *«on est obligé de passer à l'informatique, mais il faut qu'on se débrouille tout seul pour se former. Je n'ai pas eu le choix. Je me suis collée devant»*. Ces remarques mettent en perspective bien évidemment l'idée de professionnalisation et de métier (Dubar & Tripier : 1998). Le métier de directeur serait donc un métier de maîtrise relâché, avec des capacités et compétences optionnelles, chacun se préparant en fonction des circonstances et des conditions d'exercice environnementales. L'anecdote racontée par Guillaume[35] illustre parfaitement « l'importance » que l'institution semble vouloir donner à la formation des directeurs : *«le seul stage de formation que j'ai eu, vous savez quand on a commencé à travailler avec Internet, je n'y connaissais rien. J'avais parlé du projet à l'inspecteur qui était tout à fait favorable …. La seule condition, c'est qu'on accepte de venir sans frais de déplacement et sans frais de mission. Voilà la formation du service public ! »*. Et, comme la plupart d'entre eux veulent bien faire leur travail, il a ajouté : *« comme de toute façon, on voulait faire fonctionner ce réseau, on a accepté le stage»*. Dans ces conditions, les directeurs ont souvent pris l'habitude de faire appel à leurs propres ressources et ils relatent leurs expériences. L'autoformation semble être un passage obligé pour faire face aux charges de travail et les assumer du mieux possible. Elle prend des formes très variables selon les individus et selon les besoins.

Puiser dans ses connaissances et les élargir

Beaucoup de directeurs cherchent effectivement à acquérir des savoirs et des compétences par leurs propres moyens. Ils sont poussés à acquérir des compétences techniques et l'autoformation en informatique est la plus décrite. Elle a permis à certains de devenir de véritables experts jusqu'à monter des programmes de gestion de l'école comme Blaise[36].

A la recherche de savoirs aussi bien disciplinaires, théoriques que pédagogiques, les lectures ont permis à certains directeurs d'assurer l'animation pédagogique de leur école. Certains comme Gildas[37] déclare avoir *« lu toute la pédagogie Freinet»* ; d'autres comme Mélanie[38] qui a repris le flambeau de la direction après son mari a « *énormément lu de livres de pédagogie »* et de citer *« Ermel, Chauveau, Antoine de la Garanderie »* précisant que *« ça mange beaucoup de votre temps et de votre argent !»*. Cette formation tout au long de la carrière qui semble fondamentale au moment d'exercer les fonctions de directeur n'est pas sans avoir un coût pour les directeurs.

Se former à l'extérieur du système

Avant même d'entrer à l'Éducation nationale, ou au cours de leur carrière, des directeurs ont choisi de suivre de manière formelle des formations proposées à l'extérieur de l'institution. Pour certains comme Charles, c'est au cours de leurs études que les rencontres ont été marquantes et même décisives dans la manière de faire vivre l'école. Il a ainsi beaucoup appris en étudiant auprès de P. Bourdieu ou F. Bonvin à l'EHESS, tout en travaillant, et a transformé son école en laboratoire, un lieu de recherche, utilisant les compétences acquises lors de cet engagement. Il a ainsi transformé *«une école dont le fonctionnement était très autarcique»* en un centre de ressources menant *«divers projets… des projets de type informatique, de type relation avec le quartier»* modifiant véritablement le fonctionnement et l'image de l'école. De la formation universitaire conduisant à un Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) d'animation, en passant par une formation de l'Association nationale de la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA) de création d'entreprise, aux stages plus pédagogiques organisés par de grandes associations, ils sont plusieurs à utiliser ces acquis dans leurs fonctions actuelles. D'autres, ont de par leurs activités annexes véritablement acquis des compétences qu'ils ont su exploiter dans le cadre de leur fonction de directeur. Il faut reconnaître que dans le domaine de l'animation ou de la communication où l'apprentissage se fait plus dans l'agir, en participant à des stages spécifiques, ce sont surtout leurs participations à des activités externes qui ont formé certains directeurs. Toute chose utile mais qui reste, comme la majorité d'entre eux l'explique, essentiellement due à leur bon vouloir. Ainsi, il ressort des entretiens qu'un certain nombre de directeurs a su acquérir ou développer des compétences en dehors de tout système de formation institutionnalisé. En effet, c'est en participant de manière active à une vie associative -pour 16 d'entre-eux-, syndicale -pour 11 d'entre-eux- ou politique -pour 10 d'entre-eux-, qu'ils se sont forgés des aptitudes tant sur le plan relationnel, de la communication ou de l'argumentation, que sur des plans plus administratifs comme l'élaboration d'un projet ou la constitution de dossier. Toute chose utile mais qui reste, comme la majorité d'entre eux l'explique, essentiellement due à leur bon vouloir.

Faire appel à la famille, aux amis

Quand il le faut, les directeurs savent faire appel à leur entourage et ils précisent en contrepoint que c'est toujours à défaut de pouvoir compter sur une réponse institutionnelle. La famille est très souvent sollicitée et entre autres les enfants des directeurs les plus âgés quand il a fallu passer à l'informatique, comme Louise qui a fait appel à sa fille ou encore François à sa cousine.

---

31 54 ans, 19 ans de direction, ½ décharge en ville nouvelle

32 52 ans, 8 ans de direction, ¼ de décharge en campagne

33 38 ans, 4 ans de direction, ¼ de décharge en ville nouvelle

34 46 ans, 6 ans de direction, décharge totale en ville

35 53 ans, 26 ans de direction, sans décharge en campagne. Il faut noter que le lieu d'exercice de Guillaume était à 60 kilomètres du centre de formation.

36 48 ans, 2 ans de direction, ½ décharge en ville

37 53 ans, 8 ans de direction, ½ décharge en ville

38 53 ans, 1 an de direction, sans décharge en campagne

Faire appel aux collègues directeurs… dont les conjoints directeurs

Quelques directeurs ont fait part de la collaboration de leurs collègues, surtout quand il s'agit d'un passage de témoin organisé : préparer sa succession pour la bonne marche de l'école. Le directeur en titre préparant son remplacement. D'autres essayent de s'organiser en réseau en appelant à la rescousse d'autres collègues directeurs.

Autre cas de figure, plusieurs profitent de l'expérience d'un conjoint qui a été ou est directeur. Mélanie dira *«dans la mesure où je travaillais avec mon mari, j'avais déjà une certaine formation sur le tas !… ce qui était les contacts humains, les contacts avec les parents, c'était autant lui que moi»*. Mélanie a pendant de très longues années travaillé dans une petite école de campagne. Honorine[39] raconte qu'elle avait la chance d'avoir « *un mari qui était directeur d'école, donc qui pouvait [la] seconder*». Comme Blaise qui a raconté profiter pleinement des compétences de son épouse qui est directrice depuis de nombreuses années. Lui, nommé depuis à peine deux ans, n'hésite pas à lui faire part des problèmes qu'il rencontre. Ils essaient ensemble de trouver des solutions, comme à propos d'un problème relationnel avec une collègue qu'il n'a pas vu venir. C'est aussi après que sa femme ait expérimenté la proposition de projet d'école dans son école qu'il a soumis à ses collègues une trame quasi similaire[40].

Solliciter les collègues enseignants, conseillers ou formateurs

Dans d'autres cas, les directeurs essaient de s'appuyer sur des personnels ayant des compétences spécifiques, soit qu'ils les aident directement en prenant une part active au fonctionnement de l'école, soit que ces personnes participent indirectement à la formation du directeur. Angèle s'appuie sur les connaissances des membres de son équipe, entre autres sur la présence d'un maître formateur dans son école, pour l'animation pédagogique. Romain a saisi l'entrée des emplois de vie scolaire dans l'école pour se faire aider dans un domaine où il ne se sent pas à l'aise, tout ce qui est rédaction. Mais est-ce vraiment une posture où il apprend, ou bien se déleste-t-il plutôt d'une activité qu'il n'aime pas ?

Auguste profite de la disponibilité du conseiller pédagogique pour parfaire ses connaissances en informatique.

Profiter de la présence de personnalités extérieures

Gildas a vécu, selon lui, une expérience aussi enrichissante que formative en travaillant avec un inspecteur général qui faisait une étude dans sa circonscription. Il met en balance sa formation initiale avec cette rencontre et il raconte tout ce qu'il a pu apprendre de cette collaboration sur *« le pilotage d'une école, en fait, trois mots qui le résument : le code, le sens et l'autonomie, au niveau de l'élève»*.D'autres expériences de ce type ont été relatées que ce soit dans le cadre de la mise en place éphémère de la Charte de l'école du XXIe siècle du ministre Allègre, que les travaux entrepris dans le cadre de l'Observatoire national de la lecture. Les directeurs ont compris la place et l'apport que pouvaient avoir des personnalités extérieures. Au-delà du besoin qu'ils cherchent naturellement à satisfaire, il s'agit là d'un grand pas en avant. Cette demande est en creux l'acceptation d'un regard extérieur sur ce qui se passe dans les murs : une évolution notable si on se réfère à la peinture de l'enseignant, une personne enfermée dans sa classe et travaillant en solitaire (Guillaume, 2000). Mais, c'est aussi pour certains d'entre eux comme Angèle le moyen de montrer la réalité de l'école aux *«penseurs»* qui *«ont bien pensé»* avec l'ambition qu'ils en tiennent compte. Montrer en somme l'écart entre la réalité et les représentations que s'en font les décideurs.

Les limites de l'autoformation

La mise en place de tous ces stratagèmes pour acquérir de nouvelles compétences ou pallier les manques n'aveuglent pas les directeurs sur leurs insuffisances. Le sentiment de déficit de formation et le malaise que procure cette sensation de ne pouvoir faire face aux attentes de l'institution est palpable. Leurs propos reflètent clairement cette situation où se mêle une fatigue liée à trop de sollicitation, le sentiment permanent qu'on compte sur eux pour bien faire -une fausse considération que beaucoup réfutent- et l'impression que l'institution ne leur donne pas les moyens de réussir. Pour beaucoup de directeurs, c'est d'abord à leur conscience professionnelle qu'on s'adresse pour éviter de faire le constat des carences professionnelles.

Les directeurs revendiquent donc légitimement une formation qui soit plus adaptée à leurs besoins. En dehors d'une amélioration de leur formation initiale, le besoin d'une véritable formation continue s'ancre dans diverses raisons. En effet, la nécessité d'une formation régulière se justifie par le fait que cette fonction évolue. Au-delà de la prise de fonction qui est rude, c'est au quotidien sur la durée, qu'apparaissent les manques**.** Les facettes sont multiples et la demande institutionnelle est sans cesse renouvelée. Il est compréhensible que chacun veuille à son rythme, au détour d'une difficulté rencontrée, se former au mieux pour assumer son rôle. Mais est-ce suffisant quand il s'agit d'un maillon décrit comme essentiel dans le bon fonctionnement de l'école ?

L'évolution souhaitée de la formation n'est pas seulement renvoyée à l'acquisition de nouvelles compétences ou connaissances mais aussi à la forme que celle-ci peut prendre. La nécessité de sortir d'une formation passive où les directeurs sont supposés enregistrer la bonne parole pour passer à une formation plus active, voire interactive, où seraient prises en compte leurs expériences est évidente. Le constat est fait que les directeurs vivent un sentiment de solitude que des rencontres entre pairs pourraient amenuiser. Il y a une attente réelle d'aide pour sortir l'école de son isolement et se sortir soi-même de son isolement. *« Réfléchir, oui, mais pas tout seul »* comme le dit Angèle. Cet isolement lié à la fonction ne fait qu'être conforté par les modalités de l'autoformation. En effet, ce à quoi aspirent les directeurs, ce sont des formations qui engendreraient des rencontres. Ils cherchent avant tout à s'enrichir soit par des modalités d'échange sur leur pratique avec leurs collègues, soit au contact de chercheurs ou d'experts. Il ne demande pas à être transformés en sociologue mais qu'on leur donne les moyens de comprendre ce qui se passe dans leur environnement. Ces aides que beaucoup revendiquent sont conditionnées. Ils savent en effet faire la différence entre ce que peut apporter un conseiller pédagogique, dont on reconnaît toutes les qualités professionnelles et ce que peut donner un expert ou un chercheur. C'est aussi le regard extérieur qui est attendu.

Pour conclure : la formation comme outil de professionnalisation

Les constats établis dans ces propos interrogent plus que la formation mais la professionnalité des directeurs toute entière. L'institution ne peut se dispenser d'une réflexion importante sur le profil de base pour être recruté (Obin, 2007). Peut-on envisager que les directeurs soient formés sur tous les aspects que revêt la fonction ? Attitudes adéquates, aptitudes relationnelles, connaissances pédagogiques, compétences spécifiques : la liste est longue, ce postulat semble irréaliste. En conséquence, un choix est-il à faire pour sélectionner les candidats à ce poste à partir de compétences déjà acquises ? Faut-il privilégier tel profil plutôt que tel autre, existe-t-il des profils inacceptables, d'autres à favoriser ? Autant de questions qui trouveront des réponses efficaces si dans un premier temps l'institution s'intéresse à un autre problème : celui de la désaffection pour ce type de poste. En effet, le déficit de candidat conduit à inscrire sur les listes d'aptitude la plupart des candidats à la fonction. Seules les communes offrant des avantages spécifiques comme Paris restent sélectives. Sans compter sur les communes, bien que le contexte de décentralisation soit de plus en plus fort, ne pourrait-on pas envisager qu'une formation de grande qualité rende la fonction attractive ?

Bibliographie

ALEXANDER R., BROADFOOT P. & PHILLIPS D. (Eds.), *Learning from Comparing. New Directions in Comparative Educational Research,* Wallingford : Symposium Books, 1999.
DUBAR C., TRIPIER, P., *Sociologie des professions*, Paris : Armand Colin, 1998.
GUILLAUME, F-R., « Conditions de vie et de travail des enseignants », *Education et Formations,* n°56, p. 77-85, avril-juin 2000.
IGEN-IGAENR, *Rapport annuel des Inspections Générales*, Paris : La documentation française, 2004.
LAHIRE, B., *L'homme pluriel*, Paris : Nathan, Essais et Recherches, 1998.

[39] 53 ans, 6 ans de direction, ½ décharge en ville rurale

MARTY, N., *Directeur d'école, un métier d'éducation,* Paris : Ellipses, 1997a.
MARTY, N., « La formation des directeurs d'école primaire », *Education et formations*, n°49, p.57-61, mars1997b.
OBIN, J-P., *Améliorer la direction des établissements scolaires. Rapport de base national pour la France*. OCDE, 2007.
PAIR, C. & coll, *Rénovation du service public de l'éducation nationale : responsabilité et démocratie.* Rapport à Monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, à Madame la ministre déléguée, chargée de l'enseignement scolaire, Paris : MEN, 1998.
REISS, F., *Quelle direction pour l'école du XXIe siècle*. Rapport à Monsieur le premier ministre, Paris : Assemblée nationale, 2010.
RICH, J., *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires,* Bruxelles : De Boeck, 2010.

Quel rôle pour l'étude des idées pédagogiques dans la formation des enseignants ? L'expérience au Chili

Claudia DRAGO
Profesora.
Facultad de Educación.
Pontificia Universidad Católica de Chile.
amauta.drago@gmail.com
Pasaje Corona del Inca 1666, La Florida
Santiago de Chile
00.56.992.250.413

Roberto ESPEJO
Doctorant en Sciences de l'éducation.
Université de Paris 8.
roberto.espejo@gmail.com
17, rue Jacques Vaché
93200
Saint Denis
06.21.54.47.84

Introduction : notre problématique

Dans cette communication nous nous interrogeons sur l'importance donnée aujourd'hui à l'étude des idées pédagogiques dans les cursus de formation pour les enseignants au Chili. Une première difficulté nous place face à la question de définir ce que nous entendons par les « idées pédagogiques ». S'agit-il des idées des « grands pédagogues » ou plutôt de la notion de « représentation » de la pédagogie qui agirait comme une sorte de ligne directrice de la pratique ? La notion d'une « philosophie de l'éducation » en tant que vision du monde n'est-elle pas pertinente ?

Quelle peut être l'importance de l'étude des idées pédagogiques pour un futur enseignant ? Pouvons-nous considérer que l'étude de la pensée pédagogique ait un rôle à jouer dans la « vraie » activité pédagogique ? Cette idée de l'utilité de l'étude des idées n'est pas nouvelle : déjà Compayré considérait que leur étude pouvait servir comme source d' « excitation morale » et comme une façon d' « encourager les efforts de nos instituteurs et de nos institutrices » (Compayré, 1880, p. xv). L'histoire des idées pédagogiques aurait vis-à-vis des éducateurs la fonction de « les inspirer » dans leur pratique quotidienne. C'est la « fonction dynamogène » dont parle Nine Charbonnel qui souligne le problème d'enfermer « l'historiographie dans le vase clos de la conviction » (Charbonnel, 1988, p. 133). D'une façon similaire François Goux signale que « le maître puise dans ces modèles de vertu pédagogique force et courage pour sa lourde tâche » (Goux, 1906, p. 4). Cependant il connecte aussi l'étude des idées pédagogiques avec la compréhension des rapports complexes entre la pédagogie et d'autres domaines, dont le psychologique et le politique (Goux, 1906, p. 2).

Manuel Barbosa critique par exemple une vision « instrumentale » des idées pédagogiques et considère leur triple aspect en fonction d'un triple rôle du métier d'enseignant. Pour lui, le rôle des idées pédagogiques change dans la mesure où nous considérons l'enseignant comme un expert technicien, un artiste réflexif ou un intellectuel critique (Barbosa, 2002, p. 117-118). Dans le premier cas, les idées pédagogiques viennent comme une aide à la résolution de problèmes concrets de la pratique, dans le deuxième elles sont une aide à une réflexion visant à la réalisation de valeurs propres de l'acte éducatif. Dans le troisième elles doivent « fournir des théorèmes d'analyse critique de la situation de l'enseignant » visant à l'émancipation de ses élèves, de lui-même et de la société en général (Barbosa, 2002, p. 17). Cependant, il recommande d'éviter la simplification du problème en considérant une séparation absolue de ces rôles et de prendre en considération la complexité du métier d'enseignant.

La possibilité d'une étude critique des idées pédagogiques, d'un travail de réflexion personnelle de l'éducateur, suscité par sa pratique, donne une dimension importante à ce domaine de recherche. Comme nous le voyons, la composante philosophique de cette étude vient à l'aide de la dimension historique. Il s'agit d'un travail de réflexion, et dans cette réflexion les méthodes philosophiques ont leur place. Des questions comme la finalité de l'éducation ne sont plus des questions « de théorie » et commencent à « prendre chair » dans le creuset de la pratique pédagogique. « Un tel travail de réflexion – dit Gadotti – serait incomplet s'il ne montrait pas les possibilités de l'éducation. La philosophie de l'éducation est chargée d'un certain optimisme critique. C'est-à-dire, à travers une analyse critique, la philosophie croit que l'éducation a un rôle important dans le processus d'humanisation de l'homme et de la transformation sociale » (Gadotti, 2005, p.3).

Pour notre travail, nous avons choisi comme définition d'idée pédagogique l'étude historique/philosophique de la pensée des pédagogues. Nous considérons comme hypothèse que cette étude est en effet nécessaire pour construire une représentation propre de la pédagogie chez les enseignants en formation initiale et continue. La nature et le degré d'influence de l'étude de la pensée des pédagogues dans ce travail de réflexion et d'appropriation critique ne seront pas traités ici. Nous nous limiterons à explorer quel est le poids donné à ces idées dans les cursus de formation étudiés.

Contexte historique de la formation des enseignants au Chili.

Depuis le 19è siècle, quand le Chili surgit comme république, la configuration du système d'éducation a été principalement structurée par l'Etat[41]. Le rôle de l'Eglise Catholique, qui fonda et administra des écoles privées primaires et secondaires, a été aussi un élément important.

La première initiative pour la formation des enseignants fut la création de l'Ecole Normale de Précepteurs en 1842 et l'Ecole Normale Féminine en 1854, institutions ayant comme objectif la formation des enseignants pour l'éducation primaire. L'Institut Pédagogique de l'Université du Chili, créé en 1889, fut la première institution pour la formation des enseignants de secondaire. Malgré l'existence de ces institutions, et comme le signale Núñez (2002, p. 18), le principal outil publique de formation fut « la formation en service ».

[41] Cette situation changea partialement après le coup d'état de 1973. Depuis ce moment le système d'éducation a entamé un processus tendant vers la privatisation et la décentralisation.

Jusqu'à 1883, l'influence française fut dominante la formation des enseignants : le modèle des « Ecoles Normales » correspondant au modèle français (Egaña: 2000, p. 189; Ávalos; 2003, p. 2). L'éducation secondaire subit aussi cette influence ayant pour but la formation de citoyens républicains à travers une étude classique et traditionnelle (Cruz: 2003, p.9).

En 1883 le gouvernement chilien amena des enseignants allemands et suisses, lesquels prirent la direction et l'enseignent dans les écoles normales et à l'institut pédagogique (Labarca, 1939, pp. 180-188; Egaña et al: 2003, p. 122; Cox y Gysling: 2010, pp.76-80). Cette influence fut fortement marquée par l'introduction des idées de J.F. Herbart (Núñez, 2002, p. 5).

L'influence de l'école allemande dans la formation des enseignants continua jusqu'à la décennie de 1920 presque sans concurrence. Vers 1925 des mouvements de renouvellement et de réforme pédagogiques, liés à des situations politiques internes et à l'impact des idées de l'« école nouvelle » provenant de l'étranger, firent pression sur l'Etat pour un changement de curriculum et de structure éducative. Ainsi, les idées pédagogiques de personnages comme A. Ferrière (qui se rendit au Chili en 1930) et J. Dewey furent incorporées graduellement à la formation des enseignants. Cette période marqua le début de l'influence nord-américaine dans le système éducatif du Chili, au moins jusqu'à la fin des années soixante (Reyes: 2005a, p. 31 ; Núñez: 2002, p. 9).

L'axe même du curriculum changea alors et le programme structuré autour de la philosophie donna place à un programme structuré autour de la psychologie (Cox et Gysling: 2010, pp. 432-444), l'enseignement centré sur le professeur à l'enseignement centré sur l'élève, les cours magistraux aux méthodes actives et une éducation pour l'élite à une éducation démocratique. Cette nouvelle place octroyée à la psychologie et aux idées de l'Ecole Nouvelle s'exprima par l'introduction de matières telles que la psychologie générale, la psychologie de l'apprentissage de l'enfant et de l'adolescent, etc. Un autre aspect de cette même conception fut la création de lycées et d'écoles expérimentales durant la décennie de 1940.

Un moment important dans la histoire de la formation des enseignants fut la reforme éducative de 1965[42]. Celle-ci élargit considérablement le taux de scolarisation du pays et par conséquent produisit une demande importante d'enseignants pour la mettre en place (Cruz: S/F, p. 16-18; Morales: 2000, p. 3-6). Cette reforme fut structurée et mise en place sous l'emprise de la pédagogie par objectifs des Nord-américains R. Tyler et B. Bloom (OEI/ MINEDUC: 1993, p.7; Cox y Gysling: 2010, p. 362)

Depuis les années quatre-vingt, des réformes tendant à la privatisation du système d'éducation déterminèrent la création de nombreuses universités privées avec très peu de régulation par l'Etat[43]. Comme conséquence, de nombreux programmes de formation des enseignants apparurent sur le marché de la formation[44] avec un choix curriculum assez libre. Cette situation produisit aussi la diversification des modèles de formation pédagogique et les idées associées à ceux-ci, bien que quelques chercheurs signalent comme influences principales les idées développées par des auteurs espagnols et nord-américains (voir Ávalos: 2003, p. 7) La dérégulation mentionnée fut modifiée partialement pendent les années quatre-vingt-dix avec l'introduction d'un système facultatif d'accréditation pour les universités et les carrières. En 2006 ce système devint obligatoire pour la pédagogie et la médicine. Cette accréditation ou certification obéit à des normes de qualité qui incluent l'infrastructure, les ressources matérielles (salles, bibliothèques, etc.) ainsi que les ressources académiques et d'organisation. De cette façon, la carrière est accréditée pour un certain nombre d'années (7 ans maximum) et permet à l'institution de faire appel aux financements d'Etat pour l'enseignement et la recherche. L'accréditation permet aussi aux étudiants de l'université certifiée de postuler aux bourses et à des prêts cautionnés par l'Etat[45].

La situation de la formation pédagogique aujourd'hui

Suite aux résultats comparativement bas qui ont été obtenus par les écoliers et les lycéens chiliens dans des évaluations standardisées[46], les enseignants (et leur formation) ont été tenus pour responsables par les autorités éducationnelles et certains experts. Pour améliorer cette situation, certaines formes de contrôle et de motivation ont été introduites par l'Etat. Dans le cas des enseignants en exercice, une évaluation obligatoire a été mise en place pour ceux qui travaillent dans le système public. Pour le cas des futurs enseignants, un programme nommé « Inicia » a été créé.

Le programme Inicia est défini comme une proposition du Ministère de l'Education pour transformer les institutions, les curricula et les pratiques de la formation professionnelle initiale des enseignants au niveau national (Ministerio de Educación: 2008, S/P). Ce programme, appliqué depuis 2008 de façon facultative, faisant partie d'un ensemble de mesures tendant à l'amélioration de la qualité des programmes universitaires de pédagogie et inclut une évaluation standardisée à la fin du processus de formation pédagogique. En 2011 cette évaluation est devenue un examen obligatoire associé aux niveaux de rémunération pour les enseignants qui débutants[47].

Une analyse possible de la situation nous montre que les programmes de formation des enseignants s'aligneront de plus en plus avec les directives énoncées par l'épreuve Inicia, de façon que leurs étudiants obtiennent des bons résultats dans celle-ci. Quelle relation entre cette situation et la présence ou absence des idées pédagogiques dans les cursus de formation ?

Cette épreuve comporte trois dimensions : connaissances sur l'apprentissage et ses déterminants, connaissances sur le processus d'enseignement/apprentissage et la responsabilité professionnelle. Une analyse de contenus de ces trois dimensions ne montre aucune référence aux idées pédagogiques classiques ou contemporaines[48].

Les programmes de formation pour les enseignants de primaire varient entre 8 ou 10 semestres selon l'obtention ou pas d'une spécialisation par l'étudiant (langue, mathématiques, sciences naturelles ou sciences sociales). Les programmes de formation pour les enseignants du secondaire oscillent aussi entre 8 ou 10 semestres en fonction de la discipline préparée.

Cependant, au cours des vingt dernières années passées, des programmes spéciaux de formation pour l'enseignement secondaire ont apparus. Ces programmes exigent déjà un diplôme (niveau licence, au Chili 4 ans après la classe terminale) dans une discipline enseignée dans le secondaire. De cette façon, et après avoir

[42] Cette réforme fut impulsée par la Démocratie Chrétienne et considéra, parmi d'autres choses, une éducation obligatoire de 8 ans, l'élaboration d'un nouveau curriculum et un effort important d'infrastructure pour sa mise en place.
[43] L'apparition des universités privées est souvent citée comme l'une des causes importantes de la hausse de 127 % du taux de scolarisation universitaire entre 1990 et 1997, et de 80,7% entre 2000 y 2009 (SIES 2010).
[44] Entre 1990 et 2009 la hausse du nombre d'inscriptions pour les programmes de formation en éducation primaire (premier cycle de 8 ans) fut de 184%. Pour l'enseignement secondaire (cycle de 4 ans), entre 2000 et 2009, la hausse fut de 226% (SIES: 2010).
[45] Voir www.cnachile.cl
[46] Internes, comme c'est le cas de l'épreuve SIMCE, et internationales comme c'est le cas des épreuves PISA et TIMMS. Ces résultats montrent que l'évolution interne des résultats est basse, de la même façon que le niveau par rapport aux pays similaires de l'OECD.
[47] Voir : http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=1&id_seccion=10&id_contenido=12408
[48] Voir http://www.programainicia.cl/ed04_pedagogicos.html

suivi un cursus « concentré » d'un an ou deux (en fonction du programme) le futur enseignant obtient une licence en éducation et le diplôme de professeur pour l'enseignement secondaire dans sa discipline d'origine.

Méthodologie

Sélection des cursus étudiés

Note préliminaire. Le système d'éducation au Chili est structuré dans un cycle de base (ciclo básico) de 8 années, équivalent au cycle entre le CP et la 4ème classe du système français, et un cycle intermédiaire d'enseignement (enseñanza media) de 4 années, correspondant au cycle entre la 3ème classe et la classe terminale du système français. La formation des enseignants est séparée en fonction de ces deux cycles. Ainsi, nous pouvons parler de la formation pour devenir professeur du premier cycle, dénotée normalement comme « pedagogía básica » et la formation pour le second cycle, « pedagogía media ». Dans cette étude nous nommerons ces deux cycles « primaire » et « secondaire ».

Nous avons sélectionné trois cursus de formation pour les enseignants du primaire (nommées A, B et C) et deux programmes spéciaux de formation pédagogique pour le secondaire (D et E). Le critère de sélection pour les universités qui proposent des programmes de formation pour le primaire fut le prestige et l'importance de ces institutions dans la recherche et la tradition pédagogique au Chili. Au moins deux des universités sélectionnées concentrent les meilleurs résultats de l'épreuve de sélection universitaire (PSU). Les trois universités appartiennent au conseil d'universités traditionnelles (c'est-à-dire, les trois ne sont pas des universités privées). Un autre critère important fut la disponibilité des programmes d'étude de chaque cursus.

Par rapport aux programmes spéciaux de formation pédagogique, notre sélection a été faite en fonction de la disponibilité détaillée des programmes et le prestige des institutions considérées. Une étude préliminaire montre des cursus qui sont très similaires, raison pour laquelle nous avons voulu considérer une université traditionnelle et une université privée pour explorer ces deux contextes différents.

Méthode d'analyse

1. Description des cursus étudiés.

Une première étape a été la description des cursus étudiés. Pour cela nous avons fait une classification des matières qui constituent chaque cursus pour essayer de montrer la structure de ceux-ci. Cette classification, bien évidemment, n'est pas absolue et ne rend pas compte de la superposition de certains sujets d'étude. Pour la structure, nous avons quantifié le poids donné à chaque ensemble de matières à travers les crédits octroyés à chacune. Les catégories utilisées ont été les suivantes :

Catégorie	Définition
CUR	Etude du curriculum.
DID	Didactique.
DIS	Matières disciplinaires. Il s'agit des sujets qui seront enseignés (langue, mathématiques, art, etc.). Cette catégorie n'est pas applicable dans le cas des programmes spéciaux pour l'enseignement secondaire.
EVA	Evaluation en éducation.
FG	Formation générale. Il s'agit de matières qui essaient de compléter la culture et la formation générale du futur enseignant.
INV	Recherche en éducation.
ORI	Orientation scolaire.
TED	Théorie de l'éducation. Matières touchant des sujets comme la philosophie de l'éducation, l'introduction aux sciences de l'éducation, la pensée pédagogique ou l'épistémologie de l'éducation.
SH	Sciences humaines en général.
STG	Stages.
TDF	Travaux de préparation du diplôme. Dans certains cursus ceux-ci prennent la forme des séminaires, dans d'autres d'un mémoire, etc.

2. Poids des thèmes portant sur les idées pédagogiques dans le programme d'une matière du cursus.

Chaque programme est structuré en chapitres et sous chapitres. A l'intérieur de ceux-ci nous trouvons une liste de sujets à travailler dans les cours. Nous avons pris ces éléments et nous les avons considérés comme les éléments « élémentaires » de celui-ci. De cette manière nous avons pu quantifier le nombre d'éléments de chaque programme pour estimer le poids relatif des sujets touchant les idées pédagogiques par rapport à ce total.

Ainsi, par exemple, si un programme est composé de cinq chapitres, chaque chapitre comportant quatre sous chapitres, dans lesquels nous trouvons quatre thèmes mentionnés. Supposons aussi que parmi ces sujets, il y en ait trois portant sur les idées pédagogiques. Notre estimation serait donc la suivante :

Nombre total de thèmes : 5 chapitres x 4 sous chapitres x 4 thèmes = 80 thèmes abordés.

Poids des idées pédagogiques : 3/80

3. Analyse de la bibliographie de base proposée dans chaque matière.

Nous avons cherché dans la bibliographie obligatoire de chaque matière du cursus des références aux textes classiques sur les idées pédagogiques. Nous distinguons les textes de base et les manuels d'éducation ou d'histoire de l'éducation qui font un résumé rapide de ces idées.

Description des cursus étudiés

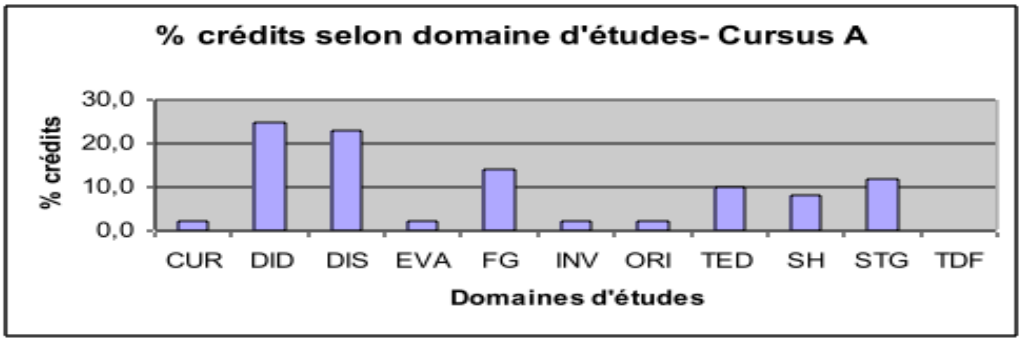
Le cursus A est structuré en huit semestres d'étude et permet à l'étudiant d'obtenir le diplôme de professeur général de primaire. Si l'étudiant veut avoir une mention de spécialisation (par exemple en langue, mathématiques, sciences, etc.) il doit poursuivre encore deux semestres supplémentaires. Une fois que les cours et le stage professionnel ont été validés, l'étudiant doit passer un examen final oral qui équivaut à 30% de la validation totale du cursus.

Comme le signalent le tableau et le graphique A, l'enseignement des disciplines de base (23%) et les cours de didactique (25%) associés à celles-ci occupent presque la moitié des crédits du programme.

Domaine d'études	% crédits
CUR	2,0
DID	25,0
DIS	23,0
EVA	2,0
FG	14,0
INV	2,0
ORI	2,0
TED	10,0
SH	8,0
STG	12,0
TDF	0,0

Tableau 1A
Elaboration personnelle selon les programmes disponibles

Nous notons l'importance donnée aux matières de formation générale (14%) et aux stages (12%). Les matières de théorie de l'éducation prennent un 10% des crédits, avec l'évaluation et l'étude du curriculum à 2% chacune. Les matières des sciences humaines de base (anthropologie, psychologie, sociologie, etc.) atteignent 8%. La distribution de ces domaines peut être appréciée à l'aide du graphique suivant.



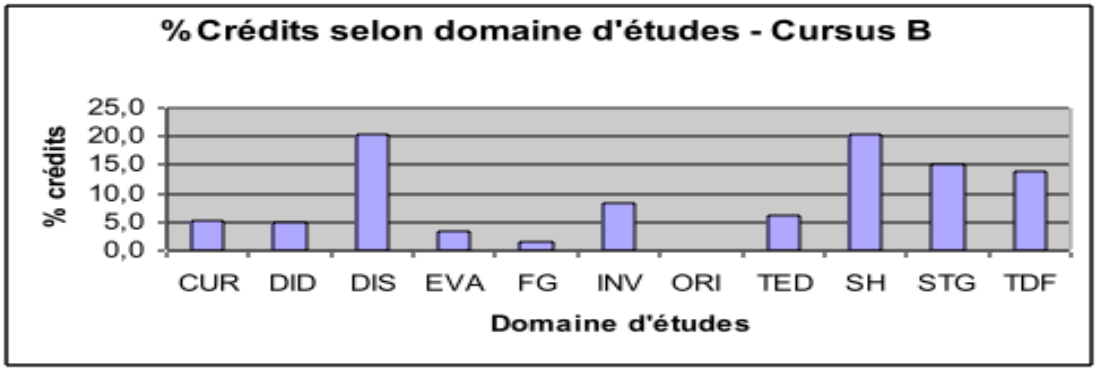
Graphique 1A. Elaboration personnelle selon les programmes disponibles.

Le cursus B est structuré en dix semestres. Au bout des huit premiers l'étudiant obtient la licence en éducation, puis – après deux semestres supplémentaires de stage professionnel et la validation d'un séminaire final – il obtient le diplôme de professeur d'éducation maternelle et d'éducation primaire. Dans ce cursus nous pouvons apprécier l'importance donnée aux disciplines de base enseignées par le futur professeur (20,4%) et aux sciences humaines en général (20,4%). La théorie de l'éducation tient une place moins importante (6,3%) et les stages ont un poids de 15,2%.

Domaine d'études	% crédits
CUR	5,3
DID	5,1
DIS	20,4
EVA	3,4
FG	1,7
INV	8,4
ORI	0,0
TED	6,3
SH	20,4
STG	15,2
TDF	13,9

Tableau 1B.
Elaboration personnelle selon les programmes disponibles

Ces informations sont présentées à l'aide du graphique suivant :

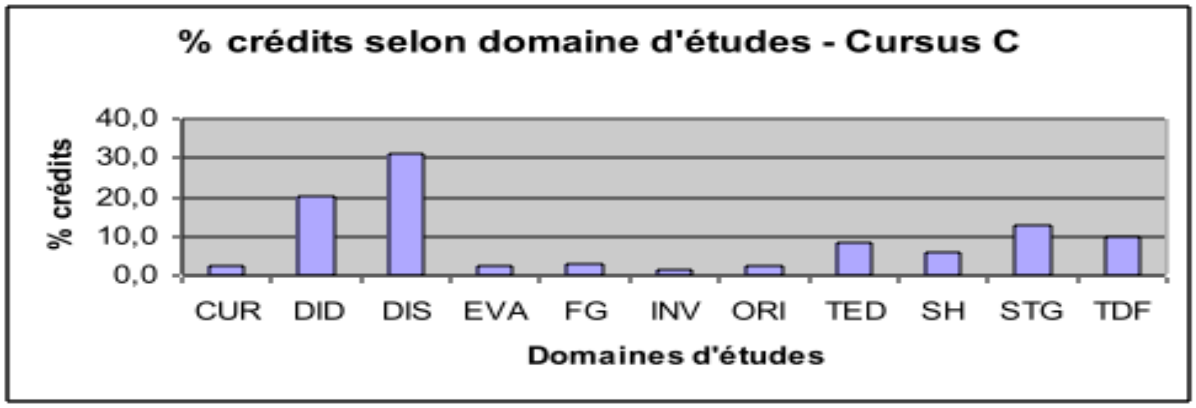


Graphique 1B. Elaboration personnelle selon les programmes disponibles.

Le cursus C est structuré en dix semestres. Au bout des huit premiers l'étudiant obtient la licence en éducation. Pour obtenir le diplôme de professeur, l'étudiant doit poursuivre un semestre de stage professionnel, valider un séminaire et passer un examen final. Comme le cursus A, celui-ci donne une importance spéciale aux disciplines de base (31,1%) et à la didactique (20,5%). Les stages tiennent aussi une place importante (12,9%). La théorie de l'éducation et ses matières associées occupent 9,8% des crédits.

Domaine d'études	% crédits
CUR	2,3
DID	20,5
DIS	31,1
EVA	2,3
FG	3,0
INV	1,5
ORI	2,3
TED	8,3
SH	6,1
STG	12,9
TDF	9,8

Tableau 1C.
Elaboration personnelle selon les programmes disponibles



Graphique 1C. Elaboration personnelle selon les programmes disponibles.

Le cursus D est structuré en deux semestres à plein temps. Chaque matière a un poids équivalent au niveau de crédits, sauf le stage professionnel qui compte double. Il faut rappeler que pour ces deux derniers cursus il s'agit de programmes spéciaux pour des personnes ayant déjà un niveau de licence (4 ans post-lycée) dans une discipline de base. C'est pour cela que nous omettons la catégorie DIS dans notre description. Dans ce cursus les stages occupent 1/4 du temps total du temps, bien au-dessus des autres domaines. Les didactiques de chaque discipline occupent aussi une partie importante du programme du cursus. D'autre part, le domaine des sciences humaines (psychologie de l'apprentissage et sociologie de l'éducation) occupent 16,7% du temps contre 8,3% pour la théorie de l'éducation. L'étude du curriculum, l'évaluation, la recherche éducationnelle et l'orientation ont des pourcentages encore moins importants. En terminant le programme, les étudiants ne réalisent ni mémoire ni examen, sauf la validation d'un séminaire de recherche au second semestre pour l'obtention du diplôme.

Domaine d'études	% crédits
CUR	8,3
DID	16,7
EVA	8,3
FG	0,0
INV	8,3
ORI	8,3
TED	8,3
SH	16,7
STG	25,0
TDF	0,0

Tableau 1D.
Elaboration personnelle selon les programmes disponibles

Le cursus E est structuré en 4 semestres à temps partiel. A la fin du programme les étudiants doivent passer un examen final pour obtenir le diplôme de professeur de secondaire en la discipline où ils sont déjà titulaires d'une licence. Nous remarquons que presque la moitié du temps est utilisé dans l'ensemble théorie et histoire de l'éducation et sciences humaines. Un quart du temps est consacré aux stages (26,2%) et 9,5% à la recherche en éducation. Peu de temps est consacré à la didactique de la discipline.

Domaine d'études	% crédits
CUR	7,1
DID	7,1
EVA	7,1
FG	0,0
INV	9,5
ORI	0,0
TED	21,4
SH	21,4
STG	26,2
TDF	0,0

Tableau 1E.
Elaboration personnelle selon les programmes disponibles

Poids donné aux idées pédagogiques dans les cursus étudiés

Pour analyser le poids donné aux idées pédagogiques nous avons examiné les programmes de chaque matière proposée. Les matières touchant notre sujet ont été incluses dans la catégorie TED (théorie de l'éducation), raison pour laquelle nous axerons notre exposé sur l'analyse de cette catégorie en particulier. Pour justifier le choix de TED nous avons aussi examiné les matières des autres catégories, sans trouver de référence aux idées pédagogiques.

Nous montrerons la composition de la catégorie TED pour chaque cursus en rendant explicites: les intitulés des enseignements, une brève description, le nombre de sujets abordés, les sujets où le sujet des idées pédagogiques (désormais IP) est touché, le nombre de références bibliographiques obligatoires et les références bibliographiques concernant les idées pédagogiques. Pour ces dernières, nous ferons la distinction entre l'utilisation de manuels (par exemple des compilations sur les pédagogues ou sur l'histoire de l'éducation) et les textes de base. Par des textes de base nous comprenons les textes de source, comme par exemple l'*Emile*, *Démocratie et éducation*, *La pédagogie des opprimés*, etc. Nous voulons juste savoir si cette étude des idées des pédagogues est faite à travers une lecture des textes de base ou bien à travers les réinterprétations par d'autres auteurs.

L'information pour l'étude des programmes du primaire est résumée dans les tableaux 2A, 2B et 2C.

Nous apprécions que le sujet des IP soit abordé essentiellement d'un point de vue historique. Cela est vrai pour les cursus A et B qui traitent l'histoire de l'éducation comme une matière spécifique. Le cursus B présente une référence aux IP dans une matière se référant aux conceptions de l'enfance. Dans le cursus A il existe aussi une brève référence dans un cours d'épistémologie de l'éducation.

Par rapport au travail bibliographique obligatoire, nous constatons un manque important de connaissance des textes de source des pédagogues. Pour le cursus A nous ne rencontrons aucun texte cité en bibliographie, mais l'étude de quelques-uns à travers des manuels. **P**our le cursus B nous en rencontrons quatre[49] et dans le C nous en rencontrons deux[50]. De ces six références, la moitié correspond au même texte.

[49] Les quatre textes sont : deux fois *La pédagogie des opprimés* de Paulo Freire, *L'éducation comme pratique de la liberté* aussi de Freire et *Education et démocratie* de J. Dewey.
[50] *La pédagogie des opprimés* et *L'éducation d'aujourd'hui* de J. Dewey.

Dans les matières où les IP sont évoquées, nous estimons que la place donnée à celles-ci est variable. Ainsi, pour le cursus A, deux matières touchent le sujet. La première avec un poids (en référence au nombre total de sujets étudiés) de 11/37 et la deuxième avec un poids de 2/18. Dans le cas du cursus B, il s'agit d'une seule matière qui consacra un poids de 1/13 au sujet. Le cursus C présente une seule matière liée aux IP (sur l'histoire de l'éducation) laquelle donne un poids de 5/15 au sujet. Comme nous pouvons le voir, l'importance donnée à ce sujet varie entre moins d'un dix pourcent jusqu'à presque un quarante pourcent à l'intérieur d'une matière.

Cursus A.

Intitulé de l'enseignement	Description	Nombre de sujets	Sujets liés aux IP
Éducation et philosophie	Anthropologie philosophique	13	0
Ethique professionnelle	Éthique et déontologie	6	0
L'éducation dans le temps	Histoire de l'éducation	37	11
Pédagogie pour la diversité	Intégration des minorités	27	0
Théorie de l'éducation	Épistémologie de la pédagogie	18	2

Intitulé de l'enseignement	Réf. biblio. Base.	Réf. biblio. IP	
		Manuels	Textes de base
Éducation et philosophie	10	0	0
Éthique professionnelle	16	0	0
L'éducation dans le temps	18	11	0
Pédagogie pour la diversité	12	0	0
Théorie de l'éducation	16	4	0

Tableau 2A. Elaboration personnelle selon les programmes disponibles

Cursus B

Intitulé de l'enseignement	Description	Nombre de sujets	Sujets liés aux IP
Fondements pédagogiques I	Pédagogie communauté et culture, conceptions de l'enfance, cadre normatif du système éducatif au Chili	13	1
Fondements pédagogiques II	Spécificité de la connaissance pédagogique, organisation scolaire, sélection culturelle	12	0
Pédagogie sociale	Pédagogie sociale, pédagogie critique, intervention sociale	8	0
Éducation pour la diversité	Éducation des minorités	32	0
Séminaire éthique	Éthique et déontologie	S/I	S/I

Intitulé de l'enseignement	Réf. biblio. Base.	Réf. biblio. IP	
		Manuels	Textes de base
Fondements pédagogiques I	16	3	1
Fondements pédagogiques II	14	0	0
Pédagogie sociale	15	0	1
Éducation pour la diversité	10	0	2
Séminaire éthique	S/I	S/I	S/I

Tableau 2B. Elaboration personnelle selon les programmes disponibles

Cursus C.

Intitulé de l'enseignement	Description	Nombre de sujets	Sujets liés aux IP
Fondements de l'éducation	Sujet et éducation, interactions humaines etl'environnement social et culturel	13	0
Fondements de l'éducation II	Problématiques de l'éducation au Chili	18	0
Introduction à l'éducation primaire	L'éducation et la fonction de l'école	6	0
Histoire, politique et économie de l'éducation	Eléments d'histoire de l'éducation, aspects économiques et politiques	15	5
Éducation familiale et communautaire	L'interaction entre la famille et la communauté	6	0

Intitulé de l'enseignement	Réf. biblio. Base.	Réf. biblio. IP	
		Manuels	Textes de base
Fondements de l'éducation	5	0	0
Fondements de l'éducation II	5	0	1
Introduction à l'éducation primaire	10	2	1
Histoire, politique et économie de l'éducation	5	1	0
Éducation familiale et communautaire	9	0	0

Tableau 2C. Elaboration personnelle selon les programmes disponibles

Dans le cas des cursus spéciaux pour l'enseignement secondaire nous sommes en présence de deux modèles très différents. Le cursus D ne présente aucune référence aux idées pédagogiques, ni dans les sujets abordés ni dans la bibliographie. Par contre, le cursus E consacra une matière spécifique au problème des courants pédagogiques au XXème siècle avec un poids de 6/9 et 4 références bibliographiques importantes dans ce domaine[51] et un manuel. Dans l'enseignement sur la réalité et l'histoire de l'éducation du Chili un manuel sur l'éducation et ses idées au Chili est utilisé.

Cursus D

Intitulé de l'enseignement	Description	Nombre de sujets	Sujets liés aux IP
Éthique professionnelle en éducation	Éthique et déontologie	16	0

Intitulé de l'enseignement	Réf. biblio. Base.	Réf. biblio. IP	
		Manuels	Textes de base
Éthique professionnelle en éducation	23	0	0

Tableau 2D. Elaboration personnelle selon les programmes disponibles

Cursus E

Intitulé de l'enseignement	Description	Nombre de sujets	Sujets liés aux IP
Introduction à l'éducation	Pensée pédagogique, courants pédagogiques du XXème siècle	9	6
Réalité et histoire de l'éducation au Chili	Histoire du système d'éducation au Chili	16	0
Introduction à l'enseignement	Savoir pédagogique et modèles d'enseignement	4	0

Intitulé de l'enseignement	Réf. biblio. Base.	Réf. biblio. IP	
		Manuels	Textes de base
Introduction à l'éducation	13	1	4
Réalité et histoire de l'éducation au Chili	7	1	0
Introduction à l'enseignement	4	0	0

Tableau 2E Elaboration personnelle selon les programmes disponibles

[51] Les textes sont référencés sont : *L'Emile*, *La pédagogie des opprimés*, *Education et démocratie* et *Summerhill*.

Conclusion

Une première constatation est le peu d'espace donné à l'étude des idées et aux textes de base- liés à ce que nous pourrions appeler la « tradition pédagogique » - dans les cursus étudiés. Quand cela arrive, comme nous l'avons déjà montré, il s'agit d'une allusion plutôt rapide et peu importante par rapport au nombre total de sujets étudiés dans une matière déterminée. Dans aucun cas nous n'avons pu apprécier une étude « en profondeur » des textes des pédagogues.

Toujours par rapport aux textes des pédagogues, nous avons remarqué une tendance « presque régionale » à utiliser la *Pédagogie des opprimés* de P. Freire. Il y a d'autres références à John Dewey et à Rousseau et dans un cas (pour l'un des programmes courts de secondaire) une référence à *Summerhill* d'A.Neil. Les textes des pédagogues ne sont autrement pas évoqués dans les bibliographies obligatoires des matières.

Dans les cas des programmes courts pour l'enseignement secondaire que nous avons analysés, nous observons jusqu'à quel point l'inclusion ou l'exclusion des idées pédagogiques dans un certain programme correspond à la vision que nous avons de la formation des enseignants. Ainsi, dans un cursus nous notons l'absence absolue de ces sujets, tandis que dans l'autre ceux-ci semblent être l'un des piliers de la formation. Bien qu'il considère seulement la problématique au XXème siècle, ce cursus montre une claire différence avec l'autre. Nous apercevons aussi cette situation par rapport aux différentes orientations des cursus du primaire. Dans un cas c'est la didactique qui est mise en avant, dans l'autre il s'agit de la recherche en éducation et des sciences humaines. Dans les cursus de primaire analysés nous n'avons pas pu trouver un seul cas où le sujet des idées pédagogiques soit un élément important de la formation proposée.

Si nous observons l'importance accordée aux idées pédagogiques par rapport à la totalité des matières proposées pour les cursus du primaire nous constatons que ce sont la didactique, les matières disciplinaires et – en fonction du cas – les sciences humaines (sociologie et psychologie) qui sont mises en avant. Les stages et la connexion avec le terrain sont aussi un dénominateur commun.

La conception de la formation des enseignants dégagée de cette analyse nous montre un professionnel axé sur la transmission des connaissances mais subissant une déconnexion avec toute tradition pédagogique. Nous pensons que cette situation pourrait avoir un impact sur la manière des étudiants de s'approprier leur futur métier d'enseignant. Comme nous l'avons évoqué dans notre introduction, l'objectif de notre travail n'est pas d'évaluer l'impact de cette situation de déconnexion avec l'histoire, mais de la constater. Cependant, nous ne pouvons pas ne pas exprimer notre préoccupation et souligner l'importance de réaliser plus de recherches dans ce domaine.

L'inclusion des épreuves standardisées afin d'évaluer les enseignants, nous le pensons, aura un impact sur les cursus de formation et sur la façon de penser la pédagogie qui semble nous éloigner encore plus de cette connexion avec l'histoire des philosophies éducatives et des initiatives pédagogiques.

Finalement, nous osons dire que la tendance générale constatée est de donner au savoir pédagogique un regard technocratique. Si nous entendons par ce terme un système qui donne aux critères techniques la prédominance sur d'autres critères, nous pouvons dire que l'étude des idées pédagogiques échappe à cette conception. Si l'efficacité est le critère technique de base, mesurée quantitativement à travers des épreuves qui sont construites en fonction de ce même regard, l'efficacité dans la transmission des connaissances sera ainsi le critère le plus important dans cette conception de la pédagogie. Comment entendons-nous cette efficacité ? N'est-elle pas une réduction d'un problème plus complexe ? Nous considérons que la pédagogie de nos jours a besoin d'être prise comme un métier qui va au-delà d'une notion technique, lequel engage des aspects multidimensionnels d'une activité qui a une tradition qui devrait être connue par ceux qui se préparent à l'exercer.

Références

ÁVALOS, B. *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto.* Santiago de Chile, MINEDUC, 2002, 150 p.

ÁVALOS, B. *Docentes para el siglo XXI, Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones.* Perspectivas, Vol. XXXII, Nº 3 Septiembre 2002. UNESCO. Disponible sur internet: http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsOpenFiles/pr123ofs.pdf (consulté le 20/02/10)

ÁVALOS, B. (2003) *La formación docente inicial en Chile*. S/E. Disponible sur internet: http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_chile_iesalc.pdf (Consulté le 02/10/2010)

ÁVALOS, B. (2010a) *Formación inicial docente en Chile: Calidad y políticas*. S/E. Disponible sur internet: http://www.nucleodocentes.uchile.cl/ (Consulté le 26/03/2011)

ÁVALOS, B; CAVADA, P; PARDO, M. y SOTOMAYOR, C. *La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. Estud. pedagóg.* [online]. 2010b, vol.36, n.1, pp. 235-263. Disponible sur internet: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100013&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705. doi: 10.4067/S0718-07052010000100013 (Consulté le 26/03/2011)

AYLWIN, P. y PEÑA, P. "La certificación de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos de los egresados de las carreras de pedagogía: elementos para su contextualización". *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 41, Nº 2, 2007 Santiago de Chile, pp. 13-35.

BARBOSA, M. Le rôle des idées pédagogiques dans le métier d'enseignant – Recherche d'une conception au-delà de la simplification. In C.I.V.I.I.C. (2002). *Les idées pédagogiques : patrimoine éducatif ?* Actes du colloque de Rouen des 24,25 et 26 septembre 1998. Rouen: PUR.

CHARBONNEL, N. *Pour une Critique de la Raison Educative*, Berne: Peter Lang, 1988.

COMPAYRÉ, G. *Histoire de la Pédagogie*, Paris: Paul Mellotée, 1880.

CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2006) *Informe final.* Santiago de Chile. Disponible sur internet: http://www.consejoeducacion.cl/articulos/Informefinal.pdf (Consulté le 28/03/2011)

CONTRERAS, G. y VILLALOBOS, A. (2010) *La formación de profesores en Chile: Una mirada a la profesionalización docente*. En Educación y Educadores, Vol. 13 Nº 10 (2010) Bogotá, Colombia. Disponible sur internet: http://revistas.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewArticle/1732/2334 (Consulté le 26/03/2011)

COX, C. (Editor) *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La Reforma al sistema escolar de Chile.* Santiago de chile: MINEDUC/ Editorial Universitaria, 2003.

COX, C. y GYSLING, J. *La Formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago de Chile: Editorial UDP, 2010.

CRUZ, N. *El surgimiento de la Educación Secundaria Pública en Chile 1843-1876.* Santiago de Chile: Ediciones DIBAM, 2003.

CRUZ, N. (S/F) *La educación chilena y las políticas de los sectores medios (1900-1970).* S/E. Disponible sur internet: http://www.historiaycultura.cl/html/hist_chile.html (Consulté le 05/04/2011)

EGAÑA, L. *La Educación Primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: DIBAM y Lom Ediciones, 2000.

EGAÑA, L. et alt. *La Educación Primaria en Chile: 1860-1930*. Santiago de Chile, Lom Ediciones, 2003.

GADOTTI, M. *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

GOUX, F. *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, Paris: Félix Alcan, 1906.

INZUNZA, J. (2009) *La construcción del derecho a la Educación y la institucionalidad educativa en Chile.* OPECH, Universidad de Chile. Disponible sur internet: http://issuu.com/jinzunzah/docs/el_derecho_a_la_educaci_n_en_chile (Consulté le 22/05/2010)

LABARCA, A. *Historia de la Enseñanza en Chile*, Santiago de Chile, Prensa de la Universidad de Chile, 1939.

MANZI, J. *Programa INICIA: Fundamentos y primeros avances*. Documento presentado al seminario-taller: Formación Docente: ¿Vamos por el camino correcto? Santiago de Chile, CIAE de la Universidad de Chile y UNICEF, octubre 2009.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2000.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN / UNESCO. *La Educación chilena en el cambio de siglo: Políticas, resultados, desafíos.* Santiago de Chile: MINEDUC, 2004.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2008) *Evaluación diagnóstica 2008 Programa INICIA.* MINEDUC, Santiago de Chile. Disponible sur internet: http://www.programainicia.cl/ (Consulté le 12/09/2010)
MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2010*) Programa inicia: temario prueba de conocimientos pedagógicos.* MINEDUC, Santiago de Chile. Disponible sur internet: http://www.programainicia.cl/docs/temarios2010/Temario_CP_EdBsica.pdf (Consulté le 12/09/2010)
MORALES, O. (2000) *La Reforma Educacional de 1965 "Estudio de sus fundamentos desde la perspectiva de la política educacional".* Tesis para optar al grado de Magíster en política y gestión educacional, U. de Talca, Chile. http://dspace.utalca.cl/retrieve/16814/morales_mejias.pdf (Consulté le 05/04/2011)
NÚÑEZ, I. Adolfo Ferriere en Chile. *Revista de Historia de la Educación*, Vol. III 1997. Pp.49-68. Chile. Disponible sur internet: http://www.piie.cl/centro-de-documentacion/images/pdf/PolRefEdu/FERRIERE_en_chile.pdf (Consulté le 11/08/2010)
NÚÑEZ, I. La formación de docentes: Notas históricas. En Beatrice Avalos, *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*, Santiago, MINEDUC, 2002; pp. 15-39 Disponible sur internet:
http://www.piie.cl/centro-de-documentacion/images/pdf/docentes/Historia_formacion_inicial.pdf (Consulté le 12/05/2010)
NÚÑEZ, I. La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. En *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 41, Nº 2, 2007. Santiago de Chile, pp. 149-164.
OECD *Revisión de las políticas nacionales de Educación: Chile*. Paris, Francia: OECD, 2004. 305 pp.
REYES, L (2005) *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)* Tesis para optar al grado de Doctora en Historia, Universidad de Chile, Santiago de Chile. Disponible sur internet:
www.archivochile.com/**tesis**/09_tedulit/09tedulit0003.pdf (Consulté le 03/05/20010)
REYES, L. Política educacional y conflicto en Chile: las alternativas pedagógicas de maestros y trabajadores *(1920-1925) Cuadernos de Historia* Nº 22, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Santiago de Chile, 2005.
SIES Sistema Nacional de información de la Educación Superior Ministerio de Educación (2010) *Evolución Matrícula Educación Superior de Chile Período 1990 – 2009*. MINEDUC, Santiago de Chile. Disponible sur internet:
http://www.mineduc.cl/usuarios/sies/File/ESTUDIOS/ESTUDIOSSIES/Estudio-Evolucion-Matricula-Historica-1990-2009.pdf (Consulté le 10/01/2011)
OEI / Ministerio de Educación (1993*) Sistema educativo nacional de Chile*. Informe realizado por I. Núñez et al, 1993. OEI, Madrid. Disponible sur internet:
http://www.oei.es/quipu/chile/CHIL02.PDF (Consulté le 04/04/2011)

La formation des enseignants d'éducation de base au Mexique dans le contexte de la posmodernité

Ileana Rojas Moreno
Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM), Faculté de Philosophie et Lettres (FFyL)
ileanarm@servidor.unam.mx
Calle La Joya 14-15, Col. Sta. María Tepepan, Xochimilco, México, D. F. C. P. 16020
Ciudad Universitaria, Coyoacán, México, D. F. C. P. 04510
(52) 55 15 09 06 29
04455 8570 6665
(52) 55 56 22 18 60-EXT. 22

RÉSUMÉ

Le panorama de la globalisation économique, reflet de la tendance à organiser l'ordre du monde, en liaison avec le développement sans précédents des technologies des médias, marque sans aucun doute la vie des êtres humains dans les différents domaines de leurs vies quotidiennes.
Cette approche nous conduit à étudier quelques aspects de la formation des maîtres au Mexique face aux défis qu'affrontent les processus éducatifs, entre autres la crise des savoirs et le surgissement de nouvelles connaissances et d'exigences dans l'exercice de leur profession. Cette communication réunit quelques unes des progressions d'une recherche aboutie sur le thème d'une double approche des contenus des programmes limités aux divers projets de formation officiels, depuis la fin du XIX^{ème} siècle jusqu'à nos jours; ceci dans le but d´argumenter qu'en limitant la préparation du professorat uniquement en tant que dépositaire et promoteur de connaissances techniques, on risque de limiter l'enseignement –une fois de plus- à une activité dépouillée de sa richesse euristique et surtout intellectuelle.

Mots clés: formation d'enseignants, formation normalienne, connaissances, enseignants.

1. Considérations méthodologiques et catégorisations antérieures

L'un des thèmes de la recherche est le suivant: comment s'est effectuée et quelle portée a eu la formation des maîtres au Mexique? Ainsi, la recherche se fonde sur un exercice de reconstruction socio-historique de la formation des maîtres au Mexique, sur la base d'une stratégie d´étude de documents. Les catégories analytiques utilisées sont celles de la *formation du professorat et des connaissances de l'enseignant.*

La formation des professeurs d'éducation élémentaire au Mexique, depuis les premières décennies du XIX^{ème} siècle, a été à la charge de l'enseignement normalien sous divers noms institutionnels. En fait, l'École Normale en tant qu'institution formatrice du professorat est restée assujettie aux décisions de l'État, en particulier du pouvoir exécutif fédéral, quant à ses objectifs, fonctions, projets institutionnels, programmes d'études, corps enseignant et effectifs scolaires. Tous ces éléments caractéristiques du contexte actuel font que l´examen de quelques aspects de l´évolution de la *formation du professorat* de l'éducation élémentaire dans notre pays, depuis la fin du XIX^{ème} siècle jusqu'à nos jours, devienne un exercice obligatoire, particulièrement en ce qui concerne la démarcation des *connaissances d'enseignement* acquises pendant la préparation en institution.

Dans cette communication, l'on désignera cette catégorisation en termes d' « ensemble de connaissances » qui servent de base au métier de professeur. Selon Tardif, (2004: 175) il s'agit de connaissances de natures diverses (culturelles, des différentes disciplines, théoriques, techniques, pratiques, artisanales, expérimentales), connaissances acquises par les maîtres soit au cours de leur formation initiale lors de leur passage à l'École Normale ou à l'Université, à travers leur expérience personnelle ou leurs échanges avec d'autres enseignants chevronnés, ou bien encore au moyen d'autres sources, matériels ou ressources divers.

Dans un examen plus orienté vers le référent institutionnel d'origine, il est possible de tracer une différenciation importante entre un ensemble de connaissances de pédagogie normalienne et un autre de caractère multidisciplinaire. Le premier, vu en termes d'une connaissance limitée à l'exercice de l'enseignement, comprend l'information surtout d'ordre méthodologique sur des bases psychologiques et philosophiques à propos des processus d'enseignement et d'apprentissage et des tâches d'organisation et d'administration scolaire. De son côté, le savoir pluridisciplinaire repose sur une diversité d'objectifs d'autres sphères de la connaissance et il s'oriente vers un autre niveau d'intervention plus vaste qui inclut, entre autres activités, l'enseignement. En se basant sur cette distinction nous signalons un spectre de connaissances propres à l'enseignement réunies sous la catégorisation suivante: *a) Connaissance pédagogique normalienne*: cette rubrique inclut pratiquement trois sortes de connaissances; connaissances du genre descriptif, connaissances de structure prescriptive, connaissances de type applicatif. b) *Connaissance pédagogique pluridisciplinaire*: de portées y liens plus vastes que la précédente, cette deuxième rubrique réunit des connaissances telles que des connaissances de type explicatif, des connaissances de type analytique, connaissances de caractère relationnel, connaissances de portée critique, connaissances de caractère réflexif, connaissances de type interprétatif. (Rojas, 2002: 11-13).

À partir de ce qui précède, il est intéressant de se poser quelques questions à propos de la formation des maîtres dans le but de déterminer, à partir des programmes d'étude, quelles ont été et quelles sont les connaissances requises pour l´exercice de leur profession à des moments spécifiques de la vie sociale, économique et culturelle de notre pays.

2. La formation du professorat de l'éducation élémentaire à partir des projets de programmes officiels

D'après Arnaut, (1998a: 24 y ss) pendant la période comprise entre la restauration de la république et le gouvernement de Porfirio Díaz, l'enseignement jusqu'alors considéré comme une profession libérale est devenu une profession d'État. Ainsi que d'autres professions, celle de professeur d'éducation élémentaire est le fruit de l'assemblage de processus historiques complexes de longue durée qui ont influencé cette constitution du professionnel, en particulier pour tout ce qui se réfère à l'établissement des institutions et à l'implantation des propositions de programmes spécifiques à la formation de professeurs. Ses origines peuvent se retrouver dans la vie culturelle du XIX^{ème} siècle; [52] cependant, c'est au cours du XX^{ème} siècle que la formation du professorat s'est organisée et structurée à partir de la mise en

[52] Les antécédents du "Normalisme" dans notre pays peuvent se découvrir à partir de l'établissement d'une école d'enseignement mutuel en 1818, précédent méthodologique impulsé fermement par la Compagnie Lancastérienne. Cette institution fut fondée au Mexique en 1822 et, en 1823 la Compagnie établit la deuxième de ses écoles, émettant simultanément le "Règlement de l'École Mutuelle Normale intitulée Philantropie". L'une des sections de cette institution préparait les jeunes étudiants à la théorie et à la pratique du système mutuel d'enseignement, elle est donc considérée comme l'une des premières écoles d'éducation

marche de programmes d'études officialisés par l'État en général, et par le gouvernement fédéral en particulier, selon la politique éducative promue par le président en exercice.[53]

La place officielle donnée à l'enseignement normalien s'est maintenue et c'est en ce sens que dans le "Programme pour la Transformation et le Renforcement Académique des Écoles Normales" (PTFAEN), présenté par le Secrétariat de l'Éducation Publique (SEP) comme cadre de la réforme du programme de 1997, on conclut que seule l'École Normale – alors élevée au rang d'institution d'éducation supérieure - et aucun autre modèle d'institution ne pourrait réaliser plus efficacement la tâche de former de nouveaux maîtres. En fait, dans cette première approche des projets de programmes officiels et en faisant un bref bilan à partir de la fondation de l'École Normale du Mexique (1887), nous constatons que pendant un peu plus de cent ans a eu lieu la mise en route de dix-sept programmes d'études pour la formation initiale du professeur de l'école élémentaire à laquelle s'ajoutera apparemment une dernière proposition -pour l'instant- de réforme des programmes en attendant de devenir officielle et d'être implantée. Pour délimiter cette panoramique résumée dans le tableau n°1, on a systématisé des données telles que l'année de l'implantation, durée d´application, nombre d´années d'études, incorporation des études du secondaire, niveau offert, type d'organisation du programme, répartition des contenus par domaine spécifique et nombre total de matières incluses. Il est important de signaler que pour cette ébauche, on a tenu compte uniquement des programmes d'étude approuvés par l'École Normale pour Maîtres, convertie par la suite en École Nationale des Maîtres, et qui furent ensuite appliqués en général dans d'autres écoles normales en milieu urbain sous la surveillance centralisée de l'éducation élémentaire nationale et la formation respective des enseignants, proposée par le Gouvernement Fédéral.
De nouveau selon le tableau n°1, en premier lieu, nous pouvons apprécier que dans le cas des programmes d'études niveau lycée, la périodicité des changements est en moyenne de 6,4 ans. Les cinq premiers programmes d'études ont été mis en œuvre sous le gouvernement du président Porfirio Díaz. Le programme de 1916 est devenu officiel au début de la présidence de Carranza et les deux suivants correspondent aux premiers gouvernements postrévolutionnaires. Les sept programmes restants ont été mis en œuvre sur quatre décennies et ils correspondent à sept gouvernements et au passage du dit « développement stabilisateur » à l´étape de « l'ouverture démocratique » pendant des périodes de graves crises économiques, sociales et politiques en plus des changements habituels de gouvernement tous les six ans toujours accompagnés de l´attribution de charges ministérielles et leurs respectives actions de définition et mise en marche de nouveaux plans et programmes gouvernementaux.

Tableau n° 1. Programmes d'études pour la formation des maîtres de l'éducation élémentaire au Mexique (1887-1997)

NNÉE	DURÉE D'APPLI-CATION	NOMBRE D'ANNEES D'ÉTUDE	INCORPORATION D'ETUDES SECONDAIRES	NIVEAU	RGANISATION DES PROGRAMMES	OMBRE ET % DE MATIERES DE CULTURE GÉNÉRALE	OMBRE ET % DE ATIERES DE TYPE PÉDAGOGIQUE	OMBRE ET % DE ATIERES DE TYPE TECHNICO/ PRATIQUE	OTAL DE ATIERES (100%)
1. 87	5 ans	4 ans	2 ans	calauréat	ières annuelles	29 (67%)	3 (7%)	11 (26%)	43 (100%)
2. 92	1 año	5 ans	2 ans	calauréat	ières annuelles	38 (65%)	2 (3%)	20 (32%)	60 (100%)
3. 93	9 ans	5 ans	2 ans	calauréat	ières annuelles	36 (82%)	3 (7%)	5 (11%)	44 (100%)
4. 02	6 ans	4 ans	2 ans	calauréat	ières annuelles	37 (84%)	5 (11%)	2 (5%)	44 (100%)
5. 08	8 ans	5 ans	2 ans	calauréat	ières annuelles	20 (91%)	1 (4.5%)	1 (4.5%)	22 (100%)
6. 16	7 ans	5 ans	2 ans	calauréat	ières annuelles	48 (83%)	8 (14%)	2 (3%)	58 (100%)
7. 23	5 ans	5 ans	2 ans	calauréat	ières annuelles	34 (74%)	3 (7%)	9 (19%)	46 (100%)
8. 28	7 ans	3 ans	Non	calauréat	ières annuelles	18 (62%)	8 (28%)	3 (10%)	29 (100%)
9. 35	10 ans	3 ans	Non	calauréat	ières et activités uelles	19 (56%)	11 (32%)	4 (12%)	34 (100%)
10. 45	15 ans	3 ans	3 ans	calauréat	ières et activités uelles	44 (60%)	12 (17%)	17 (23%)	73 (100%)
11. 59	1 año	3 ans	Non	calauréat	ières et activités uelles	12 (43%)	9 (32%)	7 (25%)	28 (100%)
12. 60	8 ans	3 ans	Non	calauréat	ières semestrielles et ivités annuelles	12 (43%)	9 (32%)	7 (25%)	28 (100%)
13. 69	3 ans	4 ans	Non	calauréat	ières semestrielles	63 (65%)	16 (16%)	18 (19%)	97 (100%)
14. 72	3 ans	4 ans	Non	calauréat	res de forma-n Matières semestrielles	62 (62%)	20 (20%)	18 (18%)	00 (100%)
15. 75(RE)	9 ans	4 ans	Non	calauréat	ières semestrielles	46 (66%)	24 (26%)	6 (8%)	76 (100%)
16. 84	13 ans	4 ans	Non	ence	ières semestrielles	20 (32%)	35 (55%)	8 (13%)	53 (100%)
17. 97	13 ans(7)	4 ans	Non	ence	ières semestrielles	0 (0%)	35 (55%)	8 (13%)	45 (100%)
MATIERES: TOTAUX ABSOLUS Y POURCENTAGES						538 (61%)	206 (23%)	146 (16%)	890 (100%)
MOYENNES ET POURCENTAGES						32 (61%)	12 (23%)	9 (16%)	53 (100%)

Sources: Meneses, E. *et al* (1983, 1986, 1988, 1991, 1997); et, SEP (1993, 2002).
(RE) = Restructuré

Normale au Mexique. Deux décennies plus tard la Compagnie Lancastérienne se transforma en la Direction Générale d'Instruction Primaire (1842) durant trois ans, et jusqu'en 1890- année où elle fut dissoute-la Compagnie Lancastérienne fonda des écoles dans divers états du pays, s'occupant en grande partie du problème de la formation initiale à bas prix d'enseignants et avec des résultats à très court terme. Cf. Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa, 1973, pp. 224-234; y, Ernesto Meneses *et al*., *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México, Porrúa, 1983, pp. 74-76.

[53] D'autres institutions affines fondées tout au long du XIX^{ème} siècle furent l'École Normale d'Enseignement Mutuel de Oaxaca (1824), l'École Normale Mixte de San Luís Potosí (1841), l'École Normale de Mexico (1857), l'Institut Normal de l'État de Puebla (1880), l'École "Modèle" d'Orizaba (1883), l'École Normale de Veracruz (1886), l'École Normale pour Professeurs de Mexico (1887). Au XX^{ème} siècle, furent créés des organismes tels que la Direction d'Enseignement Normal (1901), l'École Nationale des Hautes Études qui incluait l'offre formative de l'École Normale Supérieure (1910), l'École Nationale des Maîtres en substitution de l'ancienne École Normale pour Professeurs (1924), l'École Normale Supérieure de Mexico (1942), l'Institut Fédéral de Formation du Professorat (1944), l'Université Pédagogique Nationale (1978), parmi les plus importantes institutions en ce domaine dans tout le pays. Cf. Francisco Larroyo, *op. cit.*, pp. 225-234, 290-300, 318-341; y, Secretaría de Educación Pública, *Datos básicos de educación Normal en México*, México, SEP/CONPES/ANUIES, 1993, pp. 17-41.

Quant aux deux programmes correspondant au niveau licence, le temps de validité a été multiplié par deux, et même si les deux dates de leur mise en application (1984 et 1997, respectivement) sont représentatifs d´étapes critiques pour la société mexicaine qui a dû faire face à l'assaut des politiques néolibérales et internationales.
Quant à la durée des études, dans les débuts de l'ère normalienne fédéralisée (1887), on a rajouté deux années de formation de base en tenant compte du temps d'éducation secondaire comme un niveau incorporé au cycle complet de préparation du corps professoral. En moins d'une décennie les différents programmes se sont vus augmentés d'une année supplémentaire d'études au vu de l'insuffisance du temps établi pour assimiler les différentes matières qui étaient déjà trop saturées, et c'est presque vers la fin du sexennat de Díaz Ordaz qu'on a rajouté un temps supplémentaire à la formation initiale des futurs maîtres soit un total de quatre années, situation qui a prévalu jusqu'à l'implantation de la licence en 1984.
Quant à l´agencement des programmes, nous voyons que jusqu'à un peu plus de la première moitié du siècle dernier, la structure habituelle des programmes a été celle de matières et de cours d'activités programmés par année. À partir de la décennie des années soixante-dix, les programmes ont été organisés par blocs de matières semestrielles et éventuellement, dans le programme de 1972, on a défini cinq domaines de formation sous les appellations de scientifique, humaniste, psychopédagogique, technologique et physico-artistique, utilisées chaque semestre pour le regroupement des différentes matières. Quant à la sériation des matières, elle a été établie à partir du programme de 1969.
Pour les contenus académiques institutionnels inclus dans tous les programmes qui apparaissent sur la liste, on peut observer les caractéristiques citées ci-après. En premier lieu, on remarque le genre des contenus qui, pour cette première approche panoramique, a été divisé en trois blocs: a) contenus de culture générale, b) contenus d´ordre pédagogique et c) contenus de caractère technico-pratique. Observons ceci de plus près.
a) Contenus de culture générale. Ce bloc se réfère aux cours qui proposent une préparation générale en sciences, disciplines et thèmes divers. Ici nous trouvons les cours d'espagnol, de mathématiques, de physique, de chimie, de biologie, d'éducation à la santé, d'histoire, de civisme, de philosophie, de logique, d'éthique, d'économie, d'anthropologie, de géographie, de musique, d'arts plastiques, d'éducation physique et de langues étrangères (anglais et/ou français), principalement.
b) Contenus d´ordre pédagogique. Pour ce deuxième bloc on considère tous les cours qui sont directement liés à l'étude de la connaissance pédagogique, tels que la pédagogie générale, la science de l'éducation, la paidologie, la psychologie éducative, la sociologie de l'éducation, l´anthropologie pédagogique, la philosophie de l'éducation, l´histoire de l'éducation, la méthodologie générale, la didactique générale, l'organisation et l'administration scolaires, la législation éducative, l'hygiène scolaire, la communication éducative, la psychotechnique pédagogique, la théorie éducative, le développement de la communauté, la technologie éducative, la psychologie des anormaux, l'orientation vocationnelle, la psycho-physiologie infantile, l'évaluation éducative, entre autres.
c) Contenus d'ordre technico-pratique. Dans ce dernier bloc se situent les cours de contenus techniques et/ou d'application pratique, soit sur des thèmes de culture générale ou bien sur des thèmes propres à la pratique éducative. Par exemple, parmi les cours de culture générale on trouve essentiellement ceux d'activités agricoles, d'activités industrielles, d'activités technologiques, d'économie domestique et d'enseignement d´un métier. Quant aux cours d'application dans la pratique éducative, il y a ceux de technique de l'enseignement, des didactiques spéciales, du laboratoire d'enseignement, de la pratique d'enseignement, de la pratique de direction scolaire, de l´observation de pratiques scolaires, de l´élaboration de matériels éducatifs, entre autres.

3. Le passage à la postmodernité éducative dans la mise en œuvre de la licence de formation initiale des enseignants basée sur des compétences

Les processus de globalisation économique et la modernisation dans différents domaines du développement des pays ont facilité une diversité croissante dans un monde interconnecté, situation qui exige –entre autres - que tous les individus maitrisent les changements technologiques, et de plus comprennent et appliquent une grande quantité d'information disponible. Un autre défi complexe qui a besoin d'attention immédiate est celui d'équilibrer la croissance économique avec un environnement durable et une équité sociale plus grande. Dans le cadre de cet ensemble de processus, la notion de « compétences » a trouvé un essor remarquable et c'est surtout dans les pays développés dans les années soixante-dix et quatre-vingt, dans les domaines de travail et d'entreprise, que la notion de compétences a acquis une forme et un sens dont l'essence consiste dans le fait qu'un employé qui va être embauché et/ou évalué en fonction de la démonstration de certaines performances, c'est à dire sur l'accomplissement de l'exécution de certaines tâches et leur rendement respectif évalués selon des critères internationaux. En somme, la consolidation de la notion de « compétence » comme base de structure s'est établie en un temps relativement court par la nécessité des organismes de travail de définir leurs besoins en capital humain.

Dans le domaine éducatif, pour l'incorporation de cette notion dans la structure et l'organisation de la vie académique des institutions éducatives, il s'est avéré impératif d'adapter la formation pour la performance professionnelle de telle sorte que l'orientation formative offerte puisse aider le futur diplômé à affronter l'incertitude et la volatilité des marchés du travail. Ainsi la notion de « compétence » s'est-elle présentée comme la charnière par excellence entre les systèmes éducatifs et le monde de l'emploi. Selon cette logique, le discours sur les compétences provoqué par les changements liés à la globalisation, les nouvelles technologies de la société de l'information et le multiculturalisme croissant, s'est trouvé impliqué comme support des politiques éducatives à la mode et vouées dans leur ensemble à accélérer les processus de restructuration des institutions et des systèmes éducatifs non seulement des pays avancés d'Occident sinon dans la plupart des pays en voie de développement sans tenir compte du fait qu´ils remplissent ou non les conditions nécessaires d'adaptation à l'implantation de cette modalité formative. C'est en ce sens que nous partageons l'opinion de Moreno, qui affirme que cette logique des compétences s'inscrit dans le contexte actuel de transition des sociétés comme systèmes industriels basés sur le travail, contexte propre à la première modernité, vers d'autres systèmes basés sur la connaissance, où le travail, la formation et l'éducation s'orientent vers l'acquisition de compétences plus que de qualifications spécifiques pour des tâches données. L'exigence d'avoir un marché du travail flexible au moment où la population est plongée dans une société de plus en plus complexe, pose la nécessité de réorienter les politiques de formation des individus qui possèdent des compétences leur permettant de s'adapter à un monde du travail changeant au moyen d´un processus d'apprentissage tout au long de leur vie. (Moreno, 2009: 89).

C'est ainsi que, dans le cadre de ce scénario, des organismes supranationaux comme la Banque Mondiale (BM), et le Fond Monétaire International (FMI), l'Organisation pour la Coopération et le Développement Économiques (OCDE), l'Organisation des Nations Unies (ONU), l'Organisation des États Américains (OEA) et l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) ont défini, recommandé et/ou imposé des directives de politiques éducatives visant à l'homogénéisation du développement éducatif latino-américain afin d'élever la qualité éducative des systèmes propres à la région. Cependant, en considérant l'ébauche d'une perspective internationale sur les propositions de programmes pour la formation initiale du professorat de l'éducation élémentaire en Amérique Latine, on peut observer la présence de certaines tendances avec les caractéristiques qu'on décrira par la suite. En premier lieu, on prend comme référent clé le fait que l'éducation élémentaire s'organise autour d'un axe qui a pour but de familiariser la population infantile aux processus d'acquisition des éléments instrumentaux de la culture, laissant pour le niveau secondaire la rencontre avec la logique des disciplines. Ceci se traduit par une élaboration de plans et de programmes d'études centrés sur une logique de structuration pédagogique en donnant plus d'importance à l'enseignement de la didactique et à une utilisation applicative des didactiques spéciales ; de plus ceci privilégie la pratique éducative comme dimension génératrice d'éléments nécessaires à la formation des maîtres. Sans être l'exception et comme une partie de la tradition de formation, au Mexique, on observe comme une constante l'inclusion des activités d'observation et de travaux pratiques dans les écoles élémentaires dès la formation initiale des enseignants pour conclure les études par une application pratique intensive supervisée dans des conditions réelles de travail. (Vaillant y Rossel, 2004: 30 y ss)

En deuxième lieu et sans perdre de vue la caractérisation des propositions de programmes pour la formation des enseignants de l'éducation élémentaire au Mexique tout au long d'un peu plus de cent ans et spécialement en ce qui concerne les deux dernières décennies du XX^{ème} siècle, dans l' agenda des politiques internationales destinées aux pays en voie de développement, les exigences de professionnalisation de la formation de l'enseignant, de l'incorporation de ce bloc d'études au niveau universitaire ont pris de l'importance ainsi que la définition de profils d'entrée sur la base de connaissances et de compétences pour un bon exercice du métier d'enseignant, entre autres. (Vaillant y Rossel, 2004: 30 y ss)

Dans le cas du Mexique, on observe que vers la moitié des années quatre-vingt cet objectif a principalement touché les domaines de formation et d'actualisation des professeurs en activité, l'actualisation de la formation initiale des étudiants, le développement d'une infrastructure plus vaste ainsi que l'innovation dans les programmes. En ce sens et en prenant pour base les limites imposées par les politiques néolibérales et de globalisation économique implantées dans notre pays, nous argumentons que ledit « passage à la postmodernité » - tant attendu dans le panorama international – a commencé par la formation initiale des maîtres de notre pays à partir de la mise en marche du premier programme de licence en 1984.
Nous mentionnons ce qui précède parce que, en réalisant ce parcours qui va de l'officialisation de la préparation des enseignants (1887) jusqu'à l'implantation du dernier programme de lycée (1975), nous observons comment à travers les différentes approches officielles de formation se définissait le profil de l'enseignant comme un individu capable de remplir de façon satisfaisante et totale la tâche de l'éducation des enfants. Pour ce faire, on représentait le professeur comme un personnage responsable du développement de la culture de la population, de celui qui contribue à améliorer la vie en société en se basant sur le développement de la capacité créatrice des enfants mexicains. D'où le poids de sa responsabilité sociale et l'impact de sa mission culturelle exercés à partir de l'espace scolaire.

On se rend compte aussi qu'avec l'introduction de la licence, la formation profilée pour l'enseignant a été celle du « professionnel pour enseigner » avec quelques nuances définies par les changements d'intérêt. Par exemple, dans le programme de 1984, il était établi que l'on préparerait les étudiants à la recherche et l'expérimentation éducatives, pour qu'ils aient la maîtrise d'un solide bagage culturel associé au développement d'habiletés et de connaissances, ainsi que pour la motivation d'une conviction nationaliste. (Ávalos, 2002: 2-4). Cependant, nous soulignons aussi l'inconsistance de cette offre face à l'antécédent qui a impulsé la formation initiale des enseignants basée sur les compétences, et qui sera stipulé dans l'*Acuerdo Nacional para Modernización de la Educación Básica* (Accord National pour la Modernisation de l'Éducation Élémentaire) émis par le Gouvernement Fédéral en 1992, selon la disposition officielle suivante:
Dans le cas de la formation professionnelle initiale, on établira un modèle avec un tronc commun général et des options orientées vers la pratique préscolaire, primaire et secondaire. Ainsi le maître aura les bases pédagogiques suffisantes pour être flexible et capable de s'adapter aux changements de son marché du travail, et en même temps, il sera capable d'acquérir l'approfondissement nécessaire dans le domaine qui l'intéresse principalement. De même, il y aura une réforme du programme afin d'éviter l'énorme dispersion des programmes actuels et par contre, afin de *former l'enseignant dans la maîtrise des contenus de base*. Ainsi pourra-t-on orienter les maîtres vers l´apprentissage continu et indépendant et vers une observation et une expérience pratique dans sa classe. (SEP/ANMEB, 1992: 11. Ce qui est souligné est de nous.)

C'est avec le programme de 1997 qu'un autre changement important a été introduit en ce sens à partir de la définition d'un profil de l'enseignant par compétences groupées en cinq domaines: habiletés intellectuelles spécifiques, maîtrise des contenus de l'enseignement et compétences didactiques, identité professionnelle et éthique, et capacité de perception et réaction aux conditions des élèves et de l'environnement de l'école (SEP, 2002: 31). Ce qui précède n'est pas étayé par une définition ponctuelle vu que dans la proposition citée, la notion de « compétences » est constamment assimilée à celle d'« habiletés ». Treize ans plus tard, au commencement de 2010, la SEP – à travers la Direction Générale de l'Éducation Supérieure pour les Professionnels de l'Éducation (DGESPE)- a fait connaître le projet de réforme du programme des écoles normales dont la proposition concrète est le *Modèle de Programmes pour la Formation Professionnelle des Enseignants de l'Éducation Élémentaire*. De ce document nous extrayons ici seulement trois éléments de premier ordre: ses objectifs, le cadre politico légal et les supports psychopédagogiques des plans de formation d'enseignants.

Quant aux objectifs du programme, ce modèle propose un profil qui en principe substitue « la formation pour l'enseignement » par l'offre de:

> …une formation stratégique dans le domaine de l'éducation, caractérisée par l'innovation, la qualité et la pertinence sociale... [afin que]… les diplômés des écoles normales possèdent une connaissance profonde des contenus de l'enseignement et des perspectives psychopédagogiques et didactiques pour faire un travail professionnel dans la classe …[pour qu'ils]… créent divers outils de base pour l'apprentissage , directement liés avec les capacités linguistiques et mathématiques… [afin qu'ils]… développent les compétences du maître de l'éducation élémentaire, avec une grande maîtrise ou habileté à résoudre des problèmes complexes, tout ceci à travers la création d'un net sens de responsabilité sociale, la réflexion permanente et de l'interaction et l'emploi efficace d'outils et de ressources internes et externes de l'enseignant. (SEP/DGESPE, 2010: 117)

Encadré par le développement des compétences didactiques pour l'enseignement de contenus linguistiques et mathématiques, ce profil de l'enseignant de l'éducation élémentaire s'appuie sur l'Article 3 de la Constitution mexicaine, la *Loi Générale d'Éducation* et le *Programme de Secteur d'Éducation 2007-2012*. Quant aux supports psycho-pédagogiques, on y signale essentiellement des directives dérivées des tendances internationales d'innovation du programme et la formation de l'enseignant dans les sociétés de la connaissance, en plus de l'utilisation de théories sur les compétences d'enseignement et le soutien du constructivisme pour l'enseignement, soulignant ainsi l´intention de centrer la formation initiale de l'enseignant sur « la promotion d'une position de réflexion au sujet de la pratique et de l'identification des compétences nécessaires à la mobilisation d'ensembles de savoirs intégraux, contextuels et situés » (SEP/DGESPE, 2010: 117)
Ainsi, et d'une manière très proche de la proposition de Perrenoud (2004), ce modèle conclut en indiquant huit compétences centrales que le diplômé normalien devra posséder et appliquer : (SEP/DGESPE, 2010: 117)

1. Planifier, guider et évaluer les situations authentiques d'apprentissage.
2. Participer à des activités de collaboration et de travail institutionnel.
3. Participer de manière engagée et responsable à des activités sociales, de collaboration et communautaires.
4. Réaliser des activités de création, d´utilisation et de transfert de la connaissance dans le domaine de l'éducation.
5. Construire, développer, participer et évaluer des projets d'innovation éducative.
6. Agir de manière intentionnelle et avec autonomie (cognitivo-motivationnelle-affective) dans la résolution de problèmes d'éducation.
7. Agir conformément aux normes éthiques et d'engagement de la vocation et de l'identité de l'enseignant.
8. Utiliser les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'exercice de la profession.

Après la description précédente, nous décidons de laisser de côté l'étude du thème, l'analyse de l'articulation entre ces supports et la mise en forme du programme définitif, étant donné que la proposition du contenu des programmes n'a pas été incluse dans le projet de programme de référence.

Considérations finales

Les différents éléments étudiés nous laissent entrevoir aussi bien la configuration que la consolidation d'une orientation de formation conforme à la catégorisation du *savoir pédagogique normalien*, indiqué dans la première rubrique de cette communication et qui comprend essentiellement des connaissances descriptives, prescriptives et d'application.
Il est inquiétant de constater l'absence de thèmes de spécialisations en planification et en évaluation tout au long de la période étudiée, malgré une légère tentative d'amélioration pour les programmes de 1975 et de 1984, pour en revenir à une seule matière pour chaque spécialité dans les programmes d'études actuels.
Quant à la préparation technologique en général qui, constitue, en moyenne, 11% des contenus de formation spécifique, elle a seulement été considérée comme faisant partie de la formation normalienne durant la brève période comprise entre la moitié des années quarante et le début des années soixante-dix pour les programmes étudiés (1945, 1959, 1960, 1969 y 1972), et avec les caractéristiques indiquées ci-dessus.
Outre les considérations signalées et de façon à clore cette deuxième approche, une conclusion préliminaire nous conduit à souligner les données suivantes de la formation initiale du professorat dans notre pays:
a) Il s'agit d'une formation de type général avec des nuances de baccalauréat pédagogique, principalement fondée sur la perspective de donner à l'étudiant et futur enseignant une culture générale avec quelques bases techniques pour son utilisation dans des activités élémentaires d'enseignement.

b) Le profil défini a été plus proche de la formation du conducteur de l'apprentissage que de la préparation d'un agent ou leader social.
c) La supposée formation théorique s'est bornée à une spécialisation technico-pédagogique, en omettant - même dans le cas des programmes de licence –l´utilisation de référents minimaux sur le statut épistémique du domaine de connaissance pédagogique et de l´innovation éducative, entre autres supports considérés comme fondamentaux.
d) Dans le cas des programmes de licence ce qui a prévalu c´est l´absence d´une formation en recherche, préparation si nécessaire à l´explication et/ou la compréhension dans le développement de la pratique éducative.
Notre point de départ, et maintenant notre conclusion, sont fondés sur l'articulation entre les connaissances d'enseignement et la formation du professorat d'éducation élémentaire dans le contexte d'une nouvelle culture professionnelle et du scénario modernité-postmodernité. D'après nous, l'une des clés de cette relation s'observe quand on met l'emphase sur l'incidence considérable des transformations technologiques du savoir, étant donné que nous vivons dans un monde toujours plus complexe impliqué dans une transformation constante et vertigineuse.
Dans leur ensemble, les connaissances du professorat semblent circonscrites à la description, la prescription et l'application, autrement dit au *savoir pédagogique normalien* décrit dans la première rubrique de ce chapitre. En ce sens nous concluons que les programmes pour la formation des enseignants vont toujours à la traîne des réformes éducatives internationales. Plus encore, nous argumentons que l'articulation entre la définition de l'éducation élémentaire obligatoire, la population qui devrait en profiter et la formation des maitres nécessaires à sa diffusion reflète un décalage constant, dans lequel la spécificité de la connaissance professionnelle est celle qui semble se perdre toujours dans ce "jeu de tensions". Actuellement, à la pauvreté des connaissances d'enseignement qui servent de support à la performance professionnelle, s'ajoutent l'explosion de la connaissance par discipline et le nouveau rôle de la connaissance en tant qu'axe fondamental de la formation intégrale des citoyens, liés à la spécificité que devront acquérir les méthodes et les techniques d'enseignement en fonction des contenus et des groupes auxquels on s'adresse. Cette situation a pris au dépourvu les professeurs d'éducation élémentaire, qui sont encore plus proches de l'image de leader social avec une autorité académique toujours plus limitée plutot que de celle de promoteurs d'un nouveau type de connaissance.

Bibliographie consultée

ARNAUT, A. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, CIDE [1998].
CRUZ, O. *La reforma del profesorado. Configuración, tensiones y regulación. México 1989-2006*, México, UNAM/FFyL, [2007] (Thèse de Doctorat en Pédagogie).
HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata [1999].
LARROYO, F. *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa [1973].
LATAPÍ, P. (Coord.) *Un siglo de educación en México (Tomos I y II)*, México, Fondo de Cultura Económica/CONACULTA [1998].
MEDINA, P. *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México, UPN/Plaza y Valdés [2000].
MENESES, E. *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911, 1911-1934, 1934-1964, 1964-1975, 1976-1988.* México, Porrúa/CEE/UIA. [1997]
MORENO, T. "Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje", en *Revista Perfiles Educativos*, 3ª época, vol. XXXI, núm. 124, México, IISUE/UNAM, [2009]. pp. 69-92.
PERRENOUD, P. *Diez muevas competencias para enseñar*, México, Graó [2004].
ROJAS, I. "El Normalismo como antecedente y núcleo de la formación universitaria en pedagogía y educación". México: DIE/CINVESTAV [2002].
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1992), *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*, México, SEP.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1993), *Datos básicos de educación normal en México*, México, SEP/CONPES/ANUIES.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Plan de estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, México, SEP [2002].
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, *Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica*, México, DGESPE/SEP [2010].
TARDIF, M. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid. Nancea [2004].

LES MOUVEMENTS IDENTITAIRES ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS[54]: Tensions entre les attributions et les appartenances

Vera Maria Nigro de Souza Placco
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP - Brasil
veraplacco@pucsp.br
(55 11) 3826 7582 – (55 11) 9156 8983
Rua Tagipuru, 225 ap. 61 São Paulo CEP : 01156-000

Co-auteurs:

Vera Lucia Trevisan de Souza
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCCamp – SP
vera.trevisan@uol.com.br
(55 11) 3763 6267 (55 11) 9634 2723
Rua Eduardo da Silva Magalhães, 77 São Paulo – SP CEP: 05324-000

Magali Aparecida Silvestre
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP – Guarulhos
masilvestre@uol.com.br
(55 11) 3873-7280 - (55 11) 8111-3188
Rua Barão do Bananal, 1282, ap 74 Vila Pompéia, São Paulo CEP 05024000

Marly das Neves Benachio
Colégio Emilie de Villeneuve
marlybenachio@yahoo.com.br
(55 11) 2594 3989 (55 11) 9936 7715
Rua Jovina, 266 - Vila Mascote São Paulo CEP : 04363-080-SP

Marili Moreira da Silva Vieira
Universidade Presbiteriana Mackenzie
marilivieira@uol.com.br
(55 11) 2114-8176 (5511) 3873-5673 (55 11)7464-0717
R. Caraíbas, 1051, ap 111 Perdizes, São Paulo CEP : 05020-000

Ailton Souza de Oliveira
Colégio Militar de Campo Grande – MS
profilton@yahoo.com.br
(55 11) 6410-4743 (55 67) 8408-0903
R. Marques de Pombal, 2065 bloco a apto 103 Campo Grande CEP: 79041-080

Camila Igari
Pós-Doutorado - Faculdade de Economia e Administração Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo - USP
camilaigari@uol.com.br
(55 11) 8311 7464 (55 11) 2594 7999
Av.Ipiranga,200 Bloco C Apto 11 Republica São Paulo CEP : 01046-010

Eliana Midori Morita
Cadre de la Secretaria Municipal de Educação de São Paulo et de la Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. (55 11) 3596.2551 (55 11) 9106.0456
Rua Melo Palheta, 278 – São Paulo CEP. 05002-030

Luciana Andréa Afonso Sigalla
Saraiva S/A Livreiros Editores
(55 11) 3021.9160 (55 11) 9721.2974
Rua Bergamota, 470 - AP. 23-C - Alto de Pinheiros - S. Paulo

Luciana Franceschini Fonseca
Étudiant du Mestrado de Psychologie de l'Education – PUC-SP
(55 11) 3895 8888 (55 11) 9642 6042
Rua Fábia, 123 ap. 34 - Vila Romana

Luzia Angelina Marino Orsolon
luorsolon@uol.com.br
(55 11) 3079 0172
Rua Jesuino Arruda 168 apto 92 CEP: 04532-082

Rafael Conde Barbosa
Étudiant du Mestrado de Psychologie de l'Education – PUC-SP
(55 11) 8186-1380 (55 11)5678-6454.

[54] Recherche soutenue financièrement par le CNPq

INTRODUCTION

Dans notre activité de formateurs de professeurs ou à travers nos recherches sur l'école, nous observons la présence de conflits permanents générés par la tâche pas toujours aisée de faire coïncider expectatives individuelles avec celles exigées par l'école, par les parents et par les élèves eux-mêmes.

Pensant cette problématique, à la lumière des concepts de Dubar (1997), qui étudie l'identité au travail, nous nous interrogeons sur l'influence de ces situations vécues par les professeurs dans la configuration de leurs identités professionnelles. Nous percevons clairement, dans nos contacts avec les professeurs ou à travers leurs discours, un jeu de forces entre ce qu'ils considèrent que l'on attend d'eux (par l'école, par les familles, par la littérature pédagogique, par les programmes officiels) et ce qu'ils parviennent à effectivement développer en pratique en salle de classe ou concernant l'apprentissage de leurs élèves.

Entre les actes d'attribution et les actes/sentiments d'appartenance, il y a une tension permanente qui caractérise le processus de construction/déconstruction de l'identité, configurée dans/par les identifications/non identifications, dans/par les relations sociales (Dubar, 1997).

De telles considérations nous invitèrent à questionner les conduites décrites et le discours des professeurs, dans la perspective de la construction de son identité professionnelle : quelles attributions l'institution « éducation » et/ou l'organisation « école » imposent-elles aux professeurs ? Ces attributions sont-elles génératrices de mouvements identitaires et pourquoi ? Que provoquent ces mouvements dans la manière du professeur de se raconter (identité pour soi) et dans la manière dont il est raconté (identité par l'autre) ? Comment ces actes d'attribution et d'appartenance, via un processus d'identification, s'articulent/se désarticulent-ils dans la configuration de son identité professionnelle?

Devant de telles interrogations, nous avons développé une recherche, pendant trois ans, avec pour objectif d'étudier l'identité de professeurs en exercice, visant à identifier des éléments de leur constitution identitaire en tant qu'enseignants, ainsi que d'analyser les tensions présentes dans la construction des identifications de l'enseignant avec la profession, dans le mouvement entre le processus d'attribution qui lui est conféré par l'école et ses participants et le processus d'identification et/ou d'appartenance.

Etudier les identités dans le travail, rejoignant Dubar (1997), peut amener des contributions à la compréhension de la formation professionnelle, étant donné que « le travail est au centre du processus de construction, destruction et reconstruction des formes identitaires… » (p. 48). Et si le développement de l'identité « a lieu sur le terrain de l'intersubjectif et se caractérise comme un processus évolutif, un processus d'interprétation de soi-même comme personne au sein d'un contexte déterminé » (MARCELO, 2009, p. 112), il est nécessaire d'étudier les formes identitaires que l'école impose aux professeurs, au moyen de l'explication des « mondes vécus » par ces acteurs.

S'agissant de professeurs au Brésil, catégorie largement étudiée ces dernières années, surtout au travers d'études relatives à leur formation et pratique pédagogique, nous estimons qu'une recherche ayant pour noyau la formation identitaire de ces professionnels pourrait révéler des aspects qui permettraient de progresser dans la manière de comprendre l'action enseignante et de dégager des solutions en vue de l'amélioration des processus de formation des professeurs.

En ce sens, ce texte entend, dans un premier temps, indiquer de manière sommaire le fondement théorico-méthodologique qui délimita la recherche et qui nous permit de comprendre la formation identitaire de professeurs en environnements scolaires. Dans un second temps, le parcours méthodologique qui nous rapprocha des objectifs proposés sera présenté et l'analyse et la discussion des données relatives à l'une des quatre écoles concernées par la recherche seront exposées. Enfin, quelques aspects à prendre en considération dans les processus de formation des professeurs seront indiqués.

Fondement théorique

La recherche réalisée utilisa comme apport théorique des auteurs qui étudient l'identité en se focalisant sur le thème de la constitution du sujet (parfois se concentrant sur les processus plus individuels, parfois sur l'influence du social), et sur celui de la constitution de l'identité professionnelle. Dans ce texte, ayant à l'esprit le choix effectué qui se focalise sur l'identité dans le travail, nous retiendrons les idées de Claude Dubar (1997, 1998, 2002) qui offre des éléments à l'analyse présentée ici.

L'identité (Dubar, 1997) correspond au *« résultat simultanément stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, ensemble, construisent les individus et définissent les institutions »*. (1997, p. 105).

Le processus de constitution de l'identité, selon Dubar (1997), qui utilise l'expression formes identitaires pour comprendre la multiplicité des identités que nous assumons, se constitue en un mouvement de tension permanent entre les actes d'attribution – qui correspondent à ce que les autres disent du sujet à son propos – et les actes d'appartenance – dans lesquels le sujet s'identifie aux attributions reçues et y adhèrent.

L'identité est donc individuelle et collective et, compte tenu de cette dualité, l'auteur souligne qu'il y a une division interne en elle : il existe l'« identité pour soi » et l'« identité pour l'autre », les deux étant inséparables. (2005, introduction, p. XXV).

Tandis que l'attribution correspond à l'identité pour l'autre, l'appartenance indique l'identité pour soi, et le mouvement de tension se caractérise, justement, par l'opposition entre ce que les autres espèrent que le sujet assume et soit, et le désir du propre sujet d'être et d'assumer des formes identitaires déterminées. Ainsi, le cœur du processus de constitution identitaire pour cet auteur est l'identification ou non identification aux attributions qui sont toujours de l'autre, étant donné que ce processus n'est possible qu'au sein de l'environnement de la socialisation qui, dans le cas de cette recherche, se situe dans le cadre du travail.

Partant de ces affirmations, il est possible d'adopter, dans l'objectif de cette étude, le concept d'identité en tant qu'un processus constitutif du sujet, produit et construit dans les interactions avec d'autres personnes, processus permanent et dialectique, caractérisé par des tensions entre ce qui se dit du sujet à son propos et ce que le sujet s'approprie comme sien, en un mouvement d'identification, non identification et différentiation.

En faisant ce concept nôtre, il devient évident que repérer des éléments significatifs de ce processus nous fera repenser, en tant que formateurs, la formation continue des professeurs car nous espérons, à l'instar de Marcelo (2009), que : « les enseignants se comportent de manière professionnelle, mais pas parce qu'ils adoptent des caractéristiques professionnelles (connaissances et attitudes) prescrites », mais parce qu'ils « […] se différencient entre eux en fonction de l'importance qu'ils accordent à ces caractéristiques, développant leur propre réponse au contexte » (p. 114).

Le parcours méthodologique

Comme nous l'avons déjà évoqué, la recherche fut réalisée dans quatre écoles d'« éducation basique[55] » , deux publiques et deux privées, et a eu pour sujets d'étude huit professeurs – deux de chaque école. Néanmoins, considérant l'axe de l'attribution comme étant fondamental et afin d'étudier la constitution des identités enseignantes, seize élèves et leurs parents respectifs, quatre coordinateurs et quatre directeurs intégrèrent la recherche pour des compléments d'informations, ce qui généra un corpus de données qui nous impose le choix restrictif effectué dans ce texte.

Nous ne présentons ici les données que d'une seule école, dont les caractéristiques principales sont : elle fait partie du réseau privé, confessionnel, catholique, avec un projet pédagogique en action qui indique la réalisation de rencontres individuelles et collectives de formation continue de leurs professeurs.

Il faut souligner que, dans l'objectif de préserver les identités des sujets de cette recherche, chacun se vit attribuer un nom fictif tout au long du texte.

Afin d'atteindre l'objectif de notre étude, nous avons travaillé sur leurs histoires, recueillies par le biais de questionnaires et d'entretiens, et nous avons effectué une analyse dont l'organisation et l'interprétation ont cherché à démontrer la dimension processuelle du mouvement de constitution identitaire du professeur, possible par l'identification des attributions des informateurs (directeur, coordinateur pédagogique, parents et élèves) et des appartenances identifiées chez les professeurs.

[55] NDT : L'« éducation basique » au Brésil regroupe l'ensemble du cycle scolaire jusqu'à l'âge de 18 ans.

L'analyse des données de cette école fut effectuée par un groupe de huit chercheurs. Cela exigea un rythme créatif et propre à chacun, résultant en une dynamique singulière, qui alterna moments individuels et collectifs, enrichissant grandement l'interprétation et la discussion des informations collectées.
Pour parvenir à mettre en valeur les histoires révélant le mouvement qui a lieu dans le processus de constitution identitaire du professeur, il apparut nécessaire de développer l'analyse des données en deux étapes. Premièrement, nous nous sommes attachés aux récits des enseignants, fixant notre regard sur les contenus susceptibles d'indiquer des appartenances et attributions, ces dernières selon leurs propres perceptions. L'organisation de ce contenu engendra quelques thèmes articulés entre eux qui, lus dans leur ensemble, nous aidèrent à commencer à comprendre le mouvement de constitution identitaire des professeurs.
Le pas suivant consista à réaliser l'analyse des récits de la directrice, de la coordinatrice, des élèves et de leurs parents respectifs, mais en utilisant une autre organisation. Dans ce cas, étant donné que nous n'allions pas nous restreindre à leurs processus identitaires, il était nécessaire d'extraire du contenu des narrations de ces sources d'information les seules attributions conférées aux professeurs, raison pour laquelle les thèmes, auxquels nous sommes parvenus à la première étape de l'analyse, servirent comme principes directeurs pour l'identification de ces attributions.
Ce processus permit une organisation/catégorisation des expressions des sujets, autour de quatre thèmes :

- La compréhension de l'enseignement ;
- Les caractéristiques personnelles ;
- L'esprit d'équipe ;
- L'identification à l'école ;

Révélant le mouvement entre attributions et appartenances

Compréhension de l'enseignement

Concernant le thème Compréhension de l'enseignement, l'investissement dans leur métier d'enseignement mais aussi dans la préoccupation à ce que l'apprentissage des élèves soit assuré apparaît clairement dans les mots des enseignantes Luana et Carmen. En outre, l'engagement dans le travail, dans la valorisation de l'autorité et dans l'affect apparaît significatif.
Ainsi, il est possible d'identifier, à travers leurs paroles, qu'une des tâches principales attribuées aux professeurs, que ce soit par l'institution ou par les parents et élèves, est l'enseignement. Et il est fondamental de souligner que les professeurs assument ces attributions.

> […] Mon choix de la profession […] Donc, j'ai conscience de l'étendue de ma responsabilité. Est-ce que j'arrive à répondre aux expectatives ? Est-ce que je peux obtenir […] créer ces conditions d'apprentissage ?
>
> (Prof. Carmen)

L'enseignante Luana déclare que, pour elle, il est fondamental d'avoir

> « […] de la créativité […] de la patience. De la patience pour expliquer. De la patience pour enseigner »,

attitudes qui dénotent également une acceptation des attributions d'enseignement.
Les parents et élèves, comme nous l'avons signalé, souhaitent également « un enseignement de qualité » (Rosa, mère d'un élève de l'« enseignement fondamental[56] »), conformément au besoin des élèves. Les élèves, quant à eux, attendent des professeurs qu'ils donnent des cours sur ce qu'ils ont besoin d'apprendre, comme nous pouvons le constater dans les mots de l'un d'eux :

> […] Je souhaite qu'ils enseignent […] transmettent des informations, des connaissances, des enseignements qui puissent s'additionner à ce que j'ai déjà construit.
>
> (Luan, élève de l'« enseignement moyen[57] »).

L'attribution énoncée par la directrice de l'école n'est pas moins emphatique, renforçant la fonction du professeur concernant l'apprentissage de l'élève, lui attribuant la tâche de chercher les formes adéquates d'enseignement. Selon elle :

> […] le professeur doit découvrir la manière d'apprendre de l'élève. Tous n'apprennent pas en même temps ni de la même manière, et c'est bien cela le défi pour le professeur : chercher une méthodologie adéquate. Je crois que, aujourd'hui, c'est le grand défi : une méthodologie adéquate pour la tranche d'âge.
>
> (Lúcia, directrice).

Les interviewés utilisent le binôme enseigner-apprendre, liant la manière d'enseigner à la qualité de l'apprentissage des élèves. Les enseignantes interviewées mentionnent en ce sens l'intentionnalité des stratégies d'enseignement, pensées pour l'apprentissage de l'élève, dynamisant les cours et fuyant la monotonie qui n'attire pas vers le savoir.
Luana accepte, assume et développe des cours dynamiques, les vivant comme appartenance ; elle s'identifie et ressent du plaisir à être reconnue par les élèves et parents, dans les paroles qui indiquent son identité enseignante. L'enseignante s'exprime en ces termes :

> […] chaque fois que je commence le cours je me dis : qu'est-ce que je vais faire, comment vais-je le faire, pourquoi vais-je le faire […] et lui (l'élève) sait qu'il va comprendre certaines choses […] une nouvelle entendue à la radio […]
>
> (Luana).

Un autre aspect mis en évidence par la recherche est la préoccupation des attitudes qui caractérisent l'enseignement responsable et de qualité, perçu et souhaité par les élèves ; ces derniers attribuent aux professeurs la fonction d'enseigner et les enseignantes, quant à elles, assument ces attitudes comme appartenance, dans la mesure où elles correspondent aux attentes des élèves, étant attentifs aux aspects liés à l'enseignement.
L'enseignante Luana, par exemple, se reconnaît comme enseignante et a conscience du bon travail qu'elle effectue. Elle explique son adhésion aux attributions qui lui sont dévolues, et elle explique en outre l'appartenance à l'acte d'enseigner, quand elle expose les moyens utilisés en salle de classe, objectivant l'identification à l'acte d'enseigner afin que les élèves apprennent. Elle affirme en ce sens :

> La musique, j'aime beaucoup travailler avec la musique. […] Ils [les élèves] disent que j'utilise beaucoup de ressources audiovisuelles, multimédia, d'images. […] Je sais ce que je veux atteindre, je sais quel est mon objectif […] et, à partir de cela, j'utilise beaucoup de vidéo, beaucoup de films.
>
> (Luana).

[56] NDT : L'« enseignement fondamental » au Brésil est un cycle de neuf ans pour les enfants de 6 à 14 ans.
[57] NDT : L'« enseignement moyen » au Brésil correspond grosso modo au secondaire, pour les enfants de 10 à 18 ans.

La fonction d'enseigner dans cette école est, donc, une attribution récurrente et emphatique des parents, de la direction, des élèves, de la coordination et assumée comme appartenance par les professeurs, en faisant émerger le savoir de l'enseignement. Si le professeur comprend que l'enseignement-apprentissage est une voie à double sens, qui suppose l'intervention de celui-ci à travers la recherche de manières de présenter les contenus, il sera certainement plus attentif aux élèves, les considérant dans leurs idiosyncrasies. Ces mouvements des professeurs révèlent le processus de constitution identitaire par les enseignants qui prennent comme une appartenance les attributions qui leurs sont faites.

Si, d'un côté, nous constatons chez les deux enseignantes un mouvement d'intégration des attributions qui leurs sont faites par l'institution, en la personne de la directrice et de la coordinatrice, en écho aux parents et aux élèves, d'un autre côté, on observe, dans certaines parties du discours, qu'elles se récusent à assumer une attribution qui, selon leurs croyances, ne fait pas partie de l'enseignement. Carmen dit :

> Attends un peu : quel est mon rôle ? D'accord, dans ma salle de classe, je suis la partenaire de ce père. Mais je ne peux me substituer à lui. […] je dois poser des limites. […] mon choix de la profession ne fut pas une chose irréfléchie ; c'est un choix conscient et intériorisé. […] je ne suis pas psychologue. […] Je n'ai pas les moyens de me substituer au père.
>
> (Carmen).

Nous comprenons la fermeté avec laquelle l'enseignante se récuse à assumer la fonction de psychologue, ou à se substituer au père, comme venant de l'assurance quant à son rôle et de la clarté de l'école quant à sa fonction sociale et, par conséquent, quant à ce qui est espéré des éducateurs qui y développent leur action éducative.
Les deux enseignantes savent que leur rôle en tant qu'éducatrices est de travailler en partenariat avec les parents et non de prendre leur place, car ni l'un ni l'autre n'éduquera seul les élèves. Elles sont professeurs et veulent agir comme telles, elles n'assument pour cette raison pas d'autres fonctions. Elles soutiennent et développent cependant des activités liées aux nombreux projets implantés par l'école, au-delà des horaires habituels de cours, mais ne veulent pas occuper la place des parents ou des psychologues.
Cet aspect révèle la relation de force existante entre l'attribution des parents qui, dans le cas de cette école, souhaitent souvent que les professeurs assument leur propre rôle, et la résistance de l'enseignante qui, à la recherche de la constitution de son identité enseignante, s'approprie seulement des attributions en rapport avec l'enseignement et auxquelles elle s'identifie.
Les « relations de force » (Dubar, 2005, p. 139) entre les acteurs parties prenantes du processus d'enseignement-apprentissage sont explicites : les parents reconnaissent l'insertion du travail du professeur dans le développement de l'élève et exigent parfois plus que ce qui incombe au professeur ; la direction de l'école établit un chaînon entre responsabilité, relations interpersonnelles et apprentissage. Les enseignantes, quant à elles, délimitent leur fonction, en démarquant la clarté qu'elles ont du rôle exercé sur la formation intégrale de l'individu, via l'apprentissage des contenus enseignés.
La constitution identitaire des enseignantes, dans ce cas, n'entraîne pas de grands défis, car toutes deux s'identifient à la majorité des attributions qui leurs sont faites par l'école, par les parents et les élèves. La clarté sur la fonction du professeur est un autre élément qui contribue à ce que les professeurs analysent les situations auxquelles elles sont confrontées et se positionnent avec fermeté face aux attributions, soit pour les accepter comme appartenance ou pour les rejeter.

Caractéristiques personnelles

L'analyse des deux enseignantes présentée ici met en évidence des aspects communs et quelques manières particulières d'être professeur. Il est possible d'observer qu'il y a une forte exigence de changement constant, accompagnant les transformations sociales, et aussi qu'apparaissent l'engagement et l'investissement dans le travail, l'emphase dans leur rôle d'autorité et l'affect. Le discours de la directrice de l'école affirme avec assurance que le changement est une exigence pour les professeurs de cette école.

> […] Bon, ils doivent changer. Je crois que […] le professeur qui n'est pas prêt à changer va à l'échec. Il ne va pas durer. […] Ou il change ou il sera obligé de quitter l'école. […].
>
> (Lúcia, directrice).

L'enseignante Carmen expose immédiatement dans ces paroles des aspects liés à l'identité relationnelle, soulignant des caractéristiques positives de son travail, telles que l'attitude participative, l'investissement dans la profession et même une certaine modestie face à ses limites d'action :

> J'ai assumé un engagement vis-à-vis de mes élèves, de l'institution, de cette unité éducative de manière générale, de tous les parents, vis-à-vis de tous, je dois donc tenir cette promesse.

Sur la relation avec les élèves, la même enseignante révèle le sérieux avec lequel elle assume son enseignement même lorsqu'on la sollicite en dehors de la salle de classe pour lui demander conseil ; elle essaye de les aider de la meilleure manière possible, mais ressent une certaine insécurité à assumer le rôle de « conseillère » :

> Souvent, tu as un lien avec cet élève et il vient chercher de l'aide. A cet instant, je gèle et je reste… je suis un modèle pour cet élève. Un mot peut alors avoir des conséquences gigantesques…
>
> (Carmen).

Malgré l'inconfort causé par la situation, Carmen tente d'agir avec pondération : elle s'arrête, analyse et ne laisse pas son élève sans réponse. Et, en assumant le rôle de « conseillère », elle correspond à cette attribution faite par un des élèves : « […] les professeurs d'ici sont très proches des élèves, alors, en plus de faire cours, ils dialoguent avec nous, bavardent […] (Luan, élève) ». Cette manière plus proche de se lier avec les élèves est aussi une attente de la direction de l'école :

> […] les professeurs ont besoin de mieux connaître leur élève. Quand ils se connaissent, accompagnent chaque élève, savent maintenir le dialogue, ils arrivent à avoir de meilleurs résultats dans l'apprentissage.
>
> (Lúcia, directrice).

On observe que l'enseignante assume, même si elle ne se sent pas sûre d'elle-même, un rôle réaffirmé d'adhésion aux paroles de l'élève et de la directrice. En ce sens, nous sommes face à la dualité de la définition de l'identité, ainsi que le propose Dubar (2005), pour qui l'« identité pour soi » (liée aux actes d'appartenance) et l'« identité pour l'autre » (liée aux actes d'attribution) ne peuvent être séparées, car c'est seulement à travers le regard de l'autre que nous savons qui nous sommes. En accord avec l'auteur, c'est dans et par l'altérité, c'est-à-dire, dans et par l'activité avec les autres, que l'individu accepte ou refuse les identifications attribuées par les autres et par les institutions.
Carmen répond aux attentes de l'école. Son attitude initiale d'écouter l'élève dans ses besoins personnels – même en ressentant des difficultés – fait qu'elle s'implique dans la formation de l'élève, attitude attendue par tous ceux qui sont impliqués dans le processus. Donc, écouter l'élève, le conseiller, s'occuper de sa formation est une attribution intégrée par l'enseignante. Elle ne se rend pas compte de cela et, même en ne se sentant pas sûre d'elle-même, elle intègre cette attribution à son identité de professeur.

Luana, l'autre enseignante interviewée, assume la joie comme faisant partie de sa personnalité, mais n'abandonne pas l'implication sérieuse de l'enseignement. Probablement, elle parvient à préserver cette caractéristique parce qu'elle trouve dans l'école un espace pour cela, sinon elle n'y resterait pas, comme elle l'a affirmé elle-même :

> J'ai eu très peur la première année. Je me suis dit : « Je ne vais pas rester dans cette école ». Parce que c'était une méthode très différente. Je me suis sentie perdue, vraiment pas à ma place. J'ai pleuré, ce fut une année où j'ai beaucoup pleuré. J'ai de la folie, j'ai une grande liberté pour agir, parler, travailler avec mes élèves : les vidéos, la construction des maquettes […] Et l'école n'intervient pas là-dedans. Au contraire, elle soutient ce type de créativité.
>
> (Luana).

Dubar (2005) fait référence au « drame social du travail », où se situe la construction de l'« identité pour soi » face à la confrontation avec le marché du travail, mettant en jeu son image, ses capacités et la réalisation de ses désirs. Cependant, l'enseignante Luana, dans son discours, met en évidence qu'elle parvient à exercer son enseignement avec ses particularités ; elle ne se sent pas mal à l'aise en étant traitée de « folle » et que, d'une certaine manière, elle apprécie sa façon d'être professeur. Elle explique également que le fait de ne pas utiliser de livre didactique lui offre la possibilité de révéler sa singularité en tant que professeur.
Ces caractéristiques, appuyées sur une plus grande compétence, qui est la responsabilité par rapport à l'apprentissage des élèves, rencontre le soutien des élèves, des parents et de la direction de l'école pour exercer son enseignement en accord avec sa manière particulière d'être et d'agir. L'école respecte les caractéristiques marquantes des singularités des enseignantes et, de cette manière, elles peuvent préserver de telles caractéristiques. Toutes deux se sentent à l'aise dans l'école et reconnaissent le respect avec lequel elles sont traitées.
On observe dans de telles postures l'« identité relationnelle », qui selon Dubar (2005, p. 156), a trait à « […] la reconnaissance, en un moment donné et au sein d'un espace déterminé de légitimation, des identités associées aux savoirs, compétences et images de soi proposés et exprimés par les individus dans les systèmes d'action ».

C'est à travers le jeu de forces entre les attributions de l'institutionnel, comme nous l'avons constaté dans les discours des enseignantes, et la singularité qui caractérise l'identité de chacune d'elles qu'il est possible d'appréhender leurs mouvements de constitution identitaires. De ce point de vue, la formation de l'identité professionnelle n'est pas la réponse à la question « qui suis-je à cet instant ? », mais bien à celle « qu'est-ce que je veux devenir ? » (Marcelo, 2009, p. 112).

Esprit d'équipe

À propos du thème Esprit d'équipe, les expressions des professeurs de cette recherche montrent leur engagement dans la construction du projet pédagogique de l'école et une conscience claire du rôle de chacun dans ce processus – travailler en équipe et dans un climat de coopération et de solidarité est une attribution faite par l'école et qui est assumée par les professeurs.

> […] Nous avons une équipe merveilleuse de professeurs, intelligents et participatifs. De ce point de vue, l'existence d'une telle équipe donne du sens au travail.
>
> (Enseignante Luana).

> C'est un investissement qui doit être fait par le groupe. Et c'est ce que je dis, si deux, trois professeurs n'ont pas les mêmes attitudes, les choses se compliquent […].
>
> (Enseignante Carmen).

Dans plusieurs discours, ce thème apparaît bien accepté par les professeurs qui déclarent se sentir à l'aise en tant que membres d'une équipe impliquée dans la construction du projet pédagogique.
La coordinatrice révèle les attributions faites aux professeurs à propos du travail en équipe lorsqu'elle met l'accent sur les documents élaborés par ceux-ci et la conséquente responsabilité que ce mouvement leur confère :

> Les programmes annuels et bimestriels sont faits par le professeur ; c'est le professeur qui crée. Nous avons une vision du domaine qui fut également élaborée par les professeurs.
>
> (Marisa, coordinatrice).

L'interaction entre les attributions faites par l'institution – organisation qui requiert de la part des professionnels un travail en équipe – et la manière d'être du professeur qui assume cette attribution, résulte en un environnement avec des caractéristiques spécifiques du groupe qui s'implique, renforce le projet de l'école et la participation du professeur qui participe à la construction des projets.

> C'est un groupe de professeurs avec une dynamique de travail en équipe qui implique « […] beaucoup de discussion, beaucoup de réflexion, tout le monde se met en partenariat » et prend ses responsabilités.
> […] je crois que j'ai une très grande responsabilité, je dois faire ma part […] je cherche toujours à faire de mon mieux […] je ne suis pas seule […] nous sommes une équipe, alors je m'en remets aux autres professeurs, j'ai confiance dans le travail de ma coordination, de ma direction […]
>
> (Carmen).

Carmen ne valorise pas seulement l'équipe de travail et le partenariat, mais assume également cette attribution et souhaite que l'ensemble du groupe ait aussi la même identification par rapport au travail en équipe. Quand un professeur rompt avec le projet, elle se sent frustrée et contrariée. Elle affirme :

> C'est un investissement qui doit être fait par le groupe. Et c'est en ce sens que je dis que si deux, trois professeurs n'ont pas cette même attitude, la chose se casse. Tu te sens un peu seul. Cela est alors frustrant et complique beaucoup mon travail.
>
> (Carmen).

Les deux enseignantes, impliquées dans la construction du projet de l'école, valorisent et s'identifient au travail collectif. Cependant, elles signalent de possibles conflits générés par les membres du groupe. Au sein d'une équipe hétérogène, il est probable qu'il y ait un jeu de forces et de négociation entre les professionnels menant à la configuration des identités, que ce soit par l'adhésion ou par le refus des rôles attribués par l'autre.
L'école attribue aux enseignantes le besoin de construire une équipe et ces dernières s'identifient à l'attribution, acceptent, intègrent l'identité par l'appartenance aux attributions qui leurs sont faites et, par conséquent, s'identifient à l'école. Il faut comprendre le concept de l'identité enseignante comme une réalité qui évolue et se développe, tant personnellement que collectivement. « L'identité n'est pas quelque chose qui se possède, mais bien quelque chose qui se développe tout au long de la vie. L'identité n'est pas un attribut fixe pour une personne, mais bien un phénomène relationnel ». (Marcelo, 2009, p. 112).

Identification à l'école

Le thème Identification à l'école se révèle par l'implication des professeurs dans le projet politique pédagogique, tourné vers la formation des élèves et vers leur propre formation professionnelle. Ainsi, dans l'école, on souhaite que tous les professeurs recherchent un perfectionnement professionnel (attribution).

> […] la participation et la présence sont totales. Mais, l'efficacité, c'est une autre chose. J'ai déjà dit : ils participent, certains travaillent beaucoup… ils montrent leur implication dans l'école et s'engagent à évoluer et à développer l'école en même temps […]
>
> (Lúcia, directrice).

Il est possible d'entrevoir que les professeurs assument cette attribution et l'appartenance est aussi perçue par les parents d'élèves.

> Luan m'a dit : « Un professeur termine sa maîtrise et un autre a fait un doctorat, tu as défendu ta thèse… »
>
> (Clarisse, mère de Luan).

> […] cette recherche de connaissances est une activité continue. Je cherche toujours à apprendre… Je ne pense pas que ce processus va se terminer. Nous avons beaucoup, beaucoup à apprendre.
>
> (Enseignante Carmen).

L'implication des professeurs Luana et Carmen dans l'école est très forte. Luana, qui travaille au sein de l'institution depuis neuf ans, déclare avoir eu des difficultés à s'adapter à la méthodologie. Elle ne se sentait pas à sa place et était perdue par rapport à la nouvelle perspective d'enseignement. Aujourd'hui, elle s'identifie à l'école et agit librement ; elle témoigne :

> J'adore l'école. J'ai travaillé dans une autre école. [..] Alors, quand mon orientatrice […] m'a dit : « Luana, il y a une école qui te correspond tout à fait »… Je faisais ma maîtrise. J'ai eu vraiment peur la première année. Je me suis dit : « Je ne vais pas rester dans cette école ». Parce que c'était une méthode très différente. […] J'adore cette école.
>
> (Luana).

Le mouvement identitaire que nous percevons chez Luana, dépassement du conflit entre ce qu'elle est et la perception qu'elle avait de ce que l'école allait exiger d'elle, peut être expliqué comme une « stratégie identitaire » (Dubar, 2005, p. 140), autrement dit, Luana rencontre des manières de diminuer la distance entre l'identité qui lui est conférée – sociale virtuelle – et l'identité qu'elle-même s'attribue – sociale réelle.

Dubar (2005) explique que ces stratégies peuvent prendre deux formes : ou celle de transactions « externes » entre l'individu et les autres significatifs, afin de tenter d'accommoder l'identité pour soi à l'identité pour l'autre (transaction appelée « objective »), ou celle de transactions « internes » à l'individu, entre la nécessité de sauvegarder une partie de leurs identifications antérieures (identités héritées) et le désir de construire pour soi de nouvelles identités dans l'avenir (identités visées), dans le but de tenter d'assimiler l'identité-pour-l'autre à l'identité-pour-soi (p. 140).

Dans le cas de Luana, nous observons que les stratégies utilisées sont délimitées par des transactions internes, une approximation entre l'identité héritée et l'identité visée. Carmen, de son côté, a intégré la politique de l'école, mais il nous semble qu'elle l'a fait de manière plus tranquille, car elle déclare n'avoir pas eu de difficulté au cours de la période d'adaptation au contraire de l'enseignante Luana. Carmen est à l'école depuis six ans et déclare que celle-ci fut la première école à laquelle elle s'identifia par rapport aux croyances, valeurs et projets. Elle sait que le projet exige de l'implication et l'accepte de manière positive :

> […] très bonne [elle fait référence à sa relation avec l'école]. […] je le fais avec le cœur. Je suis donc déjà tellement investie, qu'elle fait vraiment partie de ma vie. Ça fait vraiment partie du cœur.
>
> (Carmen).

Suivant les idées de Dubar (2005), Carmen, à la différence de Luana, se sert de stratégies identitaires en utilisant des transactions externes ou objectives, accommodant son identité réelle à l'identité sociale virtuelle exigée par l'institution, à travers l'activité de la direction, de la coordination et du projet pédagogique.
Selon la directrice, certains professeurs participent activement au projet de formation offert par l'école, ce qu'elle voit comme quelque chose qui les amènera à grandir : « C'est impressionnant comme certains évoluent. Mais tous ne participent pas. Mais ceux qui le font tirent les autres professeurs vers le haut ».
Même si la directrice ne laisse aucun doute sur le fait que tous les professeurs n'assumèrent pas comme appartenance la participation au projet pédagogique, il est évident, à travers la totalité des discours des enseignantes interviewées, qu'en elles ce mouvement a eu lieu.
Une des politiques de l'école est le perfectionnement des professeurs ; l'institution espère que les enseignants recherchent le développement professionnel. Perfectionnement, travail constant, possibilité de changement dans la pratique, soutien et investissement sont des éléments constitutifs du projet pédagogique de l'école d'ores et déjà intégrés par les professeurs et transformés en appartenance.
Cette marque profonde de l'identité enseignante de Carmen est révélée dans une partie de son interview : « Mon expérience vient du fait que j'arrive à admettre, avec lucidité, que je ne sais pas tout. Et que je dois toujours chercher plus ». (Carmen).
Ainsi, le récit des enseignantes corrobore l'idée que le rôle de l'attribution, dans la construction de l'image portée sur la profession, intervient grandement dans le processus de formation de l'identité des professeurs.

CONSIDERATIONS FINALES

Les discussions que nous venons de présenter au cours de ce travail révèlent un présupposé sur la formation enseignante : les processus de formation du professeur devraient promouvoir la conscience critique de l'articulation entre les « attributions » et les « appartenances » générées dans son environnement de travail, en considérant que l'enseignement requiert du professionnel clarté et conviction de sa fonction.
L'objet du métier d'enseignant est, selon nous, l'enseignement, activité caractérisée comme complexe, si on considère les innombrables dimensions qui s'y rattachent. Enseignement qui devient effectif seulement quand il stimule l'apprentissage de l'élève et, par conséquent, son développement. L'apprentissage devrait donc être l'attribution prenant de l'importance dans le processus de constitution identitaire enseignante, dans le sens d'exercer une plus grande force dans le mouvement de tension entre attribution et appartenance et qui, ainsi, promouvrait l'identification du professeur à ce qui devrait être au centre de son activité professionnelle : l'enseignement.
Dans le cas de l'école en question, cela peut être constaté. Les témoins de notre recherche révélèrent des attributions désignées aux professeurs beaucoup plus convergentes entre elles que divergentes, ce qui indique une certaine harmonie dans la compréhension de la fonction du professeur, principalement en ce qui concerne l'enseignement. Ainsi, les attributions conférées aux professeurs sont très semblables et pas tellement dissonantes de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes comme professionnels.
Nous nous risquons à affirmer que ne peuvent être considérées des attributions individuelles, provenant d'attentes personnelles de chacun des interlocuteurs de notre recherche, mais collectives, parce que, selon nous, elles surgissent au travers de l'existence d'un projet éducatif qui unifie et oriente les intentions et actions des

acteurs au sein de l'école et pondère les attentes des parents et élèves, ce qui favorise la convergence de la conception de l'enseignement. Autrement dit, nous sommes persuadés que le projet éducatif de cette école fut un élément déterminant dans l'interprétation du niveau de tension existant entre les attributions et les appartenances.

En ce sens, les tensions existantes dans le processus de constitution identitaire présentes dans cette école sont gérées par les professeurs qui, en reconnaissant leurs fonctions, parviennent à distinguer ce qui leur revient d'assumer ou non, transformant les attributions en appartenances. Ce fait a été vérifié dans les quatre thèmes exposés auparavant.

Dans cette perspective, une formation visant à cette constitution identitaire devrait prendre en considération et investir dans les dimensions qui émergent de l'analyse exposée, telles que : une conception critique et réfléchie sur l'enseignement; la connaissance de soi tournée vers ses caractéristiques personnelles, soulignant la dimension subjective présente dans l'enseignement ; le développement de l'esprit d'équipe, essentielle à la nature collective caractérisant l'enseignement et la promotion de l'identification à l'éducation et à l'organisation scolaire, comme *locus* de travail du professeur.

REFERENCES

DUBAR, C. **A socialização*:* construção das identidades sociais e profissionais**. Porto, Porto Editora, 1997 (coleção ciências da educação). [La socialisation : la construction des identités sociales et professionales]

DUBAR, Claude. Trajetórias Sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Campinas, **Educação & Sociedade**, ano XIX, n° 62, abril/1998.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação.** Trad. Catarina de Matos. Portugal, Autêntica Editora, 2006. [La crise des identités sociales : l'interpretation d'une mutation] [Original français – 2002].

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005. [La socialisation : la construction des identités sociales et professionales] Trad. Andréa S. M. da Silva.

MARCELO. C. A identidade docente: constantes e desafios. Belo Horizonte : **Formação Docente**, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. 109. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso set./2010.

Le Processus de la formation continue des maîtresses d'école maternelle en Roumanie, au début du IIIe millénaire

Liliana EZECHIL
Corina-Amelia GEORGESCU
Université de Pitesti, Université de Pitesti
georgescu_c@yahoo.fr
0040 722 563 188
Rue M. Viteazu, Bat. P22, Esc. D, Ap.1, Pitesti, Arges, 110 036, ROUMANIE

Résumé

Le Processus de la formation continue des maîtresses d'école maternelle est une composante essentielle des politiques éducationnelles roumaines, tout en étant la plus importante et la plus dynamique modalité d'information / de formation des maîtresses d'école maternelle quant aux changements fréquents qui apparaissent au niveau des conceptions et des stratégies d'organisation et de développement du processus éducationnel dans les écoles maternelles, dans les conditions de la réforme actuelle du système roumain d'enseignement. Cette réforme marque, d'un côté, le passage des idéologies de type communiste à un mode de pensée libéral, ouvert, et, de l'autre côté, la conformation aux nouveaux mouvements réformateurs qui se produisent dans l'éducation européenne. Par conséquent, la Réforme du système d'enseignement a impliqué toutes les composantes du processus éducationnel qui se déroulent dans les écoles maternelles : les finalités de l'éducation préscolaire, le curriculum préscolaire, les méthodologies pédagogiques utilisées dans les écoles maternelles, les modalités d'évaluation employées pour mettre en évidence les progrès d'apprentissage des enfants dans la période de la préscolarité. L'amplitude des mouvements réformateurs crée des effets sur d'autres composantes importantes du système de l'éducation préscolaire : l'organisation institutionnelle, le management des institutions préscolaires, le processus de professionnalisation pour l'éducation préscolaire. Dans le contexte généré par la multitude de ces changements sur tant de plans de l'éducation préscolaire, on a remarqué la nécessité de l'élaboration des politiques dans le domaine de la formation continue centralisée, dynamique et flexible qui vise, premièrement, l'information et la formation des maîtresses d'école maternelle, pour qu'elles puissent assimiler les éléments nouveaux apparus, dans leur comportement professionnel.
Malgré beaucoup de tâtonnements, incertitudes, retours et incohérences qui se sont manifestés dans le cadre du système roumain d'enseignement, comme conséquences de la mise en pratique d'une réforme continue, les maîtresses d'école maternelle représentent, sans doute, la catégorie professionnelle la plus réceptive et sensible aux transformations nécessaires et désirées qui ont eu lieu durant les quinze dernières années.
Dans ce sens, nous apprécions que le résultat le plus pertinent de la formation continue du personnel enseignant des écoles maternelles soit représenté par les attitudes optimistes et constructives avec lesquelles les maîtresses approchent les problèmes auxquels elles se confrontent dans leurs activités quotidiennes avec les enfants.

L'enseignement est un des domaines qui devraient constituer une priorité pour le développement de chaque pays. Il représente la base d'une société civilisée et son avenir. C'est pour cela qu'il devrait être considéré un système où chaque niveau dépend du précédent. Dans ce contexte nous apprécions que le rôle de l'enseignement préscolaire soit majeur d'autant plus qu'il développe soit une perception positive, soit une perception négative chez l'enfant quant à l'école. Un des facteurs importants dans ce processus est la maîtresse d'école maternelle et plus on prête attention à sa préparation et à sa formation continue, plus l'enfant aura une image adéquate de ce qui représente l'école.

1. Traditions dans la formation continue des maîtresses d'école maternelle en Roumanie

Le processus de formation continue des maîtresses d'école maternelle est une composante essentielle des politiques éducationnelles roumaines de la période d'après la Révolution du mois de décembre 1989. Pour mieux comprendre ce processus, il faut se rapporter à son évolution dès la deuxième partie du XXe siècle.

Depuis 1948, l'enseignement roumain en général et la formation continue en particulier ont connu plusieurs transformations déterminées par les modifications de la législation : la Roumanie a eu 5 lois régissant l'éducation nationale entre 1948 et 2011.

La Loi de 1948 « copiait » la structure de l'enseignement de l'ancienne Union Soviétique : les enfants entre 3 et 7 ans étaient scolarisés dans des établissements d'enseignement préscolaire (maternelles) ayant un emploi du temps quotidien, hebdomadaire, voire saisonnier ; ces établissements formaient un réseau national subordonné aux écoles primaires ou aux unités administratives territoriales (Barsanescu et alii, 1978 : 152). L'importance de cette loi consistait dans le fait qu'elle promouvait l'accès à l'éducation (Radulescu, 2006 : 310). L'importance de cette loi consistait dans le fait qu'elle promouvait l'accès à l'éducation (Radulescu, 2006 : 310). De plus, en analysant l'allocation budgétaire destinée au développement de l'éducation, nous constatons qu'à partir de 1951 jusqu'en 1980, elle augmente systématiquement (*Anuarul Statistic al Republicii Socialiste Romania*, 1981 : 562-563).

An	Somme
1951	1682 millions lei
1956	2196 millions lei
1959	6529 millions lei
1965	9235 millions lei
1970	12 822 millions lei
1980	17 691 millions lei

Tableau 1

Cette loi ne mentionnait à la formation continue des maîtresses d'école maternelle ou des enseignants en général.

La Loi de 1968 essaie de récupérer en quelque sorte les traditions de l'enseignement roumain d'avant 1948, d'autant plus que pour le segment qui nous intéresse, les statistiques montrent l'augmentation du nombre d'écoles maternelles, des maîtresses d'écoles maternelles et d'enfants doivent fréquenter les écoles

maternelles. La loi stipule que 80% des enfants fréquentent les maternelles. En comparant les chiffres pour l'année scolaire 1961-1962 (7 637 maternelles) (St. Barsanescu et alii, 1978 : 162) avec ceux pour l'année scolaire 1972-1973 (11 542 maternelles), nous observons la tendance de croissance accentuée. Pourtant, uniquement 44% (*Dezvoltarea si perfectionarea invatamantului in Republica Socialista Romania*, 1973 : 13) des enfants de 3 à 7 ans fréquentent les maternelles ; nous sommes donc assez loin des 80%, cible que la loi s'était proposée d'atteindre. Cette loi non plus ne fait pas référence à la formation continue des enseignants.

La Loi de 1978 est celle qui soumet les institutions scolaires au contrôle des autorités (D. C. Radulescu, 2006 : 313) et qui sera suivie par une diminution relativement rapide de l'allocation budgétaire pour l'enseignement dans les années 1980. Les chiffres fournis par les statistiques (*Anuarul Statistic al Romaniei*, 1990 : 102-103) indiquent le progrès entre 1950 et 1980 et le regrées après 1980.

	1950/1951	**1960/1961**	**1970/1971**	**1980/1981**	**1985/1986**	**1989/1990**
Enfants de maternelle	199 096	354 677	448 244	935 711	864 332	835 890
Maternelles	4 435	7 375	10 366	13 467	12 811	12 108
Personnel enseignant	5 826	12 533	18 887	38 512	33 522	31 293

Tableau 2

Pourtant, pour l'aspect qui nous concerne, c'est-à-dire la formation continue des maîtresses d'école maternelle, la loi marque un progrès : la section D est consacrée au « perfectionnement des enseignants » (La Loi no. 28/1970, 1970). L'Article 102 stipule littéralement :

« Les activités de perfectionnement de la préparation des enseignants sont organisées différemment, selon la spécificité du travail et du cycle d'enseignement, à partir des plans annuels et des plans à long terme élaborés par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement :

a) pour les enseignants de l'enseignement préscolaire et primaire, on organise des cours de perfectionnement, des activités méthodiques et scientifiques périodiques, des réunions et des échanges, tout comme des activités de préparation pour les examens[1] spécifiques. »

Cette loi a été remplacée par ***La Loi de l'Éducation Nationale no. 84/1995***. Celle-ci consacre le phénomène de la formation continue et établit que c'est le Ministère de l'Éducation qui coordonne la formation continue dans l'enseignement pré universitaire, évalue et finance les programmes de formation continue. On y stipule également (La Loi no. 84/1995, Art. 160) quels sont les organismes ayant le droit de proposer de tels programmes : les départements des universités, les départements pour la formation des maîtres, les collèges et lycées pédagogiques (pour la formation des maîtresses d'école et d'école maternelles), etc. Cette loi implique également l'idée du perfectionnement du personnel enseignant des universités, ainsi que du personnel auxiliaire.

La ***Loi no. 1/2011*** consacre plusieurs articles à la formation continue qui inclut « le développement professionnel et l'évolution dans la carrière » (Loi no. 1/2011, Art. 242). A présent, on est en train d'élaborer les méthodologies qui facilitent la mise en pratique de cette loi.

2. Le Contexte actuel des réformes en éducation

Quoique dans la période communiste, l'Etat ait prêté une certaine attention à la formation continue du personnel de l'enseignement pré universitaire, nous apprécions que dans la période postrévolutionnaire, en Roumanie, il y a eu une série de changements structurels, essentiels, dans tout le système d'enseignement, changements qui ont influencé naturellement non seulement le processus de la formation initiale, mais aussi le processus de la formation continue du personnel enseignant.

La formation continue est, d'ailleurs, la plus importante et la plus dynamique modalité d'information / de formation des maîtresses d'école maternelle quant aux changements fréquents qui apparaissent au niveau des conceptions et des stratégies d'organisation et de développement du processus éducationnel dans les écoles maternelles, dans les conditions de la réforme actuelle du système roumain d'enseignement. Cette réforme marque, d'un côté, le passage des idéologies de type communiste à un mode de pensée libéral, ouvert, et, de l'autre côté, la conformation aux nouveaux mouvements réformateurs qui se produisent dans l'éducation européenne. Par conséquent, la Réforme du système d'enseignement a impliqué toutes les composantes du processus éducationnel qui se déroulent dans les écoles maternelles : les finalités de l'éducation préscolaire, le curriculum préscolaire, les méthodologies pédagogiques utilisées dans les écoles maternelles, les modalités d'évaluation employées pour mettre en évidence les progrès d'apprentissage des enfants dans la période de la préscolarité. L'amplitude des mouvements réformateurs crée des effets sur d'autres composantes importantes du système de l'éducation préscolaire : l'organisation institutionnelle, le management des institutions préscolaires, le processus de professionnalisation pour l'éducation préscolaire.

A présent, les deux composantes de la formation continue (le développement professionnel et l'évolution dans la carrière) sont réglementées par la ***Loi no. 1/2011***. Même si elles existaient avant 1989, elles sont devenues beaucoup plus systématiques par la mise en pratique de la loi de 1995, ainsi que par la loi de 2011. Celle-ci stipule que *l'évolution dans la carrière didactique* est réalisée par les degrés[2] didactiques (degré définitif, IIe et Ier degré). Le Ministère reste l'organisme qui gère la coordination de la formation continue pour l'enseignement pré universitaire. *Le développement professionnel* des enseignants est basé sur les standards professionnels pour la profession d'enseignant, ayant plusieurs finalités générales (Loi no. 1/2011, Article 244) dont on cite :

a) la mise au jour et le développement des compétences de spécialité et des compétences psychopédagogiques ;

b) l'acquisition ou le développement des compétences de gestion et de contrôle ;

c) l'acquisition des compétences nouvelles par des programmes de conversion pour des spécialisations nouvelles ;

d) l'acquisition des compétences complémentaires (enseignement assisté par l'ordinateur, langues étrangères, orientation dans la carrière, éducation pour les adultes) ;

e) le développement des compétences transversales concernant l'interaction et la communication avec l'environnement social et l'environnement pédagogique.

La description des compétences mentionnées sera prévue par la méthodologie de formation continue des enseignants (Méthodologie formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar, approuvée par l'ordre du Ministre de l'Éducation no.5720/2009, 2009).

Selon celle-ci, la formation continue est basée sur *le modèle de l'approche par compétences* et sur le concept du *développement cumulatif du niveau de compétence*. Le niveau de compétence visé par les programmes et par les activités de formation continue est évalué selon : la capacité d'employer les connaissances, les habiletés et les compétences d'une manière *autonome* selon le contexte ainsi que la capacité de *faire face aux changements*.

En Roumanie, les institutions et les organismes par lesquels on réalise la formation continue des enseignants du système pré universitaire sont : le Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de l'Innovation, le Centre National pour la Formation du Personnel de l'Enseignement Pré universitaire, l'Institut de Sciences de l'Éducation, le Centre National pour Curriculum et Evaluation dans l'Enseignement Pré universitaire, les universités qui gèrent des centres de perfectionnement pour les enseignants, les inspectorats départementaux, les maisons des enseignants, des unités d'enseignement pré universitaire habiletés comme centre de perfectionnement, les clubs pour les enfants, les fondations, associations professionnelles et les organisations non-gouvernementales ayant comme Object d'activité la préparation, le perfectionnement et le développement professionnels des enseignants, autres fournisseurs habiletés.

Selon l'Article 12 – (1), les principales formes pour organiser la formation continue des enseignants sont :
a) des activités méthodiques, scientifiques et psychopédagogiques (au niveau de l'établissement ou par groupes d'établissements, respectivement par commissions, départements) et des réunions pédagogiques ;
c) des stages d'information dans le domaine de la spécialité et des sciences de l'éducation ;
d) des cours organisés par des sociétés ou organisations professionnelles des enseignants ;
e) des stages/programmes réalisés par des activités de mentorat pour le développement professionnel ;
f) des cours de préparation pour passer les examens nécessaires pour obtenir les degrés didactiques ;
g) des cours de préparation pour le personnel de gestion et contrôle ;
h) des bourses et des stages ;
i) des cours postuniversitaires de spécialité ;
j) les études universitaires de master ;
k) les études universitaires de doctorat.

Selon l'Article 16 – (1), ***les activités méthodiques, scientifiques et psychopédagogiques au niveau de l'établissement sont réalisées par commissions et par départements.*** Dans l'enseignement préscolaire, un département / une commission méthodique est constituée d'au moins 4 maîtresses qui travaillent dans une même institution d'enseignement. Dans les maternelles de villes où il y a plusieurs enseignants, les commissions incluent uniquement des maîtresses enseignant au même type de groupe d'enfants (petit, moyen et grand). Si, par contre, le nombre de maîtresses est très réduit, le département est formé avec des maîtresses enseignant dans des maternelles différentes ou à des groupes d'enfants ayant des âges différents.

Selon l'Article 17 – (1) ***les activités méthodiques, scientifiques et psychopédagogiques au niveau local, départemental ou local sont organisées par des réunions pédagogiques*** qui ont lieu deux fois par an et réunissent entre 25 et 50 maîtresses d'école qui enseignent dans une certaine zone administrative. Ce type de réunion a une fonction d'analyse, synthèse et évaluation du processus d'enseignement ; c'est une forme de communication et d'échange d'opinions et d'expériences didactiques sur les méthodes, contenus et moyens d'enseignement ; en même temps elles sont de bonnes occasions pour lancer des projets éducationnels au niveau local.

Les cours de perfectionnement par les examens soutenus pour obtenir les degrés didactiques sont organisés dans une ou deux étapes, pendant les vacances d'été et durent 2 semaines avec une moyenne hebdomadaire de 40 heures. Pour le premier degré didactique, les cours incluent les approches actuelles dans la spécialité enseignée et dans la didactique de la spécialité, ainsi qu'un module thématique sur la méthodologie de la recherche et le management de projets de recherche dans les sciences de l'éducation.

Les épreuves pour les deux premiers examens (degré définitif et IIe degré) incluent une inspection spéciale et des épreuves écrites et orales. Les maîtresses d'école maternelle soutiennent des examens de langue roumaine et de littérature roumaine pour les enfants, pédagogie préscolaire et éléments de psychologie de l'éducation et méthodique de l'activité instructive-éducative dans l'enseignement préscolaire.
Selon **l'Article 65**, les épreuves pour l'Ier degré incluent: un colloque d'admission, un mémoire méthodique et scientifique, deux inspections ordinaires et une inspection spéciale, la soutenance du mémoire.

3. La Professionnalisation continue pour l'enseignement préscolaire

Dans le contexte généré par la multitude de ces changements sur tant de plans de l'éducation préscolaire, on a remarqué la nécessité de l'élaboration des politiques dans le domaine de la formation continue centralisée, dynamique et flexible qui vise, premièrement, l'information et la formation des maîtresses d'école maternelle, pour qu'elles puissent assimiler les éléments nouveaux apparus, dans leur comportement professionnel.
A présent, la formation continue s'intègre dans l'ample programme national de professionnalisation pour la carrière didactique en se rapportant au Nouveau Cadre National des Qualifications (l'équivalent roumain d'EQF) et à un système cohérent de standards occupationnels. Dans ce processus de systématisation, une première étape a été l'élaboration du standard occupationnel pour le métier de maîtresse d'école maternelle (1999), suivie, à présent, par l'élaboration de la grille qui décrit les compétences minimales obtenues, en fin de licence, par un étudiant qui finira les études du programme Sciences de l'Éducation. Cette dernière démarche s'inscrit dans la création du Nouveau Cadre National des Qualifications. En ce qui suit, nous présenteront ces deux étapes ayant une contribution essentielle à l'amélioration de la qualité de l'enseignement préscolaire à long terme.

3.1. Le Standard occupationnel pour l'occupation de « maîtresse d'école maternelle » approuvé en 1999 et qui est encore en vigueur en Roumanie (*Standard occupationnel. Ocupatia:educator*, 1999 : 4) énumère les domaines de compétences et précise les unités de compétence pour chacun des domaines respectifs. Nous synthétisons les informations dans le tableau ci-dessous :

Domaine de compétence	Unités de compétence
1. Communication	Activité et travail en équipe
	Communication enseignant-enfant – C5
2. Curriculum	Concevoir le matériel didactique
	Elaborer les planifications pour l'activité didactique
	Elaborer le projet d'activité
	Organiser et aménager l'espace de jeu et d'apprentissage
	Projeter les contenus annuels d'apprentissage – C1
3. Développement professionnel	**Développement professionnel- C6**
4. Evaluation	**Evaluation des enfants- C3**
5. Formation des enfants	**Coordination des jeux didactiques- C2**
	Coordination des jeux et des activités créatives- C2
	Formation des habiletés
	Transmettre les connaissances de base
6. Relation famille-école-société	Coordination des activités extrascolaires
	Implication de la famille dans les activités formatives-éducatives- C4
	Maintenir la relation famille-établissement scolaire- C4

Tableau 3

3.2. Le Nouveau Cadre National des Qualifications

Sur le plan national, le Gouvernement de la Roumanie a décidé par la Décision du Gouvernement no. 1357/2005 de mettre les bases d'ACPART (Agence Nationale pour les Qualifications de l'Enseignement Supérieur et pour le Partenariat avec l'Environnement Economique et Social) qui a pour mission la gestion et la mise à jour du Cadre National des Qualifications pour l'Enseignement Supérieur. Pour mettre en place le Cadre National des Qualifications pour l'Enseignement Supérieur, cette agence s'est proposé d'élaborer à l'aide des experts dans les domaines pris en considération, une grille de compétences pour chaque programme d'étude. Les compétences respectives sont groupées en :
1. Compétences professionnelles ;
2. Compétences transversales.

Les Compétences professionnelles impliquent une capacité prouvée de sélectionner, combiner et utiliser de manière adéquate des connaissances, des habiletés et d'autres acquisitions (valeurs et attitudes) pour résoudre avec succès une certaine catégorie de situations de travail ou d'apprentissage circonscrite à la profession respective, dans des conditions d'efficacité et d'efficience.

Les Compétences transversales sont ces capacités qui transcendent un certain domaine, respectivement un programme d'études, ayant une nature transdisciplinaire. Celles-ci impliquent des habiletés de travail en équipe, des habiletés de communication orale et écrite dans la langue maternelle et dans une langue étrangère, l'emploi des TIC, la résolution des problèmes et la prise des décisions, la reconnaissance et le respect de la diversité et de la multi culturalité, l'autonomie de l'apprentissage, de l'initiative et de l'esprit entrepreneurial, l'ouverture vers l'apprentissage tout au long de la vie, le respect et le développement des valeurs et de l'éthique professionnelle, etc.

A présent, dans ce cadre plus complexe de description des qualifications au niveau national, on est en train d'élaborer les descripteurs de la qualification "Professeur pour l'enseignement préscolaire". Tenant compte du fait qu'il s'agit, pour l'instant, uniquement des propositions et des discussions[3] sur ce sujet, nous nous limitons à mentionner les compétences professionnelles proposées pour la qualification en question :
C1 : Projeter des programmes d'instruction ou éducationnels adaptés aux différents niveaux d'âge/ de préparation et aux différents groupes-cibles ;
C2 : Dérouler les activités spécifiques au processus instructif-éducatif de l'enseignement primaire et préscolaire ;
C3 : Evaluer les processus d'apprentissage, les résultats et le progrès enregistré par les préscolaires/jeunes scolaires ;
C4 : Approcher le groupe de préscolaires/jeunes scolaires, le processus d'apprentissage et les activités d'apprentissage/intégration sociale spécifiques à l'âge, du point de vue du professeur-manager ;
C5 : Concilier, orienter et assister du point de vue psychopédagogique diverses catégories de personnes/groupes éducationnels (préscolaires, jeunes scolaires, familles, enseignants, etc.) ;
C6 : Améliorer continuellement les pratiques professionnelles et l'évolution dans la carrière.

Les descripteurs inclus dans cette grille doivent dessiner les compétences que le métier de maîtresse d'école maternelle implique. En même temps, une partie de ces compétences sont précisées dans la description du standard occupationnel pour le métier en question[4]. Il est important de souligner le fait que la description de la qualification inclut les compétences minimales qu'une personne qui finit les études de licence doit avoir ; on pourrait les considérer comme des compétences de départ. Ce qui fait la formation continue c'est justement d'approfondir ces compétences acquises par la formation initiale ou de les enrichir pour que la maîtresse d'école maternelle puisse parvenir à acquérir les compétences impliquées par le standard occupationnel.

Le perfectionnement par formation continue des maîtresses d'école maternelle est un processus nécessaire et qui doit être repensé tenant compte des réalités de l'enseignement roumain, mais aussi des besoins des enfants qui dictent les besoins de formation continue des maîtresses d'école maternelle. En fait, les deux composants primordiaux de la formation continue dans l'enseignement préscolaire couvrent des besoins différents :
1. ***le perfectionnement en vue des examens*** soutenus pour obtenir les degrés didactiques est plus rigoureux, plus systématique, plus centré sur la performance professionnelle. Les cours suivent une thématique valable au niveau national qui inclut des sujets de psychopédagogie et de spécialité.
2. ***le perfectionnement*** périodique qui est une obligation imposée par la loi aux enseignants roumains : tous les 5 ans, chaque enseignant doit accumuler au moins 90 ECTS professionnels en prenant part à des programmes différents de formation continue. Il faut mentionner que 50% des 90 ECTS professionnels doivent être obtenus par la participation aux programmes financés par l'Etat, tandis que 50% des 90 ECTS professionnels doivent être obtenus par la participation aux programmes financés par les enseignants eux-mêmes. Quelle que soit la situation, les programmes en question doivent être validés par le Centre National pour la Formation des Enseignants de l'Enseignement pré universitaire qui est l'institution habilitée au niveau national pour valider de tels programmes. A la différence du premier type de formation, celui-ci est beaucoup plus flexible par la thématique, par l'emploi du temps qu'il propose et par les formes sous lesquelles il se déroule, en étant plus adapté aux besoins immédiats de mise à jour de la préparation professionnelle des maîtresses d'école maternelle. Come exemples, nous mentionnons les noms de quelques programmes de formation continue déroulés par l'Université de Pitesti et qui s'adressent aux maîtresses d'école maternelle : *La Formation des mentors de stage pédagogique pour l'enseignement préscolaire ; L'Éducation préscolaire au „futur" ; Management et Communication ; Méthodes interactives employées dans l'éducation préscolaire ; Le Partenariat école maternelle-famille-communauté.*
Par conséquent, nous apprécions que la professionnalisation continue des maîtresses d'école maternelle doive s'intégrer au schéma suivant :

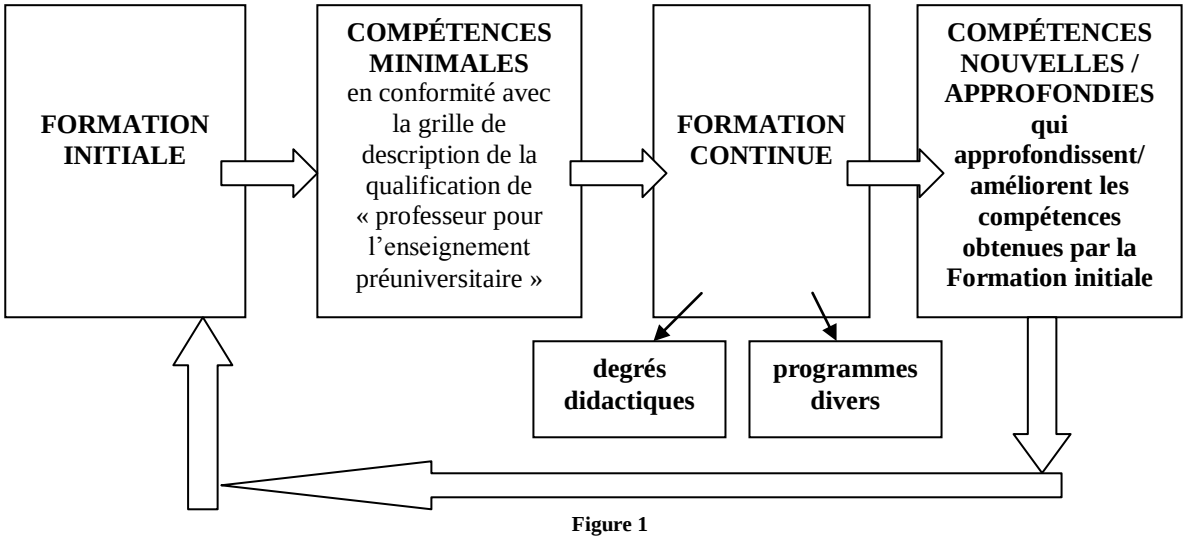


Figure 1

La formation initiale confère à ceux qui finissent les études des programmes de Sciences de l'Éducation les compétences minimales pour professer, mais ils ont besoin de formation continue constante pour acquérir et maintenir à jour les compétences nécessaires telles qu'elles sont décrites par le standard occupationnel. De plus, ces nouvelles compétences ou ces compétences approfondies déterminent une réévaluation personnelle et constante de la formation initiale qui est constamment remise en cause en facilitant aux maîtresses d'école un processus de conscientisation de l'importance de la formation continue.

4. **L'Éducation préscolaire, où ?**

La Nouvelle Loi de l'Éducation Nationale (2011) apporte quelques éléments très innovateurs concernant l'organisation et la valorisation de l'enseignement préscolaire. Nous apprécions qu'une des plus importantes décisions est celle de conceptualisation et de systématisation de ce que l'on appelle « early education » qui inclut le niveau antépréscolaire (0-3ans) et le niveau préscolaire proprement dit (3-6 ans). En considérant les deux niveaux complémentaires, on assure une certaine cohérence de l'éducation préscolaire et on met de nouvelles bases pour l'éducation permanente, tout au long de la vie.

La Nouvelle Loi de l'Éducation Nationale propose également une importante modification d'ordre structural. Si selon l'ancienne loi de l'éducation (1995), la dernière année[5] de l'éducation préscolaire était destiné à préparer les enfants pour l'école, la nouvelle Loi inclut cette année dans le système de l'enseignement primaire, en l'appelant *classe préparatrice*.

Ces éléments de changement introduits par des actes normatifs fondamentaux produiront, à coup sûr, une série de modifications dans l'organisation, les finalités, le curriculum, le système d'évaluation du système de l'enseignement préscolaire. Par conséquent, on s'attend à ce que le système de la formation continue assume la tâche de l'information et de la formation des maîtresses d'école maternelle quant aux modalités concrètes de mise en place des nouvelles orientations de politique éducationnelle.

Pour que ces processus se déroulent dans de bonnes conditions, on a constitué des commissions de spécialité qui travaillent à l'élaboration des méthodologies qui facilitent la mise en pratique des actes normatifs approuvés et la création d'un système d'instruments spécifiques qui servent à ce but.

En conclusion, nous apprécions que la période suivante marque une nouvelle hypostase dans la réforme du système d'enseignement roumain, en général, et du système d'enseignement préscolaire en particulier, tout en espérant que tous ces changements soient mis au service de l'enfant.

Bibliographie

1. Barsanescu St. et alii, Bucuresti, Editura Stiintifica si Enciclopedica: 1978, *Dictionar Cronologic. Educatia, Invatamantul, Gandirea pedagogica din Romania*,
2. Ezechil L., Păişi-Lăzărescu M, Bucureşti, Editura Miniped : 2001, *Laborator preşcolar*
3. Păun E., Iucu R., Iaşi, Editura Polirom : 2002, *Educaţia preşcolară în România*
4. Radulescu D. C., *Invatamantul romanesc 1948-1989 intre deriva si recuperare institutionala "functionala"* in "Calitatea vietii", XVII, no. 3-4, 2006, pp.309-316
5. Voiculescu, E., Bucureşti, Editura Aramis : 2003, *Pedagogie preşcolară*
6. *Anuarul Statistic al Republicii Socialiste Romania*, Bucuresti, Directia Generala de Statistica : 1981
7. *Anuarul Statistic al Romaniei*, Bucuresti, Directia Generala de Statistica : 1990
8. *Dezvoltarea si perfectionarea invatamantului in Republica Socialista Romania*, Bucuresti, Directia Generala de Statistica : 1973
9. *Standard ocupational. Ocupatia:educator*, Bucuresti, COSA- UCTS : 1999
10. Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului, Bucureşti : 2008, *Curriculum pentru învăţământul preşcolar*,
11. *Metodologia formării continue a personalului didactic din învăţământul preuniversitar*, approuvée par l'ordre du Ministre de l'Éducation no.5720/2009
12. *Legea Educaţiei Naţionale,* no. 28/1970
13. *Legea invatamantului*, no. 84/1995
14. *Legea Educaţiei Naţionale*, no.1/2011

Notes :

[1] Les enseignants de l'enseignement préuniversitaire roumain soutiennent périodiquement des examens ("des degrés") qui attestent l'améliorarion de leurs connaissances scientifiques et pédagogiques. Il y en a 3: le degré définitif, le IIe degré et le Ier degré.

[2] Voir l'explication de la note 1.

[3] Annexe1, *Grille 1 Licence*, Domaine fondamental – Sciences sociales et politiques, Domaine d'études – Sciences de l'Éducation, Programme d'étude : Pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire (projet).

[4] Voir le tableau no.3

[5] Le concept employé pour en parler était « an préparatoire ».

L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement et ses retraductions dans des formes sociales nationales : le cas du Canada

Maurice Tardif
Professeur titulaire
Directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)
Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Marie-Victorin
Université de Montréal
90 Vincent d'Indy
Montréal (Québec)
Canada
H2V 2S9
1-514-343-6337
maurice.tardif@umontreal.ca

Ce texte analyse, à partir du constat d'une internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement, la manière dont celle-ci a été retraduite dans les programmes issus des réformes récentes de la formation des enseignants au Québec, au Canada et France. Précisons que dans le cadre de la communication au colloque de l'AFIRSE, étant donné les contraintes d'espace et de temps, seul le cas du Canada anglophone et francophone sera traité. Par ailleurs, les éléments conclusifs de discussion et de problématisation seront présentés lors de la communication.
Qu'en est-il de la professionnalisation lorsqu'elle s'enracine dans des contextes sociaux, des institutions et des programmes de formation particuliers? Rappelons que si la professionnalisation a pris naissance dans les pays anglo-saxons au milieu des années 1980 (Bourdoncle, 1991; Tardif et Lessard, 2004), elle s'est rapidement transformée en un phénomène international qui a eu des répercussions, encore mal connues, sur la plupart des systèmes de formation des enseignants, y compris les plus éloignés des modèles professionnels de l'Amérique du Nord (Amérique latine, Asie, Mexique, etc.). Or, les conceptions de la professionnalisation varient selon les travaux qui lui sont consacrés, les perspectives théoriques dans lesquelles ils s'inscrivent, les visées idéologiques qui les animent, mais aussi selon les pays et contextes éducatifs.

Malgré ces variations, on peut caractériser sommairement le phénomène mondial de la professionnalisation de la formation en ne s'attachant qu'à ses dimensions les moins controversées (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998) : a) l'élévation, l'allongement et l'universitarisation de la formation; b) l'intégration de la recherche dans la formation et la construction d'une base de connaissance (*Knowledge base*) ou d'un référentiel de compétences propre au travail enseignant; c) la place centrale réservée à la formation pratique et aux stages; d) la collaboration entre les institutions de formation et les milieux scolaires; e) les modes de contrôle des apprentissages et des niveaux de compétences ; f) la valorisation de la réflexivité comme démarche et outil de formation.
Jusqu'à quel point ce « modèle professionnalisant » a-t-il inspiré les réformes de la formation des enseignants dans les universités au Canada ? Comment a-t-il été traduit en politiques pour régir les programmes et leurs contenus? Pour tâcher de répondre à ces questions, sur le plan empirique, nous allons nous attacher à l'étude des programmes de formation des maîtres dans les deux principales provinces canadiennes, le Québec et l'Ontario, qui forment à elles seules 60 % des enseignants canadiens. Dans les deux cas, il s'agit de programmes largement représentatifs de la professionnalisation de la formation à l'enseignement. En conclusion, nous tâcherons de cerner et de comparer les conceptions de la professionnalisation véhiculées par ces programmes.

1) La formation à l'enseignement au Canada: un large et diversifié domaine universitaire

Avant de présenter les modèles de formation en vigueur dans les provinces concernées, attardons-nous à situer le champ de la formation à l'enseignement au Canada. Ce champ représente un domaine d'études important au sein des universités comme l'illustrent les données suivantes :

- De programmes de formation des enseignants du primaire et du secondaire (incluant les enseignants spécialistes comme les éducateurs physiques, les enseignants de musique, etc.) sont offerts par 56 des 104 universités et collèges universitaires selon Crocker & Dibbon (2008, p. 23). Ce nombre d'institutions n'a guère changé depuis une vingtaine d'années. On retrouve de tels programmes universitaires dans la plupart des provinces, sauf en Nouvelle-Écosse et à l'Iles du Prince Edouard ainsi que dans les Territoires.
- Près de 50 000 étudiants sont inscrits dans les divers programmes de formation à l'enseignement, ce qui représente environ 7 % de tous étudiants canadiens inscrits à temps plein dans des études de premier cycle au Canada (*Undergraduate* : Bachelor, baccalauréat).
- Chaque année, environ 18 000 étudiants sont diplômés en enseignement au Canada. Ces chiffres n'ont guère varié depuis le début des années 1990. Certains programmes provinciaux ayant été contingentés comme au Québec, le nombre d'inscriptions a légèrement chuté au cours des années 1990 pour revenir à son niveau antérieur dans les années 2000. Quant à lui, le nombre de diplômés issus de ces programmes s'est maintenu sensiblement au même niveau depuis 20 ans.
- Les femmes comptent pour trois quarts de la population universitaire dans ces mêmes programmes. Ces données correspondent au taux de féminisation de la profession enseignante au Canada, qui va en s'accentuant depuis les années 1990.
- La distribution de la population universitaire dans les programmes de formation des enseignants reflète le poids démographique des diverses provinces canadiennes. Les 13 institutions universitaires de l'Ontario et le 12 du Québec qui interviennent en ce domaine forment à elles seules environ 60 % des diplômés de tout le Canada. En ajoutant les universités d'Alberta et de Colombie-Britannique, c'est environ 85 % des étudiants canadiens qui sont formés dans les programmes universitaires ces quatre provinces.
- Les institutions qui forment les enseignants ont des tailles très variées : certaines petites universités régionales offrent des programmes qui regroupent à peine une centaine d'étudiants, tandis que de grandes facultés d'éducation situées en milieu urbain (Montréal, Toronto, etc.) rejoignent plusieurs milliers d'étudiants et diplôment chaque année plus de 1000 étudiants. Il en va de même pour les formateurs universitaires répartis dans les divers départements et facultés d'éducation : certains programmes comptent à peine une dizaine de formateurs universitaires, tandis que d'autres, comme à OISE ou à l'Université de Montréal, mobilisent un corps de plus de 150 de formateurs (professeurs, chargés de cours, superviseurs, etc.).
- Selon les données présentées en 2011 par l'*Association des universités et collèges du Canada* (AUCC), les 56 universités qui interviennent dans la formation à l'enseignement offrent, tout niveau de formation confondu, près de 250 programmes : des programmes pour la formation des enseignants en petite enfance, au préscolaire, au primaire, au secondaire, au secondaire moyen et au secondaire supérieur. Les programmes pour le secondaire varient selon les matières enseignées (sciences, mathématique, histoire, etc.) dans lesquelles se spécialisent les étudiants. Ces variations de niveaux et de spécialisations correspondent aux structures et aux programmes scolaires en place dans chaque province.
- La très vaste majorité de ces programmes se situe au niveau du premier cycle universitaire (*Bachelor*, baccalauréat), bien que quelques universités offrent des programmes de maîtrise en formation à l'enseignement aussi bien pour la maternelle que le primaire et le secondaire comme l'Université

de Sherbrooke, l'Université d'Alberta, de Mont Saint Vincent University, l'Université de Montréal et l'Université de Toronto. Ces programmes de maîtrise, qui tendent désormais à se généraliser, répondent habituellement à des besoins particuliers en matière de recrutement de nouveaux enseignants, par exemple, des étudiants provenant d'autres pays et ayant déjà une formation disciplinaire de 1er ou de 2e cycle universitaire.

- Sauf en Ontario et en Colombie-Britannique où cette responsabilité échoit aux corporations professionnelles des enseignants, l'obtention du diplôme dans un programme de formation des enseignants est reconnue, dans chaque province, comme une autorisation (ou certification) donnant le droit d'enseigner. Cette autorisation est normalement reconnue d'une province à l'autre.
- Finalement, on observe des variations parfois importantes dans l'organisation et les orientations des programmes d'une province à l'autre, mais aussi d'une université à l'autre. Certains programmes durent une année et interviennent après un baccalauréat disciplinaire. D'autres préconisent une formation sur deux ans. D'autres programmes alternent une formation disciplinaire et une formation pédagogique sur trois ou quatre ans. Certaines facultés d'éducation basent la formation des enseignants sur les arts libéraux et les fondements de l'éducation (philosophie, histoire, sociologie, etc.), tandis que d'autres prônent des formations beaucoup plus spécialisées, correspondant, par exemple, à l'enseignement à la petite enfance, aux élèves en difficulté, aux étudiants autochtones. Pour la préparation des enseignants du primaire, on retrouve d'autres programmes spécialisés en kinésiologie, en musique, en arts, en langue seconde, etc. Selon la base de données de l'AUCC, la nomenclature des programmes est aussi très variée : des baccalauréats généraux, des baccalauréats spécialisés, des baccalauréats en éducation, des baccalauréats comportant une mineure (diplôma), etc. Bref, on le constate encore une fois, il n'existe pas de « modèle canadien » pour les programmes de formation des enseignants.

Deux principaux types de programme de formation : intégré et consécutif

En dépit de cette absence d'unité, on peut tout de même dégager deux principaux types d'organisation curriculaire qu'on retrouve avec des variations dans plusieurs universités et provinces : les programmes simultanés (*Concurrent programs*) et les programmes consécutifs (*Consecutive programs*). Certaines provinces adoptent exclusivement ou principalement l'un de ces deux types de programmes, tandis que d'autres offrent simultanément les deux, parfois au sein de la même université.

Les programmes simultanés

Le premier type correspond aux programmes dans lesquels la formation académique et la formation professionnelle, c'est-à-dire pédagogique et pratique sont intégrées dans le même cursus de premier cycle universitaire. Ce premier type caractérise la totalité des programmes de formation au Québec. Ainsi, dès le début de leur formation dans un programme de ce type, les étudiants suivent de manière concomitante des cours académiques (philosophie de l'éducation, sociologie, théorie de la mesure et de l'évaluation, psychologie de l'enfant, etc.), des cours de pédagogie (gestion de classe, didactique, utilisation des TIC en classe, motivation des élèves, etc.) et une formation pratique à travers des stages. Les stages peuvent intervenir dès la première année du programme et s'échelonnent ensuite tout au long en prenant habituellement une importance croissante dans les derniers semestres. Le poids respectif des trois composantes (académique, pédagogique et pratique) dans les programmes simultanés varie selon les universités et les niveaux de formation (préscolaire, primaire et secondaire).

Les étudiants qui se préparent pour l'enseignement secondaire suivent dans ce type de programme simultané des cours disciplinaires dans la matière où ils enseigneront, en plus de leur formation professionnelle. Les facultés d'éducation doivent donc collaborer étroitement avec les facultés disciplinaires dans une formation simultanée. Au bout du compte, ces programmes pour le secondaire proposent donc simultanément quatre domaines de formation qui constituent la base de connaissance (Knowledge base) proposée aux futurs enseignants : des connaissances disciplinaires, théoriques, pédagogiques et pratiques.

Au Canada anglais, il est nécessaire d'avoir fait des études secondaires (12 ans de scolarité) et au Québec, des études collégiales (13 ans de scolarité), pour être admis dans ces programmes simultanés. Les candidats qui s'y inscrivent se destinent donc dès la fin de leurs études secondaires (ou collégiales au Québec) à entreprendre une carrière dans l'enseignement. Ils savent également que leur formation sera de longue durée, car les programmes simultanés sont habituellement d'une durée de quatre ans, plus rarement trois (certaines universités offrent des programmes comportant des semestres d'été, ce qui raccourcit le nombre d'années). Ils conduisent à l'obtention au Québec d'un baccalauréat en enseignement et dans les autres provinces d'un *Bachelor of Education*. Cependant, il n'est pas rare que des universités anglophones offrent aux étudiants la possibilité, avec l'ajout d'une formation complémentaire, d'obtenir à la fin de leur formation initiale deux titres : un *Bachelor of Education* et dans un autre domaine : *Bachelor of Arts, Science, Computing, Music*, etc.
Crocker & Dibbon (2008, p. 23) estime qu'un peu plus d'une trentaine universités canadiennes offrent divers modèles de programmes simultanés pour la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire. Les mêmes auteurs considèrent que ces programmes simultanés tendent aujourd'hui à se développer davantage que les programmes consécutifs, qui constituent le deuxième type le plus commun.

Les programmes consécutifs

Ce second type correspond aux programmes où la formation professionnelle (pédagogique et pratique) intervient une fois complétée la formation académique, c'est-à-dire après que les étudiants aient obtenu un *Bachelor's degree* (habituellement après trois ou quatre ans d'études au niveau *Undergraduate*). Bien qu'on les retrouve dans plusieurs provinces, les programmes consécutifs sont caractéristiques de la formation offerte dans les universités ontariennes. En ce qui a trait à la formation professionnelle exclusivement, ces programmes consécutifs sont nettement plus courts et concentrés que les programmes simultanés. Ils s'étendent habituellement sur une année, mais aussi parfois sur 18 mois ou sur deux ans en fonction du nombre de semestres imposés par les universités (deux, trois ou quatre; présence d'un semestre estivale ou non).
Les étudiants qui suivent les programmes consécutifs obtiennent un *Bachelor of Education*, titre qui s'ajoute à leur *Bachelor* disciplinaire. Cependant, si leur formation professionnelle est plus courte, leur formation universitaire totale est supérieure en durée à celle des étudiants qui suivent une formation simultanée de quatre ans[58]. C'est pourquoi, dans plusieurs provinces anglophones où coexistent les deux types de programmes, ceux qui sont consécutifs procurent aux futurs enseignants des avantages en termes de rémunération en début de carrière. Ils sont donc davantage attractifs que les programmes simultanés pour les étudiants qui possèdent déjà un *Bachelor's degree.* Selon Wilson (2005, p. 2), les programmes consécutifs comportent aussi d'autres avantages : « provide an appropriate foundation for studies in education and provides the content background for teaching; makes it possible for mature and experienced people to enter teaching; and increases the pool of teacher candidates since, through this route, many enter teaching as a second or third career ».
Précisons que les programmes consécutifs sont offerts par environ 35 universités canadiennes Crocker & Dibbon (2008, p. 23). Par ailleurs, dans plusieurs provinces anglophones, les programmes simultanés et consécutifs sont offerts dans les mêmes universités, ce qui permet une certaine souplesse dans les cursus de formation qui conduisent à l'enseignement. Enfin, ajoutons que ces deux types de programmes donnent lieu à diverses variations d'une province à l'autre. Le tableau suivant résume les caractéristiques générales de ces deux types de programmes.

[58] *Bachelor's degree* de 4 ans plus une ou deux années de formation professionnelle dans un *Bachelor of Education*, soit cinq ou six années à l'université contre quatre pour les programmes intégrés.

Tableau 1 - Comparaison des programmes intégrés et consécutifs

	Exigence à l'entrée	Durée du programme	Diplômes obtenus	Scolarité totale[59]
Programme intégré	Diplôme d'études secondaires (ou collégial au Québec)	4 ans	Bachelor of Education	16 ans au Canada anglais 17 ans au Québec
Programme consécutif	Premier cycle universitaire (formation disciplinaire)	Environ une année, parfois deux (ou quatre semestres)	Bachelor's degree Bachelor of Education	17 ou 18 ans au Canada anglais

Cependant, ces précisions sur les types de formation en vigueur au Canada restent trop générales et méritent d'être complétées par une analyse plus précise des programmes en vigueur dans certaines provinces. Pour ce faire, nous allons comparer la formation des enseignants au Québec et en Ontario.

2) Comparaison de deux systèmes de formation

La formation des enseignants au Québec

Au Québec, aussi bien en termes de durée que d'orientations, les programmes de formation des enseignants paraissent assez unifiés en comparaison avec ceux de la plupart des autres provinces anglophones où la situation est plus contrastée. Cela tient sans doute au fait que, depuis la création du ministère de l'Éducation (1964), le gouvernement québécois a toujours eu une vision nationale et étatique, voire centralisatrice de la gestion de l'éducation.

Concrètement, c'est le *ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* (MELS, anciennement *Ministère de l'éducation* : MEQ), par son service de la *Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire*, qui a le mandat de définir les orientations générales, les compétences professionnelles et les profils de sortie attendus au terme de la formation initiale des futurs enseignants. Pour ce faire, le MELS fixe un cadre général auquel doivent se conformer les universités et les programmes de formation des enseignants[60]. Ce cadre précise en particulier un référentiel de douze compétences fondamentales qui doivent être acquises par les futurs enseignants et des profils de formation en fonction des domaines d'apprentissage (préscolaire, primaire, secondaire, etc.). D'autres paramètres concernent l'organisation des stages et la durée de la formation pratique. Les contenus spécifiques de la formation (les cours, les disciplines, les théories, etc.) et leur séquence relèvent des universités.

C'est à partir de ce référentiel que les universités conçoivent obligatoirement les programmes de formation des futurs enseignants. Cependant, chaque université possède son autonomie en matière de choix et de contenus des programmes, pourvu qu'elle respecte les normes du MELS. Toutefois, les programmes des différentes universités doivent être agréés par le *Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement* (CAPFE). Bien que rattaché au MELS, le CAPFE ne relève d'aucune unité administrative du ministère. *Il se veut un organisme indépendant et autonome*. Or, le processus d'agrément mis en œuvre par le CAFPE est un processus lourd qui couvre tous les aspects des programmes : corps professoral, clientèle étudiante, structures et contenus du programme, place des compétences, rôle de la recherche, qualité de l'encadrement, etc. Une telle lourdeur entraîne forcément avec le temps une certaine uniformité dans les programmes des diverses universités, car elles sont toutes soumises aux mêmes conditions et contraintes de reconnaissance.
Le CAPFE recommande au MELS de désigner les programmes agréés, parmi ceux qui donnent accès à l'autorisation légale d'enseigner au Québec. Outre le CAPFE, le MELS a aussi mis sur pieds un *Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant* (CCFPE) dont le mandat général est de fournir, selon les circonstances, un éclairage judicieux sur toute question touchant la formation du personnel enseignant. Soulignons que ces instances jouent un rôle juridique un peu équivalent à celui d'une corporation professionnelle des enseignants comme on en retrouve en Ontario et en Colombie-Britannique.

L'accès à la formation et sa durée au Québec

Des programmes de formation initiale à l'enseignant sont offerts par les douze universités québécoises. Il s'agit donc d'un secteur universitaire bien développé au Québec. Le diplôme d'études collégiales (DEC) est habituellement requis pour s'inscrire à un programme de formation à l'enseignement du préscolaire et du primaire des différentes universités québécoises. Ce diplôme de niveau tertiaire, mais non universitaire n'a pas d'équivalent au Canada anglais. Il correspond à 13 années de scolarité, soit deux ans de plus que la scolarité obligatoire, elle-même d'une durée de 11 ans : six ans au primaire et cinq ans au secondaire. Toutefois, en sus du DEC, chaque université peut fixer d'autres exigences : les notes acquises au collégial, la maîtrise de la langue d'enseignement, etc. Les programmes de formation à l'enseignement des matières spécialisées (musique, éducation physique, français ou anglais langue seconde, etc.) ont, pour la plupart, des exigences supplémentaires. Certaines universités utilisent aussi des tests d'entrée ou font des entrevues avec les candidats pour les sélectionner.

Par ailleurs, pour les candidats qui ont déjà une formation dans un programme universitaire autre que l'enseignement (par exemple, un baccalauréat en sciences, en littérature, etc.), il n'existe pas au Québec de mécanisme national de reconnaissance. Chaque université a ses propres règles d'équivalence permettant de reconnaître un certain nombre crédits universitaires au candidat qui désire s'inscrire en formation des maîtres. Il en va de même avec l'expérience acquise en enseignement pour quelqu'un qui n'a pas de formation en enseignement. Seule la formation à l'université est reconnue par le MELS. Par contre, les universités peuvent reconnaître ou non une partie des stages au candidat qui aurait déjà accumulé, sans avoir de diplôme, une certaine expérience d'enseignement[61].
Soulignons que les programmes québécois sont également contingentés, c'est-à-dire que chaque université, en fonction de son bassin d'emploi régional, ne peut admettre qu'un certain nombre d'étudiants. Or, la demande de formation est plus forte que l'offre. Ce contingentement vise donc à mieux réguler l'offre des diplômés avec le nombre d'emplois disponibles. Il vise aussi à satisfaire l'exigence de stages beaucoup plus longs dans les écoles, qui seraient difficiles à mettre en œuvre avec un trop grand nombre d'étudiants.

Pour avoir le droit d'enseigner au Québec, il faut passer avec succès un baccalauréat en enseignement (qui correspond à un premier cycle universitaire), qui s'obtient à la suite d'un programme de formation d'une durée de quatre ans comportant 120 crédits au minimum et 135 crédits au maximum[62]. Devenir enseignant

[59] Au Canada, la scolarité totale inclue le primaire, le secondaire (le collégial) et l'université. Elle joue un rôle important dans la définition des échelles salariales au sein des corps enseignants provinciaux.

[60] Pour les programmes du primaire, ce cadre est explicité dans les documents suivants du MELS: La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles (2001) et Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement (2002). Par ailleurs, le CAPFE fournit aux universités un guide de reconnaissance des programmes qui précise une foule de détails.

[61] Ce genre de cas peut se présenter en région éloignée pour des matières pour lesquelles il difficile de trouver une main-d'œuvre enseignante déjà formée, ainsi que pour le secteur de la formation professionnelle au secondaire où les enseignants proviennent fréquemment de l'industrie et ont une longue expérience terrain, mais sans aucune formation en pédagogie.

[62] Un crédit universitaire représente 45 heures d'activités de formation pouvant comprendre des cours, des devoirs, des stages, des recherches, des lectures personnelles, etc.

implique donc au minimum 17 ans de scolarité, ce qui est un investissement lourd. Tous les programmes québécois étant de type intégré, la formation professionnelle à l'enseignement au Québec est donc en général beaucoup plus longue que ce qu'on retrouve au Canada anglais. La formation pratique doit comporter un minimum de 700 heures de stages sur quatre ans et doit être égrenée tout au long de la formation. Certaines universités (par exemple à Sherbrooke) exigent jusqu'à 800 heures de stages sur les quatre années. L'obtention du baccalauréat universitaire en enseignement permet d'obtenir une autorisation permanente d'enseigner (d'autres cas sont prévus pour les résidents canadiens, les personnes provenant d'autres provinces ou de l'étranger, etc.).

Organisation et contenus de la formation au Québec

Pour avoir une vision plus précise de la formation des enseignants, nous allons nous référer ici aux programmes des deux principales universités francophones montréalaises, l'Université de Montréal (UdeM) et l'Université du Québec à Montréal (UQAM), qui forment la très vaste majorité de nouveaux enseignants francophones de la grande région métropolitaine de Montréal. Nous nous limitons ici à la formation des enseignants du primaire.

Même s'ils ne comportent pas les mêmes cours (qui dépendent souvent, localement, des ressources professorales, des traditions départementales et facultaires, etc.), les programmes de l'UdeM et de l'UQAM possèdent une organisation relativement analogue :

- Dans les deux cas, la formation est conçue en fonction de quatre grands blocs : (1) les cours de fondements portant sur les aspects généraux de la profession (philosophie de l'éducation, sociologie, administration scolaire, psychologie, etc.), (e) les cours de didactiques portant sur les principales matières scolaires, (3) les cours concernant la pédagogie et l'intervention éducative (gestion classe, intervention auprès des élèves en difficultés, etc.) et, finalement, (4) la formation pratique et les stages ainsi que les séminaires ou autres cours liés aux stages, par exemple, les cours consacrés à l'analyse des pratiques.
- La formation pratique et les stages sont eux-mêmes organisés, dans les deux cas, selon une logique de développement et de maîtrise progressive des compétences professionnelles : les stages vont de l'initiation à la profession à l'insertion dans les réalités de l'enseignement, en passant par des phases de découverte et d'appropriation. Les stages s'allongent au fur et à mesure de la formation. Lors du dernier semestre de la formation, les étudiants-stagiaires travaillent dans les classes en pleine responsabilité.
- Dans les deux universités, les relations entre les facultés d'éducation et les milieux scolaires qui accueillent les stagiaires sont formalisées à travers des ententes de partenariats. Les enseignants qui accueillent les stagiaires participent à certaines instances universitaires où ils peuvent exprimer leurs points de vue sur la formation.
- Dans les deux institutions, les études sont à temps plein durant quatre ans (deux semestres par an : automne et hiver). On ne peut pas donc devenir enseignant en étudiant à temps partiel ou en éducation des adultes (éducation permanente ou continue).
- Dans les deux cas également, la très vaste majorité des cours est obligatoire et les deux programmes ne comportent presque pas de cours à option.
- Les deux programmes couvrent aussi les réalités socioculturelles de l'école montréalaise, notamment les questions de l'hétérogénéité culturelle des élèves, les élèves en difficulté, etc. Ils comportent aussi un certain de cours dédiés aux TICE.
- Enfin, ces deux programmes poursuivent sensiblement les mêmes objectifs généraux : former des professionnels de l'enseignement, faire acquérir la culture propre au domaine éducatif, maîtriser les compétences à la base du travail d'enseignant.

La formation des enseignants en Ontario

Avec la Colombie-Britannique, l'Ontario est la seule autre province canadienne qui a institué, depuis 1996, une corporation professionnelle dans le domaine de l'enseignement scolaire; il s'agit d'un organisme similaire aux différentes corporations professionnelles qu'on retrouve dans le domaine de la médecine, du droit ou de l'ingénierie.

En principe, les programmes ontariens de formation à l'enseignement sont sous la responsabilité conjointe du gouvernement, de l'Ordre des enseignants de l'Ontario (*Ontario College of Teachers : OCT*), de ses membres, des facultés d'éducation et des conseils scolaires. Mais l'organe central est l'OCT, qui est un organisme qui réglemente et contrôle la profession enseignante pour « le bien des usagers », c'est-à-dire des élèves et de leurs parents. Sur le plan légal, c'est la « Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario » qui fixe les paramètres la responsabilité de l'OCT concernant l'agrément des programmes de formation professionnelle en Ontario. Ces paramètres exigent, entre autres, que les établissements qui désirent faire agréer leurs programmes offrent des cours particuliers et que des composantes spécifiques soient incluses dans leur programme. Les étudiants qui réussissent un programme de formation agréé peuvent ensuite devenir membres de l'OCT.

Par rapport aux différentes instances québécoises, l'OCT concentre des pouvoirs étendus que lui délègue l'État, notamment : 1) Réglementer la profession d'enseignant et régir l'activité de ses membres. 2) Élaborer, établir et maintenir des normes d'admissibilité à l'Ordre.3) Agréer les programmes de formation professionnelle des enseignants offerts par les établissements d'enseignement postsecondaire. 4) Agréer les programmes de formation continue offerts aux enseignants par les établissements d'enseignement postsecondaire et d'autres organismes. 5) Délivrer, renouveler, modifier, suspendre, annuler, révoquer et remettre en vigueur des brevets de compétence et d'inscription. 6) Prévoir la formation continue des membres. 7) Établir et faire respecter les normes professionnelles et les normes de déontologie applicables aux membres.

Toutefois, à la différence du Québec, le système de formation ontarien permet aux futurs enseignants d'emprunter différents cheminements pour acquérir des connaissances professionnelles, des compétences et de l'expérience. La réglementation tient compte du fait que les futurs enseignants peuvent acquérir des connaissances et de l'expertise en dehors du système de qualifications normal (par exemple, à la maîtrise ou au doctorat). La réglementation permet aussi aux membres d'entrer dans la profession à différents moments : après avoir fini leurs études postsecondaires et un programme de formation à l'enseignement en Ontario, après avoir travaillé dans un autre domaine, ou après avoir suivi un programme de formation à l'enseignement ailleurs qu'en Ontario.
Les programmes de formation à l'enseignement sont donc relativement souples en Ontario par comparaison avec ceux du Québec. En effet, ces programmes peuvent être offert au postsecondaire ou aux études supérieures, à temps plein, à temps partiel, en plusieurs parties ou en programmes prolongés, dans des campus satellites, en salle de classe, en ligne ou à distance, ou toute combinaison de ces possibilités. Ces programmes peuvent aussi inclure des options pour les personnes qui enseignent ou qui travaillent (avec des options souples pour les programmes comme les études technologiques). Il existe des programmes structurés de façon souple pour les études autochtones, les études technologiques et la formation à l'enseignement en français.

L'accès à la formation et sa durée en Ontario

Des programmes de formation à l'enseignement sont offerts par 14 facultés d'éducation de l'Ontario. Dans la plupart des cas, celles-ci exigent comme préalable un diplôme de premier cycle universitaire d'une durée minimale de trois ans, voire plus souvent quatre ans. La formation des enseignants du primaire repose donc en Ontario, à la différence du Québec, sur une formation académique plus longue. En effet, le primaire durant généralement huit ans (de la 1er à la 8^{e} année), le secondaire quatre ans (de la 9^{e} à la 12^{e} année)[63] et le Bachelor trois ans, cela signifie que les futurs enseignants commencent leur formation professionnelle après 15

63 Mentionnons que la façon dont les écoles élémentaires et secondaires sont organisées à l'échelle de la province ontarienne varie considérablement. Il arrive assez souvent de rencontrer des écoles élémentaires qui offrent des cours uniquement jusqu'à la 6e année. Les élèves qui terminent leurs études à ces écoles

ou 16 ans de scolarité contre 13 ans au Québec. Toutefois, la formation professionnelle des enseignants ontariens correspondant habituellement à une seule année pour quatre au Québec, la scolarité finale des enseignants dans les deux provinces revient au même, soit 17 ans tous degrés confondus (primaire, secondaire, collégial et universitaire).

Outre ces exigences de qualification de base, certaines facultés demandent que les candidats rédigent une composition ou fassent un compte rendu de leurs dispositions personnelles à enseigner; d'autres demandent une preuve d'expérience de travail avec les enfants et certaines font des entrevues pour mieux connaître l'expérience des candidats. Il y peut donc y avoir des différences importantes d'une université à l'autre en ce qui a trait aux exigences de base pour se former à l'enseignement.

Par ailleurs, les programmes de formation à l'enseignement préparent les étudiants à enseigner à différents cycles scolaires qu'on appelle le primaire et moyen, moyen et intermédiaire, intermédiaire et supérieur, ou les études technologiques. Pour chaque cycle, des exigences spécifiques d'admissions sont requises. En général, plus le degré scolaire où travaillera l'enseignant est élevé, plus étendues sont les exigences d'admission. Enfin, notons que dans certains domaines (éducation technologie, écoles autochtones, enseignement aux enfants sourds), des personnes peuvent entreprendre un programme de formation à l'enseignement sans détenir de diplôme postsecondaire.

La réglementation ontarienne ne précise pas la durée des programmes de formation des enseignants. Toutefois, en pratique, la plupart des programmes sont consécutifs et durent huit mois, en se déroulant en général sur une année scolaire. Certaines universités proposent des programmes plus longs, par exemple, OISE avec une maîtrise ès arts ou à une maîtrise en enseignement et l'Université Redeemer qui offre un programme de 18 mois. L'OCT exige que les stages durent au moins 40 jours. De plus, ils doivent consister en une période d'observation et d'exercice de la profession. En réalité, la plupart des programmes de formation à l'enseignement en Ontario prévoient 60 jours pour les stages, ce qui reste néanmoins beaucoup plus court qu'au Québec.

Organisation et contenus de la formation en Ontario

L'OCT précise en partie les contenus des programmes universitaires. Pour le primaire, ils doivent inclure des connaissances sur l'apprentissage et le développement aux cycles primaire, moyen, intermédiaire et supérieur, des méthodes d'enseignement conçues pour répondre aux besoins des élèves, l'explication des lois et de la réglementation relatives à l'éducation, l'examen des lignes directrices sur le curriculum publiées par le Ministère pour tous les cycles et l'étude de l'élaboration du curriculum.
Les programmes doivent comprendre des cours de base, de méthodologie ou de pédagogie et un stage. Ils doivent bien doser la théorie et la pratique et comprendre des cours sur des sujets modernes et reflétant les recherches récentes dans le secteur de l'enseignement. Les divisions et volets des programmes doivent inclure l'acquisition de vastes connaissances et inclure des cours sur le développement humain et l'apprentissage dans les cours théoriques et de base. Certaines facultés offrent des cours adaptés aux besoins particuliers d'une collectivité (par exemple, les communautés autochtones ou les franco-catholiques).
L'OCT ajoute que le stage doit comprendre de l'observation et de l'enseignement pratique dans une école ou un autre établissement d'enseignement qui suit le curriculum de l'Ontario ou des milieux approuvés par l'OCT. Le stage doit permettre à tous de participer aux activités de chaque cycle pour lequel ils possèdent la qualification et dans au moins une matière pertinente du programme. Chaque étudiant doit être supervisé et évalué par une personne expérimentée (défini dans la Loi sur l'éducation comme étant « membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario ») et pouvoir compter sur les conseils d'un membre de la faculté. L'obtention des crédits pour le stage varie d'un programme à l'autre. Dans certains cas, le stage est considéré comme l'un des cinq cours obligatoires; dans d'autres, il vient s'ajouter aux cinq cours donnant droit à des crédits.
Comme nous l'avons fait pour le Québec, pour avoir une vision plus précise de la formation des enseignants, nous allons nous référer ici aux programmes de l'Université de Toronto.

Université de Toronto - OISE

En formation initiale à l'enseignement primaire, *l'Ontario Institute for Studies in Education* (OISE) de l'Université de Toronto propose un programme à temps plein de cinq jours par semaine d'une durée de neuf mois. Peuvent s'y inscrire les étudiants détenteurs d'un premier cycle universitaire. Le programme d'OISE repose sur sept principes qui constituent son cadre conceptuel : l'excellence en enseignement; la recherche comme point de départ et comme moteur; les communautés d'apprentissage fondées sur les cohortes; la cohérence; la collaboration entre les membres du corps professoral; les partenariats entre l'université et les écoles ou le milieu; l'équité, la diversité et la justice sociale. Ces principes, qui s'inspirent pour une bonne part du mouvement de professionnalisation de l'enseignement, reflètent la philosophie sur laquelle repose le programme.

Le programme comporte des dimensions théoriques et pratiques. Il s'articule autour de sept éléments centraux (*core components*) que les étudiants doivent tous réussir pour avoir le droit d'enseigner : *(1) Teacher Education Seminar (2) Psychological Foundations of Learning and Development (3) School and Society (4) Curriculum and Instruction Courses (5) Related Studies Course (6) Practicum (two four-week blocks) (7) Internship (a five-week field-based experience).*
Ces différents éléments couvrent sensiblement les mêmes domaines que les programmes québécois, mais de manière moins importante en termes de durée : on y retrouve des cours sur les disciplines scolaires (didactiques), des cours de fondements (psychologie, aspects sociaux, etc.), des cours liés à l'intervention éducative et, enfin, la formation pratique et les stages. Soulignons que les étudiants qui s'acheminent vers les différents cycles du primaire ontarien doivent prendre des cours de didactiques *(méthodologies de l'enseignement*) des matières scolaires qui correspondent à ces cycles.

Outre ces cours, les étudiants doivent se former en recherche dans *les Related Studies courses*, qui : « allow teacher candidates to deepen and broaden their knowledge and skills in relation to a focused educational research area of personal interest. There is a heightened attention in these courses to theory, research, and practice and faculty share their current research in these more specialized areas » (OISE, Elementay initial teacher education[64])
Enfin, le programme d'OISE comporte une partie appelée *Practicum and Internship*, qui comprend pour les étudiants une période d'observations dans les classes et les écoles, un stage de deux semaines sous la responsabilité d'un enseignant certifié par l'OCT et, finalement, la prise en main de groupes d'élèves pendant cinq semaines (*Internship*).

Le tableau suivant résume les principales caractéristiques des programmes ontariens et québécois.

---

fréquenteront par la suite l'école secondaire de premier cycle, soit de la 7e à la 9e année, puis l'école secondaire de la 10e à la 12e année. Malgré le fait qu'elles soient ainsi organisées, ces écoles ne diffèrent d'aucune autre manière des écoles élémentaires et secondaires plus traditionnelles.

[64] http://www.oise.utoronto.ca/preservice/elementary/program_overview.php

	Accès à la formation	Durée de la formation	Organisation et contenus
Québec	- Les programmes sont contingentés par le MELS qui impose un référentiel de compétences et des profils de sortie. - Toutes les universités québécoises offrent des programmes de formation à l'enseignement - Le diplôme d'études collégiales (13 ans de scolarité) est requis. - Chaque université peut fixer d'autres critères de sélection (note, maîtrise de la langue, etc.). - D'autres voies d'accès existent (pour les étudiants des autres provinces ou de l'étranger, etc.), mais elles relèvent des décisions de chaque université.	- La durée des programmes est règlementée par le MELS - La formation correspond à un 1er cycle universitaire (Bachelor). - Elle dure quatre ans et comporte 120 crédits au minimum et 135 crédits au maximum. - Devenir enseignant implique au total 17 ans de scolarité avec la scolarité obligatoire, le collégial et la formation à l'enseignement de 4 ans.	- Les programmes sont régis par le référentiel de compétences du MELS - Les études sont à plein temps. - La vaste majorité des cours sont obligatoires. - Les programmes comportent habituellement des cours de fondements (philosophie, histoire, sociologie, etc.), des cours de psychopédagogie, de didactiques et 700 et 8000 heures stages qui s'étalent sur les quatre années. - À Montréal, les programmes comportent des cours sur l'enseignement en milieu urbain et multiculturel.
Ontario	- La formation est sous la responsabilité conjointe du gouvernement, de l'Ordre des enseignants de l'Ontario (*OCT*), de ses membres, des facultés d'éducation et des conseils scolaires. - L'OCT reconnaît et agrée les programmes, et définit en partie leurs contenus. - Les programmes ne sont pas contingentés. - La formation à l'enseignement est offerte par 14 facultés d'éducation de l'Ontario. - Il est nécessaire de posséder un diplôme de 1er cycle universitaire pour entreprendre la formation, soit 15 ou 16 de scolarité. - Chaque université peut fixer d'autres critères de sélection (note, maîtrise de la langue, etc.).	- La réglementation ne précise pas la durée des programmes. - En général, les programmes durent huit mois et s'étalent sur une année universitaire. - Certaines universités proposent des programmes plus longs. - Devenir enseignant implique au total 17 ans de scolarité avec la scolarité obligatoire, le 1er cycle universitaire préalable et la formation à l'enseignement.	- Pour l'OCT, la formation à l'enseignement primaire doit inclure des connaissances sur l'apprentissage et le développement aux cycles primaire, moyen, intermédiaire et supérieur, des méthodes d'enseignement conçues pour répondre aux besoins des élèves, l'explication des lois et de la réglementation relatives à l'éducation, l'examen des lignes directrices sur le curriculum publiées par le MEO pour tous les cycles et l'étude de l'élaboration du curriculum. - L'OCT exige que les stages durent au moins 40 jours, mais la plupart durent 60 jours.

Références

Association of Canadian Deans of Education (2006). Accord on Initial Teacher Education. http://www.csse.ca/ACDE/TeacherAccord.pdf

Baker, S., & Raham, H. (2005). Teacher preparation programs in Canada: A littérature review. Society for the Advancement of Excellence in Education, Research Brief, pp. 1-10.

Barrows (Eds.), Institutional approaches to teacher education within higher éducation in Europe: Current models and new developments (pp. 35-49). Bucharest: UNESCO.

Bransford, J., Darling-Hammond, L. (Eds.) (2005). Preparing teachers for a changing world. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bransford, J., Darling-Hammond, L., & Lepage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), Preparing teachers for a changing world (pp. 1-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K. & Beckett, K.L. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.). Preparing teachers for a changing world (pp. 40-87). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). A nation prepared: Teachers for the 21st century. Hyattsville, MD.: Author.

Centre for Teaching Quality. (2006). Why mentoring and induction matters and what must be done for new teachers. Best Practices & Policies: Teaching Quality Across the Nation, 5(2), 1-5.

Crocker, R. et Dibbon, D. (2008). Teacher Education in Canada. Kelowna BC : Society for the Advancement of Excellence in Education.

Cruickshank, D., Bainer, D., Cruz Jr. J., Giebelhaus, C., McCullough, J., Metcalf, K., et al.(1996). Preparing America's teachers. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Fullan, M., Galluzzo, G., Morris, P., & Watson, N. (1998). The rise and stall of teacher education reform. Washington, D.C.: American Association of Colleges of Teacher Education.

Goodlad, J. (1990). Teachers for our nation's schools. San Francisco, CA: Jossey-Bass. of teachers (pp.648-688). San Francisco, CA: Jossey-Bass

Laferrière, T., Sheehan, N., & Russell, T. (2003). Teacher education in Canada: Renewing scholarly, pedagogical, and organizational practices. In B. Moon, L. Vlasceanu, & L. C.

Leithwood, K. (2006). Teacher working conditions that matter: Evidence for change. Toronto, ON: Elementary Teacher's Federation of Ontario.

Leithwood, K., Fullan, M., & Watson, N. (2003). The schools we need: A new blueprint for Ontario: Final Report. Toronto, ON: OISEUT.

Lessard, C. et Tardif, M. (2004). Les identités enseignantes. Sherbrooke : Éditions du CRP, 238 p.

Levine, A. (2006). Educating school teachers. Washington, DC: The Education Schools Project.

Ontario College of Teachers. (2006). Preparing teachers for tomorrow: The final report 2006. Toronto, ON: Ontario College of Teachers.

Ontario College of Teachers. (nd). Accreditation of initial teacher education programs: Preservice. Retrieved mars 25, 2011 from Ontario College of Teachers Web site: http://www.oct.ca/teacher_education/accreditation/initial.aspx?lang=en-CA

Tardif, M. (2001). Pre-service teacher training programs: Outcomes of recent reforms and new trends towards effective professional training. Paper presented at the 2001 Pan- Canadian Education Research Program Symposium.

Tardif, M. et Lessard, C. (2004). La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux. Québec/Belgique: Presses de l'Université Laval/de Boeck, 313 p.
Wilson, S. M. (n.d.). Initial teacher education in Canada-The practicum. Retrieved online December 12, Tardif, M, Lessard, C. et Gauthier, C. (éd.) (1998). Formation des maîtres et contextes sociaux. Paris : Presses universitaires de France 2010 from: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/initial_teacher_educ_canada-oth-enl-t03.pdf.
Yackulic, R. A., & Noonan, B.W. (2001). Quality indicators for teacher training in Canada. Paper presented at the 2001 Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium: Teacher Education/Educator Training: Current Trends and Future Directions.

La formation du pédagogue à l'Université pédagogique nationale

Vera Margarita
Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. Carretera al Ajusco # 24. Col. Héroes de Padierna. México, D. F.
mveracupn@yahoo.com.mx, marveca@yahoo.com
Retorno 59 # 28 Col. Avante C. P. 04460. México, D. F.
Tel. 56 66 17 16
Cel. 044 55 32 09 44 89

Introduction

En 1979, l'Université pédagogique nationale ouvre ses portes avec cinq filières d'enseignement, dont celle de Pédagogie. La création d'un nouveau plan d'études est lancée pour cette filière en 2008 ; il est présenté à la communauté enseignante en 2010, mais des polémiques surgissent étant donné que tous les enseignants n'approuvent pas la nouvelle proposition. Les discussions continuent à l'heure actuelle.

Plusieurs équipes de travail ont analysé le type de formation pédagogique requis, les uns plaident pour suivre l'offre de travail et préparer les étudiants selon la demande du marché du travail, tandis que d'autres préfèrent aller au-delà pour que l'étudiant puisse être créatif et transformer sa propre réalité. De plus, on part du fait que la carrière de pédagogue est une profession de service et que, par conséquent, il faut penser aux bénéficiaires du processus éducatif.

Le présent travail aborde en premier lieu la façon dont la filière de pédagogie est née au Mexique; il s'agit d'une filière très récente qui s'est rapidement frayé un champ de travail. On mentionne ensuite quelques fondements de la proposition de plan d'études et, en dernier lieu, quelques idées travaillées dans le cadre du groupe "Formation de l'enseignant: fondements philosophico-pédagogiques de la pratique éducative" et leur application dans l'axe de la théorie pédagogique du nouveau plan d'études.

1. Le professionnel de la pédagogie

La filière de pédagogie au Mexique, telle que nous la connaissons actuellement, est tout juste née en 1959 à l'Université nationale autonome du Mexique (UNAM). Ultérieurement, d'autres institutions publiques et privées ont adopté cette même filière, parfois sous d'autres noms comme sciences de l'éducation, recherche éducative, technologie éducative, entre autres.

1.1 Les débuts de la filière de Pédagogie au Mexique

Les antécédents de la filière de pédagogie de l'UNAM remontent à l'École des hautes études (prédécesseur de la Faculté de philosophie et de lettres de l'UNAM), fondée en 1910. Les études de pédagogie axées sur l'enseignement servent à la formation des professeurs de collège et des écoles professionnelles de l'époque "sous le signe normalien comme élément de définition du savoir pédagogique qui s'y construit, se maintient et se reproduit" (P. Ducoing, 1990: 208). Les étudiants sont des inspecteurs, des directeurs, des professeurs diplômés de l'École normale élémentaire, des étudiants et des professeurs des écoles de jurisprudence, médecine et ingénierie.

En 1929, l'École normale supérieure et la Faculté de philosophie et de lettres se séparent, ce qui entraîne la diminution du nombre d'étudiants de cette dernière et la création d'un vide par rapport au savoir pédagogique, en plus de la baisse du niveau académique dans la formation des enseignants. De toute façon, « […] la pédagogie normalienne prédomine […] par le biais de trois aspects de base : l'orientation formative vers l'enseignement aux niveaux secondaire et supérieur, la structure générale des plans minima d'études et les ouvrages de consultation de base » (I. Rojas, 2009: 242).

Des années plus tard, en 1959, la Faculté de philosophie et de lettres ouvre la *licenciatura* (1) en pédagogie ; les étudiants en sortent diplômés comme *pédagogues* (ultérieurement licenciés en pédagogie). À ce moment-là, leurs perspectives de travail ne sont pas claires. Un nouveau professionnel de l'éducation, titulaire d'un diplôme de baccalauréat (niveau secondaire supérieur) est donc né, mais sans expérience dans le milieu enseignant. Peu à peu, ce professionnel s'insère dans différents espaces éducatifs et ouvre d'autres possibilités pour le développement de la pédagogie. Il faut préciser qu'à l'époque, pour entrer à l'École normale d'instituteurs, les études élémentaires suffisent (six années de primaire et trois de collège) ; les études de baccalauréat ne sont pas nécessaires.

Le discours de la filière de la pédagogie porte un héritage normalien et universitaire. Lorsque les premières écoles normales sont créées au XIXe siècle, l'Université existe déjà depuis la Colonie ; sa fonction est de créer et diffuser le savoir. Le devoir de l'École normale est de former des professeurs pour agir dans un espace structuré et dans des instances institutionnelles spécifiques.

Selon Elizondo (A. Elizondo, 1988 : 43), les points de différence entre le système universitaire et le système normalien sont centrés sur quatre aspects : les plans d'étude de l'école normale sont fondamentalement constitués de disciplines pédagogiques et didactiques, alors que l'université se consacre à la production et à la diffusion de la science et de la culture ; l'éducation normalienne a un caractère populaire et démocratique, alors que l'université est élitiste ; l'École normale représente l'État, tandis que l'université est autonome et, enfin, l'enseignement normalien est pratique, en contradiction avec le caractère abstrait et théorique des enseignements universitaires.

La pédagogie universitaire inclut des savoirs issus de la recherche, tant théorique qu'empirique, sur des thèmes et des problématiques éducatifs, reprenant les progrès d'autres disciplines comme la psychologie, la sociologie, la philosophie et la biologie, entre autres.

Le domaine de travail du pédagogue s'est diversifié avec le temps. Actuellement, il remplit des fonctions d'orientation, de conseil pédagogique, d'enseignement, de formation, de recherche, d'administration et il évolue dans des espaces très divers : écoles de tous niveaux, du préscolaire au troisième cycle, centres aérés, bibliothèques, hôpitaux, prisons, etc.

La filière est acceptée et reconnue par la société et le pédagogue s'est forgé une identité :

> […] le pédagogue possède une identité qui ne peut être considérée de la même façon que la construction de l'identité d'autres professionnels comme le médecin, l'ingénieur, l'avocat, le comptable, etc. Celle du pédagogue ne peut être vue comme une identité monolithique, homogène ou unifiée et pour cela il faut comprendre le poids des discours académiques et disciplinaires qui ont défini sa formation et son travail dans ces conditions. Rappelons que le pédagogue est un type de professionnel qui assure diverses fonctions, toutes en rapport avec des domaines de l'éducation en général (formelle, non formelle et informelle), et si un trait identitaire a prédominé, c'est celui de l'intervention dans les problèmes, les besoins, les processus et les situations éducatifs dont il faut s'occuper pour y remédier ou les améliorer (I. Rojas, 2009: 256).

1.2 La filière de pédagogie à l'Université pédagogique nationale

L'Université pédagogique nationale (UPN) est créée par décret présidentiel publié dans le Journal officiel de la fédération le 29 août 1978 ; son objectif est d'améliorer la formation des professeurs issus du système normalien par le biais de la *licenciatura* et du troisième cycle. Lors de la création de l'UPN, le syndicat et les autorités ont deux positions opposées : la direction syndicale souhaite que l'UPN devienne le centre recteur du système de formation de professeurs et perpétue la tradition normalienne. Finalement, une alternative qui ne remplace ni inclut aucune institution déjà existante est mise en place et deux modèles d'université sont proposés : le système scolarisé et le système ouvert (SEAD).

L'UPN naît avec cinq domaines académiques : enseignement, recherche, diffusion culturelle, services bibliothécaires et de soutien académique (cette organisation est modifiée en 2002) (2). Les activités d'enseignement à l'UPN commencent en mars 1979 avec les *licenciaturas* en sociologie de l'éducation, psychologie éducative, gestion éducative et pédagogie ; les candidats à l'entrée peuvent être normaliens ou de niveau baccalauréat. En 1981 le SEAD est créé, où s'inscrivent des professeurs en service. En 1982, la question de la restructuration académique de l'UPN se pose et il en ressort qu'elle doit se développer en tant qu'institution de haut niveau académique et étendre son domaine d'action au système éducatif national. Il est également établi que le lien entre enseignement et recherche est indispensable et que l'UPN ne devrait pas se limiter à prendre en charge les professeurs, mais devrait aussi s'ouvrir aux secteurs et activités en rapport avec les problèmes socio-éducatifs du pays.

> La création des *licenciaturas* s'oriente vers un équilibre dans la formation afin de pouvoir continuer des études de troisième cycle et de permettre l'exercice professionnel à la fin de la *licenciatura*. L'UPN formerait des professionnels axés sur des activités d'enseignement, de recherche scientifique et de direction administrative de l'éducation, capables de reconnaître des problématiques socio-éducatives et de produire des alternatives (P. Moreno, 2007: 40).

Ainsi, le projet de création de l'UPN tient compte aussi bien du discours normalien que du discours universitaire. Les plans d'études tranchent avec le schéma normalien et seule la *licenciatura* en éducation élémentaire du SEAD est strictement orientée vers l'enseignement. Prudenciado Moreno cite Olac Fuentes : « Notre objectif est de dépasser l'approche éducatrice qui fait abstraction des facteurs sociaux, ainsi qu'une pédagogie vieillissante d'inspiration idéaliste et d'expression rhétorique, si influentes dans la formation du professeur. On tente d'impulser la pensée critique et une certaine rigueur analytique, mais dans les limites requises pour l'amélioration de l'efficacité du système éducatif » (P. Moreno, 2007: 41).

Dans la filière de Pédagogie sont entrés aussi bien des étudiants issus du baccalauréat que des étudiants formés à l'École normale de formation d'instituteurs et qui exerçaient déjà leur profession, mais les premiers ont toujours été les plus nombreux, la proportion étant de 30 pour un.

2. Les bases théoriques de la proposition de plan d'études 2010

La filière de pédagogie à l'UPN commence avec un plan d'études dont les cours mettent l'accent sur la Pédagogie générale. Étant donné que ce plan ne répond plus au profil des étudiants, un autre plan est crée en 1990. En 2008, au bout de presque 20 ans, une restructuration commence ; elle est présentée en 2009 à la communauté enseignante, qui est invitée à participer à l'élaboration des programmes.

Deux idées valent la peine d'être mises en avant par rapport au plan d'études 2010. La première concerne le concept de pédagogie et la deuxième la notion de formation.

> Le point de départ pour élaborer le nouveau plan d'études 2010 est la reconnaissance […] du caractère multidisciplinaire de la pédagogie et l'identification de problématiques éducatives, qui sont approchées à partir de différentes perspectives disciplinaires, non seulement pour contrecarrer les effets des regards partiels des disciplines associées à la pédagogie, mais pour construire des solutions qui prennent en compte la complexité des aspects éducatifs (Commission pour le renouveau curriculaire, 2010 : 11).

C'est ainsi que le plan d'études se base sur la multidisciplinarité sans exclure les savoirs propres à la tradition pédagogique.

De même, la pédagogie est reconnue comme une discipline scientifique dont l'objet d'étude est l'éducation et appartient par conséquent à l'ensemble des sciences sociales et humaines. « Les liens entre la théorie, la recherche, le devoir d'intervention et la pratique constituent le noyau de la justification historique de la pédagogie académique et marquent le caractère que la pédagogie a acquis en tant que domaine d'étude et d'intervention professionnelle » (Commission pour le renouveau curriculaire, 2010 : 12).

Actuellement, dans le contexte universitaire, on reconnaît que la pédagogie ne peut se limiter seulement à l'enseignement ni le pédagogue au professeur ; on reconnaît également que le devoir d'enseignement est très complexe et implique d'autres activités que la didactique. Cependant, le professionnel de la pédagogie intervient de façon plus étendue dans le domaine éducatif et agit dans des espaces si divers qu'il a dû être très créatif pour reconstruire et adapter les savoirs acquis durant sa formation afin de résoudre des problèmes éducatifs dans de nouveaux contextes.

Dans le plan d'études, on considère que la formation professionnelle renvoie aux processus constitutifs du sujet et transcende donc les apprentissages disciplinaires ou l'acquisition de savoirs théoriques, étant donné qu'elle inclut les liens que le sujet en formation établit avec son entourage, avec autrui, par rapport à ce qu'il apprend et à ce qui le forme. La formation n'est pas simplement reçue par le sujet, celui-ci a un rôle actif qui exige la médiation d'autrui ; la formation découle donc d'un processus actif du sujet, dans le cadre d'« […] un processus constant de construction et reconstruction qui apporte au sujet la possibilité de réfléchir sur ses actes, ses pensées et ses sentiments » (Commission pour le renouveau curriculaire, 2010 : 12-13).

Le processus de formation a lieu dans un contexte social ; c'est une rencontre avec autrui et dans cette situation, un ensemble de savoirs sociaux et de savoir-faire se met en place, recherchés par chaque sujet en fonction de son projet professionnel personnel. Ces savoir-faire exigent des connaissances et une théorisation de niveaux divers. Le transfert de savoir n'occupe pas une place centrale dans la formation professionnelle, l'important est de pouvoir faire appel à ces connaissances pour réfléchir et analyser les pratiques propres à chacun, des aspects qui impliquent le sujet dans sa dimension sociale, politique, éthique et professionnelle.

> En tant que sujet avec une formation académique universitaire, le pédagogue formé sur la base des principes et /des caractéristiques de ce plan d'études sera un professionnel réfléchi, critique des savoirs acquis et de leur application dans les multiples situations que son contexte lui propose. Il s'engage tant par rapport au savoir théorique qu'envers le travail pratique qui le définit et lui apporte une identité professionnelle. À la différence de la rationalité technique […], qui considère la compétence professionnelle comme l'application du savoir aux problèmes instrumentaux de la pratique, cette proposition se base sur la problématisation des savoirs pédagogiques et sur la nécessité de développer une pensée critique, ainsi qu'une réflexion de, dans et pour la pratique (Commission pour le renouveau curriculaire, 2010 : 14-15).

Cette notion de formation s'oppose à celle de l'éducation comme fabrication (3) où le futur professionnel serait considéré comme un produit final, comme une chose fabriquée, c'est-à-dire dont la formation est achevée. Un pédagogue formé dans le cadre de ce plan d'études doit rechercher une formation permanente et prendre des initiatives pour résoudre des problèmes imprévus.

Ce plan d'études n'a pu être adopté car certains enseignants ne l'approuvent pas et défendent une approche plus technologique. Le plan inclut des disciplines pratiques, mais encadrées dans une analyse théorique et réflexive ; les enseignants qui s'y opposent souhaitent que ces disciplines aient plus d'importance et que la partie théorique soit éliminée.

Par ailleurs, il faut interpréter les idées qui sous-tendent les programmes d'étude. Au cours de leur pratique, les enseignants déforment peu à peu les idées des plans d'études et parfois les traditions institutionnelles qui empêchent de renouveler les habitudes de travail ont beaucoup de poids.

3. Quelques positions alternatives

À l'UPN, nous sommes organisés en groupes de travail ; celui auquel j'appartiens s'appelle « Formation du pédagogue : construction philosophico-pédagogique de la pratique éducative ». Nous pensons que le travail éducatif peut être considéré depuis une perspective technique et instrumentale ou bien théorique et réflexive. Nous considérons que les deux perspectives sont unidimensionnelles et avons analysé des idées pour proposer des alternatives concernant la formation du pédagogue de l'UPN.

La pédagogie doit réfléchir sur la culture dans laquelle s'inscrivent sa notion d'éducation et ses discours ; il faut cesser d'appliquer aveuglément des techniques et des principes d'un modèle préétabli afin de s'engager envers des valeurs éthiques dans des situations problématiques humaines et tenter ainsi d'éclairer des zones de réflexion cachées par la rationalité technique et scientifique. Par conséquent, on ne peut penser la pédagogie à partir du projet éclairé qui donne toute l'autorité à la raison.

À la base du discours pédagogique actuel se trouvent les idées de progrès, de continuité, de causalité, traduites dans les programmes éducatifs par l'efficacité, la qualification, la prévisibilité, l'innovation technologique, le changement pour le changement. Éduquer constitue une fabrication d'autrui dans le but de le rendre compétent pour la fonction à laquelle il est destiné.

Une pédagogie critique de notre société est requise, dans laquelle l'autre récupère son importance. Il faut reconnaître que l'éducation est une activité morale relative à la promotion de valeurs humaines et dans laquelle on veut que le processus d'enseignement soit flexible et ouvert et non régulé par l'application de principes techniques.

Pour la pédagogie rationnelle instrumentaliste, il n'y a qu'une forme de savoir. « La rationalité instrumentale a dévoré d'autres formes de rationalité, comme […] l'axiologique éthique, l'esthétique […] » (J-C. Mèlich, 1996 : 117). Kant (D. Contreras, 2010) suggère que la formation de l'être humain implique le développement de différentes capacités. Le savoir que nous possédons est issu des capacités de sensibilité et de l'entendement ; par la première les objets nous sont donnés, par la seconde nous les pensons ; d'autres capacités consistent en l'imagination et la réflexion. Mèlich dit que l'être humain se pose des questions que ni la philosophie ni la science ne résolvent et la réponse peut être trouvée dans l'imaginaire à travers la poésie, le symbolique ou le mythe. L'être humain construit le monde à travers différentes formes de savoir ; le symbole, par exemple, peut exprimer ce qui est inexplicable par la logique. Par conséquent, il est important que la formation de l'être humain lui permette d'épanouir ses capacités imaginatives et réflexives, à la différence de la prescription de règles dictées par le professeur. L'imagination fait référence au possible, pas à ce qui est ou a été.

À travers les capacités d'imagination et de réflexion, le sujet donne un sens et une direction au processus d'acquisition de connaissances, ce qui l'amène à avoir une expérience, c'est-à-dire, quelque chose qui lui arrive et lui permet de construire du sens et de transformer (4). L'imagination est la capacité d'avoir des intuitions (perception sensible de l'objet) sans la présence de l'objet ; elle peut être productive ou reproductive. Dans le premier cas, l'objet est originairement représenté et seules deux représentations d'origine y appartiennent : le temps et l'espace. Dans le deuxième, la représentation de l'objet est dérivée et se charge de produire des images ; ceci est crucial pour la construction des connaissances, étant donné que l'imagination produit des schémas et que ceux-ci permettent de réussir une connexion entre des concepts et des intuitions.

La réflexion consiste en une opération consciente sur les objets ou représentations déjà apportés, au travers de laquelle nous comparons les différentes représentations que nous avons afin de les relier ou de les séparer et obtenir ainsi de l'expérience à partir des objets. Le jugement réfléchi aide à systématiser la connaissance, il guide l'activité cognitive.

Ces capacités sont essentielles à la formation du pédagogue. Sans l'imagination et la réflexion, la connaissance sur l'éducation devient un dogme, un devoir-être qui doit être suivi sans prendre en compte le contexte ni le sujet, l'autre par rapport auquel il existe une responsabilité. De plus, ces capacités permettent de développer la sensibilité et la créativité.

4. Axe théorie pédagogique

Le nouveau plan d'études est organisé autour de cinq axes : recherche et intervention, société et projets éducatifs, sujets et processus éducatifs, expression et signification, et théorie pédagogique. Nous allons nous centrer sur ce dernier.

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, lorsque la Commission pour le renouveau curriculaire a achevé la proposition de plan d'études, elle a invité le personnel enseignant à participer à l'élaboration des programmes ; l'équipe qui s'est réunie pour participer à la sélection et à l'organisation des contenus de l'axe théorie pédagogique était constituée essentiellement de pédagogues et de philosophes.

Chaque axe est constitué de huit cours. Les équipes de travail ont débattu sur les cours à choisir, les contenus de ceux-ci, l'ordre dans lequel ils seraient dispensés, la relation avec les cours des autres axes, entre autres. Au bout de longs débats, quelques accords ont été obtenus, mais le plus grand nombre était mécontent. Nous, les enseignants, pensons que les contenus de nos cours sont les plus importants et le temps disponible n'est jamais suffisant pour aborder tous les thèmes.

Cet axe met l'accent sur l'éducation en tant que processus de formation de l'être humain et la pédagogie en tant qu'ensemble de théories sur l'éducation, structuré de manière multidisciplinaire. On observe que le pédagogique et l'éducatif se sont construits historiquement sur la base de logiques différentes qui ne coïncident pas toujours, puisque la pédagogie relève des discours, et l'éducation relève des pratiques. L'étude du champ de la pédagogie est abordée en mettant en exergue les approches théoriques les plus pertinentes élaborées pour comprendre et intervenir dans le domaine de l'éducation d'une manière fondée, systématique et créative (Commission pour le renouveau curriculaire, 2010 : 35).

Cet axe fournit les outils conceptuels pour comprendre la problématique éducative contemporaine et développer la capacité critique et réflexive nécessaire dans l'exercice professionnel ; il propose l'articulation de trois dimensions : la pensée philosophique, l'histoire de l'éducation et l'histoire de la pédagogie.

L'équipe a avancé sur l'élaboration des programmes complets (y compris les activités d'apprentissage de chaque unité) des deux premiers cours : *Bases de la pédagogie* et *Pensée philosophique en matière d'éducation*. Pour les autres cours, les contenus ont été organisés et la bibliographie indiquée.

Les propositions didactiques ont été reprises dans les activités des deux programmes mentionnés ; ces activités constituent des suggestions que l'enseignant peut utiliser telles quelles ou modifier. Dans les deux programmes, on propose de regarder des films qui abordent les notions à analyser (concept d'éducation, valeurs, questions sur l'être humain, etc.) pour ensuite passer à l'analyse théorique, en utilisant par exemple les définitions de l'éducation à partir des textes ; nous pensons qu'après la référence aux films, le travail sera moins aride. Ces programmes incluent plusieurs titres de films afin que chaque enseignant choisisse celui qui lui convient le mieux et il est également suggéré d'en choisir d'autres ne figurant pas sur la liste.

Il est proposé par ailleurs d'avoir recours à la littérature : des contes, des romans, de la poésie, en étudiant par exemple des valeurs humaines pour ensuite les comparer avec ce qui se passe dans notre société et à notre époque, à travers des questions telles que : quelles sont nos traditions ? Qu'est-ce qui est récupéré ? Que faut-il transformer ? Comment voyons-nous autrui ? Comment faut-il l'éduquer sans imposer une pensée dominatrice ?

De nombreux étudiants qui entrent à l'UPN proviennent de baccalauréats n'incluant pas de cours de littérature ou de philosophie ; or, nous pensons que ces disciplines sont importantes dans la formation d'un pédagogue, car elles favorisent la réflexion et la pensée éthique et esthétique ; au niveau supérieur il faut donc remplir les lacunes de la formation des niveaux précédents. Dans la même optique, pour les cours d'histoire, nous avons pensé à des romans pouvant aider à comprendre l'époque abordée.

D'autres activités incluent des représentations organisées par les étudiants sur des thèmes étudiés en classe, à travers des techniques théâtrales ou iconographiques, l'élaboration de textes réflexifs sur leurs propres expériences, la recherche de narrations (contes, films, émissions télévisées) qui selon eux expriment les thèmes étudiés en classe, des discussions en groupe, etc. Ces activités ne sont pas une nouveauté, de nombreux enseignants les ont appliquées avec succès dans leurs cours, alors que d'autres ne les trouvent pas sérieuses au niveau de l'enseignement supérieur.

À travers ces activités, nous cherchons à aider les étudiants à ne pas s'habituer à tout considérer de manière uniforme et à critiquer sans arguments solides, mais plutôt à chercher la surprise dans les textes afin d'appréhender des auteurs et des idées dans leur contexte. En outre, à travers l'exploitation de la narrative littéraire, cinématographique et iconographique, nous espérons voir se développer les capacités imaginatives pouvant les aider à construire leurs connaissances pédagogiques.

Au moment de concevoir les activités d'apprentissage, nous avons cherché à suivre les concepts de formation proposés dans le plan d'études et à respecter l'objectif de former un professionnel qui réfléchit sur sa propre pratique ; nous ne saurons pas si nous avons atteint cet objectif avant de le mettre en pratique et de nous confronter à toutes les traditions et résistances institutionnelles, ainsi qu'à celles des étudiants.

Réflexions finales

Il existe des professionnels aux formations diverses : psychologues, sociologues, philosophes, anthropologues, etc., qui mènent des recherches sur l'éducation. L'UPN œuvre pour que les professionnels de la pédagogie puissent puiser dans ces recherches pour élaborer leurs propositions d'intervention auprès des différentes institutions dans lesquelles ils peuvent travailler, tout en y réfléchissant et en menant à leur tour des recherches sur leur propre expérience.

Ce qui compte pour nous, c'est de trouver un équilibre dans la formation du pédagogue ; nous pensons que cette formation est actuellement centrée sur une logique technique et instrumentale et qu'il faut y introduire une approche théorique et réflexive. Notre souci consiste également à former des pédagogues qui agissent en pensant aux personnes auxquelles s'adresse leur action et non pas à la logique du marché qui se soucie des chiffres et des produits et oublie les besoins réels des êtres humains.

Bibliographie

BÁRCENA (F.) et MÈLICH (J-C). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelone : Paidós, 2000.

CALVO L., MÓNICA A. et al. *Cuerpo académico:Formación del pedagogo: fundamentación filosófico-pedagógica de la práctica educativa. Documento fundacional*. Mexico : 2003. (Document interne).

Comisión para el cambio del plan de estudios. *Licenciatura en pedagogía. Plan de estudios 2010*. Mexico : UPN, 2010 (Document interne) .

CONTERAS G. (D.) "Epistemología, reflexión e imaginación: Notas para recuperar el sentido humano de la formación a partir de Kant". [En ligne] In *Educa UPN* (Dossier) Mexico : UPN, décembre 2010.

DELGADO R. (J.M.). *La apropiación intelectual de la historia de la Universidad Pedagógica Nacional por sus académicos*. [En ligne] (http//desinuam.org/autoestudio2004/82.pdf).

DUCOING W., (P.), "Acerca de la historia de la pedagogía universitaria en México". In DUCOING W., P. et A. RODRÍGUEZ (Comps.) *Formación de profesionales de la educación*. Mexico : UNAM-UNESCO-ANUIES, 1990.

ELIZONDO (A.), *La Universidad Pedagógica Nacional. ¿Un nuevo discurso magisterial?* Mexico : UPN, 1988. (Colección documentos de investigación educativa, 6).

MÈLICH, (J-C), *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelone : Paidós, 1996.

MORENO M. (P.), *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2007.Una visión retrospectiva*. Mexico : UPN, 2007 (Collection plus textes, 22).

NOYOLA M. (G.), "Por una pedagogía de la experiencia" [En ligne] In : *Educa UPN* (Dossier) Mexico : UPN, décembre 2010. http://educa.upn.mx/index.php?option=com_content&view

ROJAS M. (I.), "Pedagogía, pedagogía normalista y pedagogía universitaria: conceptos y categorizaciones nodales en el campo del conocimiento educativo. Articulaciones en la construcción de la identidad del pedagogo". In : GARCÍA H. (J.M.) et al (coord.) *Opacidades pedagógicas. Debate epistemológico*. Mexico : UPN, 2009.

Notes

1) La *licenciatura* mexicaine sanctionne quatre années d'études universitaires [*NdT*].
2) L'UPN travaille actuellement sur cinq autres domaines : 1. Politique éducative, processus institutionnels et gestion ; 2. Diversité et interculturalité ; 3. Apprentissage et enseignement en sciences, humanités et arts ; 4. Technologies de l'information et modèles alternatifs et 5. Théorie pédagogique et formation enseignante.
3) L'éducation en tant que production se caractérise par les aspects suivants : a) l'éducation est une action violente ; b) l'éducation est une relation moyens-buts ; c) l'éducation est un processus qui s'achève dans le temps ; d) l'éducation a un début et une fin déterminée dès le début, et e) l'éducation est un processus réversible (Bárcena (F.) et Mèlich (J.-C.), 2000 : 72-73).
4) Noyola cite Bárcena, qui affirme qu'un signifié est un sens déjà interprété et dans l'ordre du sens, et que les signifiés s'ouvrent à de nouvelles possibilités de signification (G. Noyola, 2010).

Articuler formation des enseignants et recherche : l'exemple d'une situation tutorale en Unité localisée pour l'inclusion scolaire

Philippe Garnier
Université Paris 8
INS HEA (Suresnes)

Introduction

La formation des enseignants spécialisés préparant le CAPA-SH[65] comporte des séances d'analyse de pratique qui ont pour but de lier théorie et pratique afin de construire des compétences professionnelles ou de les développer. Altet (2000) rappelle que ces dispositifs de formation ont comme origine des méthodes de vidéo-formation dans les pays anglo-saxons. Les analyses peuvent être effectuées selon diverses approches théoriques. Quelque soit la démarche, il s'agit « d'analyser, de resituer les pratiques en situation, de reconstituer les interactions en œuvre dans le processus interactif enseigner-apprendre » (Altet, 2000). Le but est de construire des savoirs sur la pratique. Avant d'analyser sa propre pratique, il est possible, notamment pour des enseignants débutants, d'analyser la pratique d'enseignants chevronnés, le lien enseignement/apprentissage, à partir de la vidéo par exemple. Puis sa propre analyse de pratique part d'une description d'une situation d'enseignement et différents moments sont alors mis en relation pour faire sens, les prises de décision étant reconstituées. Une dernière phrase d'interprétation tente de donner un sens global à la situation.

Certains dispositifs privilégient un discours sur les pratiques. Ce sont les acteurs eux-mêmes qui parlent de leur pratique, le travail mené étant réalisé à partir de ce matériau. Les activités d'analyse de pratiques enseignantes les plus courantes consistent à regrouper les enseignants hors du lieu d'enseignement et d'analyser collectivement une situation évoquée par l'un d'entre eux. Différents types d'analyses peuvent alors être utilisés. Or l'action est souvent partiellement opaque pour son auteur. Des techniques proches de l'entretien d'explicitation ont pour visée de faire conscientiser au praticien sa démarche par une mise en mots. Le formateur sert alors de guide au praticien et va l'inciter à décrire le plus précisément possible ce qu'il fait. Différentes explicitations d'un même type de travail peuvent aussi être confrontées et susciter un échange. Dans l'auto-confrontation croisée (Clot & Faïta, 2001), des échanges entre pairs, par exemple deux enseignants, permettent à chacun de définir son style pédagogique. Dans d'autres dispositifs, les pratiques sont directement observées par le chercheur ou le formateur. Les analyses peuvent se faire à partir d'une grille préalablement établie, les différents types d'interactions ayant lieu en classe pouvant par exemple constituer les items d'une telle grille. Les observations peuvent être couplées avec d'autres outils d'investigation, comme des entretiens avec les enseignants, des productions d'élèves. Certains dispositifs privilégient l'utilisation de la vidéo pour collecter les données, des analyses pouvant alors se dérouler a posteriori, en repassant autant de fois la vidéo que l'on veut pour l'analyse. Ces éléments filmés sont alors découpés, sélectionnés pour être transcrits puis analysés.
Chez de nombreux auteurs (Bandura, 1986 ; Pajares, 1992 ; Tabachnick & Zeichner, 1984), il existe des liens étroits entre les croyances des enseignants et leur pratiques, bien que d'autres auteurs doutent de la force de ce lien (Hancock & Gallard, 2004) ou montrent des liens seulement entre certaines pratiques et certaines configurations de croyances, les deux étant influencées par des variables contextuelles.
Le dispositif d'analyse de pratique, « l'atelier pédagogique », exploré dans cette communication a justement, outre la mise en mot sur les pratiques, la spécificité de permettre à des enseignants stagiaires d'avoir un retour sur leurs croyances, plus précisément sur leur *schèmes* et *perspectives de sens* (Mezirow, 2001).

Approche théorique

L'apprentissage transformateur de J.Mezirow est basé sur la remise en cause des convictions les plus profondes. Selon cet auteur, dès le départ, c'est par l'interaction avec l'environnement et la socialisation que se constitue la subjectivité d'un individu ; un sens est donné aux événements de la vie quotidienne de par une intériorisation de présomptions dès le premier âge quand le nourrisson découvre le lien entre ses pleurs et l'apport de nourriture. Or le sens est interprétation de ce que nous percevons, de ce dont nous faisons l'expérience et de ce que nous concevons, la production de sens pouvant se faire de manière consciente ou non. Peu à peu, l'enfant, au contact des autres et de l'environnement, intériorise des modèles symboliques, qui lui permettent de catégoriser, classifier et d'émettre des jugements de valeurs. Dès lors, il n'y a pas d'expérience dénuée de filtres culturels ; il n'y a pas de perception pure : chaque perception est chargée par les modèles symboliques et est ainsi interprétée. Donner sens à une expérience revient à l'intégrer en nous, la schématiser, l'intégrer à notre expérience antérieure. Mezirow distingue deux types d'interprétation : l'interprétation présentielle et l'interprétation propositionnelle. L'interprétation présentielle est liée à la perception, elle décrypte les formes et mouvements des entités perçues. C'est une interprétation pré-linguistique, de nature intuitive. L'interprétation propositionnelle est de nature linguistique, et concerne les activités de conceptualisation, de cognition. Les deux types d'interprétation sont liées et ont une influence l'une sur l'autre. Le prélinguistique peut provoquer une faille dans les catégories de pensée bien établies mais trop sommaires, tandis que le linguistique et le conceptuel exercent un contrôle sur l'interprétation pré-linguistique et donnent de la cohérence par le truchement de la raison. Selon Mezirow, les *perspectives de sens* sont « les ensembles systématisés d'habitudes d'anticipation » (2001 : 54). Ce sont des filtres qui organisent nos perceptions et conceptions, limitent, dénaturent nos manières de percevoir, de comprendre, de ressentir et d'apprendre. Ils nous servent de système de croyances, et permettent de mettre du sens sur une expérience nouvelle, à partir des cadres de présomptions déjà présents en nous. Les *schèmes de sens*, eux, sont « des croyances, attitudes et réactions émotionnelles spécifiques liées à une interprétation ». Elles servent d'habitudes d'anticipation spécifiques. Un ensemble similaire de schèmes de sens constitue une perspective de sens. Nous avons tendance à ne retenir que les expériences qui sont adaptées à nos cadres d'interprétations, nos perspectives de sens. Une interprétation peut renouveler une interprétation similaire survenue auparavant dans des conditions analogues. Elle peut aussi l'enrichir ou a contrario la subvertir et même la nier. Certaines interprétations vont s'ancrer plus fermement que d'autres, car elles sont venues à une fréquence plus élevée ou ont émergé avec une forte dimension émotionnelle ou affective. Pour Mezirow, la transformation de perspectives peut-être subdivisée en dix phases (2001 : 185) :
1 un dilemme perturbateur
2 un examen de conscience accompagné de sentiments de culpabilité et de honte
3 l'évaluation critique des présomptions d'ordre épistémique, socio-culturel ou psychique
4 la reconnaissance que l'insatisfaction éprouvée et le processus de transformation sont partagés et que d'autres ont négocié un changement identique
5 les explorations des possibilités de nouveaux rôles, de nouvelles relations et de nouvelles manières d'agir
6 l'élaboration d'une ligne de conduite
7 l'acquisition du savoir et des habilités nécessaires pour mettre en œuvre ses projets
9 la mise en place de la compétence et de la confiance en soi nécessaires pour assumer les nouveaux rôles et les nouvelles relations
10 la réappropriation de sa propre vie sur la base des conditions imposées par sa nouvelle perspective
S'il est difficilement envisageable qu'une transformation avec les dix phases soit observable dans le cours laps de temps des cinq séances de l'atelier pédagogique, nous avons été vigilent, en tant que chercheur-formateur, aux moments où certaines de ces phases auraient pu être mises en évidence.

[65] Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

La situation tutorale

Nous avons vu qu'en formation d'enseignants, nombre de démarches professionnalisantes s'inscrivent dans le paradigme du praticien réflexif (Schön, 1994) avec pour but d'amener, dans une situation groupale, des praticiens à parler de leur expérience professionnelle, d'échanger sur leurs représentations pour analyser les actions, mettre du sens sur les expériences et éventuellement changer les représentations pour que ces praticiens prennent leurs décisions plus sciemment dans leur cadre professionnel. Par ailleurs, les dispositifs de tutorat dans la formation d'enseignants favorisent un lien très étroit entre pratique et théorie (Chaliès & Durand, 2000).

Notre recherche-formation a pour visée d'analyser l'évolution des *schèmes* et *perspectives de sens* de deux enseignantes stagiaires en voie de spécialisation pour enseigner à des élèves handicapés, qui participent à un dispositif de formation nommé basé sur une *situation tutorale* (Moussay & Méard, 2009) dans laquelle interviennent une enseignante du second degré responsable, coordinatrice d'une unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis), une auxiliaire de vie scolaire et un chercheur-formateur de l'institut de formation (nous-mêmes). La recherche-formation a lieu dans l'Ulis d'un collège accueillant des élèves avec autisme et troubles envahissants du développement (TED), pendant cinq séances de trois heures, avec comme objectif pour les stagiaires, en ce qui concerne la formation, la découverte d'un contexte de scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers, une pratique pédagogique avec ces élèves et un travail réflexif sur les schèmes et perspectives de sens. Un autre objectif spécifique du dispositif est d'articuler les approches théoriques abordées en cours à l'institut de formation avec l'élaboration de séances contextualisées, adaptées aux besoins éducatifs particuliers des élèves de l'Ulis.

Les cinq séances au cours desquelles ont alterné observation, préparation de séance, et enseignement, menées par l'enseignante de la classe et les stagiaires, assistées par l'auxiliaire de vie scolaire ont été analysées de manière collaborative par les protagonistes du dispositif. L'évolution des schèmes de sens et des perspectives de sens des stagiaires, liés à la scolarisation des élèves avec autisme, a été explorée collectivement au fil des séances.

Recherche collaborative, recherche-formation

Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture parlent de recherche collaborative pour désigner des pratiques associant recherche et formation (2001). En reprenant Lieberman (1986), il s'agit de faire de la recherche *avec* et non *sur* les enseignants. Le chercheur incite le praticien à avoir de la réflexivité sur ce qu'il fait. Le savoir d'expérience est ainsi mis en valeur, le développement professionnel souhaité. La recherche collaborative répond également à la critique que la recherche universitaire serait éloignée de la pratique ; elle a pour ambition justement de rapprocher théorie et pratique, savoirs savants et savoirs d'action. Chercheurs et enseignants explorent ensemble certains aspects de la pratique, et participent à une co-construction de savoirs. Cependant, Desgagné et ses collaborateurs font la différence entre « être en recherche » et « faire de la recherche ». La « recherche » propre de l'enseignant a un caractère local, ne vise pas la généralité comme les recherches universitaires « classiques ». Or la recherche collaborative vise les deux types de recherche, les universitaires s'emparant des matériaux réflexifs des enseignants pour en constituer un savoir. L'incitation à la réflexivité émise par le chercheur amène ce dernier à avoir un rôle de formateur. Il y a « interinfluence » entre la pratique et la recherche, la démarche de réflexion correspond à la fois à une visée de développement professionnel pour les praticiens et à une collecte de données pour le chercheur. Or, faire la part de ce qui relève de l'analyse des participants eux-mêmes ou de l'analyse du chercheur est une difficulté. Par exemple, dans le cadre d'une recherche sur les récits exemplaires de pratiques, Desgagné (2005), dans une première phase, aide des enseignants expérimentés à choisir et à mettre en intrigue une situation d'enseignement jugée comme exemplaire, particulièrement représentative d'un type de situation. Toutefois, dans un second temps, Desgagné se livre seul à l'analyse des récits produits, laissant ainsi en plan l'objectif de co-production. Il reconnait alors, dans une note de bas de page, que l'on pourrait certainement aller jusqu'au bout de la démarche de recherche participative en demandant aux enseignants de co-analyser les récits de pratiques. C'est avec ces dilemmes que nous avons mené notre recherche-formation : quel est le statut des connaissances élaborées au cours de la recherche-formation ? Peuvent-elles acquérir le statut de savoir et avoir ainsi une portée générale, indépendante de la situation de formation vécue ?

Les séances

Les deux enseignantes participant à cette modalité de formation sur le terrain sont toutes deux stagiaires en alternance pour préparer le CAPA-SH option D[66]. La formation « sur site » présentée ici a lieu pendant les périodes dans le centre de formation, il s'agit donc d'une formation délocalisée, mais qui n'a pas lieu dans la classe dont les enseignantes sont responsables à l'année. L'ensemble des stagiaires de l'option D de l'institut de formation ont choisi un lieu de stage de pratique au cours duquel elles observent la première séance réalisée par l'enseignant titulaire de la classe, puis préparent une séquence pédagogique qu'elles mettent en place pendant quatre séances d'environ une heure. Une séance au préalable a lieu dans le centre de formation, au cours de laquelle chaque accompagnateur, formateur du centre de formation, présente le lieu de stage, le public d'élèves ainsi qu'un projet, la plupart du temps une idée de projet, largement négociable avec les envies des stagiaires. Chaque stagiaire s'inscrit ensuite dans l'atelier pédagogique de son choix, avec la contrainte qu'il doit y avoir deux stagiaires par lieu de stage. Toujours au cours de cette première séance, une fois que chaque enseignante a choisi un atelier, chaque groupe constitué, composé d'un formateur et de deux stagiaires, échange autour des élèves qui vont être rencontrés dès la prochaine séance. Le déroulement global des séances est aussi envisagé et négocié.
En ce qui concerne notre groupe, d'un commun accord, le thème de la séquence est axé sur la schématisation pour se représenter des problèmes additifs et soustractifs. Le chercheur-formateur pose déjà quelques questions pour savoir si les stagiaires ont déjà été en contact avec des élèves qui ont des troubles envahissants du développement. L'une d'entre elles, Sophie, a actuellement un élève avec autisme dans sa classe, l'autre, Isabelle, n'en a jamais eus. Cette dernière ajoute d'ailleurs qu'elle n'a pas trop d'idées préconçues sur les élèves avec autisme, mise à part l'image médiatique, à travers des films et des reportages, que l'on peut en avoir. Sophie fait part des problèmes de comportement et de communication de l'enfant avec autisme de sa classe.
La séance suivante est une séance d'observation, l'enseignement étant réalisé par la titulaire du poste, la coordinatrice de l'Ulis. Les stagiaires ont un aperçu des élèves avec autisme de l'Ulis ainsi que de la pédagogie pratiquée habituellement avec eux. Les stagiaires échangent avec la coordinatrice après la séance. Cette dernière explicite sa démarche pédagogique avec les jeunes élèves avec des troubles envahissants du développement, précise quelles sont les modalités d'inclusion, dans quelles disciplines et avec quels objectifs. Ainsi, les stagiaires ont un aperçu du fonctionnement d'une Ulis dans un collège. Les deux enseignantes en formation sont surprises de la disposition de la classe « frontale », en rangs classiques. Elles pensent que pour des élèves TED, il vaudrait mieux des regroupements de tables où l'enseignante pourrait intervenir de manière plus individualisée, ou sous forme d'ateliers. L'enseignante titulaire répond que pour l'inclusion, elle souhaite configurer sa classe comme la plupart des classes au collège pour que les élèves s'y retrouvent quand ils sont en inclusion. Pour elle, l'essentiel est que la classe ressemble le plus possible au milieu ordinaire. Et même de manière plus générale, elle essaie de préparer les élèves à la vie en société. C'est pour cela qu'elle met en place des activités en collectif, que tout le monde fait la même chose en même temps, comme dans les autres classes du collège.
L'enseignante titulaire précise aussi la complémentarité entre elle-même et l'auxiliaire de vie scolaire. Cette dernière aide l'enseignante mais toujours sous sa direction. La difficulté pour une AVS est le risque de trop intervenir si le jeune ne sait pas faire immédiatement, alors que pour la coordinatrice de l'Ulis, il est essentiel de donner à l'élève suffisamment de temps pour qu'il puisse réfléchir et comprendre. Ces élèves sont moins rapides que la plupart des collégiens, parfois même de manière considérable. L'AVS suit donc les consignes de l'enseignante pour aller aider tel élève au moment opportun, et non faire le travail à sa place.
Les stagiaires posent la question de l'interaction entre les élèves. La responsable de l'Ulis répond que des rituels sont instaurés pour inciter aux relations sociales, comme se dire bonjour quand on arrive en se serrant la main. Cependant, les relations sociales sont travaillées avec ces jeunes dans d'autres cadres que l'Ulis, dans des activités éducatives.

[66] L'option D concerne les « troubles importants des fonctions cognitives »

La deuxième séance a lieu la semaine suivante, et ce sont les stagiaires qui mènent le cours toutes les deux. L'objectif de la séance est la découverte du niveau des élèves en mathématiques autour de problèmes de comparaison : en avoir plus, en avoir moins. La séance de débriefing ne peut avoir lieu en présence de la coordinatrice de l'Ulis car elle réalise une autre activité à ce moment-là.
Les stagiaires sont un peu décontenancées par ce premier contact pédagogique direct avec les élèves avec autisme. En effet, elles ont l'impression qu'elles ne peuvent vérifier si les élèves ont compris. Ces derniers ne répondent pas aux sollicitations des jeunes femmes pour connaitre leur niveau de compréhension de l'activité. Le manque de connaissance de ce public, la surprise liée à certaines réactions (ou non réactions) d'élèves mettent les stagiaires en difficulté et dans une situation d'urgence : les réponses des élèves sont parfois tellement décalées avec les attentes des enseignantes qu'elles se trouvent décontenancées, ne savent pas comment réagir immédiatement pour proposer une intervention qui va aider et faire progresser le jeune. Pourtant, les deux enseignantes ont bien vu, la semaine auparavant dans le cours d'histoire réalisé par la coordinatrice de l'Ulis, que les élèves ont de grosses difficultés de compréhension. Elles ont notamment repéré un élève qui ne parle pas, avec lequel il est très difficile d'établir une communication. Elles ressortent de la séance assez dépitées, en ayant eu l'impression que les élèves n'ont pas mis de sens par rapport aux activités effectuées. La séance se termine par une trace écrite, mais les stagiaires se demandent quel sens peut bien avoir cette trace pour les élèves. Elles se sont aperçues en cours de séance que pour certains élèves, les lettres représentaient « *davantage un dessin qu'une réelle lettre* ». En effet, certains, au lieu de réellement tracer les lettres, les complètent par petits morceaux.
Le chercheur-formateur intervient pour rappeler que c'est une première séance avec des élèves que les enseignantes ne connaissent pas, et qu'elles ne les ont même pas vu travailler encore en mathématiques. L'une d'elles reprend : « *effectivement, il faut bien commencer* ». La poursuite de l'entretien est davantage positive, l'intervention du chercheur-formateur ayant probablement « décomplexé » les enseignantes quant à l'adéquation de la séance proposée avec le niveau des élèves. Isabelle remarque que les élèves ont eu l'air de bien apprécier l'activité, qu'ils n'ont pas eu l'air stressé par le changement d'enseignante, alors qu'elle pensait que les élèves avec autisme pouvaient être déstabilisés par tout changement par rapport à leurs habitudes. Après avoir fait le tour des points positifs sur la séance, Sophie exprime un doute : étant donné le niveau intellectuel de ces élèves, à quoi cela va-t-il leur servir plus tard d'apprendre toutes ces choses ? Elle pense qu'en général, les activités faites en classe avec les élèves sont trop complexes, dénuées de lien avec la vie qu'ils mèneront plus tard. Quel est l'intérêt de savoir compter quand on ne pourra avoir une vie autonome ?

La deuxième séance, suite aux difficultés importantes rencontrées par les élèves, a un objectif plus restreint : faire en sorte que dans deux collections d'objets, les jeunes puissent trouver laquelle comporte le plus d'éléments. Pour mettre en confiance les élèves, les enseignantes ont choisi une situation où ils vont probablement réussir : deux gobelets sont donnés aux élèves ainsi qu'un tas de crayons ; les élèves doivent mettre les crayons dans les gobelets de telle façon qu'il y ait plus de crayons dans un gobelet plutôt que dans un autre. Les enseignantes sont contentes du succès des élèves, c'est un soulagement pour elle de voir que les élèves ont pu être en réussite sur une activité. Même si une fois les gobelets remplis, certains ne savent dans lequel il y en a le plus, les enseignantes sont satisfaites de s'apercevoir que les élèves sont capables de réaliser une activité. Une relative réussite dans l'activité suivante, consistant à coller deux images représentant les mêmes objets mais dans des quantités différentes dans des colonnes plus/moins conforte l'idée que ces élèves sont capables de mener à bien une tâche.
La coordinatrice de l'Ulis, quant à elle, trouve que les élèves ont bien compris les situations proposées sauf un qui était trop dans l'activité uniquement du point de vue de la manipulation. Elle a trouvé intéressant que les enseignantes incitent une des élèves à montrer ce qu'elle avait fait aux autres. Elle s'interroge néanmoins sur l'absence des signes + et – dans les activités.

Un débat a lieu entre les stagiaires et l'enseignante de l'Ulis concernant la pertinence de revenir à des activités plus simples quand certains exercices n'ont pas été réussis auparavant. Pour les deux enseignantes de primaire en formation, il est évident qu'il faut revenir, si ce qui est proposé n'est pas réussi, à des activités plus simples, adaptées au niveau des élèves, pour les mettre dans une situation de réussite. La coordinatrice de l'Ulis laisse les stagiaires avec la question en suspens. Elle met également la notion de devoir à faire à la maison en avant, ce qui étonne les stagiaires. Des parents auraient été surpris de ne pas avoir des devoirs correspondant à ce qui avait été fait en classe par les stagiaires. Aussi, l'enseignante de l'Ulis trouve dommage que les stagiaires ne soient pas revenues sur les devoirs, sur la trace écrite de la semaine d'avant. Sinon, l'enseignante de l'Ulis a bien apprécié les nombreux exemples donnés par les stagiaires.

La séance suivante se recentre sur les compétences retenues par l'enseignante de l'Ulis. Les élèves vont devoir, à partir de deux tas de petits carrés en carton, savoir combien il y en a en tout. Les élèves réussissent assez bien l'activité, ce qui fait dire aux stagiaires que l'activité de manipulation est importante pour ces élèves. Elles en arrivent à avoir l'idée de baser avec ces élèves la pédagogie sur la manipulation, et même autour de situations de la vie quotidienne. Pour alimenter le débat, le chercheur-formateur rappelle quelques résultats de recherche montrant que les élèves avec autisme ne sont pas forcément à l'aise quand on fait appel à la vie de tous les jours, car ils ont justement du mal à mettre du sens sur le quotidien. Les élèves avec TED seraient plus à l'aise avec un matériel abstrait. Les stagiaires, au-delà de la généralité de cette recherche, pensent cependant, au vu de ce qu'elles ont observé, qu'avec les jeunes de l'Ulis, partir de situations concrètes leur semble opportun. Donner sens en agissant, plutôt que de rester dans du symbolique, voilà ce que les stagiaires pensent bon pour ces élèves. Etre présentes le plus possible auprès de chaque élève leur parait aussi primordial. Sophie a l'impression que « *quand ils sont en autonomie, ils font peu de choses* ». Idéalement, un adulte par élève leur semblerait la bonne approche. Elles sont néanmoins bien conscientes qu'on ne rencontre que très rarement ce genre de configuration de classe.
L'enseignante de l'Ulis trouve que la séance correspond bien au niveau de la majorité des élèves. Elle fait toutefois remarquer que pour une des élèves, l'activité est trop simple, il n'y a pas eu réel travail et donc pas vraiment d'apprentissage, si ce n'est conforter ses acquis. La question de la différenciation est mise en débat par le chercheur-formateur. Les deux stagiaires acquiescent, et sont d'accord avec ce constat. Elles disent qu'elles comptent d'ailleurs différencier pour la prochaine séance, à la fois pour les élèves qui ont un niveau supérieur à la moyenne, et également pour l'élève qui a de plus grosses difficultés que les autres.

Lors de la dernière séance (la coordinatrice de l'Ulis est absente), les enseignantes font le choix de mettre l'accent sur le lien entre écriture symbolique (chiffres) et les petits cartons de la séance précédente. A partir de feuilles où sont inscrites des additions (du type 5+4), les élèves doivent mettre le bon nombre de petits cartons sous chaque chiffre et se ramener à l'activité de la séance précédente pour trouver le résultat. Les enseignantes trouvent qu'il y a eu une certaine difficulté pour faire le travail en autonomie, ce qui les conforte dans l'idée qu'il faut un nombre important d'adultes dans ce type de dispositif pour être très souvent individuellement avec les jeunes.

Transformation des schèmes et des perspectives de sens

Nous faisons, à la fin de la dernière séance, un bilan global de l'atelier pédagogique pour voir quelles ont été les transformations chez les stagiaires. Isabelle trouve qu'en général, les exigences ont dues être revues à la baisse. Ce qui avait été prévu initialement était beaucoup trop difficile pour ces jeunes. Les deux stagiaires font rétrospectivement part de leur étonnement d'un niveau aussi faible (jugé « école maternelle » pour certains élèves, au mieux, début d'élémentaire) pour des élèves de plus de quatorze ans. Elles ne s'attendaient pas à cela, et cette surprise a engendré une certaine déstabilisation, que l'on pourrait qualifier avec Mezirow de dilemme perturbateur. Les consignes collectives ont été données surtout de par la présence de l'enseignante coordinatrice qui privilégie le collectif, mais Sophie pense que c'est une phase qui sert très peu, car les élèves avec autisme ne se sentent pas concernés quand on ne s'adresse pas directement à eux. D'ailleurs, de manière générale, les stagiaires pensent qu'il faut individualiser au maximum avec ces élèves, car ils ont tous des profils très spécifiques, et ce n'est que par une très grande adaptation des activités qu'ils pourront progresser. Le chercheur-formateur incite alors les stagiaires à s'interroger quand même sur la pertinence d'un travail de groupe qui incite aux interactions entre les élèves. Sophie pense qu'il serait possible de les faire travailler par deux, mais pas plus car ils ne s'écouteraient pas entre eux et les vertus du travail par groupe avec des élèves ordinaires ne pourrait être présentes ici. Pour Isabelle, le travail par groupe est envisageable mais il faudrait alors complètement réorganiser la classe, ce qui n'était pas possible dans le cadre de l'atelier pédagogique. Des moments où ils travaillent en individuel, et d'autres où un travail par groupe a lieu, « *prudemment au début, car ils ont des problèmes au niveau des interactions sociales* », semble souhaitable. Varier ces moments permettrait selon elle de dynamiser le groupe qu'elle trouve un peu éteint.

Les stagiaires font aussi le point sur les problèmes liés au sens : faut-il ne pas trop s'attacher au fait que les jeunes ne semblent pas vraiment comprendre ? Faut-il privilégier des mécanismes efficaces, qui permettent de réaliser quand même certaines activités ? Sophie pense que même « *s'il n'y a pas de sens derrière, il faut quand même avancer* ».

Le chercheur-formateur revient sur un point qui a été évoqué lors de séances précédentes : privilégier la manipulation. « *C'est ce qu'il faut faire avec les élèves en difficulté en général* », dit Isabelle. Les stagiaires s'entendent pour dire que la manipulation a été efficace avec les élèves. « *Il faut qu'ils entrent dans l'activité, et c'est un bon moyen pour cela* » continue Isabelle. Le chercheur-formateur demande quel type de manipulation semble intéressant avec ces élèves, pointant notamment la question de manipuler comme au quotidien, simuler. Pour Sophie, c'est effectivement c'est voie là qu'elle aurait eu envie d'explorer si l'atelier pédagogique s'était prolongé.
Le chercheur-formateur revient sur un autre point qui avait été évoqué lors des séances précédentes : la place de l'écrit et de l'écriture.
« *Qu'il y ait un écrit, cela me parait indispensable, ne serait-ce que pour la communication de ce qui est fait aux parents* » déclare Isabelle. Si Sophie est d'accord avec sa collègue, elle souligne que la trace écrite doit être faite par l'enseignant, car la « *valeur ajoutée avec eux est toute petite* ». Pire, cela n'aurait aucun sens de les faire écrire, comme certains qui repassent sur des pointillés que l'AVS a réalisé pour eux. Les deux stagiaires se mettent d'accord qu'avec des élèves pour lesquels l'acquisition du sens, y compris du sens commun, est difficile, il faut privilégier les activités pour lesquelles ils mettent du sens au moins de manière minimale, et ne pas proposer un travail qui ne représentent rien pour eux.
Finalement, le chercheur-formateur demande si leur regard sur les élèves a évolué au cours des séances de l'atelier pédagogique.
Les deux enseignantes sont d'accord pour dire que leur regard a évolué positivement dans le sens où à la première séance, elles se demandaient bien ce que ces élèves seraient capables de faire, ayant l'impression qu'ils étaient juste posés là. Mais, en donnant des activités adaptées, elles se sont rendu compte qu'ils étaient capables de progrès, comme tous les autres élèves. L'âge des élèves a été trompeur, mais si on met de côté leur âge plutôt avancé, « *la pression est moins importante* » dira Isabelle, car cette dernière pense que l'âge incite à faire des activités trop dures.

Perspectives

Au cours de cette recherche collaborative dans le cadre de l'atelier pédagogique, une pratique et des échanges ont pu faire évoluer les schèmes et perspectives de sens des deux stagiaires. La première séance de pratique peut avoir engendré un dilemme perturbateur : faire classe avec des adolescents qui ont un niveau scolaire de maternelle ou de début d'élémentaire a crée d'abord une forme de rejet : « *ils ne comprennent rien* », « *ils ne mettent aucun sens* », « *on n'a aucun retour de leur part* ». Des sentiments de déplaisir ont été exprimés par les enseignantes. Nous avons incité, l'enseignante titulaire et nous-mêmes, à de la réflexivité de la part des stagiaires, à examiner comment pourrait-on voir les élèves sous un autre œil, en cherchant les points positifs, d'appui. Les stagiaires se sont mises au travail, ont cherché réellement à faire avancer les jeunes en trouvant des activités qui leur étaient adaptées. Du coup, leur point de vue s'est transformé, devenant beaucoup plus positif, reconnaissant certaines capacités des jeunes. Elles se sont construites, le temps des séances, une nouvelle identité professionnelle provisoire, qui leur a permis de se sentir plus à l'aise avec le public de la classe et ainsi dire au bout des séances de l'atelier qu'elles auraient aimé plus de séances, pour mener plus loin leur projet en mathématiques. Au niveau pédagogique, après là aussi un sentiment exprimé par la phrase d'Isabelle « *c'est sûr que je ne peux pas faire comme avec mes élèves habituels* », une reconstruction s'est opérée, avec l'aide de la coordinatrice de l'Ulis et du chercheur-formateur pour construire des situations pédagogiques de plus en plus adaptées au public, avec une trame commune et des adaptations aux particularités de chaque élève.

Peut-on alors, à partir de cette recherche collaborative, recherche-formation, construire des savoirs ayant une certaine généralité ?
D'après Christine Josso (1991), l'idée de recherche-formation a été insufflée par Gaston Pineau dans la revue éducation permanente en 1985 et par la création du réseau international de recherche formation en 1983. Elle se présente comme un paradigme alternatif par rapport à la recherche positive. Dans ce type de recherche, les chercheurs sont engagés, impliqués. La coupure se fait notamment par rapport aux sciences de la nature et aux méthodologies qui lui sont associées. On ne peut parler ici de neutralité de l'observation. La recherche-formation a pour but la connaissance et le changement dans une même unité temporelle. Les modalités de la formation et de la recherche sont de temps en temps actualisées entre le chercheur et les participants, des négociations doivent avoir lieu au début de la recherche-formation mais en cours également. Le savoir obtenu ne tire pas sa validité de normes externes, comme la communauté scientifique, mais dans un premier temps par un accord intersubjectif entre les participants de la recherche. Néanmoins, Desgagné pense que dans la recherche collaborative, on ne renonce pas à la généralité puisqu'il s'agit de l'atteindre à partir des singularités.
Il est évident que les transformations de schèmes et de perspectives de sens sont en partie liées aux interventions de la coordinatrice de l'Ulis et du chercheur-formateur. Les « résultats » de cette recherche-formation ne peuvent ainsi pas être cumulés à d'autres savoirs comme le seraient les résultats de recherches « classiques ». Toutefois, le récit du déroulement de la recherche peut permettre, à un autre chercheur, formateur, ou praticien, de cerner les similitudes et les différences avec ses propres recherches, formations, pratiques, et ainsi s'en inspirer. Nous quittons alors une logique déductive, ou même inductive, qui passent toutes deux par un certain niveau de généralité, pour une logique *transductive* (Simondon, 2005, Lourau, 1997) qui passe directement d'une situation singulière à une autre.

Bibliographie

Altet M., L'analyse des pratiques professionnelles dans la formation des enseignants, In Blanchard-Laville C. & Fablet.D, (Coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 2000 [1996].
Bandura A., *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1986.
Chaliès S. & Durand M., Note de synthèse. L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants, *Recherche et Formation*, 2000, 35, 145-180.
Clot Y., Faïta D., Fernandez, G. & Scheller, L., Les entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Education permanente*, 2001, 146, 17-25.
Desgagné S., *Récits exemplaires de pratique enseignante – Analyse typologique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2005.
Desgagné S., Bednarz N., Lebuis P., Poirier L. & Couture C., L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation, *Revue des sciences de l'éducation*, 2001, 27, 33-64.
Hancock E. & Gallard A., Preservice science teachers' beliefs about teaching and learning : The influence of K-12 field expreiences, *Journal of Science Teacher Education*, 2004, 15, 281-291.
Josso C., *Cheminer vers soi*, Lausanne, L'âge d'homme, 1991.
Lieberman A., Collaborative research: Working with, not working on..., *Educational Leadership*, 1986, 43(5), 29-32.
Lourau R., *Implication transduction*, Paris, Anthropos, 1997.
Mezirow J., *Penser son expérience- Développer l'autoformation*, Lyon, Chroniques sociales, 2001.
Moussay S. & Méard J., *Les ressources de la situation tutorale comme source de développement professionnel des enseignants novices*, Actes du 7ème colloque international CDIUFM, Recherche(s) en Education et en Formation, Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Rouen, juin 2009.
Pajares M. F., Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 1992, 62(3), 307-333.
Schön D., *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel,* Montréal, Editions logiques, 1994.
Simondon G., *L'individuation à la lumière des notions de formes et d'information*, Grenoble, Jérôme Millon, 2005.
Tabachnick B. & Zeichner K., The impact of the student teaching on the development of teacher perspectives, *Journal of Teacher Education*, 1984, 35(6), 28-36.

LES PROGRAMMES DE FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET LA PLACE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PSYCHOLOGIE DU DEVELOPPEMENT

Ourania Kalouri
Ecole Supérieure d'Enseignement Pédagogique et Technologique
N. Hiraklio Attikis, 14121
Grèce
rkalouri@hotmail.com
tel. 00-30-6932251133

Cécile Albert
Institut des Sciences de la Communication et de l'Education
LAREF (Laboratoire de Recherche en Education et Formation.)
Université Catholique de l'Ouest
3, place André Leroy. 49000 Angers
cecile.albert@uco.fr

Anastasia Pamouktsoglou
Ecole Supérieure d'Enseignement Pédagogique et Technologique
N. Hiraklio Attikis
14121, Grèce
anpam@otenet.gr

Introduction

La formation du personnel enseignant a fait l'objet de diverses recherches et de diverses discussions tant du point de vue des politiques éducatives, de la planification de l'éducation que de la problématique spécifique concernant le métier d'enseignant. Mais, la question «le métier d'enseignant peut-il s'apprendre ? » reste toujours pertinente et la plupart des pays européens s'occupent actuellement de l'élaboration de nouveaux programmes de formation des enseignants.

Le but de la revalorisation des enseignants ne peut pas être atteint sans une formation complète en psychopédagogie, sans une formation complète en pédagogie et en didactique, sans une formation en psychologie du développement et de l'éducation et en psycho-sociologie de l'éducation ; c'est-à-dire sans une formation aux sciences de l'éducation dans le sens que Gaston Mialaret donnait déjà en 1985 (Mialaret, 1985).

De même, la formation du personnel enseignant ne peut pas être considérée comme complète si elle ne lui offre la possibilité - les fondements théoriques et la pratique au terrain - de faire face aux besoins et aux problèmes des élèves ; c'est-à-dire si elle ne lui offre pas les connaissances nécessaires qui l'aideront à distinguer les traits et les besoins psychologiques de ses élèves tout au long de leur développement. D'où la nécessité de l'enseignement de la psychologie du développement dans tous les programmes de formation des enseignants.

Au fur et à mesure des reformes de formation et de recrutement du personnel enseignant, nous avons pu distinguer que l'importance dans les programmes de formation, surtout en ce qui concerne les professeurs du secondaire, s'oriente plutôt vers la didactique. L'espace est assez limité pour l'étude de la psychologie du développement et pour la connaissance, l'impact de la relation maître-élève sur le développement du jeune.

C'est à partir de cette constatation que nous essaierons de discerner la place que la psychologie du développement occupe [ou occupait] dans les maquettes de formation du personnel enseignant et d'argumenter sur l'intérêt d'y avoir une place importante.

De plus, il nous parait assez étrange, qu'au moment où nous parlons de plus en plus de la nécessité de la formation tout au long de vie, de ne pas avoir dans les maquettes des programmes de formation des enseignants, la psychologie de l'adulte et de l'adulte au travail. Notamment, par une place suffisamment importante accordée à la réflexion sur la motivation pour le métier d'enseignant, les comportements professionnels, les compétences de l'enseignant pour le service des jeunes.

La formation des enseignants

La préparation aux métiers de l'enseignement est sanctionnée en France par l'obtention d'une formation de niveau Master. Pour présenter le concours il est nécessaire de valider une première année de Master et d'être inscrit en seconde année. Cette formation est délivrée par les IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres). Depuis la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005, les IUFM sont adossés aux universités. Pour l'enseignement privé, la formation est pilotée par les établissements supérieurs pour l'enseignement libre en lien avec les centres de formation aux métiers de l'enseignement. Dans ce cadre institutionnel, les enseignants ont le statut de contractuel de droit public exerçant dans un établissement privé sous contrat avec l'Etat.

La diversité des offres de formation de niveau Master se décline par une *mention générale*, adossée à des *spécialités* et/ou *parcours* singuliers: Master pour les professeurs des écoles, master pour les professeurs de collèges et lycées avec une préparation aux disciplines suivantes: Lettres, Mathématiques, Sciences de la Vie et de la Terre, Physiques-chimie, Histoire-géographie, Anglais, Espagnol, Philosophie.

Pour l'enseignement public, on répertorie en France *32 IUFM* associés pour chacun d'eux à une *académie* en lien avec une ou plusieurs universités parmi les *85* collaborant au projet. Les IUFM comme entités administratives sont placées sous la tutelle du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche. Pour l'enseignement Libre on répertorie 5 universités Catholiques (Toulouse, Paris, Angers, Lyon, Lille) qui collaborent avec des centres de formations pédagogiques rattachés aux différentes directions diocésaines de l'enseignement Catholique.

En Grèce la formation des enseignants (professeurs ou professeurs des écoles) se fait dans les universités selon le modèle simultané ; c'est-a-dire, pour l'éducation générale, l'étude de la spécialité à enseigner se fait parallèlement à l'étude des sciences de l'éducation, comme les a définis Gaston Mialaret, incluant l'enseignement de la pédagogie, de la philosophie de l'éducation, de l'histoire de l'éducation, de la politique éducative, de la sociologie et de la psychologie de l'éducation (Mialaret, 1996).

Pour l'éducation professionnelle la formation des professeurs suit le modèle consécutif. Après les études universitaires sur la spécialité à enseigner, le futur enseignant doit se spécialiser en sciences de l'éducation pour une année a l'Ecole Supérieure d'Enseignement Pédagogique et Technologique et obtenir le Certificat de Capacité Pédagogique et Didactique.

La formation des enseignants selon le modèle simultané se fait dans 13 universités et dans 7 annexes de l'Ecole Supérieure d'Enseignement Pédagogique et Technologique étendues dans toute la Grèce.

Mais, il est sûr que la préparation à un milieu professionnel ne s'appuie pas que sur un ensemble de connaissances ; c'est ainsi que la préparation des enseignants doit s'appuyer sur un ensemble de rubriques tout en étant en relation étroite entre elles. Comme il est noté, le futur enseignant doit se construire une démarche, une attitude qui lui permettra de se développer tout au long de sa vie professionnelle basée sur les savoirs à enseigner et pour enseigner. Cet ensemble comprend non seulement le champ culturel, dit de référence (culture mathématique, scientifique), mais la didactique qui ne se limite pas à la transposition didactique du savoir mais qui intègre les relations savoir/élèves/enseignant (Couturier et Pontais, 2009).

Mais pour pouvoir gérer les relations savoirs/élèves la connaissance des grands axes du développement psychologique tant de l'enfant-adolescent/élève, que de l'adulte/enseignant n'est-elle pas nécessaire ?

Du moment que nous constatons que la « professionnalisation », même pour les enseignants, repose sur des référentiels de compétence (Bréant et alii, 2008), n'est-il pas nécessaire de pouvoir discerner la compétence en éducation y compris la gestion de la classe, compétence qui pourrait s'appuyer sur la connaissance de la psychologie des élèves, enfants, adolescents ou jeunes adultes, ainsi que la connaissance de la psychologie de l'enseignant, psychologie de l'adulte ?

Mais, est-ce impossible de définir de manière univoque ce qu'est une compétence en sciences de l'éducation, comme déclarent Prévost et Hébrard ? (Prévost et Hébrard, 2008). Du moment même que cette compétence en sciences de l'éducation, ou même, selon notre approche, cette compétence d'enseigner intègre *un ensemble de ressources cognitives, socio-affectives et/ou d'habiletés perceptivo-gestuelles qu'une personne peut (ou doit) mobiliser de façon coordonnée pour être efficace de façon stable dans le temps dans une classe de situations ou une catégorie de tâches spécifiques* (Hébrard, 2007).

C'est dans cette optique que la formation des enseignants ne se limite pas à la didactique qui a remplacé « *la psychopédagogie en complétant la référence psychologique par la référence épistémologique* » (Blanchard-Naville, 2001), et elle s'étend à une approche plus complexe de toute la situation d'apprentissage, comme c'est exprimé avec succès par Chantal Constantini quand elle écrit que « *Nous savons, mais pas assez sans doute, combien jouent dans la classe les phénomènes psychiques non conscients. Une vraie formation sur ce point permettrait aux enseignants de moins s'y enliser et d'être ainsi moins tiraillés et plus disponibles pour les apprentissages* » (Constantini, 2009).

La psychologie du développement: discipline nécessaire ou de luxe dans la formation des enseignants ?

Bernard Charlot disait qu'«*on enseigne un savoir, on forme un individu* » (Charlot, 1990). Mais, nous nous demandons si nous pouvons enseigner un savoir et former un individu quand nous ne pouvons pas prendre en considération l'ensemble des phénomènes éducatifs, ses causes et conséquences, basés sur les caractéristiques psychologiques des intervenants.

Enseigner la psychologie c'est prendre en compte les caractéristiques propres à l'enfance et à l'adolescence afin de les respecter et de trouver les points d'ancrages permettant à l'enfant de conforter sa motivation au travail et à l'apprentissage. De nombreuses motivations affectives, cognitives, sociales interfèrent dans le goût pour l'activité. Par exemple, le questionnement personnel, l'intérêt, la satisfaction, le plaisir, le défi, le sentiment de compétence, le succès, le partage et l'expression des connaissances, le besoin de savoir, de chercher, le travail en équipe, la responsabilité, l'expression libre, la manipulation active, la nécessité du cadre et du rythme de travail qui sécurise et donne des repères...

Du côté de l'adulte-enseignant celui-ci est motivé par le désir de transmettre, de s'exprimer et de participer à l'évolution du jeune. La problématique enseigner/éduquer reste toujours d'actualité, c'est pourquoi une réflexion sur ce sujet serait utile au positionnement du maître ; cette question se révèle d'ailleurs avec plus d'acuité au niveau du collège. Compte-tenu de l'évolution des conduites des enfants les enseignants ont besoin de nouveaux repères, et probablement de nouvelles pratiques. Les représentations changent quant aux normes et aux valeurs en matière d'éducation. En même temps la question se pose : Où sont les éducateurs ? La relation maître-élève est une relation d'enseignement indissociable de l''éducation. La relation éducative transpire à travers les choix pédagogiques, les postures, les paroles, l'organisation même. Compte-tenu du contexte sociétal, une réflexion sur la psychologie de l'enseignant, sur ses prérogatives, ses difficultés, sa mission, sur les caractéristiques du développement de l'adulte au cours de sa carrière seraient autant d'atouts visant à représenter les éléments en jeux au carrefour des problématiques contemporaines: Le comportement des élèves, la problématique de l'Enseignement/Education, la prise en compte du genre dans l'enseignement-éducation, les nouvelles technologies d'enseignement et de communication, la compréhension de l'évolution familiale, les compétences propres au métier, le développement de la carrière et les étapes de la vie adulte.

Par ailleurs, le développement des travaux de recherche sur la posture de l'enseignant favorisant l'apprentissage, l'attention, la réflexion, la mémorisation sont autant de compétences psychopédagogiques au service d'une facilitation pour l'élève. Ces qualités sont à reconnaître et ne dépendent ni du savoir, ni de la didactique, mais d'une qualité de présence et d'action choisies et dirigées favorisant la connaissance.

Les questions posées sont les suivantes : la montée du niveau de connaissances académiques implique-t-elle une meilleure capacité à enseigner ? Ou bien, les comportements des élèves, les nouvelles technologies de l'information et de la communication interrogent-ils l'adaptation du style de l'enseignant ? D'un côté on valoriserait le savoir dans sa dimension académique, de l'autre on mettrait en avant l'élève comme un sujet à rejoindre pour le faire progresser dans l'acquisition des connaissances.

Dans tous les cas, il serait utile pour l'enseignant de décrypter ce qui est universel du point de vue de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent en tant que sujet et ce qui est du ressort de comportements socialisés, qu'il s'agisse du rapport maître-élève, du langage des enfants, de leur efficacité en matière de recherche d'information, ou à contrario des problèmes de discipline, d' incivilité ou de manque de motivation au travail. Analyser d'un point de vue psychosociologique l'histoire et l'actualité de l' écart de génération entre la culture enseignante, ses valeurs, ses repères en matière d'attentes de comportements scolaires et la culture d'une jeunesse imprégnée de mouvement, d'instantanéité, de médiation et de facilité, permettrait de mieux apprécier les caractéristiques d'un public et de mieux ajuster le style professionnel en fonction des besoins tout en visant la conquête du savoir et des performances.

C'est pourquoi la psychologie du développement dans sa dimension anthropologique et diachronique comme composante essentielle et permanente de la relation d'enseignement mérite une place de choix dans la formation des enseignants. A l'appui des expériences de stages elle devrait permettre au jeune enseignant d'avoir des repères de compréhension et d'action et surtout de développer son sens critique et son adaptabilité.

Méthode

L'orientation de notre problématique de recherche est d'examiner la place de la psychologie du développement dans le curriculum des programmes de formation du personnel enseignant du primaire et du secondaire dans deux pays d'Europe, la France et la Grèce ; la France ayant déjà avancé sur la reforme de « mastérisation » de l'enseignement et la Grèce venant de voter la loi qui présuppose le certificat d'aptitude pédagogique et didactique pour tout personnel enseignant.

Comme prédite, nous considérons que l'étude de la psychologie du développement est nécessaire pour les futurs enseignants ; sans compter que, comme on parle de l'éducation tout au long de la vie, une nécessité apparaît, celle de l'étude de la psychologie des adultes ; Mais, dans les programmes de formation des enseignants occupe-t-elle une place importante ? Quels sont les thèmes étudiés ? A quelle fréquence ?

Notre point de départ est l'exemple du Canada où la place de la psychologie du développement, la psychologie adulte y compris, est très importante dans les programmes de formation des enseignants.

L'étude comparative des programmes selon notre grille d'analyse sur les heures d'enseignements, le semestre, le contenu analytique ainsi que la bibliographie proposée va nous aider à esquisser et à argumenter sur la formation en psychologie du développement pour les futurs enseignants.

Précisions que pour cette première étude initiale nous avons recueilli des données auprès de 24 structures sur les 32 existantes publiques et privées confondues en France et auprès de 18 structures en Grèce, dans les universités et dans le Programme de l'Ecole Supérieure d'Enseignement Pédagogique et Technologique.

Notons que nous n'avons pas, pour cette étude, les données concernant les départements d'outre-mer, quelques IUFM et deux instituts catholiques.

Résultats

En ce qui concerne les programmes de formation des enseignants, tant au niveau du diplôme universitaire ou du Certificat de Capacité Pédagogique et Didactique (le cas de Grèce) que du master (le cas de France), nous soulignons tout d'abord la disparité au niveau des intitulés du Master.

S'agissant de la mention générale on trouve plus fréquemment le titre MEEF (Métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation), mais il existe d'autres variantes telles que : Master Education, Enseignement Formation ; Master éducation et Formation ; Master Education et métiers de l'enseignement du premier degré ; Master sciences et métiers de l'enseignement et de la formation ; Master Eduquer, Enseigner, Apprendre ; Master Métier de l'enseignement scolaire de la formation et de la culture ; Master métier de l'enseignement scolaire ; Master métiers de la formation ; Master Enseignement primaire, humanités et cultures scientifiques ; Master enseignement éducation et médiation.

Quant aux **spécialités et parcours** pour l'enseignement du premier degré on constate, pour la France une disparité des intitulés : Professeurs des écoles ; métiers de l'éducation et de la formation ; professorat des écoles et métiers de l'enseignement ; Enseignement primaire ; Enfance, Education et Enseignement ; Enfance et Petite Enfance ; Préparation aux métiers de l'Education et de l'Enseignement à l'Ecole Primaire ; Enseignement et Formation au premier degré ; Enfance Scolarisation dans le premier degré et Education ; Professeur des écoles première année ; Enseignement auprès des enfants ; Enseignement primaire et intervention en milieu éducatif ; Enfance ,Éducation, Enseignement, tandis qu'en Grèce on se limite au terme de l'instituteur/Institutrice ou de l' Institutrice de l'école maternelle.

La fréquence de l'enseignement de psychologie du développement (sous différents noms donnés) sur l'ensemble des sites interrogés est de 64,3% pour la France et de 83,5% pour la Grèce.

Le nombre d'heures consacrées aux cours de psychologie du développement varie très inégalement selon les lieux entre 9h et 36 heures par semestre ou annuellement. Pareillement, il n'y a pas d'unité en ce qui concerne la répartition CM/TD, le semestre de l'enseignement ainsi que le nombre de crédit octroyé. Au contraire, pour la Grèce, le nombre d'heures d'enseignement de la psychologie du développement suit une dispersion plus canonique, c'est-a-dire qu' il varie de 20 à 36 h maximum et de 2 à 5,5 crédits (ECTS). En Grèce les études universitaires durent 4 ans et la psychologie du développement est enseignée au 2eme, 3eme ,et 7eme semestre. En ce qui concerne l'Ecole Supérieure d'Enseignement Pédagogique et Technologique l'enseignement de la psychologie du développement se fait au 2eme semestre pour 22 heures au total.

Les titres génériques des unités d'enseignement tant en France qu'en Grèce sont hétéroclites, larges ou ciblés, voire très ciblés.

A l'intérieur du titre d'une UE peuvent cohabiter différentes approches disciplinaires ou a contrario l'enseignement peut être centré principalement sur la psychologie.

a) Ainsi on trouve des intitulés en lien avec la connaissance de l'enfant, de l'élève, de sa psychologie, de sa diversité.

**Connaître l'institution. Connaître l'enfant.*
**Pratiques professionnelles. Psychologie du développement.*
**Psychologie de l'enfant et de l'adolescent.*
**Psychologie de l'enfant de l'adolescent et de l'adulte.*
**Psychologie du développement : Approche de la vie entière.*
**Le développement cognitif, social et affectif de l'enfant et de l'adolescent.*
**Comprendre et intervenir dans le système éducatif : Connaître le sujet apprenant pour concevoir l'intervention professionnelle.*
**Comprendre et prendre en compte la diversité des élèves.*

b) D'autres intitulés mettent en lien la dimension psychologique avec l'apprentissage.

* *Apprentissage scolaire en psychologie. Ce qui signifie par exemple le lien entre l'apprentissage de la lecture et les processus cognitifs.*
**Savoirs pour enseigner : Apprentissage et Développement.*
**Connaissances des publics : psychologie de l'enfant : développement et apprentissage. Théorie de l'apprentissage. (+ Philosophie de l'éducation. Sociologie des publics scolaires.)*
**Développement de l'enfant et processus d'apprentissage.*
**Sciences humaines et sociales appliquées à l'éducation : psychologie du développement. L'Enfant et l'élève : approches psychologiques des apprentissages.*
**Enseigner aujourd'hui : mission acteurs processus, enjeux.*
**Public scolaire et apprentissage.*
**Le jeune enfant : besoins, développement, apprentissage. Rapport au savoir, rapport à l'école.*

c) Des intitulés valorisent le système scolaire et la socialisation.

**Citoyenneté. Socialisation et Culture scolaire.*
**Sciences humaines et sociales et connaissance des systèmes et des institutions.*
**Pédagogie, psychologie, processus de socialisation chez l'enfant.*
**Approches institutionnelles, psychologiques et sociologiques de l'école et de l'enfant.*
**Education et société. Sciences humaines et outils de la communication.*

Les contenus des enseignements en psychologie du développement sont très disparates.

La plupart des programmes, tant pour la Grèce que pour la France proposent une étude de *la psychologie du développement couvrant les périodes de la vie* : enfance/adolescence. La référence à la vie adulte et sa psychologie se fait rarement pour la Grèce (8% des programmes, par rapport à 45% pour la France).

Notons que dans le même axe certains UER proposent une étude de la psychologie de l'enfant selon ses différents aspects : *le développement psychomoteur, émotionnel et affectif, le développement cognitif, la socialisation*.

Le développement cognitif en lien avec les apprentissages occupe une place importante pour les programmes de formation des enseignants. Il présuppose l'importance des outils cognitifs, des processus de pensée, de la métacognition et de la mémoire pour l'acquisition des savoirs fondamentaux en lecture, en écriture et en mathématiques. Depuis les années 90, les recherches en psychologie cognitive, ont eu un essor important ce qui explique leur place de choix dans la formation des enseignants. En même temps, toute « majoration » épistémologique occulte en pratique de considérer l'enfant dans sa dimension holistique, au niveau des facteurs communs, affectifs et sociaux, qui interagissent dans l'investissement de la pensée et l'importance de la qualité relationnelle de l'enseignant qui favorise le développement de l'intelligence par la médiation.

C'est pourquoi, considérer l'enfant en développement, c'est étudier le sujet, la personne, dans sa totalité et sa singularité. Dans la pratique enseignante, et quelle que soit sa pertinence, une science ne saurait devenir le fer de lance de l'activité. Or, il s'avère que les programmes de formation des personnels calquent le plus souvent les avancées scientifiques. Cependant, les lieux de formation doivent être des instances critiques ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant et non comme but de faire valoir une science, au demeurant toujours en transformation. Mais, avec notre recherche, on observe que les contenus des enseignements en psychologie du développement, lorsqu'ils existent, restent très académiques sans liens directs avec les situations professionnelles. Or la réflexion théorique devrait être un moyen de lire une pratique et d'agir, voire d'innover. De partir, entre autres, des problèmes de sociétés, des caractéristiques psychologiques des acteurs pour les comprendre et situer son intervention en fonctions de ces éléments.

Dans une petite minorité des programmes pour la France et au contraire pour plus de 53% pour la Grèce, des programmes d'enseignement de la psychologie du développement proposent une réflexion sur les difficultés de comportement, les conduites à risque chez l'enfant, la violence à l'école, la diversité des publics et la prise en charge des besoins particuliers, la multi culturalité.

Le thème spécifique de la psychologie du *développement du jeune enfant est prépondérante aux UER de formation des institutrices de la maternelle tant en France qu'en Grèce*. Pour le premier: l'éducation préscolaire et maternelle sur les plans physiologique, moteur et intellectuel (développement du langage). Il n'est pas mentionné dans le titre générique le développement affectif, mais en sous-titre est indiqué un point sur la connaissance de soi et des autres. Pour le second il s'agit d'étudier le développement langagier et la scolarisation du jeune enfant. Pour le troisième c'est une sous-partie d'un enseignement plus large : Petite enfance et école.

En France, dans seulement un programme offert au sein de la formation des enseignants nous distinguons une réflexion à l'intérieur d'un cours plus large sur « Genre et Mixité » tandis que pour les professeurs d'éducation physique nous trouvons une thématique spécifique sur l'enfance et l'éducation corporelle, tout en précisant que ce cours vise à permettre de développer des connaissances tant sur le développement de l'enfant que sur les démarches pédagogiques favorisant l'éducation corporelle.

Conclusion

Force est de constater qu'il n'y a pas de finalité homogène quant à la formation des professionnels de l'enfance dans le domaine de la psychopédagogie qui s'articulerait à une connaissance du développement du jeune enfant, de l'enfant et de l'adulte. Le développement est le résultat de composantes génétiques, d'interactions relationnelles parents-enfants, enseignant-élèves, et de phénomènes sociaux qui influencent les processus de pensée et la dynamique affective.

L'enseignant est un artisan du développement de l'enfant, c'est pourquoi il doit connaître ses dispositions, sa psychologie, ses conditions de vie tout en se situant lui-même en tant qu'adulte en devenir, c'est-à-dire ayant une perspective voire un projet. Réfléchir aux conditions psychologiques, psycho-sociologiques du développement humain nous semble un atout pour développer un regard distancié et ajuster à l'activité.

Seulement, notre enquête à permis de mettre en évidence que cet axe général n'a pas une place de choix, à fortiori les contenus thématiques spécifiques ne sont pas déclinés. Par exemple : Le bien-être de l'élève, la prise en charge des problèmes de comportements, la sanction à l'école, le comportement de l'enseignant, les postures affectives de l'enseignant, les besoins spécifiques des élèves, l'importance de la responsabilisation, le travail d'équipe, l'enseignant médiateur du développement de l'intelligence, la pédagogie différenciée, l'organisation d'une séance pédagogique, le développement de la motivation et de l'intérêt. L'introduction des nouvelles technologies. La prise en charge du rythme. L'éveil de l'attention. La gestion de la vie de classe. La relation maître-élève selon le genre.....

« *Être enseignant, c'est être passeur de savoirs, c'est faire la preuve des dix, quinze ou vingt compétences mentionnées dans les textes officiels, québécois, anglais, français ou belges. Mais c'est aussi être capable de réfléchir sur sa pratique, savoir se remettre en cause, savoir remettre en cause son savoir-faire, ses savoirs disciplinaires et ses convictions culturelles* » (Feyfant, 2010 : 9).

Bibliographie

Blanchard-Laville Cl. *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris: PUF, 2001.

Bréant F., Hébrard P., Prévost Ph., Vallet P. Le modèle de compétence, VAE : faut-il repenser la formation professionnelle ? Colloque International « Compétences et socialisation » co-organisé par le CERFEE, le LIRDEF et Montpellier SupAgro, *Cahiers du CERFEE*, N°24, pp 65-74, 2008.

Charlot B. Enseigner, former: logique des discours constitues et logique des pratiques, *Recherche et Formation, n°* 8, pp.5-17, Octobre 1990 .

Costantini Ch., Devenir enseignant. Connaissance de soi et compétences didactiques Mars, *CRAP-Cahiers pédagogiques*, Former, se former : Quelle formation pour les enseignants ? p.87-90, 2009.

Couturier Ch. , Pontais, C. Masterisation: quels contenus de formation ?,Mars, *CRAP-Cahiers pédagogiques*, Former, se former: Quelle formation pour les enseignants ? p.21-25, Paris :CRAP, 2009.

Feyfant A. « L'apprentissage du métier d'enseignant ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 50, janvier, Paris : INRP, 2010, en ligne : http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/50-janvier-2010.php.

Hébrard P. *Quel modèle de la compétence ? Éléments pour l'élaboration du champ conceptuel sous-jacent à la construction et à la validation des compétences*. Contribution au symposium « Modèle de la compétence, VAE : faut-il repenser la formation professionnelle ? Colloque international *Compétences et socialisation*, Montpellier, 8-9 septembre 2007.

Mialaret G. *Les sciences de l'éducation*, Paris : PUF, 1976.

Mialaret G. *Introduction aux sciences de l'éducation*, Paris : Unesco et Delachaux-Niestle, 1985.

Prévost Ph., Hébrard P. (2008). Eléments de conclusion et perspectives du colloque international « Compétences et socialisation » co-organisé par le CERFEE, le LIRDEF et Montpellier SupAgro. *Cahiers du CERFEE*, N°24, pp 157-170, 2008.

Prévost Ph., Hébrard P., De la nature des savoirs à leur intégration en formation professionnelle : Intérêts et limites de l'apprentissage par le travail, *Symposium :* Entre sciences de l'éducation et monde du travail, quels modes de coopération. Pour quelle production de connaissance ? Montpellier, 2008.

Sites :

www.aegean.gr
www.asfa.gr
www.aspete.gr
www.auth.gr
www.contacts.enseignement-catholique.fr/pub_direction_diocesaine.php www.formiris.org
www.duth.gr
www.eap.gr
www.ionio.gr/central
www.iufm.fr/applis/masters/sommaire.php
www.uoa.gr
www.uoc.gr
www.uoi.gr
www.uop.gr
www.uowm.gr
www.upatras.gr
www.uth.gr

Répercussion des innovations curriculaires sur la formation et la pratique des enseignants au Mexique

Concepción Barrón
Claudia Pontón
UNAM/Mexique
Rancho San Lorenzo 53-504. Los Girasoles III. México D.F. C.P. 04920
52555 679 60 00 5215554194487
barront@servidor.unam.mx

Introduction

A partir des années 90, une série de propositions de réformes ont été présentées dans le domaine éducatif, afin d'influencer de façon positive les pratiques et les processus d'enseignement. En général, les lignes directrices concernant le changement des propositions, des programmes de formation et de remise à niveau des enseignants, ainsi que des approches méthodologiques liées aux processus d'enseignement apprentissage répondent à la mise en œuvre de la politique d'éducation au Mexique, qui prend tout son sens à partir de l'environnement historique et social dans lequel elle apparaît en tant que discours.

Par ailleurs, les processus de changement institutionnel, l'établissement de modèles éducatifs et la dynamique même dans laquelle s'inscrit le début du XXIe siècle, impriment leur sceau au contexte de ce processus d'innovation curriculaire qui est en cours dans les Universités Publiques. Chaque institution a élaboré une proposition curriculaire qui répond en termes généraux à une série de thématiques qui ont été détectées dans les années 90 (flexibilité curriculaire, curriculum constructiviste, approche à partir des compétences, enseignement en situation, apprentissage fondé sur la résolution de problèmes, etc.) ; cependant, ces différents aspects adoptent des dynamiques particulières dans chaque institution, leur application à chaque projet curriculaire est complexe et elle est réalisée à partir de plusieurs facteurs déterminants.

Quand l'enseignant doit innover à partir des prescriptions du modèle éducatif et du projet curriculaire, il doit faire face à un processus de reconstruction de ses pratiques. Cela implique un changement de paradigmes éducatifs et une remise en question du tissu social et organisationnel de l'université, ce qui arrive même à bouleverser le statut du travail. Les institutions concentrent généralement leurs efforts sur l'élaboration formelle de modèles et plans d'études et font passer à un deuxième plan la formation des professeurs et les appuis nécessaires au processus d'appropriation et mise en marche des propositions.

De là que savoir quels sont les inquiétudes et les défis pour les enseignants en relation à ces renouvellements et comment ils ont influencé sur leurs pratiques en classe soit une question centrale dans ce travail et que nous proposions cinq axes pour l'étudier : le premier décrit en termes généraux ce qui a à voir avec les réformes éducatives dans les années 90; le deuxième inclut le débat sur la « qualité de l'éducation » ; le troisième insiste sur le sujet des innovations curriculaires ; le quatrième inclut le discours sur les compétences et le dernier met l'accent sur le thème de la formation des enseignants.

Les réformes éducatives dans les années 90

C'est au début des années 90 qu'a commencé la discussion des réformes structurales aux différents niveaux du système d'éducation mexicain, quant aux modèles éducatifs, les projets et programmes d'études et les méthodologies d'enseignement et apprentissage, afin de proposer une formation adéquate aux exigences de la mondialisation. Voici quelques uns des thèmes importants qui ont été abordés: l'amélioration de la qualité des processus et des résultats de l'éducation ; le remplacement d'un modèle scolarisé et concentré dans un seul espace temporel pour étudier et apprendre par un modèle d'apprentissage permanent ; une plus grande flexibilité d'organisation, grâce aux nouvelles technologies de l'information ; le développement des capacités intellectuelles des étudiants pour qu'ils fassent front au changement technologique, économique et culturel et une relation plus forte entre les étudiants et différents contextes de la vie réelle. Face à ce panorama, la formation rencontre des défis divers comme la participation et l'accès à l'enseignement; la relation entre éducation et travail; le renforcement de la formation continue et à distance; le développement de programmes de mobilité des étudiants ; le développement de programmes de coopération interinstitutionnelle; le développement de programmes d'études flexibles et compétitifs; et, des plus importants, la consolidation de l'enseignement supérieur.

Les Réformes de l'Education imposent de nouvelles exigences aux pratiques d'enseignement et s'occupent souvent moins des conditions matérielles et des contextes de travail. L'accent est plutôt mis sur le développement du curriculum. Dans les institutions, les changements ont tendance à s'immobiliser face aux besoins de connaissances significatives, de contenus en relation à la réalité sociale, économique, politique et culturelle, demandes en rien faciles à mettre en pratique.

Dans notre pays, les réformes concernant le domaine de l'éducation provoquent toujours des attentes dans l'espoir de changements et de progrès; cependant, dans le cadre des pratiques scolaires, ces réformes sont perçues comme des actions du gouvernement où les enseignants restent toujours en marge. A ce sujet, Díaz Barriga et Inclán (2001, 3) affirment que « (…) non seulement les enseignants sont exclus de la conception des réformes en elles-mêmes mais les états réussissent mal à appliquer les réformes, à cause de deux raisons principales: la quantité d'enseignants dans chaque pays et parce que une grande majorité de professeurs ignorent ou contredisent les contenus de la réforme même ».

Nous devons faire remarquer que les projets de réforme ne provoquent pas de changement dans les mécanismes et les processus du fonctionnement scolaire *per se;* il ne suffit pas d'introduire des changements institutionnels ou d'essayer d'améliorer les capacités de gestion; d'adopter des systèmes de mesure de la qualité et pour l'évaluation des résultats de l'apprentissage; la mise en place de nouveaux contenus curriculaires; l'organisation de programmes de primes pour les enseignants. Apparemment, toutes ces mesures ont échoué jusqu'ici ; dans notre pays du moins, il reste encore beaucoup à faire pour améliorer l'équité et la qualité de l'éducation et, en général, pour augmenter le rendement interne de tout le système éducatif.
Cependant, les enseignants ne sont pas les seuls concernés par ce défi; on ne peut réduire la dimension de ce problème aux conditions du corps enseignant ou à l'influence d'une pratique professionnelle ; il existe d'autres facteurs à prendre en considération aussi :

a) La formation de départ des enseignants;
b) Les caractéristiques des études dans le domaine de l'enseignement et leur relation avec le marché du travail;
c) Les salaires, de pair avec la structure des rémunérations, des primes et des politiques de retraite;

d) Le changement de génération; les formes d'organisation du travail d'enseignement et la pratique professionnelle;
e) Les processus de confrontation entre les syndicats et les autorités d'Education (qui implique en général de graves conflits entre syndicats et gouvernements).

Nous pouvons signaler que tous ces problèmes sont présents dans les processus de réforme, de façon générale; cependant, dans les discours officiels on les réduit à un seul présupposé : on peut élever la qualité de l'éducation si on améliore en même temps la qualité de la formation des enseignants; cela est vite dépassé par tout ce que produit n'importe quelle tentative de réforme. Nous coïncidons dans ce sens avec Díaz Barriga et Inclán (2001 :15) quand ils disent que « tant que l'on ne cherchera pas une autre façon d'élaborer les réformes, en construisant un mécanisme pour que les enseignants participent et formulent un diagnostic de l'éducation et pour qu'ils proposent petit à petit quelques éléments de la réforme, celle-ci ne représentera que la stratégie d'un groupe de spécialistes et politiciens de l'éducation ».

Le débat au sujet de la qualité de l'éducation

Dans la Déclaration Mondiale de l'Education pour Tous, de Jomtiem, Thaïlande, en 1990, on considère que le résultat de l'éducation élémentaire doit être la qualité, en tant que capacité de donner aux étudiants la maîtrise des codes culturels de base, en vue de favoriser leur participation démocratique et citoyenne, la résolution de problèmes et un apprentissage continu, ainsi que le développement de valeurs et attitudes adéquates à une société qui désire que tous ses habitants aient une vie de bonne qualité.

Dans cette Conférence, on a parlé d'un engagement au niveau mondial afin d'améliorer le niveau de vie des populations et des actions concrètes pour y arriver. On a considéré comme point de départ pour l'éducation élémentaire le fait de reconnaître quels besoins de base de l'apprentissage doivent être satisfaits: « l'assimilation des instruments indispensables pour l'apprentissage; la lecture et l'écriture, l'arithmétique et la résolution de problèmes, de même que les connaissances, les attitudes et les valeurs nécessaires pour qu'un être humain puisse survivre et fonctionner de manière efficace dans la société ; au fur et à mesure que les individus vieillissent et évoluent, ces besoins changent, raison pour laquelle il faut revoir l'éducation pour tous dans le contexte d'un apprentissage et d'une évolution humaine qui dure toute la vie » (Haggis, 1992).

La satisfaction des besoins de base visera à donner des réponses à deux niveaux différents : le premier se situe dans l'immédiat et implique de s'occuper des besoins de survie; le deuxième répond aux besoins propres à l'être humain et au développement de ses potentialités. On suppose que les besoins d'apprentissage de base et la manière d'y satisfaire varient selon le pays et la culture. On les définit en fonction de la région, rurale ou urbaine, ou en fonction de la relation qui s'établit entre les communautés, l'éducation et l'emploi.

On a eu recours dans cette Conférence à deux catégories fondamentales pour mettre en relation la réalité et les actions d'éducation : le besoin et la compétence.

En ce qui concerne le concept de besoin, on part du fait que le sujet doit le ressentir ou arriver à le ressentir, c'est-à-dire, en être conscient pour se transformer en sujet d'éducation. Le processus d'appropriation subjective consciente d'un besoin est peut-être une des premières tâches de l'activité d'éducation. Proposer la compétence est justement la tâche d'éducation dans sa spécificité. Par compétence, il faut comprendre un ensemble qui implique et recouvre, pour chaque cas, au moins quatre éléments: l'information, la connaissance (en tant qu'appropriation, traitement et application de l'information), l'habileté et l'attitude ou la valeur (Schmelkes, 1994).

Donc, la tâche d'éducation consiste à proposer des compétences pour une vie de qualité. A la base, il y a le besoin et non la compétence ; il ne s'agit pas d'arriver à identifier des compétences de base mais des besoins de base (en commençant par el concept de la qualité de vie) qui demandent des compétences spécifiques pour y subvenir. En résumé, on peut affirmer que la tâche d'éducation consiste à proposer des compétences pour une vie de qualité.

Dans le document élaboré par la Commission Economique pour l'Amérique Latine (CEPAL) et l'UNESCO (*United Nations Education, Science and Culture Organization*), il est signalé que « On est arrivé à la fin d'un processus éducatif grâce auquel on a obtenu beaucoup de succès quantitatifs, au détriment de l'efficience, la qualité et l'équité. Passer de ce système à un autre qui mette en avant la qualité et sa diffusion réelle dans tous les niveaux de la société ainsi que les synergies entre los différents processus de diffusion et de production de savoir, entre autres l'économie, constitue la grande tâche de l'Amérique Latine pour les dix prochaines années » (UNESCO, 2006).

L'UNESCO a aussi indiqué une série de conditions qu'il faudra respecter pour améliorer la qualité de l'éducation, par exemple: avoir des professeurs dotés d'une formation professionnelle solide, compter sur du matériel didactique de bonne qualité et disponible en quantités suffisantes, utiliser des langues qui favorisent l'apprentissage, garantir une période de temps adéquate pour l'instruction et insister sur l'alphabétisation en tant qu'outil d'apprentissage, promouvoir un enseignement structuré et pourvoir d'écoles propres, sûres et accueillantes, appuyées par des directeurs qui montrent être des leaders reconnus (UNESCO, 2006).

On considère qu'il ne s'agit plus simplement de garantir l'accès à l'éducation élémentaire, d'augmenter les taux d'inscription et d'efficience terminale, mais qu'il faut aussi garantir l'accès direct au savoir et aux compétences pertinentes (du curriculum important). En raison des brèches entre les taux d'inscription et de fin de parcours d'études et les résultats d'apprentissage, on a remis en question le fait que la seule dimension importante de la qualité de l'éducation soit le critère d'accès à l'éducation même.

Le rapport de suivi de l'Education Pour Tous (EPT) (2005) insiste sur l'amélioration de la qualité en tant que condition indispensable pour atteindre les buts fixés. Ce rapport, qui est axé sur l'impératif de la qualité, affirme que l'on ne pourra atteindre l'Education pour Tous si on n'améliore pas en premier lieu la qualité: les six buts du mouvement de l' Education pour Tous (EPT), signé par la plupart des pays du monde, cherchent à atteindre une éducation élémentaire de qualité, sans exclusions pour tous les enfants, garçons et filles, jeunes et adultes, pour qu'ils puissent être des acteurs dans leurs différents contextes sociaux et qu'ils puissent exercer leur citoyenneté. On y souligne deux dimensions critiques « le développement cognitif de l'élève en tant qu'objectif explicite de tous les systèmes d'éducation » et « le rôle de l'éducation pour la promotion des valeurs et attitudes que tout citoyen responsable doit posséder, ainsi que l'encouragement du développement créatif et émotionnel » (UNESCO, 2005). Il y est indiqué qu'il ne suffit pas d'avoir augmenté les taux d'insertion dans l'éducation élémentaire, mais qu'il est nécessaire d'améliorer les résultats d'apprentissage et pour ce faire, il faudra commencer par revoir les curriculums et prendre des mesures en vue de l'amélioration du processus d'enseignement et d'apprentissage.

De son côté, l'ONU, dans le document intitulé "*Objectifs du Millénaire. Eliminer la pauvreté. Objectifs de développement du Millénaire 2015"(2008),* établit que les objectifs de développement du Millénaire englobent les aspirations de développement du monde dans son ensemble. Mais ce ne sont pas simplement des objectifs de développement; ils représentent aussi des valeurs et des droits humains acceptés universellement comme la lutte contre la faim, le droit à l'éducation élémentaire, le droit à la santé et la responsabilité vis à vis des générations futures. Le deuxième objectif est atteindre l'enseignement primaire universel dont le but est d'assurer que tous les enfants, garçons et filles, puissent terminer un cycle complet d'éducation primaire en 2015, ce qui implique de dépasser le critère de couverture totale d'inscription. Il comprend aussi une éducation de qualité, ce qui implique que toute la population enfantine qui va à l'école de façon régulière doit acquérir les habiletés de lecture, écriture et mathématique et doit finir l'école primaire dans les temps établis.

Dans la déclaration des Ministres d'Education pour l'Amérique Latine intitulée "*Buts pour l'Education 2021: l'éducation que nous désirons pour la génération des Bicentennaires*" (2008), l'objectif est d'atteindre, au cours des dix prochaines années, une éducation qui réponde de manière satisfaisante à des exigences sociales inéluctables: obtenir qu'un plus grand nombre d'élèves étudient, pendant plus de temps, dans un contexte de qualité reconnue, équitable et inclusive et avec la participation de la plupart des institutions et secteurs de la société .

L'éducation latino américaine s'est orientée vers l'universalisation de l'accès à l'éducation: éducation primaire, éducation secondaire, éducation initiale, éducation supérieure, alphabétisation et éducation élémentaire pour les jeunes et les adultes. Cela inclue aussi la qualité de l'éducation, les enseignants et les nouvelles technologies. Dans ce contexte donc, l'éducation supérieure doit faire face à plusieurs défis. Quelques uns des plus importants sont la formation d'une nouvelle infrastructure intellectuelle responsable de la production et de l'utilisation du savoir et la promotion des pratiques d'apprentissage tout au long de la vie. Cependant, dans les pays en voie de développement, en raison de leurs conditions, l'accès au développement informatique et aux moyens de communications est plus lent et tardif. Cela fait déjà plusieurs dizaines d'années que l'on a admis qu'il existe une grande différence entre les pays développés, les pays en voie de développement et en particulier les moins avancés, en ce qui concerne l'accès à l'éducation supérieure, la recherche et les ressources disponibles.

En ce qui concerne l'objectif de l'amélioration de la qualité de l'éducation, c'est une des préoccupations centrales de l'ordre du jour des politiques d'éducation des années 90. « Les pays de la région abordent le problème de la qualité de l'éducation en insistant parfois sur le développement des facteurs nécessaires –changements curriculaires, développement de l'infrastructure et des équipements, une meilleure formation des enseignants- parfois, en moindre proportion, sur l'établissement de buts en relation aux indicateurs de rendement éducatif nationaux ou internationaux. C'est en outre un des sujets pour lesquels on fixe des objectifs plus précis pour l'Education Supérieure. Certains pays établissent des buts pour développer un système national d'accréditation de la qualité, à partir de l'évaluation interne et externe des écoles et l'amélioration des conditions d'enseignement en fonction de la réduction du nombre d'élèves par enseignant. D'autres pays mettent l'accent sur les résultats des évaluations nationales de qualité, tout spécialement en espagnol et en mathématiques. Ceux qui participent aux examens de PISA espèrent obtenir un nombre de points précis aux examens suivants de mathématiques et compréhension de lecture » (OEI Metas Educativas 2021, 2008, p.14).

Dans ce contexte, la qualité de l'éducation devient un point de référence important, indépendamment du fait que le concept soit clair ou pas. En général, on suit pour chaque niveau de scolarité les critères de qualité à continuation: a) buts et objectifs, b) agents d'éducation, c) plan d'études, d) entourage physique, e) évaluation, f) proportion étudiants/professeurs, g) relation entre processus de formation et processus de vérification, h) leadership dans le contexte de l'éducation, et i) ressources matérielles et financières.

Le Bureau Régional pour l'Education de l'UNESCO pour l'Amérique Latine et les Caraïbes (OREALC/UNESCO Santiago) propose une première approche en ce qui concerne la qualité de l'éducation. Il la conçoit « comme un moyen pour que l'être humain se développe pleinement en tant que tel, puisqu'elle lui permet de s'affirmer et se fortifier comme personne et comme espèce qui contribue au développement de la société, de par le fait qu'il transmet et partage ses valeurs et sa culture » (OREALC/UNESCO, 2008, p.67) et il suggère un concept de qualité de l'éducation constitué de cinq dimensions fondamentales et étroitement reliées. Ces cinq dimensions sont l'équité, l'importance, la pertinence, l'efficacité et l'efficience (OREALC/UNESCO, 2008).

En ce qui concerne l'**équité**, on souligne que: une éducation de qualité doit offrir les ressources et les soutiens indispensables pour que tous les étudiants atteignent les niveaux les plus hauts possibles de développement et apprentissage, en fonction des capacités de chacun. Cela implique mettre à la disposition de tous, et pas uniquement de ceux qui appartiennent aux classes et cultures dominantes, le savoir, les ressources et les conditions qui permettent le développement des compétences nécessaires à l'exercice de la citoyenneté, l'insertion dans la société actuelle du savoir, l'accès à un emploi digne et l'exercice de la liberté. Ainsi, la qualité et l'équité sont inséparables et l'équité se transforme en une dimension fondamentale pour évaluer la qualité de l'éducation.

La dimension de l'**importance** fait référence à la tâche de l'éducation qui consiste à promouvoir les apprentissages significatifs en fonction des exigences sociales et le développement personnel, ainsi qu'à prendre en considération les différentes capacités d'apprentissage selon les caractéristiques et besoin de chaque personne; ceux-ci sont à leur tour médiatisés par le contexte social et culturel.

Le concept de **pertinence** fait référence au fait que l'éducation doit être significative pour des personnes qui proviennent de niveaux et de cultures différents et qui ont des capacités et des intérêts divers, de telle sorte qu'elles puissent s'approprier les contenus de la culture mondiale et locale et se construire comme sujets dans la société, tout en développant leur autonomie, leur auto gouvernement, leur liberté et leur propre identité.

L'**efficacité** se pose la question de savoir dans quelle mesure et quelle proportion sont atteints les objectifs d'éducation qui ont été établis et garantis dans une optique des droits ; en d'autres mots, «en ce qui concerne l'équité dans la distribution des apprentissages, son importance et sa pertinence » (OREALC/UNESCO, 2008, p.10).

L'**efficience** questionne le coût de l'obtention de ces objectifs, et elle est donc définie en fonction du financement destiné à l'éducation, son utilisation responsable, les modèles de gestion institutionnelle et l'usage donné aux ressources. « Il existe une interaction importante entre les dimensions de l'efficacité et l'efficience, car les problèmes de la première influencent de façon négative sur la capacité à assurer quelques un des buts basiques » (OREALC/UNESCO, 2008, p.11).

Pour atteindre les buts fixés, il y a une condition nécessaire : la construction et l'appropriation de tous les acteurs, depuis l'éducation élémentaire jusqu'à l'éducation supérieure.

Innovations, modèles et pratiques

L'OREAL/UNESCO 2006 définit un modèle innovateur comme « celui qui apporte des contributions nouvelles qui semblent aider à mieux atteindre ses objectifs. Il faut insister sur le caractère relatif de l'innovation. Il y a innovation dans un contexte déterminé et à un moment historique ».

Les caractéristiques qui font qu'un modèle éducatif soit innovateur dans un pays, peuvent ne pas être valables dans un autre. Pour arriver à ce qu'il se consolide, il faut obtenir des résultats efficaces quant à la réalisation de ses objectifs ; il doit en outre jouir d'une reconnaissance sociale et d'une légitimation dans son domaine (OREAL/UNESCO, 2006).
De même, l'OREAL/UNESCO indique cinq caractéristiques générales des modèles: a) l'existence d'une culture d'innovation; b) la mise en contexte de la proposition dans son institution d'appartenance, dans son histoire et son environnement; c) la relation étroite entre les apports pédagogiques et ceux de l'organisation; d) l'existence d'un cadre théorique qui serve d'orientation à l'élaboration et l'application et e) une approche du bas vers le haut (OREAL/UNESCO, 2006:24).

Par culture d'innovation, on comprend « l'ensemble des attitudes, besoins et attentes, connus et partagés par toute la communauté scolaire (professeurs, étudiants, directeur, agents d'administration et de service) qui fait qu'elle soit engagée personnellement vis à vis de l'amélioration du processus de formation et ses résultats » (OREAL/UNESCO, 2006:24).

Les propositions d'innovation proviennent de besoins et d'attentes déterminés du contexte institutionnel, social et historique où ils se trouvent et se nourrissent en outre d'une perspective pédagogique et d'organisation. Cette position assume aussi le fait que de façon générale les politiques d'éducation gouvernementales ont subordonné la formation des enseignants aux exigences des réformes éducatives; de son côte, la participation des professeurs aux réformes s'est limitée à ce qu'ils soient de simples exécutants des politiques; en conséquence, la formation des enseignants est encore imposée *d'en haut* au lieu d'être un espace propre (OREAL/UNESCO, 2006:27).

Au cours des dix dernières années, la plupart des recherches sur la formation des enseignants et les innovations se sont intéressées à l'enseignement efficace ou à l'efficacité du professeur, ce qui a amené à faire front à de sérieux problèmes de caractère théorico-méthodologique car ces travaux présupposent qu'il existe une série de caractéristiques de personnalité, indépendamment du contexte où les travaux ont lieu des dimensions multiples des méthodes d'enseignement et des difficultés de leur mise en opération. « L'innovation est une stratégie pour la compétitivité, le développement et le bien-être de la société; construire une culture d'organisation pour la gérer est un défi qui demande beaucoup d'efforts, de recherches, de savoir, et même d'amour, de passion et de réflexion pour mettre en rapport la connaissance et les innovations avec la solution des problèmes et le progrès de l'être humain dans tous les sens possibles » **(**Castañeda Rodríguez, Ortega y García de Alba, 2006:12).

Nous pouvons trouver plusieurs acceptions d'innovation dans la littérature, où l'on privilégie des concepts comme l'efficience, l'efficacité et la compétitivité.
Dans le contexte de l'éducation, Barraza (2005) fait une révision des concepts concernant l'innovation éducative et les organise en fonction des caractéristiques qu'ils présentent pour la comprendre : la simplicité (une caractéristique), la complexité (plus de trois caractéristiques) et en fonction d'une argumentation théorique et descriptive.
a) Quant à l'approche par la simplicité, on prend en considération l'introduction de quelque chose de nouveau et de différent (Morrish, 1978), un processus de création culturelle (Messina, 1995). Le changement de la pratique existante pour une pratique nouvelle ou revue (Bolívar, 2002). Ces définitions sont souvent accompagnées de l'objet de l'innovation ou des conditions ou circonstances dans lesquelles l'innovation doit être menée à bien ou l'objet doit être compris; l'innovation est synonyme de transformation, comprise comme un changement autant *des structures que des mentalités* (Tenti, 1995). L'innovation en éducation signifie l'action réalisée de façon délibérée afin de *produire un changement* dont le but *représente une amélioration du système éducatif pour atteindre ses objectifs spécifiques* (Marín y Rivas, 1987), (Barraza, 2005).
b) L'approche par la complexité implique le fait de considérer trois caractéristiques a) *la transformation* du sens des pratiques d'éducation normales**,** b) *la création* d'un nouvel ordre et c) *l'addition* de valeur aux pratiques (Martinic, en Blanco y Messina, 2000). *C'est une série de mécanismes et de processus* plus ou moins délibérés et systématiques au moyen desquels on essaie d'introduire et promouvoir certains changements dans les pratiques d'éducation en vigueur (González y Escudero, 1987). *Une idée, une pratique ou un objet* perçu comme une nouveauté par le groupe qui doit l'adopter (Rogers y Agarwala, dans Carrasco, 2004) et (Barraza, 2005).
c) L'approche par la description propose des définitions sans support théorique et décrit le processus ou les actions à réaliser, ainsi que l'objet de l'innovation et les conditions ou les circonstances dans lesquelles l'innovation a lieu ou l'objet d'innovation est compris. L'action délibérée pour l'incorporation de quelque chose de nouveau dans l'institution scolaire, qui aura comme résultat un changement efficace dans ses structures ou ses mécanisme d'opération, qui améliorera les effets de l'obtention des objectifs d'éducation (Rivas, 2000). C'est une action essentiellement créative parce qu'elle met en jeu des éléments nouveaux qui n'avaient pas été utilisés dans ce sens bien qu'ils soient courants dans ces processus (Fabara, 1996). Un processus de gestion de changements spécifiques (dans les idées, le matériel ou les pratiques) jusqu'à leur consolidation, en vue d'une croissance personnelle ou institutionnelle (De la Torre, 1997).
d) L'approche par la théorie présente les principales catégories d'analyses à partir d'une perspective systémique et dans une vision critique. Une transformation, c'est à dire une rupture de l'*équilibre* ou de l'harmonie dans les *structures,* vu le fonctionnement de routine. Quand ces structures de base ne changent pas, on peut parler d'ajustement, pas d'innovation (Aguerrondo, 1992). Une transformation des éléments centraux qui forment la *culture scolaire*. C'est à dire qu'il doit y avoir une modifications des conceptions du sujet et du savoir, de l'enseignement et de l'apprentissage et des relations des sujets entre eux et avec la connaissance (Assael y Guzmán, 1994). Dans cette définition, on voit clairement la perspective culturaliste qui met la culture scolaire au centre de la discussion.
L'innovation est un changement à partir d'une *approche systémique* et dont la condition *sine qua non* doit être *la participation critique* de ceux qui vont la mener à bien (Vega, 1994). L'innovation éducative est un processus qui comprend la sélection, l'organisation et l'utilisation créative d'éléments reliés à la gestion institutionnelle, le curriculum et/ou l'enseignement ; il est normal qu'une innovation dans le domaine de l'éducation touche plus d'un environnement, car d'habitude, elle répond à une exigence ou un problème qui a besoin d'une *réponse intégrale*. Le déroulement de cet ensemble d'actions doit être favorisé par une *gestion démocratique* qui permettra, d'un côté que le processus d'élaboration soit horizontal, et de l'autre que le changement soit vécu comme une expérience personnelle qui englobe à son tour la coopération de différents acteurs (Barraza, 2005).
A partir de cette perspective, De la Torre (1994) considère qu'un projet d'innovation est une proposition de plan d'action ainsi que son déroulement, afin de changer et améliorer un aspect concret quelconque de l'éducation (curriculum, gestion des relations interpersonnelles ou de formation, etc.). Cela implique une action planifiée dans le cadre d'une intentionnalité précise. Dans le cas des institutions d'éducation, l'objectif de l'innovation et le fait de chercher une amélioration de l'enseignement coïncident souvent. Ses destinataires ultimes sont donc les élèves, qui auront comme contexte de formation une salle de classe améliorée (Marcelo, 1996).

Pour des auteurs comme Torres, par exemple, le professeur n'agit pas dans le vide mais dans le cadre de contextes qui ont une histoire, un sens subjectif, une valeur sociale et une orientation morale. On a confondu la pratique, l'action, avec la technique, on caractérise "l'enseignant souhaité" ou "l'enseignant efficace" comme un *sujet polyvalent, professionnel compétent, agent de changement, praticien qui réfléchit, professeur chercheur, intellectuel critique* et *intellectuel transformateur*. Dans ce contexte, le profil et le rôle de l'enseignant idéal se forment à partir d'une longue liste de "compétences souhaitables", « où se mêlent aujourd'hui et de façon contradictoire des principes inspirés de la rhétorique du capital humain et des approches d'efficience en éducation ainsi que des principes depuis longtemps exprimés par les courants progressistes, la pédagogie critique et les mouvements de renouveau éducatif qui dans l'actualité font partie de la rhétorique de la réforme éducative mondiale » (Torres,1999).

Il est important dans ce cadre de réflexion de prendre en considération le fait que l' expérience professionnelle d'enseignement se construit petit à petit comme un savoir faire, en s'appuyant sur de multiples facteurs qui forment l'identité professionnelle, ce qui rend nécessaire une recherche multifactorielle sur les circonstances réelles du travail d'enseignement et des différents savoirs qui entrent dans la pratique.

Formation des enseignants: défis, perspectives et itinéraires

A partir des principes que nous avons présentés quant à la qualité de l'éducation, une question pertinente est celle de savoir quel est le profil et le rôle de l'enseignant idéal qui va contribuer à atteindre la qualité désirée en termes d'équité, importance, pertinence, efficacité et efficience grâce à sa pratique et son engagement personnel?

Trois axes en rapport étroit entre eux peuvent être identifiés, où se tisse le nouveau profil de l'enseignant à partir des principes posés par les organismes internationaux, a) le premier fait référence aux conditions dans lesquelles la pratique d'enseignement devra se dérouler, b) le deuxième va dans le sens de la formation des enseignants et, c) le troisième aborde les compétences prioritaires.

a) En ce qui concerne l'axe des conditions minimum nécessaires au déroulement de la pratique d'enseignement, il est suggéré:

- D'établir des stratégies bien définies et plus créatives pour trouver, attirer, former et retenir de bons professeurs;

- Que l'on respecte et rémunère correctement les professeurs de tous les niveaux du système d'éducation ; qu'ils puissent avoir accès à une formation, des promotions et des aides tout au long de leur trajectoire professionnelle, entre autres l'éducation à distance; et qu'ils puissent participer au niveau local et national aux décisions qui touchent leur vie professionnelle et l'environnement de l'apprentissage;
- Que les professeurs acceptent leurs responsabilités professionnelles et de rendre des comptes aux élèves et à la communauté en général;
- Le renforcement de la formation des enseignants et l'amélioration de leurs conditions de travail, l'entrée des technologies de l'information et des communications dans les activités d'enseignement;
- De construire des conditions de travail, la formation et habilitation des enseignants et en conséquence l'arrivée d'enseignants diplômés dans le système éducatif;
- De favoriser de nouvelles compétences et manière d'enseigner ainsi que des changements dans la formation et l'accès à la profession, le développement professionnel, les primes et l'évaluation;
- De promouvoir la participation active des enseignants et le sentiment d'appartenance à cette catégorie professionnelle;

b) Par rapport à la formation des enseignants, on considère qu'elle doit être orientée pour aider les élèves afin de :

- Développer leurs capacités et leurs compétences, en vue qu'ils maîtrisent les codes culturels de base, qu'ils aient une participation démocratique et citoyenne, pour qu'ils résolvent des problèmes et développent des valeurs et attitudes (UNESCO-Jomtiem, 1990);
- Améliorer les résultats de leur apprentissage grâce au processus d'enseignement- apprentissage;
- Favoriser le développement d'habilités basiques de lecture-écriture et de mathématiques;
- Avoir accès au savoir et aux compétences pertinentes (du curriculum important) au cours d'une période d'instruction adéquate (UNESCO, 2006);
- Promouvoir les valeurs et attitudes que chaque citoyen responsable doit avoir, ainsi que le développement créatif et des émotions (UNESCO, 2005);
- Incorporer les étudiants à une société fondée sur le savoir et les technologies (UNESCO, 2006);
- Développer leurs styles d'apprentissage et leur développement physique et intellectuel;
- Travailler dans des environnements d'apprentissage stimulant et de participation;
- Favoriser leur développement cognitif (UNESCO, 2005);

c) Les compétences que l'enseignant doit déployer en priorité sont :

- Maitriser les savoirs –contenus et pédagogies- propres à son environnement d'enseignement;
- Provoquer et favoriser les apprentissages, en assumant sa mission non pas en termes *d'enseigner* mais *d'obtenir que les élèves apprennent*;
- Interpréter et mettre en application un curriculum et être capable de le recréer et le construire pour satisfaire les spécificités locales;
- Appliquer ses critères professionnels pour différencier et choisir les contenus et pédagogies les plus adéquats à chaque contexte et à chaque groupe;
- Comprendre la culture et la réalité locales et développer une éducation bilingue et interculturelle dans des contextes bi- et plurilingues;
- Développer une pédagogie active, fondée sur le dialogue, la relation entre la théorie et la pratique, l'interdisciplinarité, la diversité, le travail en équipe.

On peut entrevoir une triple tension dans l'élaboration des propositions de formation des enseignants à partir des trois axes que nous avons présentés; la première vient de l'obligation de déterminer quelles sont les connaissances de base que l'enseignant doit posséder sur sa discipline et quelles sont les connaissances complémentaires en fonction des progrès technologiques ; la deuxième tension surgit au moment de choisir et de déterminer les contenus curriculaires importants, de base et pertinents qui devront être enseignés et la troisième fait référence à l'exigence de passer d'une vision encyclopédique à une vision où l'étudiant peut utiliser ou appliquer l'information dans des contextes spécifiques.

Le respect de tous les facteurs mentionnés ci-dessus contribuera sans aucun doute à atteindre la qualité; cependant il est impossible d'ignorer le fait que le rôle des professeurs dérive de situations historiques et d'options diverses. L'histoire de chaque système éducatif impose une tradition, des marges d'autonomie, des facteurs de poids dans la prise de décisions, éléments très particuliers dans chaque cas, qui peuvent varier aux différents niveaux du système éducatif (Gimeno, et al, 1996).

En guise de conclusion

Cette situation pose la question de la définition de projets institutionnels en éducation dont les buts généraux seraient de favoriser et promouvoir la formation d'étudiants très qualifiés, créatifs et autodidactes, capables de participer activement au processus d'apprentissage et de collaborer à la préparation et au déroulement des activités. Dans ce contexte, les institutions d'éducation doivent affronter plusieurs défis: reformuler leurs programmes d'études ; flexibiliser leurs structures curriculaires face à l'obligation d'adapter les contenus aux exigences sociales et aux connaissances; former des ressources humaines qui auront le profil nécessaire pour satisfaire ces buts ; remettre à jour leurs propositions d'éducation continue et à distance ; renforcer les programmes de formation des enseignants.

Bibliographie

Aguerrondo, Inés (1991) *Innovación y calidad de la educación*. Dans: Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, año III, No. 4. pp. 19-42.
Aguerrondo Inés (1992) *La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas*. Dans *Perspectivas*, vol. XXII, No. 3, pp. 381-394.
Assael, J. et Guzmán, I. (1994) (comp.). *Trabajo pedagógico en las organizaciones magisteriales*. PIIE. Chili. Santiago.
Barraza Macías, Arturo (2005) *Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. Dans* Innovación Educativa, Vol. 5, Núm. 28, pp. 19-31.
Blanco, Roberto et Messina Graciela (2000) *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina.* Colombie. Bogota. Convenio Andrés Bello.
Bolivar, A. (2002) *Cómo mejorar los centros educativos*. Espagne. Madrid. Síntesis Educación.
Castañeda Rodríguez, Aida, Ortega, Oscar et Yeudiel García de Alba (2006) "El impacto de la cultura organizacional en la gestión de la innovación CTS-I" en memoria OEI/UNAM del I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación. México.
Castillo, Gabriel (1989) *Innovación Educativa y Programa de Curso*. CPEIP. Chili. Santiago.
De la Torre, S. (1997) *Innovación Educativa. El proceso de innovación*. Espagne. Madrid. Dykinson.
De la Torre, S. (1994). Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación. Espagne. Madrid. Dykinson.
Díaz Barriga, Ángel e Inclán Espinosa, Catalina (2001). "Significados de las reformas educativas", *en publicación: El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán Espinosa. (Consulta 11-marzo 2009)
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/estrado/barriga.doc (en línea)
Escudero, J. M. (1995) *La innovación educativa en tiempos turbulentos*. Dans Cuadernos de Pedagogía, No. 240, pp. 18-21.
Fabara, Eduardo (1996) "El papel de las innovaciones en un sistema educativo moderno" . Dans: *Encuentro de innovadores e investigadores en educación. Procesos pedagógicos alrededor de los proyectos educativos institucionales*, pp. 28-32 SECAB: Colombie.
Haggis, Sheila (1992) "Educación para todos: finalidad y contexto 2". Dans Conférence Mondiale sur l'Education pour Tous. Monographie I. France. UNESCO
Huberman A, M. (1973) *Cómo se realizan los cambios en educación: una contribución al estudio de la innovación.* France. Paris. UNESCO-OIE.
Imbernon, Francisco (1996) *En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículo, el maestro y su formación*. Argentine. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.
Marín y Rivas (1987) *Sistematización e innovación educativas*. Espagne. Madrid. UNED.

Matas, A., Tójar, J. C. et Serrano, J. (2004) Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (1). http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-matas.html.
Marcelo, C. (1996) La innovación como formación. Dans Sociedad Española de Pedagogía, *XI Congreso Nacional de Pedagogía. Innovación Pedagógica y Políticas Educativas* (pp. 43-86).
Messina, Graciela (1995) *Innovación en Educación Básica de Adultos. Sistematización de 6 experiencias*. Bureau régional de l'UNESCO pour l'Amérique Latine et les Caraïbes. Chili. Santiago.
Montaño Aedo, E. et. al. (1992) *Orientaciones acerca de las innovaciones educativas, la diversificación y la investigación en el marco de la flexibilización curricular*. Gobernación del Valle del Cauca/Secretaría de Educación Departamental: Colombie.
Morrísh, I. (1978) *Cambio e innovación en la enseñanza.* Espagne. Salamanca. Anaya
Pérez Alcalá, María Socorro (s/f), *La innovación de los aprendizajes en educación a distancia*. Dans la Revue La Tarea
OEA. Schmelkes, Sylvia (1994) "Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas". Interamer 32, Serie Educativa. USA. Washington. D.C.
OEI Metas Educativas 2021 (2008) La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Organisation des Etats Latino américains pour l'Education, la Science et la Culture. Espagne.Madrid. Conférence des Ministres. http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf
Opertti, R (2006) "Cambio curricular y desarrollo profesional docente en la agenda del plan de acción global para la educación para todos ept". Dans Revista PRELAC Proyecto Regional para América Latina y el Caribe .No 3/décembre 2006 pp.28-48
OREALC / UNESCO (2006) Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. OREALC/ UNESCO. Chili. Santiago.
OREALC/UNESCO (2008) Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. Bureau Régional de l'Education de l'UNESCO pour l'Amérique Latine et les Caraïbes (OREALC/UNESCO Santiago) et le Laboratoire Latino-américain de l'Evaluation de la Qualité de l'Education (LLECE). Chili. Santiago.
Restrepo, Bernardo (1996) «La colaboración entre innovadores e investigadores. Clave para potenciar el desarrollo y la productividad de la innovación». Dans *Encuentro entre innovadores e investigadores en educación*, pp. 57-72. Colombie. Bogota. Convenio Andrés Bello.
Rivas, M. (2000) *Innovación Educativa, teoría procesos y estrategias*. Síntesis._XXXX
Sánchez Ramón, Juan Miguel (2005) *La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros docentes de Castilla-La Mancha.* Dans la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y Cambio en educación, Vol. 3, No. 1, pp. 638-664
Suárez Barraza, Manuel Francisco (2007) *El Kaizen. La Filosofía de la Mejora Continua e Innovación Incremental detrás de la Administración por Calidad Total.* México. México, D.F. Panorama.
Tenti Fanfani, E. (1995) *Seminario-Taller Internacional de Innovaciones Educativas*. Dans: *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, año VII, No. 20. pp. 11-90
Torres Rosa, María (1999) Nuevo Rol Docente: ¿Qué modelo de Formación para que modelo Educativo. Dans Aprender para el Futuro. Nuevo marco de la tarea docente. Fundación Santillana. Espagne. Madrid
UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial (1990) " Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades de Aprendizaje Básico". Jomtien: UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial.
UNESCO (2005) Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2005). Educación para Todos El imperativo de la Calidad. Paris. UNESCO.
UNESCO (2006) Educación para Todos (EPT). Plan de Acción Global: mejoramiento del apoyo a los países para alcanzar las metas de la EPT. Edición del 10 de julio de 2006. Una base para fortalecer el esfuerzo colectivo entre las agencias convocantes de la EPT. Paris. UNESCO.
Vega, Rodolfo (1994) "Innovaciones educativas y su relación con los materiales educativos. Aportes para una discusión conceptual". Dans: *Materiales educativos e innovaciones*, Convenio Andrés Bello, pp. 49-92.

Une approche de la formation des enseignants par la psychanalyse

Violeta María Alina Cortés Galván
Étudiant du Doctorat en Pédagogie à l'Universidad Nacional Autónoma de México
Professeure dans la Benemérita Escuela Nacional de Maestros
sultrimgampo@hotmail.com
U. Cuitláhuac 91 A 302. Nva Sta. María. Azcapotzalco. C.P.02500. Ville du Mexique
(015) 5355 - 7550
(044) 5528 - 987745

Introduction

Ce travail de recherche privilégie le domaine de la pédagogie ainsi que l'approche psychanalytique, ces disciplines permettant de comprendre plus aisément les procédés intersubjectifs qui ont lieu dans l'interaction des individus, là où *l'éducation entrera en relation avec la psychanalyse.*
Éduquer est une tâche complexe et multidimensionnelle, Freud la signalait d'ailleurs comme l'une des professions impossibles. Si nous la revoyons avec attention à la lumière de la proposition psychanalytique, nous trouverons une série d´éléments qui permettent d´expliquer la raison de sa complexité.
Effectuer des recherches à propos des déterminations qui sont sous-jacentes aux relations intersubjectives propres aux pratiques éducatives, implique un rapprochement à une profession empreinte de traditions, de croyances, d'us et coutumes qui soumettent les enseignants et les élèves à d'anciennes formes et modèles d'être enseignant, d´être élève, ankylosés et dépourvus d'éléments qui permettent de faire des salles de classes des espaces émotionnellement sûrs.
C'est à la *Benemérita Escuela Nacional de Maestros* (École Nationale d'Enseignants, située dans la ville de Mexico), que se situe l'objet d´étude de cette recherche. Cette institution est chargée de la formation des enseignants d'Éducation Primaire qui, dès l'obtention de leur diplôme entreront dans le milieu de l'éducation primaire.
Il s'agit d'une étude de cas, puisqu´elle se rapporte en particulier à une classe de 3ème année de LEP (*Licenciatura de Educación Primaria* – Maîtrise d'École Primaire), composée de 22 élèves, à qui je donne cours depuis le semestre dernier (cinquième semestre) ainsi que pour les 4 semestres à venir, qui sont compris dans les deux dernières années de la formation initiale.

A propos des Écoles Normales

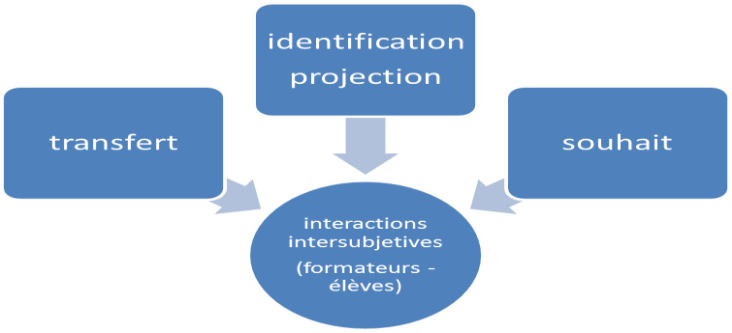
Le Mexique est l'un des rares pays qui dispose encore actuellement d'Écoles Normales dédiées à la formation des enseignants, fonction qui tout au long de l'histoire a été l'un des objectifs principaux du Système Éducatif Mexicain.
Pour comprendre le pourquoi de la création des Écoles Normales, y compris celle de la ville de Mexico, il est indispensable de savoir qu'en matière d'éducation, la formation d´enseignants a dû affronter plusieurs problèmes. Certains remontent à l'époque de la Réforme avec Benito Juarez, dus aux conditions historiques que vivaient le pays, qui venait à peine d'être libéré de la domination politique de l'Espagne et de la France (Yurén, 1994).
Plusieurs essais ont été réalisés afin de former les professeurs qui réaliseraient une tâche aussi ardue. C´est par la suite qu'ont surgies les premières Écoles Normales dans différentes régions du pays (San. Luis Potosí, Puebla, Michoacán et Jalisco). Ainsi, le 24 février 1887 a été fondée l'École Normale pour Professeurs de la ville de Mexico, qui, au centième anniversaire de sa création, par disposition présidentielle, a été rebaptisée *Benemérita Escuela Nacional de Maestros* (BENM - École Nationale d'Enseignants). Il s'agit de l'une des plus importantes écoles de l'histoire dans la formation du corps enseignant national.
L'histoire de la BENM peut sans doute sembler longue et fastidieuse, même pour les personnes qui la connaissent, mais dans le travail présent, l'attention se porte désormais sur la formation des enseignants, vue à partir de la perspective psychanalytique.

La formation des enseignants et la perspective psychanalytique

Par formation des enseignants, nous faisons référence aux connaissances les plus pertinentes que les enseignants devront acquérir lors de leur formation. Il existe à ce sujet de nombreuses polémiques, concernant ces compétences que devront acquérir les nouveaux professeurs. Le programme propose divers composants théoriques, méthodologiques, didactiques, voire même des notions concernant le développement des enfants.
L'accent est mis sur des contenus conceptuels, attitudinaux et relatif aux procédures, mais tous les évènements qui devront avoir lieu au niveau psychique entre les individus qui participent au déroulement de l'enseignement et de l'apprentissage sont laissés de côté.
Nous partons de la reconnaissance du fait que le processus éducatif implique à divers moments des rencontres, des séparations voire même des retrouvailles entre les individus, où la différence devient évidente, générant des situations complexes à expliquer. L'ordre de l'inconscient devient d'autant plus manifeste dans les procédures qui impliquent des situations d'identification, de projection, de transfert, de motivations, entre autres, qui, pensés à partir de la perspective psychanalytique, sont présents dans les relations intersubjectives propres aux trajectoires de la formation enseignante.
Comment accéder alors à ce type de procédures dans la relation éducative, lorsqu'il s'agit d'un domaine dans lequel le dispositif psychanalytique ne prévaut pas?
En se plaçant dans des contextes réels, les formateur d'enseignants ont laissé de côté ces évènements, non pas par propre conviction, mais parce qu'ils leurs sont étrangers, étant donné que dans leurs propres trajectoires formatives, ils n'ont pas été considérés de cette manière. En effet, les procédures ont lieu dans la superficie d'une supposée conscience et/ou rationalité. Cela génère, dans la majorité des cas, une reproduction plutôt mécanique des modèles d'interaction acquis, de ce qu'ils ont alors vécu en tant qu'élèves, les éloignant ainsi de la possibilité de construire une option innovatrice.
Les questions qui guident cette recherche à court terme et qui nous mènent vers le problème que je prétends aborder sont les suivantes :
Quelle est la place des relations intersubjectives dans la formation des enseignants? Comment se positionne les souhaits des individus face aux savoirs qu'offre l'institution éducative? Comment les souhaits des individus s'associent-ils aux savoirs qu'offre l'institution éducative? Pourquoi un individu choisit-il d'être formateur d'enseignants ?

Cette recherche privilégie la relation entre le domaine de la pédagogie et l'approche psychanalytique. Celle-ci a jusqu'alors été peu explorée, mais est toutefois prometteuse d'une meilleure possibilité de comprendre les procédés intersubjectifs qui ont lieu dans l'interaction éducative. On part de la supposition selon laquelle il est nécessaire de clarifier certaines choses qui s´y passent puisqu'en définitive, elles déterminent en grande partie ce qui arrive dans la quotidienneté de l'interaction éducative pour laquelle il est considéré d'extrême importance d'effectuer des recherches.
Les enseignants ne sont pas formés seuls ni de manière isolée, ce qui implique que les individus interagissent entre eux dans des espaces et des moments déterminés, dans lesquels chacun, à partir de sa propre histoire, prendra une place et déplacera celle des autres ; comme Ferry le faisait remarquer : "personne ne forme personne, nous nous formons tous en communauté" (1999)

Eléments d'ordre psychanalytique dans la formation des enseignants



Les éléments représentés ici sont seulement quelques-uns de ceux exprimés lors des interactions entre des individus. Ceux-ci exigent d´être abordés un par un et à la fois mis en relations, comme cela arrive dans les procédés formatifs.
Par exemple, le transfert a lieu non seulement dans la thérapie psychanalytique, mais il est également vécu dans d'autres situations, parmi lesquelles les interactions subjectives qui ont lieu dans les salles de classes.
Dans la salle de classes se trouve une série de transferts qui vont du groupe d´élèves à l'enseignant; de l'enseignant au groupe d'élèves; de l'élève à l'enseignant; de l'enseignant à l'élève. La méconnaissance du transfert de la part des professeurs devient problématique, puisqu'en ne sachant pas quoi faire avec celui-ci, ni comment le reconnaître, des situations parfois compliquées sont engendrées, ce qui traduit un manque de conscience chez les formateurs d'enseignants, et la façon dont cela se répercute dans la formation des futurs enseignants.
C'est pourquoi il semblerait que la seule issue pour le formateur serait de se limiter à manifester de l'indifférence, de l'étonnement, de la sympathie ou un rejet envers les élèves, gênant souvent les relations intersubjectives et construisant des espaces émotionnels hostiles et de mises à l´écart.

C'est pour toutes ces raisons que cette recherche tente d'aider à amplifier le domaine scientifique de la connaissance quant à la récupération de la perspective psychanalytique dans la formation des enseignants, puisque cela n'a pas été suffisamment traité dans ce milieu.
Ceci permettra d'offrir ainsi un exposé explicatif de comment cela affecte-t-il l'interaction du formateur de formateurs, ceci n'ayant pas été amplement étudié ; le but étant de fournir un apport qui, de plus, ouvrira les lignes de la recherche dans cette perspective peu étudiée par les institutions éducatives, et de cette problématique si importante pour les Écoles Normales.

Il reste à éclaircir que le rapport psychanalytique n'est pas posé dans son sens clinique, mais dans l'intention de profiter de ses apports concernant la compréhension des déterminations inconscientes de la condition humaine.
Il ne s'agit donc pas de convertir les enseignants en psychanalystes, mais de montrer qu'il existe d'autres possibilités de formation enseignante qui peuvent aider à construire des salles de classes émotionnellement sûres.
Si un formateur a connaissance des éléments antérieurs, il aura la possibilité de se repositionner dans les procédés d'enseignement et d'apprentissage, ce qui engendrera un changement sur sa personne et sa pratique.

Pour diverses raisons, certains se rendent à l'École Normale pour « devenir enseignants ». Cherchent-ils à obtenir une position qui leur permette d'exercer leur pouvoir ? Arborer le discours de l'université, à partir de la place du maître, signalée par Lacan ? Prétendent-il s'identifier et reproduire la proposition institutionnelle, sans remettre en question ce qui se fait et pourquoi cela se fait ? Nous savons d'ores et déjà que le propre procédé formatif est infesté de répression, de simulation et de complaisance, dans le sens où tant d'enseignants et d'élèves se distraient, se renouvellent, se reproduisent et plus rarement, se réinventent.
À partir de sa conscience, l´enseignant, dépositaire du "savoir", cherche à "transmettre" ses connaissances, tente de donner tout ce qu'il sait, tout ce qu'il peut, tout ce qu'il pense devoir enseigner à ses élèves, mais que se passe-t-il avec son transfert ? Et ses envies ? Celles de l'élève ? Où sont-ils situés et comment déterminent-ils leur propre pratique éducative ? Le professeur considère-t-il que l'élève est sa construction théorique, son propre reflet de l'autre côté du miroir ?
D'après Freud et Lacan, nous savons que l'envie manifeste des carences, cependant il est juste pour les envies que l'individu se constitue comme tel ; par ce biais il exprime le vide face à une jouissance irrémédiablement perdue.
Malheureusement, les pratiques éducatives continuent de nos jours à présenter une tendance marquée à perpétuer les schémas obsolètes, malgré l'insistance selon laquelle nous vivons dans la société de la connaissance par les réformes éducatives tant de fois citées.
Des pratiques qui parviennent rarement à toucher les nouveaux enseignants, cependant, une grande partie des étudiants montre leur désaccord face à ces évènement, mais leurs voix ne sont pas écoutées, puisqu'à la BENM, les professeurs continuent à être formés comme il y a trente ans de cela, malgré les nouveaux plans d'études.

Evidemment, l'éducation se trouve supportée dans un idéal, lui-même entretenu dans un projet éducatif face à la perspective de construire quelque chose, par le biais du savoir pédagogique.

Les professeurs résistent à faire évoluer leurs certitudes, à abandonner leur place d'individu du prétendu savoir, à donner le mot à autrui. Ils continuent d'établir la loi par le biais de règles et de normes, sans se remettre en questions, sans savoir si c'est ce qu´ils souhaitent réellement.

Dans un même temps, les élèves ont créé des schémas de subsistance, de résistance et de survie au "professeur". Certains d'entre eux demandent l'approbation de ce subtil réseau de complicités, puisque tolérer la faute devient insupportable.

Les enseignants ont l'habitude de se sentir fiers de leurs "meilleurs élèves", de ceux qui leurs ressemblent et habituellement rejettent ceux qui osent les interpeller, les questionner, qui pensent différemment et l'expriment. Ces derniers sont discrédités, puisque l'autorité de ceux qui la possèdent (souvent par inerties institutionnelles, et non pour l'avoir méritée) se voit menacée.

Pour conclure

Il est indispensable de souligner la nécessité d'une pédagogie qui prenne en compte quelques-uns des apports psychanalytiques, qui permette aux individus de pouvoir réfléchir à eux-mêmes, de « mettre des mots" à leur monde de signifiants et significations, d'exprimer leurs envies, de donner un nom à ce qui les angoisse, parvenant ainsi â dévoiler des fragments de leur propre histoire.

Pouvoir resituer la place du professeur, se déplacer d'un rôle préétabli pour se positionner d'une manière différente dans laquelle on peut expérimenter la passion pour l'enseignement et rendre manifeste la différence qui l'habite, est encore une matière à rattraper.

Références documentaires

ANZIEU, Didier. (2007) "*El grupo y el inconsciente".* Madrid: Biblioteca Nueva
Cifalli, Susana. (2003) *"¿Freud pedagogo? Psicoanálisis y educación.* México: S XXI
BERTELY, María. (2000) "*Conociendo nuestras escuelas".* México: Paidós
Day Christopher. (2005) **"***Formar Docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado"* España: Narcea
_____(2006) *"Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores"* España: Narcea
FERRY, Giles. (1999) *"El trayecto de la formación".* México: Paidós educador
_____ (1997) *"Pedagogía de la formación".* Buenos Aires: Novedades Educativas
FILLOUX, Jean C (1996) *"Intersubjetividad y formación: el retorno sobre sí mismo".* Buenos Aires: Novedades Educativas
FREUD, Sigmund. (1959) *"Obras completas".* Buenos Aires: Amorrortu editores
FOUCAULT, Michel. (2009) *"Vigilar y castigar".* México: SXXI
_____(2008) *"Las palabras y las cosas".* México: SXXI
LACAN, Jacques (2008) *"Seminarios".* Madrid: Paidós Ibérica
_____ (2009) "*Escritos 1 y 2".* México: Siglo XXI
JIMÉNEZ, Pilar y Rodrigo Páez (2009) *"Deseo, saber y transferencia".* México: Siglo XXI
PASSANO, Susana (2008) *"La escuela al diván o el diván a la escuela".* Argentina: Fluxus
RUEDA, Mario (2007) *"La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad".* Revista Mexicana de Investigación Educativa. Julio – septiembre, Vol.12, Núm 34.
SANDIN ESTEBAN, M.Paz (2003) *"Investigación educativa en educación. Fundamentos y tradiciones"*. Madrid, Mc Graw Hill
TAYLOR, Bogdan. (1196) "*La observación participante preparación del trabajo de campo" en Introducción a los métodos cualitativos.* Barcelona: Paidós.
WITTROCK, Merlin(1989)*"La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación"*. Barcelona, Paidós
YUREN Camarena, T. (1994) "La filosofía de la educación en México".Principios, fines y valores. México, Trillas

RECHERCHE SUR LA FORMATION DE SPECIALISTE EN EDUCATION SPECIALE DANS LE CONTEXTE DE L'EDUCATION INCLUSIVE

Neide Mitiyo Shimazaki Tsukamoto
Etudiant en doctorat
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
neidemity@yahoo.com.br
R. Alphonse Daudet, 116
Uberaba – Curitiba, PR - BRASIL
CEP: 81-570-380
+55 41 3287-8344 (FIXE)
+55 41 8416-5581

Patrícia Lupion Torres
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
patorres@terra.com.br
R.Carlos de Carvalho, 1530
Pinhais - PR, BRASIL
CEP: 80730-200
+55 41 3271-1655 (FIXE)
+55 41 9994-2815

Résumé

Les principes de l'Éducation Inclusive officialisés par les politiques éducationnelles, déclarent l'éducation comme un droit de tous et l'école comme un espace d'enseignement de qualité accessible et motivateur. Tels principes présupposent un recadrage des écoles vers des investissements éducatifs structurés, surtout dans le domaine de la formation d'enseignants. Dans ce contexte, les cours de Spécialisation « *Lato Sensu* », pour les licences, représentent un moyen de former des professionnels de l'Éducation Spéciale au Brésil, et plus particulièrement dans l'État du Paraná. Ces cours sont offerts par des Institutions d'Enseignement Supérieures privées et publiques. Les résultats des interviews réalisées auprès d'une vingtaine de professeurs, formés dans trois Institutions Supérieures privées de l'État du Paraná(Brésil), mettent en avant les raisons du choix de ce type de formation, dont les principaux motifs sont d'obtenir une certification en vue d'une promotion et en raison de la rareté d'autres types d'offres. La motivation à l'origine de la formation est rarement associée à l'acquisition de connaissance et (ou) à l'obtention de compétences pour relever le défi de travailler auprès d'élèves atteints de déficiences. La formation (*Lato Sensu*) permet que l'enseignant puisse exercer dans divers contextes, comme Spécialistes en Éducation Spéciale dans le cadre de l'Éducation Nationale. Il peut alors travailler entant qu'auxiliaire pédagogique spécialisé dans une classe commune et/ou dans un laboratoire, ainsi que lors de remplacements au sein de son institution ou dans une autre. Dans ce cas, sa tâche est d'offrir un support à l'apprentissage, à la locomotion, à la signalisation et à la communication des élèves. Il peut également travailler en tant que professeur dans un centre d'aide aux personnes atteintes de déficiences. L'analyse des interviewés ont révélé que les cours étaient de bonne qualité, et offrait un bon équilibre entre bases théoriques et pratiques pédagogiques sur les déficiences. Le corps d'enseignant a été évalué comme excellent, ayant incité l'étude et la recherche. Cependant, prédominent les spécialistes qui se déclarent mal préparés à travailler sur l'inclusion des élèves porteurs de déficiences, principalement, avec ceux possédant des Troubles Globaux du Développement. Nous avons ainsi des résultats de recherche qui constituent des données inédites en vue d'une révision du programme des cours de formation initiale en licence. L'objectif est de faire que ces cours offrent aux professeurs, les conditions d'accompagner tous les élèves sans exception, donc avec ou sans déficiences, tout en respectant un compromis étique qui est celui de former des citoyens.

Mots-clés: Éducation Spéciale, Formation de Professeur, Inclusion

Resumo

Os princípios da Educação Inclusiva oficializados nas políticas públicas educacionais declaram a educação como direito à todos e a escola como um espaço possível de assegurar o acesso e permanência de todos os alunos a um ensino de qualidade. Tais princípios pressupõem a ressignificação das escolas com investimentos estruturais na educação, sobretudo na formação docente. Neste quadro, os cursos de Especializações, "*Lato Sensu*", para licenciados vêm representando um meio de formar profissionais em Educação Especial, no Brasil, sobretudo no Estado do Paraná, ofertados em Instituições de Ensino Superiores particulares e públicas. Os resultados das entrevistas realizadas com vinte professores formados por três Instituições de Ensino Superior particular do Estado do Paraná revelam alguns fatores da escolha da formação, sendo as principais a de obter certificação para a promoção profissional e da falta de outras ofertas. A motivação de formação raramente vem associada à probabilidade de ampliar o conhecimento e (ou) de obter subsídios para o enfretamento de desafio de ter alunos com Deficiências em suas salas, considerando que a formação (*Lato Sensu*) permite que o docente atue em contextos diversificados, como Especialista em Educação Especial no quadro da Educação Nacional, tais como: de apoio pedagógico especializado na classe comum, centro de apoio especial e/ou na sala de recursos centro de apoio especial às pessoas com alguma Deficiência, bem como na itinerância intra e interinstitucional apoiando à aprendizagem, à locomoção, à sinalização e à comunicação dos alunos; de docência em centro de apoio especial às pessoas com alguma Deficiência. Os cursos foram analisados entre os entrevistados como de qualidade, com um equilíbrio entre as bases teóricas e a práticas pedagógicas das Deficiências e com quadro de professores excelentes, que incentivaram a realizarem estudos e pesquisa. Entretanto, há predominância de especialistas que se declararam despreparados para atuar no processo de inclusão dos alunos com Deficiências, principalmente, com Transtornos Globais de Desenvolvimento. Por esse viés, os resultados da pesquisa constituem dados inéditos para revisão da grade curricular dos cursos de formação inicial de licenciaturas, que devem ser perspectivadas a formar professores condições de atuar com todos os alunos, com e sem Deficiência, comprometidos eticamente em formar cidadãos.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação de Professores. Inclusão.

Introduction

Les droits et devoirs fondamentaux des individus s'établissent mondialement en faveur d'une société plus juste et sans exclusion qui dans le domaine de l'éducation se formalisent dans les principes de l'inclusion.
Prieto (2008), Shimazaki; Lemes (2008), Glat (2009), Tsukamoto (2010), entre autres, ont entamé la recherche sur l'éducation inclusive, à partir de la déclaration des Salamanca de 1994, qui a proclamé entre autres le droit à l'éducation pour tous, indépendamment des différences individuelles des élèves qui cherchaient une formation scolaire.
La constitution fédérale de 1988 et la loi des directifs et bases de l'éducation nationale, la loi n° 9384 de 1996 préconise l'éducation comme un droit de tous, droit qui s'étend à tous les sujets aux nécessités éducationnelles spéciales, (NEE).
Cependant le faite d'accueillir des élèves avec quelques déficiences sensorielles, telles que les troubles de la communication, l'incapacité physique, les difficultés d'apprentissage et les surdoué entre autres, posent des difficultés dans le processus d'inclusion par le faite qui ces élèves ont reçu une éducation distincte, jusqu'au moment des déterminations légales. De ce faite les enseignants, aussi bien de l'enseignement régulier comme celui de l'enseignement spécial, avaient des conceptions bien définies de l'éducation dispensée aux élèves avec déficiences, au sein de l'enseignement séparatiste et sectaire (MANTOAN, 2004). C'est pour cela qui la plupart des ces enseignants ont déclaré ne pas savoir enseigner ou donner des activités aux élèves avec une certaine déficience. Tous ces facteurs démontrent la nécessité de la proposition de « l'éducation inclusive », un processus complexe et controversée dans la réalité sociale.
Dans les dispositions légales, comme la résolution fédérale n° 04 de 2009, le professionnel spécialisé en éducation spéciale deviennent « des articulateurs » des actions qui puissent collaborer avec les enseignants de l'enseignement régulier. Notons qu'il est indispensable la certification de spécialistes en éducation inclusive pour travailler avec des élèves porteurs de déficiences spécifiques, telles que troubles globaux de développement ainsi que des surdoués. Cette certification peut être obtenue, dans les cours de spécialisation « *LATO SENSU* », licence disponible dans les institutions d'enseignement supérieur privés et publique.
De ce faite notre recherche présente des études sur les spécialistes en éducation inclusive et s'investit dans la recherche de la capacité d'articuler les connaissances acquises avec la réalité de l'inclusion, mais surtout, l'amas des connaissances acquises au cours de la formation qui permette d'introduire les principes de l'éducation inclusive. À ces fins ont été réalisé des analyses des conceptions et des attitudes des enseignants par rapport aux élèves avec déficiences diverses, troubles globales de développement, ou des surdouées.
Ferreira (2006) affirme que : le « nouveau profil de l'enseignant pour l'inclusion, c'est encore inconnu pour le système éducationnel », et ses caractéristiques échappaient encore aux académiciens, aux communautés scalaires, et à l'enseignant lui-même. Ces affirmations sollicitent l'entendement des processus de formation des spécialistes en Education spécial.

La compréhension historique de la formation des spécialistes en éducation spéciale

La formation d'enseignants en éducation spéciale au Brésil on accompagné les tendances de l'enseignement inclusif. D'après Mazzotta (1992) apud Almeida (2004) depuis 1951, sont administrés des cours pour enseignants « d'élèves spéciaux », à l'institut Pestalozzi, de Belo Horizonte, Minas Gerais. Pendant cette même décennie, à l'état de São Paulo a été décrété le fonctionnement du premier cours de formation des professeurs pour l'éducation spéciale, le premier cours de spécialisation pour l'enseignement de non-voyants de l'institut Caetano de Campos. Ce cours de niveau moyen à été structuré par des organisations non-gouvernementales dans les établissements fédéraux tels que : institut national d'éducation de sourds [INES] de Rio de Janeiro [RJ], Institut Benjamin Constant [RJ] (Almeida, 2004: 3).
À l'état du Paraná, la première manifestation dans ce domaine, a été un cycle de conférences, réalisé en novembre 1961, par nous, au sujet de la prévention et de l'éducation spéciale.
À la suite de cet événement, certains professionnels de Curitiba, ont été envoyé à São Paulo afin de réaliser le cursus de spécialisation en enseignement pour élèves déficients mentaux, à l'Université Pontifice Catholique [PUC] de São Paulo, afin qu'à leur retour, ils puissent intégrer les services d'éducation spéciale de l'État du Paraná (Almeida, 1998).
Au cours des années 60, a vu le jour au Paraná, les cursus de spécialisation en éducation spéciale, organisée par le secrétariat du ministère de l'éducation, afin de former des enseignants de l'école normale « spécialisées ».
Mazzotta, (1992) analyse ce qui est l'aspect diversifié de ses cursus, il conclue qu'il est évident la présence des deux tendances distinctes: une éducationnelle et l'autre clinique ou médico-pédagogique, destiné à l'accueil par secteur, de déficiences (déficientes auditives, mentaux, visuelle, moteurs). Pendant les années 70, surgissent les cursus d'études additionnelles, cela pour ceux qui avaient déjà la formation basique d'enseignants du premier cycle plus un an, classifié comme « trois plus un », par le système brésilien d'enseignement, pour les professeurs de l'éducation spéciale que ce maintenu disponible jusqu'à l'année 2000.
L'incorporation de l'éducation spéciale dans l'enseignement supérieur a été effective et après la promulgation de la loi n° 5692/71, qui inclut l'enseignement de premier et deuxième degré et défini la formation d'enseignants spécialistes (Almeida, 1998). Suite à cette loi le conseil national d'éducation a pris des résolutions qui obligeaient la formation des professeurs pour l'éducation spéciale au niveau supérieur, intégré dans le cursus de pédagogie. Cette résolution a eu peu d'effet, par le manque de divulgation de l'habilitation en éducation spéciale au sein des cursus de pédagogie.
Au cours de l'année 1980, surgissent des activités par rapport à l'éducation spéciale expressément au niveau de licence en éducation spéciale; dans les disciplines d'éducation spéciale inclut dans le cursus de licence, dans le cursus des licences et « *Stricto Sensu* », ainsi que dans les cursus d'extension exclusivement liée aux universités, et au centre des programmes de licences en éducation (Glat et al, 2006).
Dans l'ensemble des discussions des positions contraires-exprimées par exemple par Omote (2004) – il apparaît qu'il avait un consensus dans la formation pédagogique du spécialiste qui devrait être de caractère général, en plus des enseignements approfondis spécifiques, permettant ainsi un accueil spécialisé.

> *I-identifier, élaborer, produire et organiser des services, des ressources pédagogiques, d'accessibilité et de stratégies en considérant les nécessités spécifiques des élèves « cible » de l'Éducation Spéciale ;*
> *[...] V - établir des partenariats avec les différents secteurs dans l'élaboration de stratégies et dans fourniture de ressources d'accessibilité ;*
> *[...] VI - orienter les enseignants et les familles sur les ressources pédagogiques et d'accessibilité utilisées par l'élève ;*
> *[...] VIII - établir un lien entre les enseignants de l'école régulière, afin de rendre disponible des services, des ressources pédagogiques et des moyens d'accessibilité, ainsi que les stratégies qui promeuvent la participation des élèves dans les activités scolaires. (Brésil, 2009, cap. 13).*

Ainsi, conformément à la Résolution ci-dessus, nous attendons outre l'enseignement, que l'enseignant soit capable « de travailler en collaboration » [...] faire une réflexion sur sa pratique et procéder à une rechercher quotidienne, en vue de la transformer conformément aux exigences de l'école, de ses élèves et de la société en général [...] (Ferreira, 2006 : p.232)
Sylvestre (2009) apud Klingl (2011) alerte que l'absence d'une règlementation des cours de Licence, « *Lato Sensu* », et affirme que le secteur privé pousse l'exigence de cette formation rapide, uniquement inspiré par un retour (intérêt) financier. Celui-ci se justifie par le faite que cette formation a été une des conditions nécessaires pour l'admission dans le marché.
Dans des lignes générales, sur base de la Résolution 04/2009, la formation (Large Sensu) permet que l'enseignant agisse dans des contextes diversifiés, comme Expert dans Éducation Spéciale dans le cadre de l'Éducation Nationale, tels comme : d'aide pédagogique spécialisée en la classe commune, centre d'aide spéciale et/ou dans la salle de ressources centre d'aide spéciale aux personnes avec quelque Insuffisance, ainsi que dans l'itinérance intra et interinstitutionnel en soutenant

l'apprentissage, la locomotion, la signalisation et la communication des élèves; et enfin, d'enseignement dans des centres d'aide spéciale aux personnes avec quelque Insuffisance.
Mendes (2008), aborde la désorganisation des enseignants de l'enseignement régulier pour recevoir dans sa classe des élèves spéciaux. Forgeron (2006) complète que les transformations produites dans le système scolaire, sans avoir la clarté dans les actions des enseignants, qui maintiennent une méthodologie conservatrice, centrée sur l'enseignant lui même, et, de cette manière, s'attend que l'enseignant soit capable de comprendre et de pratiquer l'accueil de la diversité et soit ouvert à des pratiques innovatrices dans la classe.
Comme un enseignant « préparé » pour instruire dans la diversité, Ferreira (2006 : 231) indique le profil d'enseignant qui acquiert des connaissances sur les caractéristiques individuelles de leurs élèves, relatifs aux aspects cognitifs et sociaux, en considérant les habilités, les nécessités, les intérêts et les expériences, enfin, il est attendu de l'enseignant, la compréhension de la nécessité de pratiquer l'accueil à la diversité et qu'il soit ouvert à des pratiques innovatrices auprès de sa classe.
Il est attendu aussi, qu'il ait connaissance des besoins scolaires particuliers,(spéciaux) de leurs élèves, permettant ainsi une organisation articulé, qui répond à la diversité de styles d'apprentissage, de manière à aborder le contenu du programme imposée, d'une seule et même manière pour tout le groupe d'élèves.
Nous pouvons inférer et vérifier la précarité des processus de formation des enseignants qui ont été enquêtés et que seront présentés en suite.

Considérations méthodologiques et analyses de résultats

Les questionnements sur la façon dont les enseignants spécialises ont été formées, c'est ce qui a suscité la réalisation de cette étude, qui se caractérise comme une enquête qualitative, avec la finalité de comprendre l'objet d'étude, qui sont ces enseignants et comme un moyen d'élaborer des réflexions issues de cette recherche.
L'une des procédures d'élaboration des données, a été de réaliser une interview semi-structuré avec les participants, en donnant à la recherche le caractère « d'étude de cas », selon les auteurs Lüdke et André (1986), sur la base de la caractérisation de Yin (2005).
Bien qu'il ait été distribué cent (100) entrevues, à des professionnelles formées dans différents Institution d'Enseignement Supérieur, dûment légalisés et officialisés pour former des spécialistes, seulement vingt d'entre eux, qui ont réalisé leur formation dans des Institutions d'Enseignement Supérieur privée, ont retournés les questionnaires, soit virtuellement soit en personne, et ceux, venant de différentes villes de l'État du Paraná.
Les résultats qui caractérisent les participants, identifiés comme « Paire » dans cette recherche. Tous les vingt professionnels sont du sexe féminin et travaillent dans l'éducation depuis dix (10) à vingt (20) ans. L'échantillon est composé d'enseignantes de L'Enseignement Fondamental (85%) ; de psychologues (5%) ; services généraux (5%) et pédagogues (5%).
Les données sur la provenance des participantes, montrent que la ville avec le plus grand nombre d'habitants, (100 mille habitants), représente le centre des autres villes qu'ont en moyenne de 4 à 10 mille habitants, considérés de petite taille, en comparaison aux 2 millions d'habitants de la ville Curitiba, capital du Paraná. Ce sont des villes où à la majorité (55%) des participantes habitent.
La deuxième partie de l'interview se destinait à enquêter les connaissances spécifiques acquises pendant la formation. Les questions sollicitaient la compréhension de la conceptualisation de l'Éducation Inclusive ; l'appréciation sur les fondements historiques et légaux de l'Éducation Spéciale ; la caractérisation les élèves avec des Insuffisances, avec Troubles Globaux du Développement et les Surdoués.
Les participantes (100%) ont évalué, ont caractérisé et ont démontré des connaissances concernant les aspects historiques des Insuffisances et les aspects légaux, à l'intérieur des paradigmes de l'inclusion, comme on peu constater par les parole des participantes :

> *« Il constitue une occasion à tous indépendamment de sa condition cognitive, sociale, ethnique et économique, qui favorise une interaction sociale et académique, à participer de la société. Dans ce contexte, les lois, comme la Résolution 04/2009, existent pour garantir l'admission de tous avec la finalité de soutenir, de diriger, et de mobiliser des moyens de permanence dans les institutions scolaires. Ainsi, les erreurs historiques de ségrégation peuvent être minimisées »(S1)*
>
> *« L'école deviens un espace de construction de la citoyenneté, avec la possibilité de travailler l'identité personnelle et sociale des personnes avec des insuffisances. C'est surtout, accepter tout type d'élève, c'est-à-dire, accepter dans sa classe et l'école se doit de s'adapter » (S2).*
>
> *« Inclure signifie que tout les enfants sans distinction, puissent jouir des mêmes droits éducationnels et des devoirs, autant que citoyens » (S3).*
>
> *La plus part des participantes, dans sa majorité (85%), ont aussi critiqué l'inclusion :*
>
> *« Le but est d'insérer l'élève avec des Insuffisances, dans l'enseignement régulier. Sur le papier, tout es très joli, mais en pratique ça ne fonctionne pas, dû au manque d'aide à tout les niveaux, vu que les écoles ne sont pas, et n'ont pas été, préparés pour travailler avec des élèves différents et la forme d'enseigner conventionnelle d'enseigner, s'étendant depuis des siècles » (S4).*
>
> *« La forme par laquelle (l'inclusion), est entrain d'être implantée, n'est pas en accord avec la réalité sociale, pédagogique et structurelle des écoles. Je sens comme si ce n'était qu'un grand laboratoire et les enfants inclus, les cobayes expérimentés » (S5).*
>
> *« L'inclusion sur le papier est très jolie, mais il ne fonctionne pas dans la pratique, parce que, les élèves spéciaux sont placés seulement pour ajouter le nombre d'élèves dans les filières. Après inscrits, n'a pas l'accompagnement et l'enseignant dans la classe est solitaire dans leurs angoisses et doutes » (S6).*

La dernière série de questions, s'est constitué de réflexions sur l'inclusion, en sollicitant : le positionnement personnel sur l'éducation inclusive ; l'affinité à travailler dans l'éducation des élèves avec des Insuffisances, et avec Troubles Globaux de Développement et/ou Surdoués; le domaine de connaissances pouvant servir comme une aide scolaire spécialisée, en réalisant des orientations aux enseignants de l'enseignement régulier et en travaillant en collaboration, comme partie d'une équipe de services pluridisciplinaires; ainsi qu'un petit résumé sur la qualité des cours de spécialisation.
Les résultats ont démontré que 60% des participantes est contre l'inclusion, justifiées par les réponses si dessous:

> *« Je serais la première à dire que je suis à faveur que les enseignants de l'enseignement régulier reçoivent tout le support dont ils ont besoin, mais en réalité, les organisations municipales, comme celles que j'appartiens, n'offrent aucune formation pour l'Éducation Inclusive » (S7).*
>
> *« La manière dont l'inclusion est implantée, ne fonctionne pas. Car nous excluons l'élève déficient, parce que nous ne savons pas que faire dans diverses situations. Nous n'avons pas un progrès significatif avec ces élèves au sein de l'enseignement régulier. Et à l'école que j'ai visité, mon élève passait quatre heures à peindre et a jouer tout seul, pendant que les autres élèves*

recevaient des connaissances académiques élaborées par l'enseignante. Cette inclusion a donné l'impression que nous "sommes cloués" sur place et que les choses n'avancent pas. » (S8).

« Je suis contre l'inclusion telle qu'elle se présente aujourd'hui. Je serais à faveur si les enseignants de l'enseignement régulier avaient des supports et que la formation appropriée était gratuite. Ce que se produit dans la réalité est que l'enseignant reçoit des élèves sans aucun diagnostic et a besoin d'enseigner à tous et obtenir des résultats positifs presque sans aucune aide »(S9)

La dernière participante montre qu'il prime une initiative individuelle, dans la recherche d'une formation dans des institutions privées.
Les auteurs Mendes (2008), Tsukamoto et Torres (2010) indiquent qu'il y a beaucoup de défis à être dépassés dans l'éducation, pour qu'elle devienne accessible et de qualité pour tous, le témoignage de la participante 10 est en accord avec l'opinion des auteurs.

« Je pense qu'il est possible l'inclusion d'élèves spéciaux, si l'école est inclusive et de qualité pour tous. J'ai des élèves dits « normaux » qui marchent autour de 5 km pour arriver à l'école, parce que l'endroit où ils habitent, n'a pas de pont sur le fleuve pour donne accès au l'autobus scolaire. Quand il pleut, c'est clair qu'ils ne viennent pas à l'école » (S10).

Ceux qui se sont prononcé en faveur de l'inclusion, 40%, ont imposé des conditions, telles que:

« Ces élèves sont importants et doivent être acceptés même avec leurs différences physiques et mentales, car ils sont capables même avec leurs limitations. Pour cela, je pense que ce qui nous fait défaut, est de travailler la compréhension de cette vérité » (S11).

« Je crois que tous ont besoin de casser les paradigmes y compris l'enfant et de donner l'occasion à tous de coexister avec la diversité. Néanmoins il saurait nécessaire de les préparer à tous, non seulement d'inclure, mais que tous les élèves se sentent inclus » (12).

« Je suis totalement pour inclure tous les élèves, parce que c'est un droit de l'élève et de la famille, mais le grand obstacle est le défi de faire tomber les préjugés historiques » (S13).

La question sur l'affinité avec la spécialisation, les réponses ont révélé que les participantes (75%) préfèrent travailler avec des élèves qui présentent des Insuffisances intellectuelles, plus spécifiquement avec des élèves qui présentent le Syndrome de Down :

«Je préfère ceux qui présentent le Syndrome de Down, car ce sont les seuls cas avec lesquels j'ai contacte, et cela existe dans ma ville » (S14).

« Je préfère travailler avec déficit intellectuelle, car aux quotidien c'est un nouveau défi à dépasser. Même en ayant une structure et des informations autant que professionnel spécialisé je travaille dans d'autres secteurs, je me réalise en les enseignent » (S15).

«Je préfère la déficience intellectuelle, car c'est un défi de découvrir des nouvelles façons de travailler avec eux, il est très satisfaisant de participer aux avances des élèves.» (S16).

Les autres participantes préfèrent travailler avec des élèves Surdoués (5%) ; 5% avec des sourds ; (5%) avec des élèves avec Insuffisance visuelle, et les participantes a qui il ne convient pas de travailler avec des élèves aux nécessités diversifiées d'apprentissage (10%).
Le plus curieux n'a pas été le faite qu'il ne pas eu aucune spécialiste avec affinité par élèves qui présentent des Troubles Globaux du Développements, c'est à dire, des élèves qui présentent des difficultés dans les interactions sociales réciproques, aux normes de communication stéréotypées et répétitives en incluant: les autistes atypiques; ceux avec Syndrome de Rett; Syndrome de d'Asperger et Troubles Dégénératif de l'Enfance (Brésil, 2009).
Les spécialistes ont justifié :

« Le thème est très ample et exige beaucoup d'étude, recherche et dévouement, donc il exige plus d'informations sur le sujet pour guider avec qualité et sécurité l'enseignant principal » (S17).

« Je ne suis pas préparé pour offrir une aide spécialisée, j'ai besoin d'étudier plus et de pratiquer pour me sentir sûre d'être un support technique pour les enseignants de l'enseignement régulier » (S18).

Les résultats reportent des questions qui impliquent le domaine de connaissances concernant les élèves avec des Troubles Globaux du Développement pour agir comme une aide scolaire spécialisée, en orientant les enseignants de l'enseignement régulier dans un travaille de collaboration, comme partie d'une équipe de services pluridisciplinaire.

« J'ai connue et je me suis effrayé en étudiant les Troubles Globaux du Développement, donc je trouve que c'est cela le plus grand défi dans l'inclusion. En vérité je ne me sens pas préparée pour « faire la liaison » et donner des orientations, qui dirait d'autres professionnels. Je ne crois pas dans l'inclusion d'élèves d'autistes dans la réalité des écoles d'aujourd'hui» (S19).

« Je crois que je ne réussirais pas à faire la liaison dans l'inclusion, néanmoins les connaissances assimilées dans la licence, ont servi pour ouvrir des chemins, mais je ne sens pas encore sur de moi. » (S20).

La question sur les raisons du choix du cursus ont déclaré a (85%) que la principale raison pour réaliser les cours de spécialisation, ont été l'incitation à obtenir le certificat de spécialiste pour la promotion professionnelle et, dans égal pourcentage (85%), le manque d'autres offres, vu qu'elles viennent de petites villes où il n'y a pas d'initiatives de formation. Seulement 10% des participantes ont répondu que la motivation pour suivre cette formation a été associée à la probabilité d'élargir le domaine de connaissances et(ou) obtenir des subventions pour affronter le défi d'avoir des élèves avec des Insuffisances dans leurs classe.
Néanmoins, toutes (100%) ont démontré satisfaction avec la méthodologie adoptée, ainsi qu'avec la qualité des enseignants qui ont apporté un équilibre entre les connaissances théoriques et pratique.

« C'étais un moyen pour enquêter et pour chercher des nouvelles connaissances dans la littérature existante, qui nous amène à trouver des pratiques innovatrices » (S1).

« Cela nous a donné des conditions de chercher des connaissances théoriques, que constituent le fondement du travail avec des élèves qui aient besoin de cette inclusion et non d'intégration. Mais, il faut savoir enseigner dans la diversité, je trouve que c'est l'une des parties le plus importantes des habilités d'un enseignant(S2).

« Il nous a apporté des connaissances spécifiques et approfondies sur l'inclusion et des thèmes rapportés à l'éducation, mais je sais aussi que j'ai besoin de continuer les études pour que cette formation construise (en moi) des connaissances plus solides » (S3).

Dans la formation des enseignants, le défi est celui de changer les concepts, et cette possibilité peut être perçue dans les processus de formation initiale :

« Les cours de Licence nous ont aide dans la recherche de nouvelles connaissances, à travers des lectures, des recherches, l'internet et les expériences en classe; mais aussi les échanges d'expérience. Nous avons eu accès à ce que nous n'avons pas eu à l'université » (S4).

« [...] dans l'enseignement régulier, nous survolons les sujets spécifiques, dans la spécialisation cela a été plus profond et réel » (S5).

«En Licence nous devrions avoir la notion de comment travailler avec des élèves aux nécessités spéciales. Je comprends maintenant que ma formation a apporté une très bonne instruction (instrutivisme) mais a été faible dans la formation en services » (S6).

La formation initiale doit favoriser la sensibilisation de la nécessité de réflexion historique avec l'objectif induire « autoréflexion » sur ce qu'ils pensent et font devant l'Insuffisance, en supposition que l'explicitation de cette relation, soit une des premières étapes pour produire des changements conceptuels et de promouvoir une performance professionnelle compétente dans l'avenir.
La dernière question sollicitait des participantes d'énumérer les raisons du leur choix du cours de spécialisation en Éducation Inclusive. Les résultats ont été que à la majorité (85%) ont répondu que cella a été par manque d'option, comment témoigné ci-dessous :

« Ma plus grande motivation a été de pouvoir monter de niveau dans le plan de positions et carrières de ma ville. Certainement j'en ai beaucoup appris, mais j'ai due aussi affronter plusieurs kilomètres de distance pour réussir à atteindre mon objectif. Je vis dans la devise de Mato Grosso, ça n'a pas été facile…, enfin, la formation m'en a beaucoup apporté » (S8).

« Je n'ai pas eu beaucoup de choix. Il avait plusieurs formations, la plupart dans le secteur de gestion technique et comme enseignante j'avais ensuite une possibilité de faire une License en littérature infantile et éducation inclusive. Comme j'ai toujours travaillé avec des jeunes du second cycle de l'enseignement fondamental, j'ai choisi l'éducation inclusive ou je courais le risque ne pas pouvoir faire, par la suite, une License.

« Je travaille avec des élèves mal voyants et j'avais besoin d'approfondir dans ce domaine en apprenant mieux le Braille et d'adapter les ressources tactiles [...] » (S9).

Les résultats démontrent que la motivation que mènent à une formation, est rarement associé à la possibilité d'élargir les connaissances et (ou) d'obtenir des subventions pour affronter le défi d'avoir des élèves avec des Insuffisances dans leurs classes, malgré cela, toutes les participantes ont exprimé avoir «beaucoup appris».
Les études de Klein (2008) le prouvent. Ils suggèrent la rupture avec les discours hégémoniques et l'adoption des pratiques pédagogiques innovatrices, qui puissent répondre à tous les élèves, avec ou sans Insuffisance particulière. Ce processus est de la responsabilité de l'État, d'investir dans la formation initiale et continuée d'enseignants, calqués dans des projets politiques pédagogiques qui soutiennent l'intention démocratique d'éducation inclusive.

Considérations finales

La réalisation de la recherche sur les spécialistes dans Éducation Inclusive a constitué un défi et les résultats de cette recherche forment le portrait d'une des facettes de la réalité, vu que les participantes ont exprimé un niveau de satisfaction élevée concernant les cours de formation de spécialistes, et d'autres participants ont démontré une bonne connaissance de l'Éducation Inclusive.
A l'opposé de la constatation inopportune autour de laquelle les Institutions d'Enseignement Supérieur d'initiative privée, ont conduit les formations de spécialistes uniquement par intérêt financier.
Devant les résultats de la recherche, qui constituent des données inédites, les participantes ont démontré l'intention d'approfondir leurs niveau d'études, même en admettant ne pas être préparées pour exercer les fonctions de spécialistes dans Éducation Inclusive, comme il est déterminé dans la législation ; ce qui soulève la question de la nécessité constante d'investir dans la formation de professeurs. Nous pouvons donc conclure que les cours qui forment des spécialistes sont de ce faite, insuffisantes, comme toutes les initiatives de formation continuée dans le pays.
Les discussions partagées entre les professeurs dans la recherche, ont produit des registres des défis continus pour la manutention et le développement d'une démocratie critique, participative et décisive dans la formation du sujet social.
Le chemin de la recherche a eu comme cible, le travail des enseignants pour subventionner les pratiques pédagogiques des élèves inclus dans l'enseignement régulier.
Ainsi, il est indispensable et imminent de procéder à une révision de la grille curriculaire des cours de formation initiale en licence, qui doivent être mise dans une perspective de former des enseignants en condition d'agir avec tous les élèves, avec et sans Insuffisance, et compromis moralement à former des citoyens.

Références bibliographiques :

ALMEIDA, M. (1998). L'Éducation Spéciale dans l'État du Paraná : En revoyant quelques aspects de son histoire. In : MARQUESINE, M.C. ; ALMEIDA, M. ; TANAKA, ET. D. ; MORI, N. N. R. Mori et SHIMAZAKI, Et. M. (Orgs). Perspectives Multidisciplinaires dans Éducation Spéciale (PP. xi - xiv). Londonienne : Eduel.
_____. (2004). Formation de l'enseignant pour l'éducation spéciale : histoire, législation et compétences. Centre d'éducation : Cahiers, édition : 2004 - N º 24. Accédé dans : http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a2.htm.
BUENO, J. G. (2001). L'inclusion d'élèves différents dans les classes communes d'enseignement régulier. Sujets sur Développement. São Paulo, v.9, nº54, PP.21-27.
BRÉSIL, Ministère de l'Éducation (2009, out, 02) - Conseil National d'Éducation. Chambre d'Éducation Basique. Résolution nº 4, du 2 octobre 2009. Accédé dans : portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

_____. (2010). Secrétariat de l'Éducation Spéciale. Directives Nationales pour l'Éducation Spéciale dans l'Éducation Basique 13/2010. Brasília : CNE/CEB.
FERREREIRA, W. B. (2006). Inclusion x exclusion au Brésil : réflexions sur la formation d'enseignants dix ans après Salamanca (pp.211-238). In RODRIGUES, D. (org.) Inclusion et éducation. Douze regards sur l'éducation inclusive. São Paulo : Summus.
GLAT, Rosana (org.). (2009). Éducation Inclusive : culture et quotidien à l'école. P. 15 - 35. Rio de Janeiro : 7 lettres.
GLAT, R. et al. (2006). Formation d'enseignants dans l'éducation inclusive : directives politiques et résultats de recherches. Publié dans des Annales de XIII ENDIPE- XIII Rencontre National de Didactique et Pratique d'Enseignement - Recife - Pernambuco.
KLEIN, M. (2008). Surdité : défis et perspectives d'Inclusion Sociale dans l'éducation et travail (pp.249-266). In : DECHICHI, C. et al. Inclusion Scolaire et éducation spéciale : théorie et pratique dans la diversité. Uberlândia : EDUFU.
KLINGL, ET. (2011, mars, 11). Pour le moins 25 institutions de ILS DF offrent des cours de spécialisation. Journal Bureau de poste Brasiliense. Accédé dans ; www.correiobraziliense.com.br/.../pelo-menos-25-instituicoes-do-df-oferecem-cursos-de-especializacao.shtml
LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M.E.D. (1986). Recherche dans éducation : abordages qualitatifs. São Paulo : EPU.
MANTOAN, M. T. Et. (2004). Le Droit D'être, En étant Différent, dans l'École. Annales du III Séminaire International Société Inclusive Actions Inclusives de Succès. PUC, Belo Horizonte, 24 le 28 mai 2004.
MAZZOTTA, M. J. S. (1992). Formation d'Éducateurs et de Chercheuses dans Éducation Spéciale. Travail présenté dans la XV Réunion de ANPED. Caxambu.
MENDES, ET. G. (2008). Chemins de la Recherche sur Formation d'Enseignants pour l'Inclusion Scolaire (pp.92-124). In : In : ALMEIDA, M. . ; MENDES, ET. G. ET HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs). Sujets dans éducation spéciale : connaissances pour se baser la pratique. Araraquara, SP : Junqueira et Marin ; Brasília, DF : CAPES - PROESP.
OMOTE, S. (2004). Inclusion : intention et réalité. Marília : Fundepe.
SHIMAZAKI, ET. M. ; GOUVERNAILS, M. J. R. (2008). Fondements de l'éducation des sourds. In : Fondements de l'insuffisance sensorielle auditive. MORI, Nerli Nonato Ribeiro (org.). CAP. I, p.13-30. Maringá : EDUEM.
TSUKAMOTO, N. M. S. (2010). Éducation inclusive dans environnement virtuel d'apprentissage : une proposition pour la formation d'enseignants. Dissertation de Diplôme d'études approfondies présentée à la Pontificale Université Catholique du Paraná. CDD 20 ed. - 370.9046. T882e2010.
TSUKAMOTO, N. M. S. ; TOURS, P. L. (2010). Formation continue d'enseignants dans éducation spéciale : une histoire d'expérience. Annales de XV ENDIPE - Rencontre National de Didactique et Pratique d' Enseignement - Table : Convergences et tensions dans le secteur de la formation et du travail de l'enseignant : politiques et pratiques scolaires, Belo Horizonte - MG ISSN 2177-336X
YIN, R. K. (2005). Étude de cas : planification et méthodes. Porto Alegre : Bookman.

Les environnements d´apprentissage personnels dans les processus d´enseignement-apprentissage des enseignants

Enrique RUIZ-VELASCO SÁNCHEZ
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Universidad Nacional Autónoma de México
enriques@unam.mx
52 55 (52 11 36 55)
Sinaloa 241-3 Col. Condesa C.P. 06140
México, D.F.
Mexique

Résumé

Cette présentation montre l'importance des environnements d'apprentissage personnels *Personal Learning Environment* (PLE pour son sigle en anglais) pour la conception et la mise en œuvre d´environnements riches d'apprentissage dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des enseignants.
On commence par définir un PLE, puis on montre des différents types de PLE´s et en fonction des objectifs pédagogiques, on choisit et on démontre les avantages de l'interaction cognitive, de la communication, la socialisation, l'apprentissage, le réseautage et le cognitivisme. On montre quelques exemples de PLE´s élaborés par des enseignants qui ont participé à l'enquête.

Introduction

L'apprentissage est naturel et intrinsèque à notre nature humaine. Une grande partie de l'apprentissage que nous faisons est spontané et continu. Cela signifie que nous le font exprès. Cependant, lorsque nous apprenons sur le but, nous avons l'intention d'apprentissage. La planification de l'apprentissage signifie que nous pouvons élaborer des stratégies qui nous permettent d'apprendre plus efficacement. Ces stratégies font théories de l'apprentissage. Il existe de nombreuses théories de l'apprentissage affiché par les étudiants de l'enseignement et à ce jour n'ont pas atteint un large consensus sur la façon d'apprendre. On a constaté que l'apprentissage passe par l'acquisition de nouvelles compétences, connaissances, comportements, valeurs et compétences à la suite de l'étude, la pratique, l'expérience d'enseignement ou d'observation. Apprendre, c'est faire preuve de changement de comportement en raison de la pratique (Kolb et Whishaw, 2002). Des auteurs tel que Pérez (1992) considèrent que l'apprentissage peut être réalisé de manière intuitive en résolvant les problèmes.
De cette façon, il y a eu de nombreuses théories de l'apprentissage. L'une des plus vastes à ce jour, est la théorie de l'apprentissage significatif.

Apprentissage significatif
L ´apprentissage significatif porte sur la construction du sens par l'apprenant (Ausubel, Novak, Hanesian, 1978). Cette capacité du sens de décision implique nécessairement apprendre à apprendre plutôt que de simplement le contenu d'apprentissage ou d'acquérir des informations. Apprendre à apprendre consiste à développer les compétences et capacités (Ausubel, 2002) d'apprentissage qui impliquent la construction du sens avec un appel spécial au renforcement des capacités. Il s'agit davantage à apprendre à apprendre les moyens de développer les compétences et les habiletés que de travailler efficacement avec des informations. Apprendre à apprendre est le résultat d'un processus constructif pour l'élève. Il faut rendre l'apprentissage de l'élève par des activités constructives qui conduisent progressivement à intégrer et à structurer l'information d'une façon personnelle.

Pour la réalisation de cet apprentissage doit être contextualisée (Ausubel, 2002), il doit être placé dans un contexte aussi près que possible de la réalité. Dans ce cas, vous devez considérer que le contexte est ce qu'il devient possible quand l'activité est réelle. Cela permet aux élèves d'apprendre à résoudre des problèmes dans leur vie quotidienne et de les motiver pour développer les activités auxquelles ils sont confrontés.

L'interactivité cognitive
Ces activités doivent être explicites dans un ensemble de situations d'enseignement où les étudiants ont accès aux ressources, les médias, les problèmes, les instructions, les tâches et le temps régulation de leur apprentissage par l'action. Pour apprendre à être efficace, il doit être interactif (Martin et al, 2003:19) du point de vue cognitif. C'est, il doit y avoir une interactivité cognitive pour retourner un apprentissage significatif possible. On définit l'interactivité comme

"... Deux voies de communication se produisent entre les processus cognitifs de l'utilisateur et les informations obtenues par les moyens technologiques utilisés, permettant la construction de leurs propres connaissances et concepts, en fonction de leurs expériences, des expériences, la recherche et l'exploration dans les milieux éducatifs réel et virtuel " (Ruiz-Velasco, 2007:69).

Cette interactivité cognitive permet à l'apprenant faire une construction personnelle. C'est parce que l'apprenant donne son propre sens à l'information qui a été reçue et avec lequel il interagit cognitivement.
Il est clair que l'interactivité cognitive doit être faite dans un environnement d'apprentissage riche où je peux trouver des moyens et des ressources technologiques pour améliorer leurs capacités cognitives.

Environnements riches d'apprentissage

Un environnement d'apprentissage riche est celui qui:

«... permet la construction des connaissances (plutôt que la répétition ou la reproduction), favorise une interaction de l'utilisateur constante avec le monde réel (accès aux bibliothèques, musées, archives, etc.), facilite l'évaluation et de la réflexion sur ses propres modèles mentaux d'utilisateur, prend en charge la solution de problèmes réels et contextualisés (ici la connaissance est un outil qui aide à résoudre un problème ou à atteindre un objectif plus large ou général, favorisant la socialisation de la connaissance plutôt que la compétition et l'individualisme, garantit à tous la confiance en soi et l'estime de soi par l'utilisateur. "(Ruiz-Velasco, 2007:70).

Ainsi, un apprentissage significatif apparaîtra du fait de la construction d'une vision personnelle de la réalité par l'apprenant. Cette construction personnelle de la réalité est favorisée par de riches environnements d'apprentissage.

L'auteur qui soumet une proposition pour la conception des environnements d'apprentissage constructiviste riche est Donald Jonassen. En effet, Jonassen (2000) précise qu'un environnement d'apprentissage constructiviste est composé du contexte du problème ou un projet, un ensemble de cas liés à expliquer le problème, les sources d'information qui prennent en charge le problème de recherche et enfin, les outils cognitifs et la conversation et la collaboration (connaissances de négociation). Ainsi, l'auteur estime que le contexte du problème ou un projet est un aspect fondamental de l'apprentissage de diriger et de réengagement et intéressant pour les étudiants. L'ensemble des affaires liées à expliquer le problème (Jonassen, Peck, et Wilson, 1999), considérée comme nécessaire pour l'élève de consulter et donc implicitement de comprendre les problèmes du projet. Les sources d'information qui soutiennent la recherche incluent le logiciel, les ressources, les liens qui contiennent des informations pertinentes et de première main, afin que les élèves puissent comprendre et résoudre le problème du projet ou à portée de main.

Enfin Jonassen (2000), suggère que la conversation cognitive et la collaboration sont essentielles et contribueront à une meilleure compréhension cognitive et d'interaction par les étudiants. Ces outils peuvent être affichés comme soutien à la performance, à la conversation et à la collaboration et le soutien social et contextuel. Parmi eux, nous pouvons inclure: bases de données, feuilles de calcul, e-mail, forums, chats, listes de discussion, vidéoconférence, etc.

TICC apprentissage significatif
Apprentissage efficace ne peut être mis en mouvement par la conception, la conception et la mise en œuvre d'un environnement d'apprentissage personnel (PLE). Un PLE est un sous-ensemble de technologies de l'information et de la communication pour le Savoir (TICC pour son sigle en espagnol) comme le montre la Figure 0.

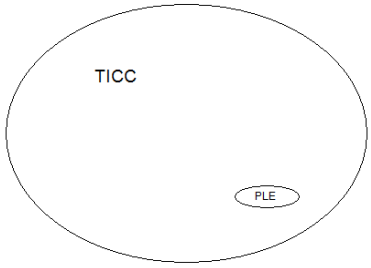


Figure 0 Les TICC par rapport aux PLE´s

Définition du PLE:

Un environnement d'apprentissage personnel (PLE) est un nouveau concept et il est donc en cours de construction.

Le *Wikipedia* définit environnement d'apprentissage personnel en tant que:

"... Les systèmes qui aident les élèves à prendre le contrôle et à gérer leur propre apprentissage. Cela inclut les étudiants de soutien
⎪ Définissez vos propres objectifs d'apprentissage
⎪ Gérer son apprentissage, de gestion de contenu et de processus
⎪ Communiquer avec les autres dans le processus d'apprentissage et atteindre les objectifs d'apprentissage.
Un PLE peut être composé d'un ou plusieurs sous-systèmes et peut être une application de bureau ou être composé d'un ou plusieurs services Web"[67].

Je crois que nous pourrions étendre cette définition que *Wikipedia* nous donne notre pensée et que l'extrapolation du PLE "les stratégies d'apprentissage» peut être utilisé et étendu à toute théorie de l'apprentissage qui intègre l'utilisation des technologies de l'information et de la communication des connaissances, au lieu de considérer uniquement les systèmes y compris les sous-systèmes.

Un environnement d'apprentissage personnel (EAP) est responsable de la mise à disposition des outils, des processus et des services individualisés d'enseignement que les étudiants utilisent pour diriger leur propre apprentissage et les objectifs éducatifs. Il se déplace vers un modèle où les élèves font des connexions à un vaste réseau de ressources (Internet) où ils peuvent nourrir la structure, la sélection, l'organisation et promouvoir la vitalité des communautés d'apprentissage. On peut penser cela comme une stratégie pédagogique.

L'utilisation d'un PAE met davantage l'accent sur le rôle de la métacognition dans l'apprentissage, permettant aux étudiants activement d´examiner et de réfléchir sur les outils, les processus et les ressources qui conduisent à un contenu plus intelligent afin de faciliter d'apprentissage.

Intégrer l'apprentissage

Un PLE comprend les processus d'enseignement et d'apprentissage formel, informel et formel supplémentaire pour les transformer en une expérience unique de l'utilisation et l'intégration des ressources éducatives logés dans des réseaux d'apprentissage sur le WWW, qui vont au-delà les frontières institutionnelles et l'utilisation de protocoles réseaux (Services Web, la syndication de contenu) pour communiquer et fournir des ressources et des systèmes dans un espace méso imaginé, conçu, mis en mouvement et géré personnellement par l'utilisateur.

Personal Learning Environment et *Personal Learning Network*
L'une des questions qui sont les plus frappantes quand on commence à approfondir les environnements d'apprentissage personnels ou PLE, environnements d'apprentissage personnels, est l'émergence d'un autre concept ou d'apprentissage personnel Réseau PLN (*Personal Learning Network),* ils comprennent des concepts comme émergents et, par conséquent, en cours de construction.

Les environnements d'apprentissage personnels sont le résultat de l'intégration de la technologie, les réseaux personnels et l'utilisation de stratégies d'enseignement. Quand un nœud devient un réseau personnel de l'apprentissage, l'apprentissage se concentre sur les interactions entre les paires, et dans les différentes technologies

[67] http://es.wikipedia.org/wiki/Entorno_Personal_de_Aprendizaje

utilisées, ils deviennent des ressources afin de faciliter seulement ces interactions. Selon Stephen Downes[68] "... un PLE est conçu pour stimuler l'apprentissage par immersion dans une communauté, et non par une présentation des faits." En fait, c'est là le véritable potentiel de la PLE. Ainsi, nous pensons que le blog, un CMS, un LMS ou un LCMS peuvent être définies comme un PLE. Cela dépendra de nos besoins, des préoccupations et des compétences pour les développer.

Donc, nous pensons qu'une PLE est un nœud dans un réseau d'apprentissage. Les *Personal Learning Networks*, normalement liés à l'apprentissage informel qui se produit lorsque nous échangeons des informations et des connaissances avec les autres, vont nous rejoindre pour un temps long, mais l'incorporation de technologies, dans le cadre de nos outils de communication et de gestion des connaissances, nous a permis de construire une structure plus complexe: notre environnement personnel d'apprentissage.

Nous pouvons penser à une PLE comme un nœud qui fait partie d'une communauté d'apprentissage et à son tour, la communauté d'apprentissage fait partie d'un réseau de communautés d'apprentissage situé sur le Web. La figure 1 montre un réseau d'apprentissage

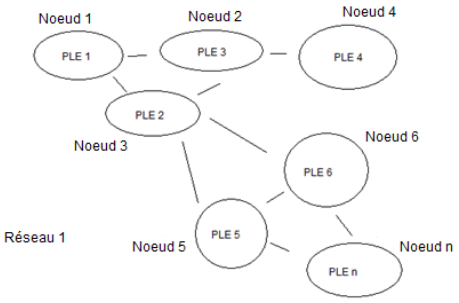


Figure 1 Ensemble de nœuds (PLE´s) qui forment un réseau d'apprentissage

De cette façon, sera formée dans le même temps une multitude de réseaux qui finissent par former le WWW comme le montre la Figure 2.

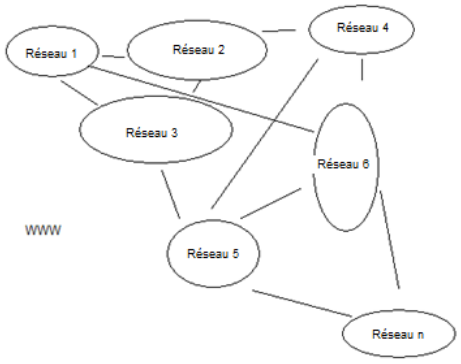


Figure 2 Formation de réseaux d'apprentissage qui donnent lieu à un Réseau d'apprentissage sur le Web

Cependant, il y a plusieurs façons de comprendre et d'appliquer un PLE dans l'enseignement et l'apprentissage. Certains moyens de mise en œuvre de viande maigre seulement, pour développer des logiciels spécifiques aux utilisateurs pour exécuter des activités qui leur permettent l'accès, l'utilisation et le partage de contenu. Ce qui signifie que la ligne de fond est qu'il y a encore une vision des multiples applications de la technologie, mise au point du processus d'enseignement-apprentissage en termes de technologie, et pas vraiment sur les besoins des utilisateurs d'utiliser et de développer un PLE par l'intégration intelligente et rationnelle à la technologie éducative.

Nous avons donc besoin d'un PLE personnellement mis au point par l'utilisateur, en fonction des besoins de recrutement, de sélection, de classification, de discrimination, d'utilisation, de gestion et de partage de l'information pour la production de connaissances.

Les PLE sont d'importantes stratégies d'apprentissage principalement dans le contexte de la société de l'apprentissage, qui prétendent que l'apprentissage est une activité permanente pour le travail et tout au long de la vie. Les PLE comme son nom l'indique, sont personnelles. Par conséquent, il n'existe pas de modèle qui peut être généralisé PLE et viable pour tous. Par conséquent, la construction d'un PLE est une construction personnelle définie par l'arrière-plan, l'expérience, les préoccupations et les besoins des utilisateurs.

Comme le processus d'apprentissage qui vous est personnel, un PLE expressément conçu cesse d'être personnelle et perd une partie importante de ses forces et de son potentiel.

[68] http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=40293

La construction d'un PLE elle-même implique la recherche, la sélection, de classement, la discrimination, l'utilisation, de récupérer et de socialiser les renseignements obtenus au moyen des ressources disponibles et accessibles. Pour ce faire, il est important d'utiliser un outil fondamental qui s'intègre et donne un sens et une structure à une PLE. Cet outil est appelé *Symbaloo*[69]. En fait, *Symbaloo* est une application web libre qui nous permet d'intégrer et de mettre à la disposition d'une manière organisée et adaptée à nos sites, blogs, applications et contenus favoris pour former un environnement d'apprentissage riche.

PLE représentent une stratégie puissante et différente d'apprendre, en intégrant les TICC intelligemment et rationnellement dans notre processus d'apprentissage. La conception d'un PLE pour tout un groupe d'étudiants, c'est marquer l'activité la plus importante par rapport à la PLE qui est :construire et reconstruire constamment en termes de préoccupations, besoins et intérêts de l'opérateur du PLE. Une analogie peut être de concevoir une carte conceptuelle. Toutes les cartes sont différentes, parce que les créateurs des cartes sont en fonction de leurs propres expériences, de leurs antécédents et de leurs besoins.

Éléments d'une PLE
Nous avons dit que le PLE existe dans l'espace créé entre les personnes, services, contenus et outils qui peuvent résider sur l'Internet et les ordinateurs personnels. L'avantage d'utiliser des outils réseau est la capacité à partager avec d'autres des résultats et l'accès de n'importe où. L'inconvénient est d'avoir à utiliser un navigateur comme une demande générale à l'accès à ces services.
Un exercice intéressant la compréhension de ce qu'est une PLE et potentiellement sur notre travail est que les enseignants analysent leurs propres PLE. C'est, examiner comment nous apprenons à utiliser les ressources qu'offre Internet pour utiliser diverses applications, voir le contenu et rester en contact avec d'autres pour apprendre à un PLE. Cette analyse a été faite par certaines personnes sous forme de diagrammes.

Un PLE se compose essentiellement de: outils de bureau commun de produire et de publier du contenu (textes, graphiques, présentations, des calculs, vidéo, audio, cartes conceptuelles, plugins WordPress et diverses ou des connecteurs tels que *Flickr* et *Picasaweb*, *Google Video*, etc.)

PLE et connectivisme
Le connectivisme dans le cadre de l'intelligence collective vise à établir des liens pertinents pour rechercher et organiser les connaissances qui sont distribuées par un réseau de connexions, dans ce cas le Web. Un co PLE est utilisé pour construire les connaissances nécessaires pour planifier l'enseignement pour l'évaluation de l'apprentissage des élèves, afin de faciliter la gestion de classe, de communiquer avec les nœuds d'enseignement, des pairs et collègues, les étudiants, d'autres universitaires et d'autres dans le Web. L'EAP est également utilisé pour maintenir un éducatif de langue, de la formation continue (accès aux nouvelles connaissances, de nouvelles tendances de l'éducation, l'enseignement et de nouvelles stratégies d'apprentissage). La capacité du connectivisme, l'analyse, la réflexion et la critique seront les paramètres par défaut qui devraient s'améliorer pour évoluer vers un PLE. Un PLE est pour mes élèves un moyen d'apprendre autrement, de manière efficace de façon ludique, d'une manière globale, systémique et systématique. Un PLE dispose d'outils pour faciliter l'enseignement, ces outils facilitent l'apprentissage de mes élèves. Un PLE peut développer les compétences technologiques et pédagogiques des étudiants. Une approche intégrée PLE-TICC dans des situations d'apprentissage et d'évaluation. Une réponse PLE aux besoins éducatifs des élèves ayant des applications et l'évolution du matériel qui Voyage aux logiciels existants, dans la salle de classe. La figure 3 montre toutes les options qui pourraient inclure un PLE.



Figure 3 Des ressources pédagogiques sur le Web qui peut comporter un PLE

L´Expérience
Ainsi, dans le cours de formation des enseignants "conception d'environnements d'apprentissage personnels » qui a eu lieu à l'Institut de recherche sur l'éducation de l'Université Nationale Autonome du Mexique, qui visait principalement à créer un environnement d'apprentissage personnel par des enseignants, de concevoir, développer et mettre en œuvre leurs propres PLE de sorte de pouvoir à son tour reproduire leur expérience d'apprentissage avec leurs élèves. Pour ce faire, ils ont eu recours à un logiciel appelé *Symbaloo* qui permet l'intégration et la visualisation des différentes ressources utilisées par les enseignants dans leur processus d'apprentissage avec des ressources techniques du Web, comme le montre la figure 4 (ressources susceptibles d'être utilisés par les enseignants). Ainsi nous pouvons voir, entre autres, la carte conceptuelle, *LCMS*, *CMS*, *LMS*, *YouTube*, *Google*, *Webinar*, Portails, Web, recherche, wikis, RSS, Nouvelles, e-mail, forums, *microblogs*, blogs, etc. Tout ce que vous avez à faire dans ce cas est d'accéder en un seul clic aux ressources dont ils ont besoin pour développer par le jeu, la situation amie ou un ensemble de situations d'enseignement qui ont été conçues expressément pour eux, de créer l'ensemble des connaissances nécessaires pour résoudre une situation problème auquel ils ont été invités et, naturellement, toujours à travailler, à coopérer et à collaborer en équipe. De cette façon, les communautés d'apprentissage forment dess distinctes communautés d'apprentissage.

[69] http://www.symbaloo.com

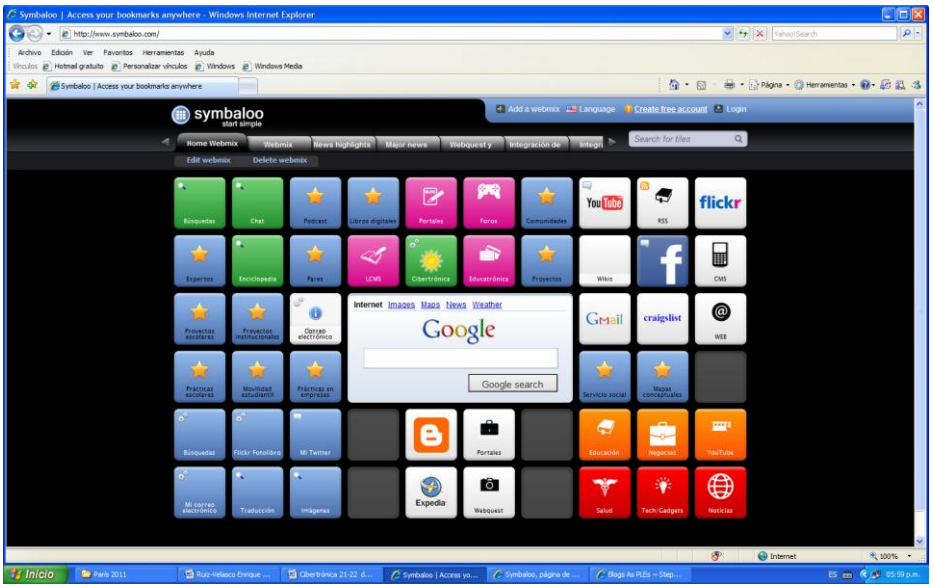


Figure 4 Symbaloo hébergeant un PLE

Conclusion

Le cours a duré un semestre (17 semaines). Tous les participants ont pu créer leurs propres PLE´s en termes de leurs attentes, leurs connaissances, leurs besoins et leurs goûts des différents outils disponibles et accessibles sur le *Web*.

Bibliographie

Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.
Ausubel, D., J. Novak y H. Hanesian (1978). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
Jonassen, D.H. (2000). Computers as Mindtools for Schools. New Jersey: Prentice Hall.
Jonassen, D., Peck, K., Wilson, B. (1999). Learning WithTechnology. A Constructivist Perspective. New Jersey: Prentice Hall.
Kolb, B. y Whishaw, I. (2002). Cerebro y conducta: Una introducción. Madrid: McGraw-Hill.
Martín, P. J.M., Beltrán, Ll., J., Pérez, S. L. (2003). Cómo aprender con Internet. Madrid: Foro Pedagógico de Internet.
Pérez G., A. (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.
Ruiz-Velasco, E. (2007). Educatrónica. Innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología. Madrid: UNAM-Díaz de Santos.

Webographie

Wikipedia
<http://es.wikipedia.org/wiki/Entorno_Personal_de_Aprendizaje> Consulté le 22 Décembre 2010.
Stephen´s Web
<http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=40293> Consulté le 1er mai 2011.
Symbaloo
<http://www.symbaloo.com> Consulté le 1er mai 2011.

La professionnalité des enseignants de l'école primaire en France : polyvalence et pratiques d'enseignement

Thierry Philippot
Université de Reims Champagne-Ardenne, IUFM, LERP J.E 2537
IUFM : 23 rue Clément Ader BP 175 51685 REIMS CEDEX
Thierry.philippot@univ-reims.fr
O6 66 22 12 98

Daniel Niclot
Université de Reims Champagne-Ardenne, IUFM, LERP J.E 2537
IUFM : 23 rue Clément Ader BP 175 51685 REIMS CEDEX
Daniel.niclot@univ-reims.fr

Dans un contexte de profondes mutations des sociétés contemporaines la France, comme d'autres Etats dans le monde, a engagé depuis une vingtaine d'année une profonde réforme de son système éducatif qui se caractérise notamment par une redéfinition des objectifs assignés à l'Ecole, de nouvelles attentes vis-à-vis des enseignants et par une évolution de leur formation. Ces réformes visent, pour partie, l'instauration d'une nouvelle professionnalité pour les enseignants de l'école primaire. Ceux-ci, tout à la fois polyvalent et « expert », sont censés pouvoir répondre aux multiples défis éducatifs et sociaux que doit relever l'école au XXIème siècle. La professionnalité promue actuellement par l'institution renvoie à une sorte d'idéal professionnel et, en ce sens, semble être pensée « par le haut ».
A un moment où les interrogations sont nombreuses sur l'école primaire, sur son efficacité et sa capacité à faire entrer les élèves dans les apprentissages, ne devrait-on pas, tout au contraire, proposer une professionnalité pensée « par le bas » ? Prendre en compte le travail quotidien des enseignants et les difficultés rencontrées, mettre en évidence les caractéristiques de l'exercice du métier et proposer des éléments d'intelligibilité, est un enjeu majeur pour la recherche en éducation, mais aussi pour orienter les débats et les décisions politiques.
A cette fin, trois recherches empiriques sur la polyvalence des enseignants de l'école primaire et les pratiques d'enseignement, menées par le Groupe de Recherche sur les Pratiques Professionnelles Enseignantes (GRPPE/ Université Reims Champagne-Ardenne IUFM), sont présentées.
Les résultats mettent en évidence, une polyvalence « imparfaite », des rapports complexes et ambigus aux disciplines scolaires, et des pratiques d'enseignement qui peuvent rendre difficile l'entrée des élèves dans les apprentissages de savoirs scolaires disciplinaires. Autant d'éléments caractéristiques d'une « professionnalité réelle » qui peuvent contribuer à nourrir la réflexion sur le modèle professionnel à promouvoir par l'institution et sur la formation des enseignants du primaire.

1. Un nouvel enseignant pour l'école primaire ?

1.1 L'école primaire et ses enseignants en question

Depuis les années 1960, « dans la plupart des pays capitalistes « avancés », les sociétés et l'institution scolaire sont en proie à des transformations importantes » (Maroy, 2006 :112). Des transformations tout autant économiques que sociales et culturelles qui bouleversent en profondeur les contextes professionnels des enseignants de l'école primaire. Par exemple, l'évolution des publics scolaires, l'hétérogénéité croissante, « de niveaux, de socialisation, d'aspirations; plus que de compétence technique » (Lang, 2001 :57) confronte les enseignants à « de multiples élèves qui ne « maîtrisent » plus le métier d'élève et les enseignants doivent prendre en compte différentes logiques et rapports au savoir et à l'école » (Maroy, 2006 : 123). Dès lors, pour les enseignants, il devient nécessaire de « développer une attitude professionnelle nouvelle lorsqu'il s'agit de prendre en charge des élèves en scolaire, des «populations à hauts risques » (Lang, 2001 : 57).

Dans le même temps les critiques et interrogations sur l'école primaire et ses enseignants se développent. Les années 1960- 1970, marquent le début de ces critiques et interrogations. Ainsi, la « professionnalité ancienne » des enseignants de l'école primaire (Lang, 1999) ne semble plus être en mesure de permettre aux enseignants de répondre aux multiples attentes qui pèsent désormais sur l'Ecole. En France comme dans d'autres pays de l'OCDE, « des critiques acerbes sont formulées à l'encontre de l'école et du système d'éducation: elles visent l'institution scolaire, le contenu de l'enseignement et les méthodes pédagogiques » (Blat Gimeno, 1984 : 12). Le débat « social, médiatique et pédagogique sur « l'échec scolaire » » (Rochex, 2001, p.:334) qui se développe à partir des années 1960-1970, peut être considéré comme un révélateur des interrogations qui portent sur l'Ecole, ses enseignants et leurs capacités à faire réussir les élèves. Au cours des années 1990 – 2000, l'Ecole primaire est fréquemment présentée comme le nouveau « maillon faible » du système éducatif français. Dès 1997, le rapport Ferrier souligne que « environ 25 % d'une classe d'âge la proportion des élèves en difficulté ou en grande difficulté à l'entrée au collège » (Ferrier, 1997 : 3). Dix ans après les critiques sont encore plus vives, le discours est alarmiste, « chaque année, quatre écoliers sur dix, soit environ 300 000 élèves, sortent du CM2 avec de graves lacunes : près de 200 000 d'entre eux ont des acquis fragiles et insuffisants en lecture, écriture et calcul ; plus de 100 000 n'ont pas la maîtrise des compétences de base dans ces domaines. Comme la fin du CM2 n'est plus la fin de l'école obligatoire, leurs lacunes empêcheront ces élèves de poursuivre une scolarité normale au collège » (Haut Conseil de l'Ecole, 2007 : 7).

1.2 La professionnalisation des enseignants

Dans ce contexte, et comme en réponse à ces critiques et interrogations, s'est développée au niveau des sphères dirigeantes, à partir des années 1980, une « intention sociale » (Wittorski , 2008) qui insiste sur une nécessité : la professionnalisation des enseignants. Elle s'accompagne d'une rhétorique (Lang, 2001) qui passe par la publication d'un ensemble de rapports et de textes institutionnels dans lesquels s'exprime un « projet institutionnel de professionnalisation » (Kaddouri, 2005) qui met en avant une nouvelle professionnalité pour les enseignants. Ces derniers se trouvent alors soumis à une intention visant à leur prescrire de nouvelles façons de travailler.
Pour les enseignants de l'école primaire, le rapport Bancel (1989), le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM (2006), et, plus récemment la « Définition des compétences à acquérir par les professeurs » (M.E.N, 2010), permettent de dégager les principales caractéristiques de cette nouvelle professionnalité prescrite par l'Institution.
Dès le rapport Bancel (1989), la nouvelle professionnalité enseignante qui se dessine s'articule autour de « solides savoirs universitaires », les savoirs de haut niveau caractéristiques d'une profession, et de compétences. Elle doit permettre aux enseignants de faire face aux diverses évolutions, et aussi d'être efficaces. Toutefois, elle suppose des évolutions fortes dans l'exercice du métier d'enseignant, « à l'organisation traditionnelle d'un plan d'action pédagogique viennent s'ajouter des compétences expertes en situation d'apprentissage, orientation, animation de projets et partenariat » (Barrère, 2002, p.7).
Le « cahier des charges » (M.E.N, 2007), tout comme la « Définition des compétences à acquérir par les professeurs » (M.E.N, 2010), fixent dix compétences professionnelles :

1. Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable
2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer
3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale
4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement
5. Organiser le travail de la classe
6. Prendre en compte la diversité des élèves
7. Évaluer les élèves
8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication
9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école
10. Se former et innover

Ces compétences « à acquérir au cours de la formation mettent en jeu des connaissances, des capacités à les mettre en œuvre et des attitudes professionnelles » (M.E.N, 2010). Elles doivent faire l'objet d'une « maîtrise suffisante » à l'issue de la formation professionnelle initiale et sont aussi les compétences que doit maîtriser l'enseignant en exercice.

Des sept compétences contenues dans le rapport Bancel, la professionnalité enseignante prescrite passe à dix compétences. Entre 1989 et 2010, la professionnalité enseignante s'est donc « enrichie » de trois compétences nouvelles. A la « professionnalité globale » du rapport Bancel, les textes plus récents substituent une « professionnalité totale » dans le sens où le maître « agent de l'État » doit être capable de tout faire et doit tout savoir faire. De plus, dans la mesure où la présentation de ces dix compétences n'est pas hiérarchisée (mis à part l'ordre d'énonciation), d'une part, et, qu'elles sont toutes déclarées « également indispensables », d'autre part, il est bien difficile d'identifier ce qui pourrait constituer le « cœur du métier » d'enseignant à l'école primaire. Un constat qui n'est probablement pas sans poser de problèmes aux professionnels dans le cadre de leur travail au quotidien.
Le « projet institutionnel de professionnalisation » porte, en filigrane, une nouvelle professionnalité et impose la figure d'un professionnel, « maître idéal » aux yeux de l'institution, l'enseignant polyvalent expert – polyspécialiste – gage d'efficacité. Se diffuse alors l'image d'un nouvel enseignant, « plus présent, plus réactif, plus performant : voici le « flexiprof » (Cédelle, 2008). Cette figure constitue également une norme pour l'évaluation des enseignants, elle alimente aussi les jugements en termes de manques, d'insuffisances portées sur les pratiques des enseignants. Pour autant, c'est une figure qui relève de la rhétorique, non construite sur une analyse empirique du travail enseignant, une professionnalité pensée par « le haut » et dont on peut se demander si elle correspond à une réalité.

1.3 Prendre en compte le « travail réel » des enseignants

L'analyse du travail enseignant qui se développe à partir des années 1990, offre une perspective inverse, et peut contribuer la caractérisation d'une professionnalité « réelle ». Elle s'appuie sur un postulat de recherche qui place le professionnel, ici l'enseignant, et ce qu'il fait dans les situations professionnelles auxquelles il est confronté, au cœur de la démarche, et mobilise une distinction essentielle entre le « travail prescrit » et le « travail réel ». Dans cette perspective la « tâche » renvoie à la prescription, à ce que le professionnel « a à faire ». La professionnalité prescrite est alors ce qui est supposé permettre à l'enseignant de faire face à sa « tâche ». Le concept d'activité est « forgé pour rendre compte de la tension qu'éprouve le sujet entre le prescrit et le réalisé et les ressources qu'il doit mobiliser, souvent de façon conflictuelle, pour accomplir ce qu'il y a à faire » (Amigues, 2009 : 12). Ce que fait le professionnel – l'enseignant – n'est alors pas analysé en termes d'écarts à une norme, de « défaut, incompréhension, incompétence, formation insuffisante », mais en termes de « choix, compromis, incertitude, décision, prise de risque et investissement subjectif pour faire au mieux dans la tension entre le prescrit et le réel » (Amigues, 2009 : 9). Une telle approche peut permettre d'éviter les regards normatifs souvent portés sur ce que font les enseignants, de « comprendre les « rapports » qui se trament dans ce travail réel » (Saujat, Amigues et Faïta, 2007 : 184), et de caractériser une « professionnalité réelle ».

Dans un contexte marqué par les vives interrogations sur l'école primaire, son efficacité, sa capacité à faire entrer les élèves dans les apprentissages, la rhétorique de la professionnalisation qui accompagne la visée de transformation de la professionnalité enseignante met en avant la figure d'un « maître idéal » dont on peut se demander si elle ne masque pas la « réalité » du travail des enseignants de l'école primaire. Or, donner à voir ce travail « réel » ; caractériser à partir de l'analyse des situations de travail une professionnalité « réelle » pourraient permettre de mieux comprendre « le monde de l'école primaire » et ainsi d'orienter les débats et les décisions politiques. C'est dans cette perspective qu'ont été conduites les recherches dont nous présentons les méthodologies et les principaux résultats.

2. Des pratiques déclarées aux pratiques de classe

Les recherches menées par le GRPPE à partir de 1996 ont comme visée la caractérisation de la professionnalité des enseignants de l'école primaire, non pas telle qu'elle est prescrite dans les textes officiels mais à partir des acteurs et de leur confrontation à leurs situations de travail.
La première recherche : « enquête sur la polyvalence des enseignants du premier degré (1996- 2000) avait comme objectif de dresser un état des lieux des rapports des enseignants à la situation de polyvalence caractéristique de leur poste de travail. Pour ce faire un questionnaire a été élaboré et les passations se sont déroulées dans le cadre de conférences pédagogiques tenues dans dix sept départements situés dans différentes parties du territoire français. Ce sont 1490 enseignants[70] de l'école primaire qui ont répondu à ce questionnaire qui portait, entre autre, sur la prise en charge totale ou partielle des enseignements figurant dans les programmes et la répartition des horaires hebdomadaires par discipline entre les maîtres titulaires de la classe et éventuellement d'autres intervenants. Cette enquête que l'on peut qualifier de macroscopique, a permis d'établir un certain nombre de constats dont nous rendons compte dans la troisième partie de cette communication, mais elle ne permettait pas de fournir des explications pour les faits mis en évidence et laissait de nombreuses questions en suspens, d'où la réalisation d'une seconde recherche.
Cette seconde recherche : « Polyvalence, conceptions didactiques et partage du travail chez les enseignants du premier degré » devait permettre d'appréhender les motivations dominantes des enseignants qui ont recours à des intervenants extérieurs à la classe et de mieux comprendre comment ils conçoivent leur rôle dans chaque discipline ainsi que celui de la personne à laquelle ils confient une partie de leur enseignement. Ce sont 185 enseignants qui ont participé à cette seconde enquête et répondu à un questionnaire comprenant trois grandes rubriques :

- la première visait à identifier leur attachement à la polyvalence, ainsi que les raisons de celui-ci ;
- la deuxième tentait de comprendre leurs choix didactiques relatifs à des projets de séquences pré-construites, par les chercheurs du groupe, dans les différents champs disciplinaires présents à l'école primaire. Les enseignants se sont vus proposer, pour chaque discipline, trois fiches de préparation de séquences rédigées chacune selon une perspective didactique différente, qu'ils devaient hiérarchiser : la construction d'une connaissance (concept, notion ou relation) spécifique à la discipline ; la mémorisation de connaissances singulières ou l'entraînement à une technique propre à la discipline sur le mode répétitif, par exemple : les dates en histoire ; la construction d'une compétence transversale, par exemple décrire un phénomène. Chaque enseignant interrogé devait choisir trois disciplines et classer les fiches de chaque discipline selon ses préférences.
- La troisième leur proposait d'exprimer des options d'organisation de l'enseignement incluant l'intervention dans la classe de collègues mais aussi de non enseignants.

[70] « Les répondants constituent un échantillon représentatif de la profession au plan national, tant en ce qui concerne leurs caractéristiques personnelles (âge, sexe, type de formation professionnelle) qu'en ce qui concerne les caractéristiques de leur poste de travail (maternelle/ élémentaire, localisation géographique de l'école)» (Baillat, 2001, p.28).

Les matériaux recueillis dans le cadre de ces deux enquêtes ont fait l'objet de traitements statistiques de type quantitatif dont les résultats ont permis, à partir de pratiques déclarées, une première approche de la professionnalité des enseignants, et plus particulièrement de la question de la polyvalence et des pratiques d'enseignement. Or, nous savons que dans ces situations où des chercheurs invitent des enseignants à dire ce qu'ils font ou ce qu'ils feraient, de nombreux biais peuvent introduire un écart entre le *dire et le faire*. Ces écarts ou distorsions peuvent être liés au fait que les acteurs n'ont pas la mémoire de tous leurs faits et gestes, ou n'ont pas les outils conceptuels pour mettre en mots leurs pratiques (Lahire, 1998). De plus dans ce type d'enquête on obtient, « un discours sur la pratique, non la pratique elle-même ; or, il faut se garder d'assimiler pratiques déclarées et pratiques effectives. […]. Les discours mettent en œuvre des processus de reconstruction et de rationalisation : le répondant cherche généralement à rendre son discours cohérent, or la pratique ne revêt pas nécessairement une telle cohérence » (Bressoux, 2000 : 132).
Ces réflexions et les résultats des deux premières enquêtes ont conduit à une troisième recherche portant sur les pratiques « réelles » des enseignants de l'école primaire dont l'objectif était de répondre à cette question générale : « que font réellement dans les classes les enseignants polyvalents ? ». Plus précisément nous avons cherché à savoir ce que les enseignants font et font faire à leurs élèves lorsqu'ils déclarent enseigner telle ou telle-discipline. La méthodologie retenue est fondée sur l'enregistrement vidéoscopique de 11 enseignants volontaires[71] suivis d'entretiens en autoconfrontation simple (Clot, Faïta, 2000). Le tableau ci-dessous présente l'ensemble des séances enregistrées.

Enseignant	**CLASSE**	**DISCIPLINE**	**TITRE DE LA SÉANCE**
M. T.	CM2	Géographie	L'Europe
M. R.	CM2	Géographie	L'agriculture française
M. B.	CM2	Histoire	La colonisation
Mme V.	CE2/CM1	Histoire	La famille au moyen âge
Mme P.	CE2/CM1	E.P.S	Patin à glace
Mme P.	CE2/CM1	Sciences	Le mouvement
Mme Du.	CE2/CM1	Sciences	Mélanges et solutions
Mme Da.	CM2	Sciences	La circulation sanguine
Mme A.	CE1	Arts Plastiques	Le volume
Mme B.	Petite section	Musique	
Mme C.	CM2	Mathématiques	Numération

L'entretien en autoconfrontation simple a pour but de provoquer chez le professionnel un commentaire de son action *a posteriori*, et permet, en partie, d'accéder au sens qu'il donne à sa pratique. Les modalités de mise en œuvre de cette méthode, dans le champ des recherches en éducation, sont variées (Gal-Petifaux, Saury, 2002 ; Goigoux, 2002). Pour nos entretiens des « épisodes » sélectionnés à l'avance par le chercheur dans la séance filmée sont proposés au commentaire de l'enseignant. Le dispositif de recueil de données comprend donc pour chaque enseignant volontaire, l'enregistrement vidéoscopique d'une séance proposée par l'enseignant et un entretien post-séance. L'ensemble du corpus a été transcrit et soumis à une analyse de contenu (Baillat, Espinoza, 2009 ; Philippot, 2008).

3. Professionnalité prescrite / professionnalité « réelle » : une distance importante

3.1 Le « maître polyvalent » : une image à dépasser

Il ressort des deux premières recherches que l'image du « maître polyvalent », enseignant seul dans sa classe toutes les disciplines présentes à l'école primaire, doit être fortement nuancée. Ainsi, plus de la moitié des enseignants déclarent ne pas enseigner seuls dans leur classe. L'enseignant de l'école primaire est donc rarement un « travailleur solitaire » et les élèves ont rarement face à eux durant toute l'année scolaire un enseignant unique. Cette « réduction » de la polyvalence est d'autant plus importante que l'on avance dans les cycles. Par exemple, il fréquent qu'un enseignant du cycle 3 ait recours à des intervenants dans trois disciplines ou plus. Or, c'est à partir du cycle 3 que les apprentissages sont structurés par les disciplines scolaires. Il semble donc qu'un rapport complexe aux disciplines scolaires se construise déjà au cycle 2, et que la structuration « officielle » des apprentissages en disciplines à partir du cycle 3, rende l'exercice de la polyvalence plus complexe.
Un autre élément important tient au caractère volontaire de ces « réductions » de la polyvalence. Au sein d'une école, quand la taille de l'école le permet, les enseignants procèdent à des échanges de services. Ces échanges « constituent la raison majoritairement déclarée à l'école élémentaire pour justifier l'introduction d'autres intervenants dans la classe. Les écarts à la polyvalence formelle ne s'expliquent donc pas prioritairement par des décharges (c'est-à-dire par des raisons administratives), mais sont plutôt le résultat d'une volonté délibérée des enseignants» (Baillat, 2001, p. 34). A l'école primaire on assiste donc au développement de dispositifs qui visent à réduire la polyvalence, comme par exemple la pratique du « décloisonnement »[72]. Ces dispositifs conduisent, en réalité, à une forme de spécialisation des maîtres qui remet en cause la polyvalence.

Face à ce premier constat, il apparaît que « 86% des enseignants interrogés se déclarent très ou assez attachés à la polyvalence» (Baillat, 2003, p. 8). Des constats qui peuvent sembler paradoxaux, « pourquoi les enseignants mettent-ils en œuvre des dispositifs pédagogiques qui réduisent leur polyvalence alors même qu'ils la revendiquent comme un élément important de leur identité professionnelle ? » (Baillat, 2001, p. 50).
Les raisons de cet attachement sont multiples. Elles peuvent toutefois distinguer celles qui relèvent de l'intérêt personnel de l'enseignant, et celles qui renvoient à l'intérêt supposé de la polyvalence pour de jeunes élèves. En ce qui concerne l'intérêt personnel, on trouve des arguments tels que, par exemple, la « globalité de la pédagogie », la possibilité de faire des projets, de travailler par thèmes, et la « variété de l'activité d'enseignement».
Malgré tout, cette polyvalence est difficile à assumer par les enseignants, comme le montrent les réserves qu'ils émettent fréquemment, au premier rang desquelles « on trouve l'expression de la difficulté pour une seule personne de maîtriser toutes les disciplines au programme» (Baillat, 2001, p. 49), qui traduisent un sentiment d'incompétence fréquemment évoqué dans les réponses.
Finalement face à la polyvalence, les enseignants vivent une situation de tension entre d'une part ce qu'ils pensent ou pensent devoir dire de la polyvalence et ce qu'ils font au quotidien. « Lorsqu'on interroge les enseignants du primaire globalement sur leur polyvalence, ils répondent par un discours assez conventionnel : ils « aiment » leur polyvalence et ils sont convaincus qu'elle est bénéfique pour les élèves, qu'elle leur permet de pratiquer l'interdisciplinarité et d'être un référent utile au développement personnel des élèves » note Baillat (2001 : 68). Ce faisant, ils reprennent ainsi dans leur discours des arguments qui sont ceux que l'on trouve dans les discours officiels relatifs à la polyvalence.
Comme en contrepoint à ce fort attachement et à ses justifications, dans le quotidien de la classe, la polyvalence apparaît comme pesante ; les enseignants, dès que possible, multiplient les dispositifs visant à la réduire ; de plus, au-delà des grands principes, « lorsqu'on reprend chacun de ces thèmes de façon plus approfondie, l'unanimité se fragmente, les certitudes s'effritent, de multiples doutes affleurent : doute sur leur compétence à enseigner toutes les disciplines, doute sur la possibilité et la signification d'un enseignement interdisciplinaire, doute quant aux effets d'une relation avec un maître unique sur le développement personnel des élèves » (Baillat, 2001 : 68).

[71] Les onze enseignants volontaires ont librement proposé au chercheur une séance d'enseignement dans une discipline de leur choix
[72] Terme utilisé dans les écoles lorsque des collègues procèdent volontairement à des échanges de service.

Dans l'exercice de la polyvalence dans le quotidien de la classe, notamment au cycle 3, les maîtres répondent en cherchant à réduire la polyvalence intégrale qu'ils doivent mettre en œuvre. Ces choix de ne pas enseigner toutes les matières, d'en déléguer l'enseignement à d'autres collègues ou à des intervenants extérieurs, traduisent des rapports différenciés et hiérarchisés aux disciplines scolaires.

3.2 Des rapports différenciés et hiérarchisés aux disciplines

Dans le cadre de l'exercice de la polyvalence, les enseignants n'investissent pas toutes les disciplines présentes au cycle 3 à l'école primaire de la même façon : certaines sont valorisées, d'autres négligées. Un premier type de réponse (que l'on pourrait qualifier d'extrême) apportée à la difficile question de la mise en œuvre de la polyvalence, se trouve dans le non enseignement d'une ou de plusieurs disciplines. D'autres sont au contraire sont toujours enseignées, c'est le cas notamment des mathématiques et du français.
Une autre façon de procéder consiste à « déléguer » une discipline à un collègue ou à un intervenant extérieur. C'est par exemple très fréquemment le cas des disciplines sportives et artistiques au sein desquelles l'éducation musicale constitue « le parent pauvre de l'enseignement » (Baillat, Mazaud, 2002 : 95). De même, le traitement différencié des disciplines scolaires peut se traduire par des majorations ou des minorations plus ou moins importantes des temps d'enseignement alloués à chaque discipline par rapport aux horaires officiels.
De plus, nos résultats mettent en évidence que les enseignants n'attribuent pas les mêmes objectifs d'apprentissage aux différentes disciplines. Lorsque les enseignants doivent hiérarchiser trois types d'objectifs pour une même séance dans une discipline : un objectif conceptuel, un objectif transversal, et, un objectif de mémorisation de connaissances singulières ou d'entraînement à une technique propre à la discipline, on constate que ce troisième objectif, indépendamment du cycle et de la discipline, est toujours classé au troisième rang. Le classement des deux premiers objectifs, varie selon les disciplines, mais « peu de disciplines bénéficient d'un enseignement à visée conceptuelle » (Baillat, 2003 : 52). Le choix, souvent privilégié, des objectifs transversaux effectué par les enseignants est « confirmé par leur adhésion massive à l'affirmation selon laquelle l'objectif de l'enseignement primaire est en priorité de faire acquérir des compétences intellectuelles générales plutôt que d'initier l'élève à des disciplines » (Baillat, 2003 : 52).
L'analyse des pratiques déclarées des enseignants, fait ressortir que la mise en œuvre de la polyvalence, installe une hiérarchie entre les disciplines présentes à l'école primaire. Un « noyau dur » de disciplines à enseigner est au cœur de l'activité professionnelle. Ce sont les matières qu'il n'est pas possible de ne pas enseigner, c'est le « cœur » du métier, hérité de plus d'un siècle d'histoire : les mathématiques et le français. A ce « cœur » est agrégée une périphérie qui se subdivise en deux sous-ensembles : les disciplines intermédiaires, par exemple l'histoire et la géographie et les disciplines marginalisées, voire délaissées, telles que l'EPS, la musique.

Le modèle du « maître polyvalent », qui s'est construit progressivement, suscite donc aujourd'hui beaucoup d'interrogations, au point que certains auteurs n'hésitent pas à parler d'un modèle en crise, « la polyvalence en France est aujourd'hui, si ce n'est en crise, tout au moins en débat. […]. C'est sa faisabilité même qui est régulièrement remise en cause. Mais si le débat sur la polyvalence paraît si difficile à dénouer, c'est que chaque enseignant la revendique tout en la contestant» (Prairat et Rétornaz, 2002, p. 588). Ce rapport complexe à la polyvalence cache probablement un exercice difficile du métier d'enseignant de l'école primaire au quotidien dans le contexte actuel. De plus, ces résultats conduisent à penser que la professionnalité « réelle » des enseignants du premier degré n'est pas fortement organisée par la transmission-appropriation de savoirs scolaires disciplinaires.

3.3 Une difficile maîtrise des disciplines à enseigner

Cet exercice problématique du métier se révèle tout particulièrement lorsque l'on aborde celui-ci sous l'angle didactique, c'est-dire en considérant les processus de transmission-appropriation de savoirs scolaires dans leurs spécificités disciplinaires. L'analyse didactique des enregistrements vidéoscopiques de séances réalisées dans différentes disciplines enseignées à l'école primaire et des entretiens en autoconfrontation simple, met en évidence des pratiques d'enseignement qui témoignent d'une difficile maîtrise par les enseignants polyvalents des « matrices disciplinaires » (Develay, 1992) des disciplines à enseigner.

Un premier constat s'impose. L'analyse des transcriptions des enregistrements vidéoscopiques révèle que plus de la moitié des énoncés (des enseignants) ne sont pas de nature didactique mais relèvent de la « gestion de classe ». Une notion qui renvoie aujourd'hui à deux composantes de la professionnalité des enseignants : la capacité « à instaurer un cadre de travail permettant l'exercice serein des activités » et à la capacité à « planifier et organiser le travail de la classe » (M. E.N, 2007). Ces résultats conduisent à admettre qu'une partie importante de l'activité professionnelle de l'enseignant est située en amont des apprentissages liés aux disciplines scolaires. Les enseignants passent donc un temps conséquent de la séance à rendre possible la réalisation des tâches didactiques. De ce fait, la « gestion de classe » apparaît comme un élément essentiel de la professionnalité enseignante, et cela quelque soit le contexte professionnel. Être capable de faire face à des « élèves difficiles » ; gérer les tensions dans la classe ; organiser la classe ; « créer une ambiance de travail », sont alors des éléments qui prennent une place prépondérante dans la pratique d'enseignement, ce qui peut aboutir à faire passer au second plan la question de l'acquisition des savoirs scolaires.

L'analyse des pratiques d'enseignement et des discours que les enseignants tiennent sur elles (Baillat et Espinoza, 2009 ; Philippot, 2008) indique que la connaissance des disciplines, à enseigner, est très inégale d'un enseignant à l'autre et selon les disciplines. Cette situation se traduit par des pratiques d'enseignement qui, bien souvent, s'en tiennent aux aspects les plus formels, aux tâches les plus « rituelles ». Il en est ainsi par exemple dans des séances de sciences au cours desquelles l'activité d'expérimentation des élèves, devenus aux yeux de l'enseignante des « petits chercheurs », prend le pas sur les notions visées, ou encore, en géographie quand il s'agit de mettre de la couleur sur une carte en géographie, « regarder » une carte., ou s'appuyer sur des « documents » en histoire etc. Ainsi, « dans la classe, les activités intellectuelles sollicitées sont rarement de l'ordre de la mise en relation, de l'abstraction, de l'interprétation », et, les situations proposées relèvent « d'un bricolage [qui] permet à la fois de motiver la classe, d'éviter l'ennui, et de faire passer des savoirs factuels » (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004 : 1994). Dans de nombreuses disciplines les temps d'enseignement seraient, en raison d'une maîtrise des matrices disciplinaires limitée, des temps revêtus d'une coloration disciplinaire (aspects formels, rituels) ce que l'enseignant peut s'approprier à moindre coût~~s~~, des « temps prétexte » à travailler pour l'essentiel des « compétences transversales ». Autrement dit, dans le contexte de polyvalence, les pratiques d'enseignement pourraient contribuer à une marginalisation des savoirs scolaires disciplinaires.

Conclusion

A distance de la professionnalité « prescrite », l'exercice au quotidien de la polyvalence par les enseignants de l'école primaire suscite la construction d'une autre professionnalité, la professionnalité « réelle ». Une distance qui doit être comprise non comme un écart à une norme, mais plus comme l'élaboration par le professionnel d'un ensemble de pratiques qui fait sens pour lui et lui permet d'exercer son métier au jour le jour dans un contexte complexe et mouvant. Cette élaboration passe par de multiples compromis entre ce qui lui est demandé et ce qu'il lui est possible de faire en situation, en témoigne par exemple le fort attachement déclaré à la polyvalence et dans le même temps les réductions volontaires de cette dernière. Si les enseignants sont soucieux de la réussite de leurs élèves, de leurs apprentissages, il n'en demeure pas moins, au vu des résultats de nos recherches que cette professionnalité « réelle » est située très en amont des apprentissages disciplinaires. Une professionnalité enseignante dans laquelle, le plus important est la gestion de classe, l'activité des élèves, leur motivation, voire les « apprentissages transversaux ». Professionnalité enseignante qui conduit à des pratiques d'enseignement beaucoup plus centrées sur l'enfant et sa socialisation, que sur l'élève et sa construction en tant qu'apprenant, ce qui peut rendre difficile l'entrée des élèves dans les apprentissages de savoirs scolaires disciplinaires.

Si l'on peut voir dans ces résultats, une source possible des difficultés scolaires rencontrées par une partie des élèves, ils soulèvent deux interrogations essentielles. La première porte sur une évolution nécessaire du poste de travail des enseignants, passer d'une polyvalence individuelle à une polyvalence d'équipe. La seconde concerne la formation des enseignants polyvalents de l'école primaire notamment les dispositifs et les modalités de formation les plus appropriés à l'acquisition par les futurs enseignants de l'école primaire d'une maîtrise didactique des disciplines à enseigner. Plus généralement, ces résultats peuvent contribuer à nourrir la réflexion sur le modèle professionnel à promouvoir par l'institution (Niclot, 2010).

Bibliographie

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle, vol.42, 1*, 11-26.
Audigier F. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.), (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Institut National de Recherche Pédagogique.
Baillat, G. (Coord.) (2001). *Enquête sur la polyvalence des enseignants du premier degré* (Rapport de recherche). Reims : IUFM de Champagne-Ardenne.
Baillat, G. (Coord.) (2003). *Polyvalence, conceptions didactiques et partage du travail chez les enseignants du premier degré* (Rapport de recherche). Reims : IUFM de Champagne-Ardenne.
Baillat, G & Espinoza, O. (Coord.) (2009). *Les enseignants du primaire et les savoirs scolaires*. Scérén, CRDP Champagne-Ardenne.
Baillat, G. & Mazaud, A. (2002). L'éducation musicale à l'école. Un point de vue sur la polyvalence des enseignants du premier degré. *Recherche et Formation*, 40, 95-120.
Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale
Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. L'Harmattan, Savoir et Formation
Blat Gimeno, J. (1984). *L'échec scolaire dans l'enseignement primaire : moyen de le combattre*. Paris : UNESCO.
Bressoux, P. (2000). *Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement*. Rapport d'habilitation à diriger des recherches, [en ligne]. Accès : http://upmf-grenoble.fr/sciedu/pbressou/HDR.pdf
Cédelle, L. (2008). Plus présent, plus réactif, plus performant : voici le « flexiprof ». *Le Monde*, 1/02/2008.
Develay, M. (1992), D*e l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire.* Paris : E.S.F.
Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-43.
Ferrier, J. (1997). *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*. La documentation Française
Gal-Petitfaux, N. & Saury, J. (2002). Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 51-62.
Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 125-134.
Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. In M. Sorel & R. Wittorski (Eds.), *La professionnalisation en actes et en questions* (pp. 145-157). Paris : L'Harmattan.
Lahire, B. (1998). Logiques pratiques : le " faire " et le " dire sur le faire ", *Recherche et formation*, 27, 15-28
Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants.* Paris : Presses Universitaires de France.
Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherche et Formation*, 38, 95-117.
Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.
Haut Conseil de l'éducation (2007). *L'école primaire. Bilan des résultats de l'école*. Paris.
Ministère de l'Éducation nationale (M.E.N), (2007). *Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM*. Encart B.O n°1 du 4-1-2007.
Ministère de l'Education Nationale (M.E.N), (2010). Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. *Bulletin officiel* n° 29 du 22 juillet 2010.
Niclot, D. (2010) Modèle d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union européenne du futur. In Gilles Baillat, daniel Niclot et Dominique Ulma (Dir .) *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative.* Bruxelles : De Boeck.
Philippot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*. Thèse de doctorat, Université Reims Champagne-Ardenne, Reims.
Prairat E. & Rétornaz A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation,* Vol. XXVIII, 3, 587-615
Rochex, J.-Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, v. 2, 23, 333-350.
Saujat, F., Amigues,R. & Faïta, D. (2007). Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur. In L.Talbot & M. Bru (Eds.), (dir.) *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp.183-186). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11-36.

De la visite de classe : entre contrôle des pratiques, évaluation et formation continue des professeurs de français au Burkina Faso

Innocent OUÉDRAOGO
Docteur en Sciences de l'éducation
Assistant à l'Université de Koudougou
Attache institutionnelle : Université de Koudougou, Burkina Faso
Adresse électronique : ouedinno@yahoo.fr
Téléphones
Domicile 226 50 44 13 39
Portables 226 70 43 33 94 et 226 76 67 06 97
Adresse Postale : ENS//UK BP 376 Koudougou (Burkina Faso)

INTRODUCTION

La question des visites de classe n'a pas toujours fait l'objet de recherches en Afrique en général et au Burkina Faso en particulier, alors qu'elles sont au cœur de nombreuses discussions. Si dans certains pays, les visites de classes sont utilisées comme actes de contrôle essentiellement lié à la gestion de la carrière des enseignants, si dans d'autres elles passent pour être des activités d'analyse de pratiques, au Burkina Faso, les enjeux des visites sont discutées. Les opinions sont discordantes sur leurs rôles. Les enseignants du secondaire estiment qu'elles ne leur apportent pas nécessairement l'aide pédagogique attendue. Or pour les autorités administratives et pédagogiques les visites de classes sont faites pour aider les enseignants à améliorer leurs compétences professionnelles. Au regard des débats actuels qui semblent les entourer, on peut poser la question de leurs enjeux. Les visites de classes sont-elles faites pour assurer un encadrement pédagogique de qualité ? Est-ce véritablement cet objectif qui justifie leur existence? Si la fonction de soutien est celle qui est trop souvent mise en avant, les visites de classes n'ont-elles pas d'autres objectifs plus ou moins implicites plus ou moins cachés?

I. CADRE THÉORIQUE ET HYPOTHÈSE

CADRE THÉORIQUE

La problématique des visites de classe, peut être examinée à l'aune de deux théories. La première théorie émane de la didactique, précisément d'une réflexion de Philippe PERRENOUD (1996) sur « ***l'obligation de procédure*** » et la seconde, d'inspiration sociologique et psychologique, est « ***la théorie du rôle ».***

1. De la théorie de l'obligation de procédure

Les visites de classe de français, semblent avoir pour objectifs d'évaluer le respect des procédures prescrites par les programmes et les instructions officielles dans la démarche du professeur de français. C'est ce que Philippe Perrenoud, appelle « l'obligation de procédure ». Selon lui, une obligation de procédure dans le processus d'enseignement – apprentissage, tourne le dos à la professionnalisation du métier d'enseignant et à l'efficacité pédagogique et didactique. La stricte obligation de procédure constituerait, non seulement un frein au processus de professionnalisation, mais aussi un déni de complexité. En même temps que c'est une vision dépassée de l'enseignement apprentissage.

Un obstacle à la professionnalisation

Perrenoud part du principe que la professionnalisation d'un métier quel qu'il soit, signifie l'autonomie offerte au professionnel de choisir ses méthodes et ses moyens d'action et en assumer la responsabilité. Plus il y a réduction de l'autonomie des enseignants dans le choix des méthodes, des moyens d'enseignement et d'évaluation, plus on limite leur responsabilité et cela accentue « une déprofessionnalisation de leur métier », et une augmentation de la dépendance vis-à-vis des prescriptions, des normes élaborées par l'autorité. L'obligation de procédure apparaît comme un déni de la capacité de l'enseignant de choisir ou de construire lui-même ses propres stratégies et ses méthodes. L'obligation de procédure, peut donc être considérée comme un moyen de maintenir l'autorité des responsables et des spécialistes tout en augmentant leur influence auprès des enseignants. L'obligation de procédure est aussi de part sa nature une sorte de négation de la complexité de l'œuvre éducative

Un déni de la complexité

Pour PERRENOUD, la professionnalisation n'est pas une fin en soi mais, c'est une réponse à la complexité des situations et des relations éducatives et aux attentes croissantes des sociétés à l'égard du système éducatif. Il n'est plus possible aujourd'hui, estime-t-il, d'enseigner de manière stéréotypée, eu égard par exemple, au changement des rapports à l'école et aux savoirs, aux brassages culturels, à la transformation de la famille, à la crise des valeurs, à la fulgurante obsolescence des savoirs, à la rupture du contrat social etc. Si l'on veut enseigner efficacement, il conviendrait d'opter pour des stratégies originales et sur mesure, qui partent de l'analyse des acquis, des besoins, des ressources et des forces en présence.

C'est pourquoi, Perrenoud pense que « *le strict respect de procédures prescrites est, dans nombre de situations complexes, un gage d'inefficacité* ». Cependant, il ne faudra pas tout de suite en conclure qu'aucune procédure ne peut être pensée puis proposée aux praticiens. Ceux-ci, n'ont ni le temps ni la possibilité de réinventer la roue tous les jours. En dernière analyse, il revient aux professionnels autonomes de mesurer l'intérêt des procédures existantes dans chaque contexte et, le cas échéant, de les adapter à la situation, de s'en écarter sur tel ou tel point, au besoin d'en créer de nouvelles. Agir efficacement suppose pour lui, à la fois la possibilité de puiser dans des modèles, des règles, des démarches préétablis quand elles sont pertinentes et s'en libérer quand la situation le demande.

Ainsi, en optant pour des obligations de procédure, on ne laisse pas assez de place à l'improvisation, à l'imagination, à la créativité. Les professeurs n'auraient donc pas une grande latitude dans l'application des programmes. Or, comme l'a aussi montré Célestin Freinet, à travers ses *invariants*, « *Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplait pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante*.» Et, « *Personne, ni enfant ni adulte, n'aime le contrôle et la sanction qui sont toujours considérés comme une atteinte à sa d*ignité… ». Du reste, n'est-il pas temps d'envisager une réelle transformation des relations pédagogiques. Doit-on continuer dans des logiques d'obligation de procédure ?

Une conception dépassée de l'enseignement apprentissage

L'obligation de procédure constitue un frein à l'émergence de nouvelles représentations de l'enseignement et de l'apprentissage. En effet, explique-t-il enseigner désormais repose sur l'apprendre à apprendre, autrement dit sur la construction et l'animation des situations d'apprentissage (Atolfi, 1992 ; Develay, 1992 cités par Perrenoud). On place l'enfant « au centre du système éducatif », ce qui signifie que, loin de l'intégrer à un cours des choses pensé en dehors de lui, on cherche à

différencier l'enseignement en fonction des possibilités et des façons d'apprendre de chacun. Ainsi, un enseignant ne peut développer des séquences et des situations d'apprentissage que dans une démarche de résolution de problèmes et de conduite de projets, en créant des situations-problèmes (Perrenoud 1996), en impliquant les élèves dans leur apprentissage. Pour ce faire, il peut certes s'inspirer de précédents et de modèles, il peut s'approprier les démarches construites par d'autres et partiellement codifiées, pour être communicables. Toutefois, il ne peut espérer parvenir à des résultats en suivant constamment une démarche toute tracée. Cette analyse faite, s'inscrire dans une logique d'obligation de procédure, serait un modèle pédagogique obsolète aujourd'hui.
Toutefois, les visites de classe n'auraient peut-être pas été au cœur de bien de polémiques, si elles avaient un rôle précis et bien défini ; si en outre, ceux qui sont chargés de contrôler les prescriptions n'étaient pas les mêmes qui assuraient le volet conseils et formation continue. Dans certaines circonstances, en effet, l'association de deux ou plusieurs rôles apparemment contradictoires chez une même personne, peut être à l'origine de l'inefficacité. Du reste, la psychologie sociale l'a bien montré à travers la théorie du rôle.

2. De la théorie du rôle

D'inspiration sociologique et psychologique, la théorie du rôle est un ensemble de postulats, d'hypothèses qui analyse le comportement social à l'aide du concept de rôle. Selon Shaw (1982), « *un rôle peut être défini comme étant des fonctions remplies par une personne lorsqu'elle occupe une position particulière à l'intérieur d'un contexte social donné* ». Vu sous cet angle, chaque personne peut jouer plusieurs rôles selon les contextes. Ainsi, on peut être un inspecteur ouvert, chaleureux et bon formateur, et être par ailleurs, un évaluateur inflexible.
La théorie du rôle postule que selon son statut, c'est-à-dire, les obligations, les droits etc., qui règlent les relations d'une personne avec ceux qui occupent d'autres statuts, et étant donné le nombre de rôles occupés, il se peut qu'une personne soit dans l'impossibilité de répondre aux attentes d'une situation, parce qu'il y a incompatibilité entre plusieurs rôles ou du fait des exigences contradictoires d'un même rôle. En somme, la multiplicité des rôles peut être à l'origine de conflits. Ainsi, des conflits de rôle peuvent se produire lorsqu'une personne tient plusieurs rôles qui ont des exigences incompatibles, voire contradictoires ou lorsqu' un rôle unique possède deux ou plusieurs attentes incompatibles entre elles.
Dans le dispositif des visites de classe organisées dans le système éducatif burkinabé, les inspecteurs et dans une certaine mesure les conseillers pédagogiques ont une double casquette de formateur et d'évaluateur, sinon une triple casquette de formateur, d'évaluateur et de contrôleur. Cette situation n'est pas sans poser des difficultés ou provoquer quelques ennuis. Si les enseignants peuvent avoir une perception assez positive du statut de formateur ils peuvent par contre avoir une perception négative du rôle d'évaluateur et surtout de celui de contrôleur. Cette pluralité, voire cette confusion des rôles, entraînent certaines incompréhensions dans leurs tâches d'encadrement des professeurs. En effet, les inspecteurs et conseillers doivent conjuguer plusieurs rôles perçus comme antinomiques : celui de soutien pédagogique et celui de contrôle des prescriptions et des normes. Plusieurs recherches (Carron, 1997 ; De Grauve, 2001 ; Gbongue, 2000) ont montré que l'association d'activités perçues comme évaluatives et d'autres à visées formatives est incompatible et engendre des dysfonctionnements
HYPOTHESE
Notre hypothèse est que les visites de classe telles qu'elles se présentent et se réalisent actuellement au Burkina Faso, sont des activités d'évaluation motivées beaucoup plus par une volonté institutionnelle de contrôler les situations didactiques de la classe de français, que de réaliser véritablement une formation continue ou d'apporter un soutien pédagogique aux professeurs de français. Aussi, sont-elles inefficaces et suscitent- elles au mieux la méfiance des bénéficiaires, au pire leur hostilité.

II. MÉTHODOLOGIE

La méthodologie a consisté à recueillir des données à travers des entretiens semi directifs, des observations directes, et l'exploitation documentaire. Les entretiens avec les professeurs ont eu pour objet de découvrir ce que ceux-ci pensent et attendent des visites de classe De même, les entretiens auprès d'encadreurs pédagogiques ont eu pour but de découvrir les objectifs et les enjeux des visites de classe selon eux. Les différents avis ont été croisés. Les observations directes ont eu pour objet d'avoir une idée plus concrète des visites de classe, pour les vivre en situation et voir leur fonctionnement. L'exploitation des textes officiels de référence, des grilles d'observation, des comptes rendus, des rapports de visites ont eu également pour être mis en parallèle avec les données déclaratives. Toutes les données ont été traitées de manière transversale à travers l'analyse de contenue.

III. RÉSULTATS

1. VISITE DE CLASSE : DES FONCTIONS INCOMPATIBLES

« Conseiller, évaluer, voilà deux fonctions attribuées aux inspecteurs (au cours de leurs visites), au formateur d'IUFM (dans la formation et dans leur participation à l'évaluation des stagiaires) […] deux fonctions entremêlées : l'inspecteur vient-il pour me conseiller ou pour m'évaluer. Deux fonctions mal définies et dont l'ambiguïté soulève bien de questions ». C'est en ces termes que Jacques Nimier (2000) abordait la problématique de l'association des deux réalités que sont conseil et évaluation ou si l'on veut, conseil et contrôle lors des visites

De la fonction de soutien : un leurre ?

Lorsqu'on interroge les encadreurs pédagogiques sur le rôle des visites de classe, ils disent généralement que c'est une action de formation et signalent quasi unanimement l'aide, le soutien qu'elles permettent d'apporter aux enseignants. En effet la quasi-totalité des inspecteurs et conseillers pédagogiques qui se sont prêtés à nos questions ont déclaré que les visites de classe sont des occasions propices pour aider les enseignants à mieux cerner les contenus les méthodes d'enseignement, en même temps qu'elles permettent de les motiver. Quasiment tous les témoignages recueillis sont allés dans le sens de cette assistance à l'enseignant. « *Je vois la visite de classe comme un moyen pour aider le professeur à se former de manière continue* », déclare un conseiller pédagogique. « *Les visites de classe ont pour buts essentiels d'apporter de l'aide à l'enseignant* », laisse entendre un inspecteur. « *Les visites de classe permettent d'aller sur le terrain pour prêter assistance à l'enseignant* », affirme un autre inspecteur. « *C'est l'occasion qui lui est donnée* poursuivra t-il, « *pour exposer ses difficultés et recevoir l'appui nécessaire* ». Déjà en 2001, lors de la deuxième conférence annuelle des inspecteurs de l'Enseignement secondaire, François SOUILI (2001 : 53), alors chef de service de l'Inspection de Français affirmait que les visites de classe participaient de la formation continue des enseignants. Pour lui, elles sont l'occasion pour l'encadreur pédagogique « d'apporter assurance et conseils à l'enseignant dans ses pratiques quotidiennes ». Et, dans cet ordre d'idées, Bè Didier KAM (2001) dira dans sa communication, que l'encadrement des professeurs sur le plan pédagogique consiste pour les inspecteurs, dans les matières relevant de leur compétence à, « *assumer un rôle de direction sur le plan pédagogique* ». Ce rôle comporterait l'information et la sensibilisation aux nouvelles techniques pédagogiques et à leur mise en œuvre, l'information des enseignants sur les orientations données au système d'éducation et aux programmes d'enseignement, le soutien multiforme et la motivation à l'enseignement sur le terrain en vue d'améliorer la qualité de la formation dispensée aux élèves ».
Sibiri Pascal KABORE (ibid. p. 77) apportera de l'eau au moulin de ses deux collègues en déclarant que l'encadreur comme son nom l'indique, doit être capable d'encadrer efficacement l'enseignant ». Ce qui voudrait pour lui dire, qu'il doit « *être capable de lui enseigner les méthodes pédagogique*s». Par ailleurs il doit être à même d'observer, d'analyser et de juger une séquence de cours pour en déceler des insuffisances ou les faiblesses afin d'y remédier. En outre, il doit être capable de conseiller.
On peut s'apercevoir que dans leurs discours les encadreurs attribuent aux visites de classe, une fonction de conseil, de sensibilisation, de remédiation. Les visites de classe seraient, à les en croire, une opportunité pour insuffler un dynamisme pédagogique aux classes et aux établissements. Elles seraient aussi l'occasion d'encourager et d'aider les débutants et les moins expérimentés dans le but de les motiver. Cette vision des choses fait –elle l'unanimité ? Est-elle partagée par les

enseignants ? Les professeurs de français sont-ils d'accord avec leurs encadreurs ? Rien n'est moins sûr, au regard des déclarations et prises de position de ces derniers.
En effet, si les discours reconnaissent aux activités de visites de classe une fonction d'aide ou d'assistance, la tendance générale qui se dégage est que les enseignants lient beaucoup plus les visites de classe à l'évaluation et au contrôle : « *Je peux dire que nos inspecteurs viennent en visite de classe pour évaluer et vérifier l'application effective des méthodes actives.*». Pour certains enseignants assez acerbes, et même pour des encadreurs pédagogiques, la fonction de soutien n'est qu'un prétexte, un saupoudrage, une sorte de leurre. En défendant cette proposition, un encadreur pédagogique a tenu les propos suivants : « *l'aspect conseil vient seulement comme un saupoudrage* ». Personne ne revient plus tard, estime –t-il pour voir si les conseils sont pris en compte. Dans le même ordre d'idées, la prétendue formation continue n'est qu'un saupoudrage. *« C'est juste pour donner un visage noble à la chose ».*
Apparemment la majorité des enseignants n'adhèrent pas à cette thèse de l'aide à travers les visites de classe. Il en existe certes qui reconnaissent la valeur formatrice de ces visites. C'est par exemple le cas de ce professeur qui dit :
« *De mon point de vue, les visites de classe ont une grande portée. Personnellement, je les vois d'un très bon œil, dans la mesure où, n'ayant pas bénéficié d'une formation initiale, les visites de classes régulières m'ont permis de me remettre en cause et de mieux orienter mon enseignement.* »
Mais la tendance générale demeure que cette activité est une supervision, une vérification des pratiques d'enseignement, voire une évaluation.

De la fonction d'évaluation

Evaluer au sens le plus général du terme, c'est attribuer une valeur à un objet (Pelpel, 1993). Pour Renald Legendre (1993), l'évaluation est une *« Opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitative et de critères précis en vue d'une prise de décision. Evaluer c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements. »*
L'évaluation peut être aussi définie comme :
« Démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision. Jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies à partir de critère explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif (ibid.).
Le fil rouge de ces définitions est que l'évaluation amène à porter un jugement de valeur et vise la prise d'une décision. Il convient maintenant de se demander si la visite de classe telle qu'elle est conçue et menée dans l'enseignement du second degré au Burkina faso, rentre dans cette logique.
Les visites de classe seraient des formes d'investigation menées auprès d'un enseignant, afin de déterminer la valeur d'une performance, dans le but de l'améliorer ou de la perfectionner ou dans celui d'analyser son impact. Au regard de ce qui précède, on pourrait dire que les visites de classe participent de l'évaluation des enseignants.
En France par exemple, la visite de classe peut, selon le cas, avoir une visée formatrice ou évaluative : « quelles que soient l'époque ou la formule, les maîtres débutants doivent recevoir un certain nombre de « visites » à la fois « visites conseils » à visée formative et « visites évaluation » participant pour une part déterminante à la validation de la formation […] et donc à l'obtention du diplôme (p.100)[73].
La visite de classe remplit –elle une fonction d'évaluation ? Selon Marie Emilie Richer et Catherine Von Nieuwenhoven (2002), une évaluation une comparaison entre les caractéristiques « constatées » de l'objet évalué et les caractéristiques « attendues » de ce type d'objet. Ces caractéristiques attendues–le référent de l'évaluation– sont généralement formulées sous la forme de critères de qualités. Plusieurs autres auteurs (Allal, 1999, Perrenoud 1978, Hadji 1998, Paquay et Roegiers, 1999) soutiennent que trois grandes opérations sont au fondement de toute évaluation : le recueil de donnée, l'interprétation de celles –ci et la régulation.
La visite de classe dans l'enseignement du second degré au Burkina Faso, peut être interprétée comme une forme d'investigation menée par une autorité pédagogique, afin de déterminer la valeur, le mérite d'un enseignant dans la conduite d'une séance d'enseignement–apprentissage. Elle peut être vue aussi comme une opération systématique de collecte d'informations à partir de la prestation de l'enseignant, à partir des cahiers de texte, à partir des cahiers d'élèves, suivie d'analyses au terme desquelles l'autorité pédagogique porte des jugements de valeur sur la qualité des contenus et de la démarche.
En résumé, la visite de classe vise à établir la valeur d'une intervention pédagogique sous l'angle de sa pertinence, de sa cohérence et de sa conformité vis-à-vis des normes pédagogiques en vigueur, de son efficacité, de son rendement ou de son impact. Par ailleurs et au-delà des jugements de valeur, elle vise à assurer la régulation de l'enseignement c'est –à –dire aboutir à des mesures qui permettent son ajustement. Ainsi, la visite de classe en français est, en toile de fond, un ensemble d'évaluations à plusieurs visées. Elle se veut d'abord une évaluation diagnostique : il s'agit d'identifier des besoins à combler. Elle se veut ensuite une évaluation formative : elle amène à produire des informations permettant de réguler, d'améliorer " l'apprentissage " du professeur. Elle se veut enfin sommative : même si l'inspecteur ou le conseiller ne vient pas pour un attribuer une note, il vient pour porter un ou des jugements de valeur, pour sanctionner un travail, c'est-à-dire décider de la réussite ou l'échec, partiel ou total, de la prestation du professeur A l'appui de cette analyse, un enseignant cite quelques jugements de valeur : « Vous n'avez pas fait de motivation avant la lecture du texte ». « Il n'est pas judicieux de faire lire le texte à haute voix par les élèves avant l'explication », « Il fallait procéder à un bilan partiel après l'étude de chaque séquence.
Cette fonction d'évaluation est –elle ainsi perçue par les enseignants de français et les encadreurs pédagogiques ?
Dans la classification qu'ils ont proposée des cinq notions, l'évaluation est retenue en bonne place par les enseignants. Dans celle proposée par les encadreurs pédagogiques eux-mêmes la visite de classe a été classifiée au moins une fois, comme ayant une fonction d'évaluation. De l'évaluation au contrôle, il n'y a qu'un pas à franchir.

De la fonction de contrôle : enjeu prépondérant

Legendre (1993) définit le contrôle comme l' « *ensemble des activités d'observation et d'analyse visant à s'assurer de la conformité des opérations par rapport aux attentes planifiées, aux conditions de réalisation prescrites, et aux exigences législatives, réglementaires et procédurières, et permettant d'apporter des correctifs en cours d'opération* ». Les mots clés de cette définition sont : *observation, analyse, conformité*, pour ne citer que quelques-uns. Curieusement les mêmes mots se retrouvent lorsqu'on parle de visites de classe. Faut-il alors voir les visites de classe comme un contrôle ?
Le Kiti n°AN-VII-0298/FP/TRAV/MF/MESSRS du 16 mai 1990, portant statut particulier du cadre des personnels d'encadrement, d'animation et de contrôle pédagogique de l'enseignement secondaire général et technique stipule en son article 8 que : « les inspecteurs de l'enseignement secondaire général et technique assurent :

- ❖ l'encadrement et le suivi pédagogiques de l'enseignement secondaire général et technique ;
- ❖ le contrôle des enseignants du second degré dans les disciplines relevant de leur compétence ;
- ❖ l'étude des programmes d'enseignement et l'élaboration des instructions officielles relatives à l'Enseignement secondaire Général et Technique.

Ils participent à la formation pédagogique initiale et continue des professeurs de l'Enseignement secondaire Général et Technique[74] ».

[73] « L'analyse des pratiques dans les rapports de stage et la question des savoirs professionnels » in savoirs en action et acteurs de la formation sous la Direction de Jean-Pierre Astolfi (2004).
[74]Kiti An VII-0298

Il ressort de ce texte officiel que parmi les aspects essentiels de la fonction d'inspecteur, le contrôle des enseignants figure en bonne place. Ce « contrôle, écrira Didier Kam (2001),[75] se fait à travers la visite de classe et l'entretien qui s'en suit, à travers les documents à sa disposition, le cahier de texte, les cahiers d'élèves etc. »

Le contrôle, à y voir de très près semble en effet être l'un des objectifs, si ce n'est le principal, poursuivi à travers les visites de classe. Même si, lors de leur première conférence annuelle, les inspecteurs ont jugé nécessaire d'établir une différence entre visite de classe et inspection, en dégageant les objectifs de l'un et de l'autre ; la visite de classe visant à déceler les forces et les insuffisances de l'enseignant pour lui apporter des conseils en vue d'une remédiation, donc ayant un caractère formatif et l'inspection, visant d'une part, à évaluer un enseignant en cours de carrière et éventuellement lui attribuer une note, et d'autre part, à évaluer un enseignant en situation de certification donc ayant un caractère sommatif. La dimension du contrôle on le devine, transparaît dans un cas ou dans l'autre. Du reste, c'est ce qui apparaît en filigrane dans ce passage de la communication de Bè Didier Kam, lors de la Première Conférence Annuelle des Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire (C.A.I.E.S) :

« L'inspection ne pourrait pas jouer pleinement le rôle d'observateur sans le moyen incontournable que constituent les visites de classes et d'établissements scolaires ».

Faut-il en conclure que la fonction de contrôle justifie l'institution des visites de classe dans le secondaire, particulièrement dans l'enseignement du français ? Quelles en sont les représentations des principaux acteurs?

Mais avant, quelle analyse théorique peut-on tenter sur la question ?

Même si la grande majorité des encadreurs réfutent l'idée selon laquelle les visites de classe seraient instituées pour contrôler ce que les enseignants font dans leurs classes plusieurs indicateurs permettent de les interpréter comme telles.

En effet au niveau des discours des encadreurs, la fonction de contrôle apparaît implicitement ou explicitement de façon récurrente. KABORE (2001) disait dans une communication lors de la 2e CAIES : « *L'inspection est chargée (...) de veiller à l'application de ces instructions et à l'exécution des programmes par les enseignants. C'est pourquoi, l'encadreur doit bien connaître les programmes et les instructions officielles y afférentes afin de pouvoir exercer son rôle de contrôle et de conseil* ».

Plus loin, il déclarait : « *L'encadreur pédagogique devrait connaître parfaitement les programmes et leurs contenus académiques. Il doit en connaître les parties difficiles d'attaque afin de pouvoir contrôler et aider le professeur dans l'élaboration de la progression …* » (Sibiri Pascal Kaboré, Actes de la 2e CAIES, page 75). Dans ces passages, il ressort que la principale raison de maîtriser les savoirs, les programmes et les instructions officielles, est celle de pouvoir contrôler, même si la fonction d'aide n'a pas été omise. Par ailleurs, on peut lire : « *... Les instructions élaborées par l'inspection ont force de loi et elles doivent être respectées et exécutées par les enseignants.* » (Ibid. p.73). « […] *L'encadreur doit* ***exiger*** *de l'enseignant qu'il prépare sérieusement toutes ces leçons chaque jour. Il* ***devra examiner*** *à chacune de ses visites la préparation pour s'assurer d'abord qu'elle existe …* » (Ibid. p.75).

Dans ce passage ci, les expressions notamment le champ lexical de la contrainte : ***être respectées et exécutées, doit exiger, devra examiner, pour s'assurer,*** *etc.* et le ton illustrent assez bien la coercition, la nécessité du contrôle le respect strict des contenus et des démarches. Le verbe « ***examiner »***, traduit en lui-même la vérification pour rechercher la moindre faille, à l'instar du médecin qui examine un patient pour déceler le moindre mal. À cet effet, Kam Bé Didier (2000), parlant des prérogatives de l'inspecteur cite explicitement le contrôle du respect des programmes et instructions officielles par les enseignants. « *Ce contrôle, se fait à travers la visite de classe et l'entretien qui s'en suit, à travers les documents à sa disposition, le cahier de texte les cahiers d'élèves, etc*. » (Actes de la 1ere CAIES)

Lors des entretiens pourtant, les encadreurs ont quasiment nié sinon rejeté cette idée de contrôle. Toutefois, au moins un encadreur pédagogique a reconnu explicitement que la visite de classe est essentiellement une activité de contrôle. *« Les visites de classe, dira t-il ,ont un rôle de contrôle. Cette position, je l'ai bâti en fonction de la pratique. Dans la pratique, nous allons dans les classes pour voir si les contenus sont exacts si le professeur se comporte bien en classe s'il anime bien, si la méthodologique est respectée avec rigueur etc.*

Le contenu de la grille d'observation utilisée et les attitudes adoptées tout au long du processus semblent lui donner raison. Dans un premier temps, les encadreurs pédagogiques s'intéressent aux éléments de contenus. Ils vont les confronter aux référents en vigueur, afin de déterminer de leur justesse, de leur conformité, de leur congruence et de leur qualité. La preuve en est que les indicateurs listés dans le volet « **Contenu** »sont :

- ❑ la conformité avec le programme,
- ❑ la maîtrise des notions enseignées,
- ❑ l'adaptation des notions enseignées au niveau de la classe
- ❑ la congruence, des notions enseignées avec les objectifs
- ❑ la qualité de la trace écrite.

Ils s'intéressent ensuite à la méthodologie, avec l'unique souci de vérifier si le professeur la maîtrise. Nous n'en voulons pour preuve que le volet **« Méthodologie »** de la grille, qui ne comporte que le seul indicateur « maîtrise de la méthodologie ».

Dans un second temps, les encadreurs pédagogiques s'intéressent particulièrement à l'enseignant lui-même, à son comportement pendant son intervention pédagogique. Aussi, les indicateurs du volet **Comportement de l'enseignant** sont-ils entre autres :

- la portée de la voix,
- la sollicitation des élèves, l'encouragement des élèves,
- la désignation des élèves par leur nom,
- le déplacement et contrôle du travail des élèves,
- la gestion du temps,
- l'utilisation du tableau noir,
- le dynamisme et la maîtrise de soi,
- la tenue vestimentaire.

Ils s'intéressent en outre aux élèves, mais dans le souci de voir si le professeur réussit à les faire réagir à ses sollicitations et s'il réussit, par son questionnement, à leur faire donner des réponses de qualité. Par ailleurs, on s'intéresse à l'attention et à la discipline des élèves. En fait, on vérifie si l'enseignant réussit à les maintenir tout au long du cours.

La grille qui fait office de référent, permet à l'encadreur observateur d'examiner et de jauger les contenus enseignés et les comportements de l'enseignant à l'aune de la procédure normative**.** Les appréciations exprimées en termes d'échelles de satisfaction à savoir, ***« Très peu satisfaisant »***, ***« Peu satisfaisant »***, ***« Satisfaisant »*** et ***« Très satisfaisant »,*** évoquent l'idée de degré de contentement qui résulterait de l'accomplissement plus ou moins bien par les professeurs des normes de référence.

Tout enseignement participe, souvent implicitement, d'un certain paradigme, d'une certaine école de pensée. Au Burkina Faso, dans l'enseignement du français au secondaire c'est le modèle behavioriste de la pédagogique par objectifs qui reste en vigueur. Toutefois, de nombreux professeurs de français qui n'ont bénéficié d'aucune formation initiale, restent pour la plupart, dans la logique transmissive de la pédagogie traditionnelle. Mieux, des professeurs formés à la pédagogie par objectifs persistent dans une démarche traditionnelle, visiblement moins exigeante pour eux. C'est donc quelque peu pour vérifier que tous les enseignants appliquent cette pédagogie, que les inspecteurs et conseillers pédagogiques de français vont dans les classes. Le cours est jugé satisfaisant, s'il s'inscrit dans la logique de la pédagogie par les objectifs et peu satisfaisant, s'il s'inscrit dans une logique magistrale, disqualifiée aujourd'hui dans l'enseignement du français. En effet, pour chaque activité de la classe de français, une démarche méthodologique précise canonique, a été définie, avec ses étapes, son découpage horaire, ses

[75]Actes de la première CAIES

procédures, dans le but semble-t-il, « *d'harmoniser les pratiques* ». À titre d'exemple, la méthodologique pour la grammaire (de même que pour l'orthographe, la conjugaison et le vocabulaire) telle que résumée dans le document de référence des encadreurs pédagogiques de français, se présente de la manière suivante :

Durée de la leçon 55 minutes

1. ***Vérification de pré requis*** (5 minutes) : contrôle rapide des connaissances ou savoirs nécessaires à l'apprentissage de la notion à enseigner.
2. ***Elaboration des corpus*** (10 minutes) : partir d'une situation de communication de représentation de scène de la vie quotidienne des élèves, sous forme de questions préparées par le professeur.
3. ***Observation - manipulation - classement*** (15 minutes) : l'observation consiste à identifier les termes ou aspects sur lesquels porte la leçon.
   La manipulation consiste à faire des opérations de substitution, déplacement, expansion, suppression, etc. Le classement consiste à ranger les éléments retenus lors des différentes manipulations du corpus.
4. ***Théorisation – trace écrite*** (10 minutes) : formulation de la règle (s) à partir du classement. Chaque règle est appuyée d'exemples tirés du corpus. Les exceptions à la règle sont également dégagées.
5. ***Production*** (15 minutes)
   -exercice oral (5 minutes)
   -exercice écrit + correction (10 minutes)

À l'instar de la grammaire, toutes les activités de la classe de français (expression écrite, explication de texte, lecture méthodique) ont leur méthodologie. Une telle codification et uniformisation des pratiques ne participent t-elles pas de ce que Perrenoud appelle ***obligation de procédure*** ? D'autant plus que de l'avis de certains professeurs, les encadreurs ne seraient pas favorables à d'autres manières de voir les choses.

Cela nous amène à nous poser la question de savoir si former ou du moins préparer des enseignants à adopter des démarches précises et à en vérifier souvent le strict respect, peut participer de la formation continue. La réponse à cette question est négative au regard de la revue de la littérature sur la question. La visite de classe n'est pas le lieu propice pour faire acquérir des aptitudes à enseigner. Les stages courts ou longs, les animations pédagogiques, les séminaires de formations sont les lieux par excellence de cette formation continue. Les visites se présenteraient alors comme des évaluations ou des vérifications des acquis de ces périodes de formations. Une telle vision est-elle partagée par tous ?

2. PERCEPTIONS DES VISITES DE CLASSE PAR LES DIFFERENTS PARTENAIRES

Il ressort des entretiens que les visites de classes ne laissent aucun partenaire indifférent et la question ne fait pas l'unanimité. Si certains s'accordent à dire qu'elles sont avantageuses et nécessaires dans le processus d'enseignement- apprentissage, d'autres estiment au contraire qu'elles sont de peu d'intérêt, si elles ne sont pas inutiles.

Il ne s'agira pas ici de dire qui a raison, ni de chercher à concilier les deux points de vue opposés. Il s'agira plutôt de voir les raisons sur lesquelles se fondent ceux qui sont animés de dispositions bienveillantes à l'égard de ces visites, et celles sur lesquelles s'appuient ceux qui les méprisent, afin de comprendre la position des uns et des autres.

La perception des encadreurs pédagogiques

L'analyse du contenu des entretiens montre que la plupart des encadreurs de français interrogés sont favorables aux visites de classe. Ils les trouvent d'autant plus importantes et utiles qu'elles sont aujourd'hui les seuls moyens pour approcher les enseignants sur le terrain, afin de leur porter assistance et les conduire vers une appropriation des contenus, des techniques et méthodes d'enseignement. En effet, les arguments généralement évoqués dans ce milieu pour justifier les visites de classe, sont entre autres qu'elles permettent de :

- améliorer leurs prestations et les rendre plus performants ;
- améliorer le rendement interne ;
- réguler le processus d'enseignement apprentissage ;
- suivre la mise en œuvre des innovations pédagogiques ;
- évaluer les enseignants dans l'optique de leurs aspirations légitimes à la promotion ;
- s'assurer de l'harmonisation des pratiques et de l'application des normes édictées
- encourager, motiver et rassurer aussi bien les enseignants que les élèves.

Ce sont autant d'arguments apparus dans les discours des encadreurs pédagogiques lors des entretiens, tendant à justifier les visites de classe. À l'analyse, ces arguments sont pratiquement ceux de l'institution qui, rappelons le, donne aux encadreurs la mission d'assurer *l'encadrement et le suivi pédagogique, le contrôle des enseignements dans les disciplines de leurs compétences, l'étude des programmes et l'élaboration des instructions officielles*. C'est donc en tant que représentants de l'institution que les encadreurs perçoivent positivement les visites de classe. Leur position est une conséquence logique de leur statut. En quelques mots, ce sont eux qui sont chargés de concevoir et de suivre l'application des contenus et des méthodes d'enseignement. Nier l'intérêt des visites de classe serait pour les encadreurs pédagogiques, une manière de contester leur propre fonction. L'encadreur pédagogique, qu'il le veuille ou non, doit se positionner en faveur d'une pratique qui lui est plus ou moins tributaire et qu'il est amené à défendre du fait de son appartenance à l'institution (l'Inspection). Cependant pour certains encadreurs, assumer pleinement cette fonction (notamment celle du contrôle, inscrite explicitement dans leurs missions) ne va pas de soi. Aussi, rencontre t-on des encadreurs pédagogiques, qui ne sont pas favorables aux visites de classe, du moins, lorsqu'elles mettent l'accent sur la dimension du contrôle.

La perception des enseignants

Dans le milieu enseignant, à en croire les interviewés, on trouve à la fois des contempteurs et des défenseurs des visites de classe.

Les contempteurs font plusieurs reproches aux visites de classe :

- Le dispositif actuel tient plus du contrôle que de la formation
- C'est une remise en cause de l'autonomie et de l'autorité du professeur ;
- Les visites de classe entraînent malaises et stress chez les enseignants ;
- Elles n'influencent guère les pratiques individuelles et collectives des enseignants : c'est un jeu malsain car lors des visites de classe, les enseignants prévenus à l'avance, montrent aux encadreurs ce qu'ils « veulent voir », mais dans leurs pratiques quotidiennes, les réalités sont différentes.
- L'intervalle entre deux visites est souvent très long (quatre à cinq ans), si bien qu'elles sont vécues comme des événements d'exception..
- Le contenu des rapports n'est pas formateur et ne traduit pas toujours ce qui a été fait et dit pendant la visite.
- En outre, ils arrivent généralement tard pour être exploiter à bon escient, ou n'arrivent jamais.
- Certains inspecteurs font preuve d'un rigorisme exagéré : « on ne discute pas avec eux ».

Au regard de ces différents arguments, on peut soutenir que les visites de classe ne sont pas très bien perçues par les enseignants. Ils la vivent beaucoup plus comme une corvée, une remise en cause de leur autonomie et de leur autorité que comme une relation véritablement aidante. Cela nous semble être lié à la dimension du

contrôle qui est omniprésente. Or il a été démontré (Freinet, 1964 ; Perrenoud, 1996 ; Brunet, 2003) que toute activité perçue comme relevant du contrôle suscite de l'hostilité.
La perception des professeurs face aux visites de classe dépend en grande partie de la personnalité des encadreurs et de leurs attitudes. En effet, il est apparu que certains encadreurs, loin d'être des médiateurs ouverts et chaleureux, font preuve plutôt « d'un rigorisme exagéré » Ce genre de " rigorisme " ou d'intransigeance, assimilable à l'abus de pouvoir ne peut que susciter chez un adulte l'indignation et la révolte, quand bien même il aurait un devoir de respect envers la hiérarchie. L'attitude de l'enseignant dépend pour beaucoup de l'attitude de l'encadreur. En fait, le problème qui se pose, est un problème d'autorité et de rapport à l'autorité. Comme l'écrivait Houssaye « c'est l'autorité elle-même qui fait problème
Tous les enseignants ne sont pas, pour autant, des pourfendeurs des encadreurs pédagogiques et des visites de classe. De leur côté, on trouve aussi des gens qui sont favorables aux visites de classe, estimant qu'elles leur offre l'occasion « *d'exposer leurs problèmes aux encadreurs, pour recevoir des suggestions de solutions* », ou encore qu'elles leur permettent « *de combler bien de lacunes* ». Toutefois, ils penchent surtout pour des visites de classe qui visent à « insuffler un dynamisme pédagogique » qui permettent de mettre à jour leur connaissance et leur compétence, qui les aident à améliorer « *leurs connaissances professionnelles* » et à être « *au diapason des innovations pédagogiques, parce que les savoirs ne sont jamais immuables* ».
À ces enseignants "favorables" aux visites de classe, qui justifient leur position par une argumentation somme toute logique, il faut ajouter (ou peut être opposer) ceux que l'on pourrait appeler les conformistes. Pour ces derniers, « *il faut respecter les textes en vigueur* ». L'attitude conformiste consiste "à être favorable" aux visites de classe, parce qu'elles relèvent de l'autorité, sans véritablement manifester un attachement réel à cette activité.
On peut retenir que les professeurs n'ont une perception négative de la visite de classe, que dans la mesure où elles mettent l'accent sur le contrôle et procèdent de la volonté de les obliger à adopter des procédures bien définies, alors qu'ils aspirent à devenir des enseignants professinnels. En réaction contre cette obligation de procédure (Perrenoud), ils adoptent souvent des attitudes de désobéissances ou de résistances.

Des attitudes de résistance ou d'opposition

Des témoignages recueillis à la fois chez les professeurs et chez les encadreurs relèvent que des attitudes de fuites, de résistance ou de contestation sont souvent adoptés par les enseignants face à des visites de classe qu'ils n'approuvent pas toujours. Ces attitudes sont multiformes et de gravités variables.

Au niveau des comportements

Les attitudes révélées vont des subterfuges à la contestation ouverte ou au refus pur et simple de recevoir les encadreurs. Certains enseignants invoquent même des raisons diverses (maladie, information tardive, calcul de notes, devoirs etc.), pour se soustraire aux visites ou encore, ils programment des activités qui n'exigent pas d'eux-mêmes une prestation, tels que les exposés d'élèves. D'autres s'absentent le jour de la visite, mettant les encadreurs devant le fait accompli. Dans les cas les plus extrêmes, l'enseignant refuse de recevoir l'inspecteur ou le conseiller pédagogique dans sa classe.
D'autres formes de résistance qui ont pu nous être signalées, sont par exemple les critiques, les plaintes larvées, les bouderies etc. Les contestations verbales se manifestent aussi par des propos dévalorisants ou sarcastiques à l'endroit des encadreurs et des visites de classe. Des propos du genre « les empêcheurs de dormir » « les emmerdeurs », les « dérangeurs », « les gendarmes » etc. sont autant de sobriquets qui ont cours dans le jargon des enseignants pour désigner les encadreurs. Ces propos irrévérencieux, sont en fait les résultantes d'une perception plus ou moins négative des visites de classe, et au-delà, du personnel d'encadrement pédagogique lui-même. Ces attitudes heurtent beaucoup les encadreurs pédagogiques, qui vivent mal cette situation en tant qu'elle apparaît comme une remise en question de leur métier et de leur personnalité.

Au niveau des pratiques

On peut interpréter comme une résistance, la suite donnée par les enseignants aux visites. Les enseignants font semblant de s'approprier les pratiques voulues par les encadreurs, mais en réalité à leur absence, la plupart de leurs recommandations sont jetées aux oubliettes et les enseignants reprennent leurs habitudes traditionnelles.
Ces " retours en arrière," que les encadreurs n'ignorent pas, provoquent des frustrations. En effet, n'est-il pas choquant pour quiconque de réaliser que ses efforts n'ont pas d'effet sur les personnes auxquelles ils sont destinés ? C'est la situation que vivent les encadreurs, choqués de constater qu'ils sont souvent incompris par les enseignants et que leurs actions qu'ils pensaient leurs être profitables, sont nulles et de nul effet sur eux.
Au regard de cette situation on peut être amené à dire que les deux parties semblent assez éloignées l'une de l'autre. En réalité, elles ne le sont pas. Les encadreurs recherchent la qualité à travers l'obligation de procédure, tandis que les enseignants pensent la trouver en devenant autonomes.

3. POUR DES VISITES DE CLASSES CONSENSUELLES ET EFFICIENTES QUELLES PERSPECTIVES ?

À partir des entretiens et suite à nos investigations, nous sommes en mesure de soutenir que les visites de classe ne sont pas une mauvaise chose en soi. Ni les enseignants ni les ne le pensent d'ailleurs. L'éventualité de les supprimer, par exemple, n'a pas été envisagée au cours de nos investigations.
S'il n'est pas question de les supprimer, la question qui se pose alors est celle de savoir comment les recadrer ou les réformer pour qu'elles poursuivent l'objectif pour lequel, selon les enseignants, elles doivent exister prioritairement, à savoir permettre un encadrement pédagogique de proximité et de qualité.
Notre tour d'horizon de la question nous amène à penser qu'elles ne posent vraiment problème, que dans la mesure où elles sont prises comme des audits.
Nous pensons que certains recadrages de l'activité, pourraient en faire un moment de plaisir et d'enrichissement, à la fois pour l'enseignant et pour l'encadreur. Ainsi, au niveau relationnel, il faut travailler à assainir les rapports entre les deux partenaires. En effet, les relations entre les inspecteurs et enseignants sur le terrain n'ont pas toujours été des plus bonnes et, certains encadreurs ne l'ont pas caché au cours des entretiens, en témoigne des déclarations du genre : « *Je dirais que nous avons des relations qui ne sont pas vraiment cordiales. En tout cas, pas très chaleureuses*. ». À cet effet, les personnels d'encadrement pédagogique devraient travailler à modifier dans le sens de les améliorer, leurs rapports avec les professeurs sur le terrain. L'image de l'inspecteur -gendarme, de l'inspecteur qui donne du stress, de l'inspecteur qui houspille ou encore, de l'inspecteur inflexible, etc., devrait changer au profit de l'encadreur compréhensif, empathique et professionnel. Cela est crucial pour se faire accepter des enseignants. Les relations entre encadreurs et professeurs doivent être empreintes sympathie, coopératrices et constructives. C'est, semble-t-il, une préoccupation déjà prise en compte dans le milieu des encadreurs, à en croire certains d'entre eux : *« Nous essayons de créer d'autres relations plus sympathiques […] mais du côté des enseignants, ce n'est pas la même vision. L'encadreur reste une personne crainte ».*
Il faudrait aussi que du côté des enseignants, on travaille à voir autrement les encadreurs qui sont des partenaires et non des adversaires, encore moins des opposants. Il est chimérique de prétendre travailler ensemble à l'amélioration de la qualité de l'enseignement, si la confiance et la tolérance mutuelles ne sont pas observées. En toile de fond, il faut diminuer les conflits éventuels par une réduction à un minimum des exigences réciproques.
Au niveau de la mise en œuvre de l'activité de visite de classe, le soutien pédagogique pour être acceptable et accepté devra être dissocié des procédures de contrôle manifestes ou insidieuses. Il n'est pas judicieux de confier un rôle de soutien à un acteur qui, par ailleurs, est associé au contrôle. Dans le même sens, il n'est pas judicieux d'associer concomitamment contrôle et soutien lors d'une activité de visite de classe dans la mesure ou, au cours d'une activité perçue comme un contrôle ou une vérification, le contrôlé aura tendance à se rétracter, tandis que lors d'une activité perçue comme un soutien, le bénéficiaire sera plutôt enclin à se confier, à faire preuve d'esprit d'écoute. En effet « lorsque l'intention de l'encadreur en est une d'aide et qu'elle est clairement perçue comme telle par l'évalué, l'encadrement ne pose habituellement pas de difficultés. Si par contre, il s'agit d'une évaluation contrôlant ou pouvant servir à la promotion, la dynamique se transforme en un jeu de séduction, ou d'opposition ». (BRUNET, ibid. p. 31).

Il serait donc plus utile de privilégier des visites de classe formatives à des fins de professionnalisation des professeurs de français. De telles visites devraient alors privilégier l'analyse par l'enseignant lui-même de sa pratique. Il travaillerait alors à déceler lui-même les forces et les faiblesses de son intervention didactique, à effectuer un constant retour réflexif sur ses actes (BÉLAIR, 1998), il rechercherait alors des solutions de n qu'il soumettrait à l'approbation de l'équipe des encadreurs. Il faudrait pour cela dépasser le rôle d'exécutant conféré actuellement aux professeurs de français, pour développer chez eux, des compétences de conceptions, de mise en œuvre et d'analyse des dispositifs d'enseignement-apprentissage.

CONCLUSION

La question au départ de cette réflexion à savoir si la visite de classe participait du contrôle de l'évaluation ou de la formation continue des professeurs de français au Burkina Faso a conduit à l'hypothèse selon laquelle, les visites de classe sont instituées dans le cadre de l'encadrement des professeurs de français, se révélaient être des activités motivées davantage par le dessein institutionnel de contrôler les situations didactiques de la classe de français, que celui de réaliser effectivement une formation continue ou d'apporter un appui pédagogique aux professeurs de français. Aussi, sont–elles inopérantes et suscitent–elles au mieux la suspicion des bénéficiaires, au pire leur hostilité. Si les visites de classe sont perçues par les autorités institutionnelles et pédagogiques comme une activité de formation des enseignants, elle n'est pas comprise comme telle par ces derniers qui y voient plutôt, sinon un contrôle au moins une évaluation de leurs pratiques**.** Dans un contexte où la majorité des professeurs n'a pas reçu de formation initiale, toute action de formation continue des enseignants est toujours la bienvenue si elle vise à accroître leur capacité à faire face efficacement aux situations professionnelles. Toutefois, une action de formation peut avoir un impact mitigé ou rester stérile, sinon générer des échecs, si elle ne correspond pas à un besoin spécifique exprimé par les bénéficiaires et si elle n'est pas accueillie avec enthousiasme par eux. C'est le principal enseignement de l'étude menée sur les visites de classe.

BIBLIOGRAPHIE

ASTOLFI J. P. (2003*). Education et formation : nouvelles questions nouveaux métiers*. Paris : ESF.

DIRECTION GENERALE DES INSPECTIONS ET DE LA FORMATION DES PERSONNELS DE L'EDUCATION (2000). *Actes de la Première Conférence Annuelle des Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire*. Ouagadougou : DGIFPE/MESSRS.

DIRECTION GENERALE DES INSPECTIONS ET DE LA FORMATION DES PERSONNELS DE L'EDUCATION (2001). *Actes de la Deuxième Conférence Annuelle des*

BRUNET J.-P. (2003*). Pour un encadrement pédagogique et administratif de qualité dans les écoles primaires africaines*. ADEA.www.ADEAnet.org

SOME C. (2004). *Pour un encadrement pédagogique de qualité : cas de la formation continue des professeurs de français.* Mémoire de fin de formation à la fonction d'inspecteur de l'enseignement secondaire. Koudougou : Ecole Normale Supérieure.

ALTET M. (1996). « Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoir, schèmes d'action et adaptation : le savoir analyser ». In PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E.

ASTOLFI J. P. Dir. (2004). *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Rouen : Pur.

BOUCHET J., CHANTON O., KREEL V. MAZE C. RIC F., RICHARD G. (1996). *Psychologie Sociale*. Tome 1.*L'individu et le groupe*. Paris : Bréal.

DEVELAY M. (1994). *Peut-on former les enseignants* ? Paris : ESF.

MANTE M. (1998). « La visite de classe ». In *La Formation des enseignants sur le terrain. Former, organiser, pour enseigner.* Paris : Hachette Education.

PERRENOUD P. (1996). « L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation des résultats et une stérile obligation de procédure ». In l'*Educateur* n° 10 pp. 24-30.

PERRENOUD P. (1996). « Rendre compte, oui mais comment et à qui ? ». In l'*Educateur*, n° 12 pp.22-29.

PERRENOUD P. (Dir.). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences* ? Bruxelles de Boeck.

PERRENOUD P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

POSTIC M. (2000). *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF.

RENALD L. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Guerin/ Eska.

SOUILI F. (2001). « Encadrement et formation continue de Enseignants ». In Actes de la 2ème Conférence Annuelle des Inspecteurs de L'enseignement Secondaire. Ouagadougou : DGIFPE/ MESSRS.

Pour une approche pluridisciplinaire d'un réseau de formation professionnelle continue d'enseignants : étude de cas

Haimo Groenen
Sophie Necker
Atelier SHERPAS, ER3S (EA 4110)

Cette présentation vise une réflexion épistémologique sur la base des résultats d'une enquête de terrain[76]. À la croisée d'approches historiques et sociologiques, la recherche porte sur la formation professionnelle continue (FPC) des enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) du second degré français, dans l'académie de Lille depuis 1982. Après avoir justifié l'objet de recherche et les échelles socio-temporelles retenus et, présenté nos axes de questionnement et options méthodologiques, certains résultats seront mis en perspective. Ils permettront d'illustrer l'intérêt et les limites de ce travail, certaines difficultés épistémologiques et, des perspectives dépassant le champ étudié.

1. La FPC des enseignants en France : un objet d'étude heuristique

1.1. La FPC des enseignants placée sous l'égide des rectorats depuis 1982 : un espace riche d'enjeux suscitant un intérêt relatif et décroissant

En France, les structures rectorales ont joué un rôle central dans l'institutionnalisation et le développement de la FPC des enseignants depuis 1982. Si cette formation s'est développée plus tardivement dans le second degré, elle suscite un intérêt croissant dans les communautés professionnelle et scientifique à la fin des années 1960 (Prost, 1999). La loi du 16 juillet 1971 précise et renforce ensuite le droit à la FPC (Caillaud, 2003). Mais c'est la création des MAFPEN[77] en 1982 qui marque la politique volontariste de l'État en la matière. Nées dans le cadre de la refonte du système éducatif impulsé en 1981 et des lois de décentralisation votées à partir de 1982, ces structures académiques placées sous la tutelle des recteurs sont chargées de la formation, notamment continue, des personnels de l'éducation nationale (Prost, 1999). Depuis, ce secteur reste géré au niveau académique, par le biais des IUFM[78] (créés à partir de 1989) puis des DAFOP[79] (fondées en 2002). Ces structures sont chargées de mettre en œuvre les politiques nationales en matière d'éducation et de formation, tout en les adaptant aux spécificités et besoins académiques. Depuis l981, le recteur est en effet un *« animateur et pilote du changement, responsable du management »* (Condette, 2008 : 172).

L'histoire de la FPC des enseignants a été explorée principalement sur une échelle nationale. Elle s'inscrit généralement dans une histoire, plus globale, de la formation des enseignants (Condette, 2007). Malgré le rôle des structures rectorales dans leur FPC, rares sont les travaux centrés sur échelle académique ou locale (Mourier-Lacrozaz, 1992 ; Attali & Saint-Martin 2006). Les recherches sociologiques sur la FPC des enseignants privilégient au contraire une échelle académique. Ils peuvent croiser ou s'inscrire dans plusieurs sociologies (formation, formation des adultes, formation continue, organisations, contenus, école…). Ont étudiés en particulier l'organisation et les acteurs de la formation (Cauterman & al., 1999), la professionnalisation des enseignants et la construction de leur identité professionnelle en lien avec les logiques de formation (Pouchain-Avril, 1999), la professionnalisation des formateurs (Altet, 2002) ou encore la rencontre entre l'offre et la demande de formation (Merle & Sensevy, 2002).

La FPC des enseignants constitue un espace riche d'enjeux politiques, économiques, sociaux, professionnels et de pouvoir. Depuis les années 1970, la formation continue des travailleurs représente un secteur d'investissement pour faire face à de nouveaux besoins (Besnard & Liétard, 2001). La FPC des enseignants est un levier de changement privilégié par l'Etat depuis 1982 pour opérationnaliser les réformes nationales. Ce secteur est alors jugé plus rentable que la formation initiale pour parvenir à des transformations rapides (Prost, 1999). Côté enseignants, c'est un moyen de perfectionnement professionnel mais aussi de promotion sociale. Enfin, des enjeux découlent du pouvoir conféré aux structures et acteurs chargés de la FPC. Malgré cette pluralité d'enjeux, l'intérêt porté à la FPC des enseignants en histoire et en sociologie est relatif et moindre, comparativement à celui suscité par la formation initiale. De plus, les recherches se font plus rares depuis le début des années 2000, tandis que plusieurs facteurs redéfinissent cette FPC. La création des DAFOP intervient en effet peu après une réforme de la formation professionnelle, en particulier continue (Besnard & Liétard, 2001). En outre, en France comme à l'international, le système de formation des enseignants évolue sous l'effet de plusieurs processus : la rationalisation des politiques publiques, le pilotage de la formation autour de compétences professionnelles et plus récemment la mastérisation de la formation. Dans plusieurs académies, l'avenir de la FPC rectorale fait débats et semble menacée, dans un contexte où des économies sont faites dans la plupart des secteurs publics.

Si la FPC des enseignants est mise en œuvre sous des formes variées, son opérationnalisation à l'échelle des disciplines scolaires est une constante depuis 1982. Pourtant, la grande majorité des travaux historiques et sociologiques adoptent un point de vue général, sans se centrer sur une discipline en particulier. Nous choisissons au contraire de resserrer la focale autour d'une discipline, en postulant que la FPC des enseignants est susceptible de varier selon cette échelle. L'EPS constitue alors un cas d'étude pertinent.

1.2. La FPC des enseignants d'EPS : un cas particulier heuristique

Si très peu de travaux sociologiques ont été menés spécifiquement sur la FPC des enseignants d'EPS, les historiens lui ont témoigné un intérêt significatif (Terret, 2003 ; Abonnen & Attali, 2006 ; Attali & Saint-Martin 2006) au sein d'une histoire institutionnelle et sociale, voire également culturelle. Reflétant le développement considérable des travaux sur l'histoire de l'EPS depuis les années 1980, cet intérêt tient aussi au rôle qu'a joué la FPC dans l'évolution disciplinaire de l'EPS. Bien avant la loi de 1971 et la création des MAFPEN, la FPC a été utilisée par la corporation EPS pour s'adapter à différentes évolutions disciplinaires et promouvoir une nouvelle identité pour la discipline et ses enseignants. Plusieurs offres de formation associatives, syndicales, fédérales ont en effet été développées depuis les années 1960. L'EPS est ainsi en avance sur d'autres disciplines au moment de la création des MAFPEN

La reproblématisation de la FPC des enseignants d'EPS depuis 1981 crée de nouveaux besoins dans ce secteur et en fait un objet d'étude heuristique. À cette date, les enseignants d'EPS sont en effet réintégrés au Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), alors qu'ils étaient sous la tutelle du Ministère de la Jeunesse et des Sports. Leur FPC passe ainsi sous la responsabilité des rectorats, et bientôt des MAFPEN. De plus, l'EPS est profondément rénovée dans ses missions, visées éducatives, contenus, supports d'enseignement et modalités d'évaluation, notamment pour répondre à la refonte du système éducatif (Attali & Saint-Martin, 2004).

[76] Dans le cadre des contraintes de cette publication, les résultats n'ont pas pu être présentés de manière détaillée. Certains d'entre eux ont été présentés lors de manifestations scientifiques.
[77] Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale.
[78] Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.
[79] Divisions Académiques à la Formation des Personnels.

La construction d'une didactique de l'EPS entamée au début des années 1980 répond à ces changements (Sarremejane, 1995). Mais le corps des enseignants EPS reste très hétérogène du point de leur de formation, ce qui peut constituer un frein à la mise en œuvre des réformes nationales et disciplinaires. Enfin, les acteurs de l'EPS ont su conserver une autonomie vis-à-vis des structures rectorales chargées de FPC et y ont fait preuve d'initiatives, à travers par exemple l'organisation sectorisée de la formation (Terret, 2003).

1.3. Intérêt d'une approche pluridisciplinaire de la FPC rectorale

La FPC des enseignants d'EPS envisagée à l'échelle académique et institutionnelle des rectorats depuis 1982 constitue pour nous un objet d'étude pertinent pour une approche pluridisciplinaire en histoire et sociologie. Si ces deux disciplines présentent chacune une valeur propre, elles s'avèrent potentiellement complémentaires. L'intérêt - voire la nécessité des approches pluridisciplinaires - est souligné de longue date en sciences humaines et sociales, en sciences de l'éducation, ou en STAPS[80] (Collinet, 2003) et à propos de l'EPS (Parlebas 1971 ; Vigarello, 1978). Une telle approche paraît heuristique pour mieux comprendre la configuration actuelle de la FPC des enseignants d'EPS, en lien avec la culture établie dans ce secteur au sein de la discipline depuis les années 1960 et les politiques menées par les structures rectorales depuis 1982. C'est l'académie de Lille qui retient notre attention.

2. Étude de cas : le réseau EPS de Lille

2.1. Échelles d'études, problématique et méthodologie

L'académie de Lille présente des singularités qui interagissent avec la FPC. Historiquement, c'est l'une des plus grosses académies au plan des effectifs enseignants et élèves, dont les résultats sont globalement inférieurs aux moyennes nationales (Condette, 2001). Les recteurs utilisent dès 1982 la MAFPEN pour répondre aux problèmes académiques prioritaires. Les enseignants d'EPS y sont également très nombreux, tout en présentant des statuts, des origines géographiques et des formations variées, ce qui constitue potentiellement une difficulté pour la transmission d'une culture professionnelle par la FPC. Celle-ci a tardé à se mettre en place en EPS comparativement à ce qui se produit dans d'autres disciplines, mais elle connaît rapidement - et jusqu'à l'heure actuelle - un succès et une fréquentation très importants. Enfin, cette FPC est organisée à travers un réseau décentralisé, singulier au plan académique. Ce réseau devient dès lors un objet d'étude pertinent.

Cette monographie questionne la FPC sous l'angle de ses acteurs, de son organisation, des savoirs en lien avec les objectifs poursuivis, et des enjeux sous-jacents. À la croisée d'une histoire institutionnelle, sociale et culturelle, nous étudions les interrelations entre trois secteurs impliqués dans la FPC : les politiques mises en œuvre par les structures rectorales, les acteurs de la formation et les savoirs en jeu. Par une sociologie compréhensive, nous appréhendons la FPC sous l'angle des acteurs (humains, non-humains, individuels et collectifs) et des conventions qui les lient. Notre questionnement général est spécifié par les deux disciplines scientifiques retenues. Trois ensembles de questions déclinent notre questionnement général, et organisent la présentation des résultats sélectionnés :

a) Les conditions de genèse, de configuration, de pérennité et d'évolution du réseau EPS : quelle est la part qui revient aux conjonctures nationales et académiques dans lesquelles évoluent l'école, la FPC et l'EPS, d'une part, aux acteurs et structures académiques impliquées d'autre part ?

b) La FPC sous l'angle du réseau :

Quels sont les facteurs propres et extérieurs à l'école, à la formation et à l'EPS, en jeu dans l'organisation de la formation en réseau ? Quel est le sens attribué à cette notion, sous l'angle du fonctionnement, de la dynamique et des acteurs du réseau ?

c) La FPC sous l'angle des savoirs :

Quelle est la nature des savoirs en jeu dans la formation ? Quels sont les processus de transmission, de diffusion, de production, de légitimation et d'évolution de ces savoirs?

Notre approche pluridisciplinaire s'inscrit dans les méthodes inductives et repose sur l'analyse et le croisement de diverses sources écrites et orales. Les sources écrites comprennent des archives institutionnelles issues des structures académiques chargées de la FPC, des archives privées et des publications des acteurs du réseau EPS. Des entretiens semi-directifs ont été menés avec les principaux pionniers de la FPC, les responsables du réseau EPS, des formateurs, des IA IPR EPS[81] et un responsable de formation du rectorat. Des observations participantes ont été réalisées en stages, et lors de réunions.

2.2. Le poids des politiques institutionnelles et des acteurs dans la genèse, la configuration et la pérennité du réseau EPS

a) La genèse du réseau EPS : des promoteurs face à des résistances et soutiens institutionnels

La création d'un réseau de FPC en EPS à la MAFPEN de Lille s'inscrit dans une conjoncture nationale favorable à l'essor de formations rectorales disciplinaires, et résulte de l'action militante d'enseignants malgré des résistances internes à la discipline (Groenen, 2010).

Avant 1981, la FPC des enseignants d'EPS de l'académie de Lille, sous la responsabilité des cadres techniques fédéraux de la Jeunesse et des Sports, reste peu développée et structurée. Elle s'effectue aussi dans des structures, locales ou nationales, liées à l'EPS, associatives[82], fédérales[83] et syndicales[84]. Conformément au rapport remis par De Peretti au MEN en 1982, la FPC développée dans les MAFPEN devient un levier essentiel pour rénover le système éducatif, les savoirs scolaires et les pratiques pédagogiques (De Peretti, 1982). Afin de faire face aux conséquences de la démocratisation de l'école, la lutte contre l'échec scolaire devient ainsi une mission prioritaire (Prost, 1992). L'académie septentrionale s'inscrit parfaitement dans ces tendances nationales (Condette, 2001). La MAF[85] de Lille créée en 1982 est rapidement remplacée par la MAFPEN de Lille. Plusieurs réseaux de formation transversaux, pluridisciplinaires et disciplinaires sont mis en place sans délai pour répondre aux réformes les plus urgentes. La rénovation du collège y occupe une place privilégiée (Pouchain-Avril, 1995). C'est dans ce contexte que le réseau EPS est créé en 1985. Son émergence tardive par rapport à d'autres réseaux de formation académiques indique que la conjoncture institutionnelle nationale et académique est insuffisante pour rendre compte de sa genèse. Il semble alors nécessaire de se tourner vers les acteurs de l'EPS, et leurs liens avec les structures rectorales chargées de la FPC.

Un groupe de pionniers, tous enseignants d'EPS, revendique dès 1982 la création d'une FPC disciplinaire à la MAFPEN de Lille. Mais ce projet rencontre l'opposition d'Yves Bonhomme, IA IPR présidant aux destinées de l'EPS dans l'académie. Proche des milieux de la Jeunesse et des sports, et défendant une conception traditionnelle et sportive de l'EPS, de l'enseignement et de la formation des professeurs, Bonhomme ne voit pas d'un bon œil cette revendication. Elle répond au contexte de réforme et de remise en question auquel sont confrontés l'EPS et ses enseignants. Leur réintégration au MEN survient dans un malaise identitaire (Terret, 2000) lié à l'amalgame entre l'EPS et la sphère sportive fédérale véhiculé depuis les années 1960. La construction d'une identité scolaire devient

[80] Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.
[81] Inspecteur Académique Inspecteur Pédagogique Régional.
[82] Association des Enseignants d'EPS.
[83] Fédération Sportive et Gymnique du Travail.
[84] Syndicat National d'Éducation Physique. Ce syndicat est majoritaire en EPS.
[85] Mission Académique à la Formation.

une nécessité urgente pour l'EPS. La rénovation des modalités d'évaluation et de certification de l'EPS à partir de 1983 répond à cette problématique, et plus largement à la lutte contre l'échec scolaire (Attali & Saint-Martin, 2004). La FPC est alors une occasion et un moyen de développer de nouvelles professionnalités attestant de la légitimité scolaire de l'EPS et de ses enseignants (Attali & Saint-Martin, 2006). Face aux résistances institutionnelles internes, des pionniers mettent en place des formations « pirates », sans l'accord - voire contre l'avis - de l'IA EPS. Raymond Dhellemmes, professeur à l'UEREPS[86] de Lille, est un acteur clé dans la création du réseau EPS. Il initie en 1984 une FPC sur les pratiques d'évaluation en EPS, avec l'accord d'une IA IPR EPS. Le projet prend la forme d'une recherche action, liant l'UEREPS de Lille et les enseignants de plusieurs établissements scolaires. Etant l'un des rares à posséder l'agrégation externe d'EPS nouvellement créée en 1982, son statut lui vaut une reconnaissance forte et utile lors de ses négociations avec le recteur. Il obtient gain de cause et la création d'une « FPC EPS » au sein des MAFPEN. Proches sur un plan générationnel, fréquentant des milieux de sociabilité professionnelle et/ou sportive communs (SNEP, AEEPS, FSGT, UNSS[87], fédérations sportives…), les pionniers du réseau EPS partagent des normes, valeurs et conceptions professionnelles, ce qui favorise leur action commune. Ces acteurs pèsent durablement sur la pérennité et la configuration de la formation.

b) Le rôle des acteurs de l'EPS et des structures rectorales dans la pérennité et la configuration du réseau

Plusieurs facteurs contribuent à la pérennité du réseau EPS. Au plan institutionnel français, la FPC des enseignants organisée à l'échelle rectorale est perpétuée jusqu'à l'heure actuelle par le biais de structures académiques évolutives et complémentaires. À l'échelle de l'EPS, un groupe restreint issu des pionniers du réseau et au sein duquel Raymond Dhellemmes fait office de leader intellectuel, impulse une conception et un modèle de formation dont certains fondements perdurent aujourd'hui. Ce modèle de formation vient au service des prescriptions et réformes institutionnelles de l'EPS et à la résolution des problèmes professionnels des enseignants (Groenen, 2010) tout en s'inscrivant dans le cadrage national (développement de compétences…) et les priorités académiques de formation. Ces caractéristiques participent au succès du réseau chez les enseignants et à sa reconnaissance par le rectorat. La FPC EPS s'institutionnalise par ailleurs à travers un réseau décentralisé au niveau des Bassins de Formation Emploi. Ce principe fait du réseau EPS un cas unique au plan académique, mais s'inscrit dans la sectorisation des FPC mises en place en EPS dans d'autres académies (Terret, 2000 ; Attali & Saint-Martin, 2006). Avant 1982, ce principe fonctionne d'ailleurs déjà au sein de l'UNSS. C'est Raymond Dhellemmes qui impulse cette décentralisation du réseau EPS, en important le modèle qu'il a observé dans l'académie de Grenoble. Par ailleurs, le réseau EPS tisse d'emblée des liens avec l'IA EPS qui valorise la FPC notamment en tant que moyen de conformisation des enseignants aux prescriptions institutionnelles. De plus, plusieurs pionniers accèdent au statut d'IA IPR EPS. C'est le cas de Raymond Dhellemmes, après le départ en retraite d'Yves Bonhomme au milieu des années 1990, et de l'actuel responsable de la FPC à l'IA EPS.

Jusqu'à nos jours, les liens d'interdépendance et d'interconnaissance entre formateurs et inspecteurs favorisent la continuité des actions (de formation, d'évaluation, de certification), une meilleure entente entre acteurs du réseau, enfin, une compréhension plus pertinente des problèmes professionnels des enseignants. Ces liens avec l'IA apportent au réseau un soutien institutionnel, utile notamment lorsqu'il s'agit de négocier des moyens auprès des structures rectorales. Plus largement, nombre d'acteurs, dont les principaux pionniers, sont actifs dans le réseau sur le long terme. Ils perpétuent certains fondements théoriques et pratiques du modèle de formation. Ces actions de pérennisation du réseau sont d'autant plus décisives dans la conjoncture des politiques de rationalisation des moyens, dont les effets sur de nombreux secteurs publics augmentent depuis les années 2000. En effet, le réseau EPS subit des critiques et des attaques, à tel point que sa configuration et son existence semblent menacées.

2.3. FPC des enseignants et réseaux de formation : le cas de l'EPS

L'organisation en réseau de la FPC rectorale des enseignants d'EPS de l'académie de Lille s'inscrit dans un processus historique plus large, dépassant l'école, la formation continue et la discipline. L'histoire de France révèle en effet qu'un nombre croissant de secteurs sociaux a été organisé en réseaux (Dupuy, 2002). Notons par exemple les fortifications militaires au XVIII^{ème} siècle, puis les canalisations et l'eau potable, les voies de communication (dont la poste au XV^{e} siècle) et de transport. Le territoire, et notamment l'urbanisme, évolue sous le même processus. Il touche également les secteurs de production et de diffusion des connaissances. La médecine du XIX^{ème} siècle manifeste ainsi un intérêt pour le concept de réseau, suivie par de nombreuses disciplines scientifiques au siècle suivant. La sociologie des réseaux apparaît dans cette mouvance. Cet intérêt des intellectuels pour le concept se vérifie bientôt chez les autorités publiques en charge de la formation des enseignants. Dès 1982, *« un principe d'organisation et de fonctionnement de la formation – le réseau – a émergé et s'est conforté dans de nombreuses académies »* dans le cadre des MAFPEN (Castéran, 1998 : 50). Le réseau recueille la faveur de nombreux acteurs et secteurs de la formation, même si d'autres organisations existent. Les politiques impulsées nationalement ne sont pas étrangères à cet attrait. En effet, le rapport ayant inspiré les MAFPEN met en avant *« la nécessité d'un réseau de formation »* à une échelle régionale (De Peretti, 1982 : 85). Ce rapport préconise l'organisation d'un réseau académique mettant en synergie les différents acteurs et structures de formation initiale et continue, sans pour autant aller jusqu'à aborder la création de réseaux transversaux ou disciplinaires. Il semble alors qu'ils soient initiés par les acteurs de la MAFPEN. D'où l'intérêt d'étudier sociologiquement le réseau sous l'angle des acteurs.

À partir de dimensions constitutives et de caractéristiques identifiées des réseaux, nous interrogeons le sens attribué à la notion au sein du système de FPC étudié, en repérant plus particulièrement la morphologie sociale et humaine du réseau. En effet, entre circulation et flux d'une part, maillage et entrelacement d'autre part (Parrochia, 2005), un « réseau » se caractérise par une structure, une dynamique et une logique (Dupuy & Offner, 2005). La structure renvoie à l'architecture et la morphologie du réseau, la dynamique aux cycles de développement et d'innovations-rénovations. La logique, enfin, concerne les principes et conventions liant et guidant le réseau. Ces dimensions constituent une première trame d'analyse du réseau EPS. En outre, et bien que les mondes de la santé, de l'éducation et de la formation ne soient pas superposables, la référence à l'analyse que Schweyer (2005) fait de l'organisation de l'offre de soins en réseau est heuristique. L'approche du « réseau » y est guidée surtout par l'analyse de l'organisation du travail. Agrégation d'individus aux préoccupations communes, ramifications, organisation d'une matière et d'un territoire, distinction d'un dedans et d'un dehors, entité dans un système social plus vaste… constituent des traces de « ce qui fait réseau ». Parmi celles-ci, discutons ici le jeu des acteurs sur le terrain de la FPC EPS de l'académie de Lille.

La quasi totalité des acteurs du réseau sont ou ont été professeurs d'EPS. Ce statut et cette fonction constituent un sésame. Il n'existe d'ailleurs pas de statut officiel de formateur, celui de professeur d'EPS légitime la position de formateur. La figure centrale du réseau est donc celle de l'enseignant. Il est à la fois le professionnel qui justifie le réseau (il en est l'usager) et celui qui le porte (il en est le concepteur et l'organisateur). Ce système, le parcours des formateurs au sein du réseau (pérennité, changement ou cumul des rôles, statuts et missions), le mode de recrutement et les modalités d'entrée dans le réseau (cooptation et parrainage) induisent et entretiennent interconnaissance et entre-soi. Le réseau EPS vient alors cristalliser *« un réseau relationnel sélectif existant »* (Schweyer, 2005 : 92). Une situation qui est aussi le résultat de l'appartenance des acteurs de la FPC à d'autres réseaux sociaux. Le profil des fondateurs et intervenants du réseau est caractérisé par le « polyexercice » et la « multipositionnalité » (Schweyer, 2005). Ces appartenances multiples peuvent favoriser l'accès au réseau, l'entrée dans le réseau, la légitimité au sein de ce dernier. Elles contribuent également à entretenir les liens entre acteurs de la FPC. L'engagement au sein de l'UNSS ; la pratique personnelle d'une activité physique (AP) ; la participation à la rédaction d'écrits institutionnels ou professionnels ; l'adhésion à un syndicat ou une association professionnelle… font connaître et se reconnaître. Le réseau de la formation continue apparaît ainsi à l'interface de plusieurs réseaux.

[86] Les UEREPS (unité de recherche et d'enseignement en éducation physique et sportive) sont les structures chargées notamment de la formation initiale des professeurs d'EPS.
[87] Union Nationale du Sport Scolaire. Il s'agit du secteur du sport scolaire rattaché à l'EPS.

Outre l'étude d'un système de travail, notre démarche éclaire le sens attribué à la notion de réseau, et pointe certains de ses antagonismes et ambivalences (Dupuy & Offner, 2005). L'affichage d'une formation singulière et unifiée à l'échelle du réseau est questionné par les oppositions au réseau (discours[88], dispositifs et actions parallèles[89], voire concurrentiels), les postures de rejet et de singularisation (de la part des enseignants usagers et/ou des enseignants formateurs), des contradictions de fonctionnement (mise en œuvre du suivi des actions de formation, régularité des échanges entre formateurs, organisation de la formation continue des formateurs, responsabilité et liberté réservées aux formateurs dans la construction de leurs contenus). Aussi, et devant l'existence et la permanence du réseau de FPC EPS lillois, ces ruptures et discordances semblent tout autant susceptibles de structurer (faire), déstructurer (défaire) et/ou transformer (refaire) le réseau.

2.4. La FPC sous l'angle des savoirs

Le réseau EPS constitue dès 1985 un espace de diffusion et de transmission de savoirs à travers les formations et la publication d'écrits. Il devient aussi en 1994 un espace de production de savoirs professionnels innovants (Groenen, 2010). Articulant savoirs « à » enseigner (liés aux contenus d'enseignement) et savoirs « pour » enseigner (liés au processus de transmission), les formations sont principalement conçues à l'échelle de la didactique des AP supports de l'EPS, ou de thèmes transversaux comme l'évaluation. À travers ces savoirs, la formation vise la conformisation des enseignants aux prescriptions institutionnelles mais aussi la résolution de certains de leurs problèmes professionnels. L'influence de l'IA EPS sur le réseau, et la manière dont les acteurs de celui-ci se positionnent au sein du processus de didactisation de l'EPS orientent les savoirs en jeu dans la formation.

Entre 1985 et 1994, les savoirs diffusés par le réseau concernent principalement les nouvelles modalités d'évaluation et les supports culturels d'enseignement (activités artistiques, duelles, de pleine nature…) prescrits par les textes officiels. Les formations proposent des outils de compréhension des textes officiels, et des connaissances didactiques et pédagogiques (transposition didactique des AP, contenus d'enseignement…) permettant leur mise en œuvre. Les contenus de formation peuvent être issus des textes officiels, de revues ou d'ouvrages professionnels, des pratiques ou réflexions professionnelles des formateurs. Les comptes rendus écrits annuels des formations sont des outils de diffusion de ces contenus de formation et savoirs. La nature des savoirs retenus par le réseau s'inscrit parfaitement dans la construction d'une didactique de l'EPS. Ces savoirs correspondent aux questions et thématiques qui occupent la corporation, ses théoriciens et ses acteurs institutionnels. Cette évolution disciplinaire conduit à une pluralité de conceptions et de propositions didactiques en EPS. Les nombreuses publications professionnelles qui s'en suivent constituent une offre de savoirs permettant d'alimenter les contenus de la FPC.

La consultation nationale autour des nouveaux programmes d'EPS - engagée en 1994 et relayée au niveau académique - permet à l'IA EPS de Lille d'engager une nouvelle dynamique collective dans la discipline. Le réseau EPS est une pièce maîtresse de ce projet. Un cadre didactique est construit par les responsables du réseau et l'IA. Des experts nommés par ses derniers sont chargés d'élaborer de propositions d'enseignement dans différentes AP conformes aux programmes et au cadre académique. Une revue est publiée sous l'égide du réseau EPS et de la MAFPEN pour diffuser les connaissances produites et alimenter les contenus de formation. Œuvrant pour une identité scolaire de l'EPS le réseau s'attache ensuite à produire et diffuser des formes de pratiques physiques scolaires dans les AP. Les enseignants experts du réseau EPS formalisent leurs pratiques enseignantes, elles-mêmes influencées par le cadre didactique du réseau. Des allers-retours entre « théorie » et « pratique » conduisent ainsi à l'élaboration de nouveaux savoirs.

L'organisation de la formation autour des AP et leur place dans les contenus de formation gagnent à être replacées face aux courants didactiques qui s'opposent en EPS depuis les années 1980, et aux conceptions des acteurs du réseau. À l'échelle nationale, l'opposition porte principalement sur le statut et la fonction des AP dans le processus éducatif de l'EPS. Ceux qui mettent l'accent sur la transmission de références culturelles issues des AP (en faisant de celle-ci un objet pour l'EPS), s'opposent à ceux pour qui elles représentent surtout le moyen éducatif de la discipline. Les acteurs du réseau ne se positionnent pas de manière explicite : ils restent relativement proches du premier courant, sans être insensibles au second. Leurs formations initiales, leurs liens avec la FSGT et le SNEP (qui défendent une conception sportive de l'EPS), les prédisposent à accorder une place centrale à la transmission de références culturelles propres aux AP en EPS.

Les contenus de formation[90] conçus, transmis, diffusés et légitimés dans le cadre de la FPC EPS lilloise reposent sur certains principes, fondements et catégories communs, tout en présentant des particularités liées à une redéfinition partielle du cadre général fixé pour l'ensemble du réseau EPS. Leur nature, catégorisation et organisation dépendent à la fois du cadrage institutionnel et des programmes disciplinaires, de la conception de la formation promue par le réseau EPS, du formateur, de l'AP support (Groenen & Necker, 2011). Elles reflètent des innovations et des expertises individuelles comme collectives. Sollicité pour intervenir en formation, le formateur spécialiste d'une AP est susceptible d'avoir à formaliser un savoir « d'expérience », « de la pratique » (Altet, 1993), pour élaborer une forme de pratique scolaire. Il opère alors un glissement du « pouvoir-faire » au « savoir » (Tardif, 1993). Le travail enseignant représente alors une ressource pour la formation continue. Et, il constitue un espace de production de savoirs pour soi (transformation de sa propre activité, par sa formalisation) et pour d'autres (mutualisation à l'occasion des stages).

La visibilité et le rayonnement des innovations produites par le réseau (individuellement et/ou collectivement) se jouent donc en grande partie dans les stages. La transmission y prend la forme du partage : les formateurs proposent des contenus d'enseignement fondés sur leur expérience d'enseignant, le plus souvent expérimentés et validés en classe. Les contenus de formation sont d'autant plus innovants pour les stagiaires que le modèle de professionnalité affiché par le réseau et celui valorisé au concours de professeur d'EPS diffèrent partiellement. Mais aussi car l'académie de Lille a longtemps accueilli des néo-titulaires d'autres académies et, parce que les systèmes de formation initiale et continue - au sein de l'académie - ne s'interpénètrent pas forcément. La FPC étant un espace de (re-)construction de professionnalités enseignantes, les formateurs sont confrontés à des résistances au changement. De plus, la nature de l'offre de formation du réseau peut laisser penser aux usagers que le corps des professeurs d'EPS y est appréhendé de façon unitaire. Une façon d'entretenir l'existence d'un réseau là où, pourtant, les disparités géographiques et de conception du métier rappellent combien enseigner (l'EPS) relève d'une hétérogénéité des logiques d'enseignement à l'œuvre, en EPS notamment (Perez-Roux, 2011). La nécessaire légitimation des savoirs proposés passe par la valorisation du statut des formateurs et des contenus, leur reconnaissance par l'institution et la corporation et, les vecteurs de diffusion. Ces derniers participent aussi à légitimer le monde social de la FPC. Autant de processus sous-tendus par des enjeux professionnels et de pouvoir.

Conclusion

Pour conclure, nous souhaitons revenir sur la singularité et l'intérêt que nous visons pour notre approche, en rapport avec les travaux menés antérieurement sur l'objet de la FPC des enseignants, et certains résultats issus de notre enquête.

Si en France, la FPC des enseignants placée sous l'égide des rectorats n'a été que relativement investie en histoire et en sociologie, peu de travaux l'étudient en tant qu'objet autonome. Par ailleurs, les recherches se font actuellement plus rares, alors même que la FPC cristallise des enjeux multiples et considérables en lien avec sa reproblématisation contemporaine. De plus, les travaux se placent rarement à l'échelle d'une discipline scolaire, à l'exception de l'EPS. Or, chaque discipline présente une histoire propre, qui a des prolongements sur son identité, son corps enseignant, ses modèles pédagogiques ou encore sur la construction de sa

[88] Notamment les enseignants venant d'autres académies, ou ceux doutant du bien-fondé des propositions formulées en stage.
[89] Exemples : formations privées ou à l'UNSS.
[90] Etudiés, ici, dans le cadre de la formation en danse et en judo.

didactique disciplinaire. Autant de paramètres qui sont susceptibles d'interagir et de peser sur la FPC, de la configurer ou d'y créer des besoins particuliers. Enfin, si les recherches pluridisciplinaires sont vantées pour leur intérêt heuristique, elles restent peu nombreuses dans notre champ d'étude.

L'histoire politique, sociale et culturelle de la France, de l'école et de l'EPS de 1982 à nos jours, et certains traits de la FPC des enseignants d'EPS dans l'académie de Lille permettent de justifier l'échelle rectorale, temporelle et disciplinaire retenue pour notre recherche. Au delà des échelles d'analyse choisies, notre problématique renouvelle aussi les axes de questionnement de la FPC des enseignants, notamment à travers la question des savoirs. Celle-ci reste peu étudiée à l'échelle de la FPC des enseignants, et nous n'avons pas identifié de travaux interrogeant ce secteur en tant qu'espace de production de savoirs professionnels nouveaux. Notre approche se veut également singulière en questionnant les interrelations entre plusieurs niveaux d'analyse (acteurs, structures, savoirs et enjeux).

L'intérêt de notre approche est également validé par certains de nos résultats. En soumettant une question générale commune à l'histoire et à la sociologie, des interactions et complémentarités d'approches se dégagent. L'histoire permet d'identifier la part qui revient aux conjonctures nationales et académiques, et aux acteurs dans la genèse, l'institutionnalisation et l'évolution de la FPC rectorale en EPS. Les permanences qui s'observent historiquement permettent en retour, de comprendre la configuration actuelle du réseau EPS et posent des jalons utiles pour la sociologie. Celle-ci est à même d'analyser à travers les pratiques « réelles » des acteurs, un réseau de formation et les multiples logiques et interactions qui y sont à l'œuvre. Son intérêt théorique et méthodologique provient également des concepts qu'elle produit et utilise, et des processus mis en évidence. En retour, ces éléments sont susceptibles d'interpeler l'historien et de lui offrir de nouvelles questions et perspectives de recherche. Toutefois, en même temps que l'approche pluridisciplinaire donne de la profondeur et permet d'atteindre une plus grande complexité d'analyse, elle rend l'exercice plus difficile et induit un certain nombre de limites.

Plusieurs difficultés viennent perturber ou gêner notre approche pluridisciplinaire. Certaines sont directement liées à l'objet et aux options méthodologiques retenus, d'autres peuvent être considérées comme plus transversales.

Ainsi, d'une manière générale, l'histoire et la sociologie ne se positionnement pas nécessairement de la même manière par rapport aux visées compréhensives et explicatives des sciences humaines et sociales, ou en tout cas elles n'y participent pas à l'identique. Des priorités peuvent être placées sur l'une ou l'autre visée, selon la manière dont le chercheur se positionne au sein des espaces historiographiques et sociologiques. Ceci influe sur la portée des différentes approches scientifiques.

Par rapport à la définition d'un objet de recherche commun, l'histoire et la sociologie ne font pas non plus forcément le même usage des notions et des concepts pour circonscrire l'étude. Vigilant vis-à-vis de l'anachronisme, l'historien peut se « contenter » d'utiliser certaines notions et se méfier de certains concepts qui ne seraient pas appropriés aux époques considérées, alors que le sociologue peut plus « librement » utiliser certains concepts contemporains. L'approche de la notion de réseau l'illustre pour notre enquête. De plus, si un questionnement général commun pertinent peut être construit, il n'est pas toujours aisé de maintenir cette unité au fur et à mesure que la problématique est amenée à se préciser. La spécificité de chacune des disciplines peut interférer dans ce processus. C'est pourquoi nous avons choisi de décliner et développer notre questionnement général à partir des cadres d'intelligibilité et méthodologies de l'histoire et de la sociologie.

Au plan méthodologique, des sources communes (des entretiens, par exemple) peuvent être utiles à l'historien et au sociologue. Mais la temporalité respective de leur enquête de terrain (sous-tendue par des logiques de recherche propres) peut conduire à des incompatibilités ou à des dilemmes. Nous avons donc dû parfois accorder nos approches et calendriers en fonction de l'avancée de nos travaux et besoins respectifs, faire des choix et des compromis le cas échéant.

Les échelles institutionnelle, académique et disciplinaire (EPS) retenues présentent l'avantage d'accéder finement à l'objet étudié, mais l'inconvénient de ne couvrir qu'une petite partie du champ social. Les résultats obtenus dégagent des perspectives, mais ne peuvent être - forcément ou sans précautions - généralisés à d'autres échelles sociales, alors même que le champ de la FPC évolue sous l'effet de conjonctures nationales et internationales.

Plusieurs perspectives se dégagent pour des approches monographiques et comparées portant sur la FPC, selon les échelles d'étude et les axes de problématisation envisagés. La FPC mériterait d'être étudiée à l'échelle d'autres disciplines scolaires, niveaux d'enseignement (premier, second degré), espaces géographiques (régions, nations, espace européen…) ou temporels. Il serait pertinent d'étudier les facteurs en jeu dans la genèse, l'évolution, la pérennité ou la disparition de réseaux de FPC d'enseignants. Quels sens, statut et fonction sont donnés à ces réseaux ? Quelle place et forme occupent les processus de transmission, de diffusion voire de production de savoirs dans un réseau, et quelle est la nature de ces savoirs ?

Des approches comparées seraient alors également pertinentes, afin de déterminer la part qui revient aux spécificités disciplinaires dans ces processus, et celle à attribuer à des facteurs extérieurs, qu'ils soient politiques, culturels ou sociaux, qu'ils soient liés à l'école ou à la formation… Elles autoriseraient à terme une vision plus globale des processus. Enfin, il serait heuristique d'élargir les recherches sur des réseaux de formation relatifs à d'autres champs professionnels, ce qui permettrait d'identifier le poids du champ étudié (scolaire, santé, scientifique, artistique…) sur les processus interrogés.

Enfin, à côté d'approches historiques et sociologiques, d'autres comme disciplines comme la didactique par exemple gagneraient à intégrer une approche pluridisciplinaire.

Bibliographie

ABONNEN D. & ATTALI M., « De l'Amicale à l'AEEPS : des spécialistes au service de l'EPS », in ATTALI M. (Dir.), *L'univers professionnel des enseignants d'éducation physique et sportive*, Paris : Vuibert, 2006, pp. 62-89

ALTET M., *La qualité des enseignants. Rapport sur les séminaires d'enseignants*, OCDE, CERI, DEP9, CREN, Université de Nantes, 1993

ALTET M., « Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue ? Vers un profil polyidentitaire », in ALTET M., PAQUAY L. & PERRENOUD P., *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles : De Boeck, 2002, pp. 59-87

ATTALI M. & SAINT-MARTIN J., *L'éducation physique de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*, Paris : Armand Colin, 2004

ATTALI M. & SAINT-MARTIN J., « La formation continue au service de l'évolution et de l'adaptation du métier », in ATTALI M. (Dir.), *L'univers professionnel des enseignants d'éducation physique et sportive*, Paris : Vuibert, 2006, pp. 121-147

BESNARD P. & LIÉTARD B., *La formation continue*, Paris : PUF, 2001 (2ème édition)

CAILLAUD P., « La droit de la formation professionnelle continue : évolutions historiques et perspectives d'avenir », in MAGGI-GERMAIN N. & PÉLAGE A. (Dir.), *Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés. Actes du séminaire de la DARES 2002 sur le droit à la formation professionnelle*, Paris : La Documentation française, 2003, pp. 23-35

CASTÉRAN M.F., « Le fonctionnement en réseaux dans la formation continue des enseignants du second degré », *Education permanente*, n° 96, 1998, pp. 49-60

CAUTERMAN M.-M., DEMAILLY L., SUFFYS S. & BLIEZ-SULLEROT N., *La formation continue des enseignants est-elle utile ?*, Paris : PUF, 1999

COLLINET C., *La recherche en Staps. Les tensions essentielles*, Paris : PUF, 2003

CONDETTE J.-F. *Les recteurs de l'académie de Lille, XIXe et XXe siècles*, CRDP du Nord – Pas-de-Calais, 2001

CONDETTE J.-F., *Histoire de la formation des enseignants en France (XIXe-XXe siècle)*, Paris : L'Harmattan, 2007

CONDETTE J.-F. (Éd), *Deux cents ans de progrès éducatifs dans la France septentrionale (1908-2008). Bicentenaire de l'Académie de Douai-Lille*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2008

DE PERETTI A., *La formation continue des personnels de l'Éducation nationale*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, La Documentation française, 1982

DUPUY G., « Réseaux (philosophie des réseaux) », in *Encyclopédie Universalis*, Paris, 2002, pp. 743-750

DUPUY G. & OFFNER J.-M., « Réseau : bilans et perspectives », *Flux*, n°62, vol. 4, 2005, pp. 38-46

GROENEN H., « La formation professionnelle continue des enseignants d'EPS dans l'académie de Lille de 1982 à nos jours : un dispositif au service des réformes disciplinaires ? », Communication au colloque international « Réformer les disciplines scolaires, XIX-XXe siècles », Université de Caen Basse Normandie, 29-30 septembre 2010

GROENEN H. & NECKER S., « La didactique professionnelle de la formation continue des enseignants d'EPS du second degré de l'Académie de Lille : approche comparée des contenus disciplinaires dans les APSA danse et judo », Communication au 2ème colloque international de l'ARCD, Université de Lille 3, Villeneuve d'Ascq, 20-22 janvier 2011

MERLE P. & SENSEVY G., « Une modalité de régulation des pratiques professionnelles : la recherche d'une articulation entre "attentes" et "besoins" dans la formation continue des enseignants », *Education et Sociétés*, n°8, vol. 2, 2002, pp. 27-48

MOURIER-LACROZAZ M.-C., *Les paradoxes de l'injonction au changement : la formation continue des instituteurs de l'enseignement public dans le département du Rhône de 1969 à 1988*, Thèse de doctorat, Université de Lyon 2, 1992

PARROCHIA D., « Quelques aspects historiques de la notion de réseau », *Flux*, n°62, vol. 4, 2005, pp. 10-20

PARLEBAS P., « Pour une épistémologie de l'EP », *Revue Éducation Physique et sport*, n°108, 1971, pp. 15-17

POUCHAIN-AVRIL C., *Logiques organisationnelles et dynamiques individuelles : Essai d'analyse des enjeux identitaires en formation (cas de l'académie de Lille et des enseignants du second de collège)*, Thèse de doctorat, CNAM-Paris, 1995

POUCHAIN-AVRIL C., « Logiques de formation et "assignations identitaires", une analyse de l'offre de formation continue dans l'académie de Lille de 1982 à 1991 (à partir de l'analyse de l'offre de formation continue de la MAFPEN de Lille à ses enseignants du second degré) », *Recherche et formation*, n°32, 1999, pp. 65-88

PROST A., *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris : Seuil, 1992

PROST A., « L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990 », *Recherche et formation*, n°32, 1999, pp. 9-24

ROUX-PEREZ T., *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants. Les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*, Paris : Editions EPS, 2011

SARREMEJANE P., *Histoire des didactiques disciplinaires*, Paris : L'Harmattan, 1995

SCHWEYER F.-X., « Le travail en réseau : un consensus ambigu et un manque d'outils », *Sociologies Pratiques*, n°11, 2005, pp. 89-104

TARDIF M., « Eléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation », in GAUTHIER C., MELLOUKI M. & TARDIF M., *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?*, Montréal : Les éditions Logiques, 1993

TERRET T., « La formation professionnelle continue entre autorité et innovation », in TERRET T. (Dir.), *Education physique, sport et loisir, 1970-2000*, Paris : AFRAPS, 2003, pp. 219-231

VIGARELLO G., « Une épistémologie c'est à dire… Réflexion sur les problèmes de la sciences en EPS », *Revue Éducation Physique et Sport*, supplément au n° 151, 1978

Les pratiques formelles et informelles d'accompagnement des débutants favorisant l'apprentissage du métier d'enseignant

Marina Sacilotto-Vasylenko
CREF, Université Paris Ouest Nanterre
marina.vasylenko@yahoo.fr
+33 6 09 23 17 13
Bâtiment C
200 avenue de la République
92001 Nanterre Cedex
France

Ludmila Puhovska
Université de Management en Education
puhovska@ukr.net
+38 (044) 481-38-00
52-A, rue Artema (Sitchovih Striltsiv)
Kiev, Ukraine

Résumé

Cette recherche comparative[1] permet de faire la lumière sur les pratiques formelles et informelles d'accompagnement des enseignants débutants au Québec et en Ukraine. Les données ont été recueillies dans trois régions différentes dans chaque pays au moyen des entretiens avec les acteurs principaux : enseignants débutants, leurs mentors/tuteurs, responsables des programmes d'accompagnement. L'analyse des données montre que les perceptions des enseignants débutants sont positives quant aux impacts des programmes d'accompagnement (programme d'insertion professionnelle et programmes de mentorat pour le Québec; "écoles" des enseignants débutants pour l'Ukraine). Notamment, les novices parlent de l'importance d'apprentissage des autres et avec les autres de façon informelle. Ils soulignent l'influence des relations collaboratives au sein de l'équipe pédagogique pour l'échange des savoirs professionnels. Des recommandations et des pistes d'action pour amélioration des programmes sont proposées en conclusion.

Mots clés : enseignant débutant, insertion, comparaison, politique, pratiques d'accompagnement

Introduction

En décrivant la période d'entrée dans le métier d'enseignant, des auteurs (experts, politiciens, chercheurs, formateur) utilisent des termes différents qui indiquent parfois les particularités des systèmes de formation initiale des enseignants et de formation continue et le statut des enseignants dans une société. Ces termes montrent aussi les priorités données à cette période de la carrière : accompagnement, collaboration avec pairs, formation supplémentaire, début de la formation continue, première étape de la socialisation professionnelle, adaptation à l'environnement professionnel, acquisition d'une identité professionnelle etc.

Les conditions et le statut des enseignants débutants varient d'un pays à un autre. Au Québec, les enseignants débutants doivent accumuler 1200 à 1500 heures d'enseignement avant l'obtention d'un poste d'enseignant permanent. Ainsi, ils traversent cette période douloureuse en accumulant un certain nombre de contrats courts, et rares sont ceux qui parviennent à décrocher un remplacement long. Dans le pire des cas, cette situation d'emploi « précaire » peut durer jusqu'à huit ans. En Ukraine, les enseignants nouvellement qualifiés cherchent aussi eux-mêmes des postes vacants dans les écoles. Ce qui est commun à ces deux systèmes est que les enseignants débutants trouvent la profession de plus en plus difficile en raison des changements des publics scolaires, mais aussi à cause des conditions défaillantes de l'organisation de leur soutien dans les premières années d'enseignement.

Dans beaucoup de pays des enseignants quittent la profession à un rythme alarmant et ceux qui persévèrent trouvent peu d'aide de leurs collègues plus anciens. Des enseignants expérimentés des années du « baby-boom » partent à la retraite en grands nombres et ceux qui ont quelques années à faire ont le privilège de travailler dans les écoles avec des meilleures conditions de travail. En conséquence, le transfert de connaissance des enseignants expérimentés aux débutants devient difficile. Les professeurs nouvellement qualifiés commencent leurs carrières dans un milieu scolaire défavorable avec le personnel inexpérimenté composant la majorité de l'équipe.

En réponse à ces défis, des décideurs nationaux et européens essayent d'améliorer la politique et la pratique de l'entrée dans le métier d'enseignant. Ainsi, la Commission européenne (2007) suggère que tous les enseignants:
« - *prendraient part à un programme effectif d'intégration au cours des trois premières années de leur affectation/de leur entrée en fonction ;*
- *bénéficieraient tout au long de leur carrière d'un parrainage et de conseils structurés de la part d'enseignants expérimentés ou d'autres professionnels capables d'assumer cette tâche ;*
- *participeraient à des discussions périodiques sur leurs besoins en matière de formation et de perfectionnement, dans le contexte plus large d'un plan de développement de l'établissement où ils travaillent.* » (Commission européenne, 2007: 13-14).

Le Québec est un exemple du système éducatif décentralisé et montre comment l'insertion des enseignants peut être organisée dans un tel contexte. En effet, dans cette province canadienne, il n'y a aucun cadre officiel, mais le Ministère de l'Education préconise aux commissions scolaires de développer des moyens pour soutenir l'intégration des enseignants. Au contraire, l'Ukraine a hérité d'un système structuré d'accueil des enseignants débutants datant de la période soviétique. Ainsi, tous les enseignants ont les heures réduites d'enseignement pendant leurs premières années d'exercice professionnel et ils profitent d'une aide « pédagogique » donnée par des professeurs expérimentés. La recension des écrits montre que peu d'études comparatives ont exploré les nouvelles pratiques d'accompagnement des enseignants débutants. Quelles sont les activités qui favorisent l'apprentissage du métier dans les premières années d'enseignement ? Quelles sont les conditions d'une insertion professionnelle réussie ? Ces questions ont suscité notre intérêt pour ce projet de recherche avec l'objectif principal d'identifier et de comparer des nouvelles pratiques formelles et informelles d'accompagnement des débutants.

Cadre conceptuel

Nous allons présenter dans la partie qui suit les concepts-clé de cette étude : l'entrée dans le métier et le programme d'accompagnement[2].

L'entrée dans le métier d'enseignant

En Europe, le terme « entrée dans le métier d'enseignant» (« *teacher induction* » en anglais) est privilégié dans les documents officiels. C'est une étape de formation située entre la formation initiale et la formation continue. La définition de Schwille et Dembélé (2007) montre la diversité des réponses que le système ou l'organisation peut apporter afin que l'enseignant puisse rapidement s'épanouir dans sa profession : « *l'entrée dans le métier est le processus, formel ou informel, qui permet à ceux qui débutent dans le métier de s'adapter à leur rôle d'enseignant et d'apprendre en quoi il consiste* » (Schwille et Dembélé, 2007 : 31). Ces chercheurs ajoutent que les programmes formels sont davantage développés dans les pays industrialisés. Ils permettent de compléter la formation initiale, souvent critiquée par les futurs enseignants, ou de préparer à l'exercice du métier des personnes qui accèdent à l'enseignement sans aucune formation professionnelle. Le system de mentorat est habituellement offert aux enseignants débutants dans ces programmes. Pour Schwille et Dembélé (2007), l'accompagnement suppose :
« *l'apprentissage dans le milieu de travail à partir des pratiques, cultures et normes scolaires*. *Dans cette vision informelle, l'insertion est habituellement une question de chance, susceptible de produire des résultats positifs, mais le plus souvent négatifs…* » (ibid. : 99).

Au Québec, le terme « insertion professionnelle » est utilisée le plus souvent dans les écrits. Martineau et Vallerand (2005) le définissent comme *« une expérience de vie au travail qui implique un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit lors des débuts dans la profession »* (cité dans Ndoreraho J.-P., Martineau S., 2006). Le document du COFPE (Comité d'Orientation de la Formation du Personnel Enseignant) du gouvernement de Québec (2002) spécifie que l'insertion professionnelle *« concerne le début dans la profession et l'entrée dans un processus d'apprentissage continu pour tous les enseignants »* (COFPE, 2002 :18).

Selon Mukamurera, Bourque et Gingras (2008), l'insertion professionnelle est un phénomène complexe. Ces chercheurs identifient quatre dimensions de l'insertion professionnelle qui présentent des défis pour les enseignants débutants :
- *l'insertion au plan de l'emploi* (sens administratif) : caractéristiques de l'emploi, statut, durée, avantages sociaux etc. ;
- *l'insertion au plan du travail* : la nature du travail, les détails des fonctions,le lien entre la préparation professionnelle et les réalités de l'enseignement, la charge de travail, les conditions, etc. ;
- *l'insertion au plan organisationnel* : relations avec les collègues, adaptation aux politiques éducatives, culture professionnelle et organisationnelle, reconnaissance par ses pairs comme un membre de la communauté, etc. ;
- *l'insertion au plan de la professionnalité* : apprentissage d'un rôle professionnel, le développement de connaissances professionnelles, aptitudes et compétences, début d'autonomie, etc.

Pour d'autres chercheurs l'insertion professionnelle est un processus complexe : construction de connaissance, aptitudes et compétences ; socialisation au travail; transformation d'identité (Vallerand, Martineau, Bergevin, 2006). Cette étape au Québec peut durer d'un à sept ans. L'insertion se termine quand un enseignant s'est adapté à son environnement professionnel et devient efficace et indépendant. Nault se réfère à d'autres chercheurs qui pensent que les enseignants obtenant un nouveau poste sont aussi dans la phase d'insertion : *« il y a trois catégories de nouveau personnel enseignant : les professeurs qui commencent, ceux qui continuent et ceux qui retournent »* (Gibson et la Chasse, 1965 cité par Nault, 2007 :1). Selon Martineau et Vallerand (2005), ce processus peut toucher aussi les enseignants qui immigrent dans un autre pays et ont des difficultés à s'adapter à une nouvelle culture scolaire.

Programmes d'accompagnement des enseignants débutants

L'entrée dans le métier d'enseignant peut être considérée comme un processus de development professionnel prolongeant les limites de la formation initiale et créant le lien avec la formation continue. Selon Lamontagne, Arsenault et Marzouk (2008), l'insertion professionnelle est une période d'apprentissage et de socialisation qui permet à l'enseignant débutant de devenir un professionnel expérimenté. Les organisations éducatives sont invitées à aborder cette question par le développement et la mise en place des programmes d'accompagnement. Les buts des ces programmes peuvent être différents :
- persuader les enseignants débutants de rester dans la profession ;
- faciliter la transition du statut de stagiaire à celui d'un enseignant compétent;
- permettre aux enseignants de mettre en pratique leur connaissance et leurs compétences ou les développer davantage;
- maintenir en poste le personnel hautement qualifié ;
- former et répondre aux besoins professionnels des enseignants débutants.

L'étude de différents programmes d'insertion par Lamontage, Arsenault et Marzouk. (2008) montrent qu'ils ont des objectifs communs tels que *« le soutien, le succès, la satisfaction, l'efficacité de l'enseignant ainsi que la transmission de connaissances entourant les politiques et les procédures de l'organisation scolaire. »* (Lamontagne, Arsenault et Marzouk, 2008 : 191). Totterdell (2004) souligne qu'il est essentiel, que les programmes d'insertion soient liés à ceux de la politique et que les objectifs soient en liaison avec la pratique.

Des recherches menées dans différents pays (Arends et Rigazio-DiGilio, 2000; Totterdell, 2004) identifient plusieurs composants communs de programmes d'accompagnement :
- sessions de formation et ateliers ;
- information sur les politiques éducatives ;
- mentorat et groupes d'aide par les pairs, y compris leurs formes virtuelles ;
- des occasions de visiter et d'observer les leçons d'autres enseignants ;
- accès aux ressources et aux matériels pédagogiques ;
- commentaire guidé et auto-évaluation.

Un consensus existe parmi des chercheurs sur ce qu'est l'accompagnement de qualité et ce qui fonctionne dans ces programmes. Tout d'abord, la conception des programmes d'insertion devrait être basée sur la recherche, reliant la théorie acquise dans la formation initiale avec les réalités de la pratique dans les écoles. Selon Totterdell (2004), le développement de programmes efficaces d'entrée dans le métier, adossés sur la recherche et les principes éthiques, est un processus long de pilotage, d'évaluation et d'ajustement. Ce chercheur précise que ces programmes vont au-delà des « conseils de survie » aux novices, par exemple, comment gérer sa classe. Ils concernent le curriculum, l'évaluation, la culture scolaire, la réflexion professionnelle, etc. Un autre point important, c'est que les programmes doivent permettre aux enseignants débutants d'avoir une charge d'enseignement réduite et des missions moins difficiles comparées à leurs collègues expérimentés. Plus encore, les nouveaux enseignants ont besoin d'opportunités pour la planification collaborative, l'analyse des pratiques et l'échange avec des experts. Finalement, des mentors, ou d'autres professionnels accompagnant les débutants, doivent être sélectionnés et préparés, avoir du temps et des compensations pour ce travail(Totterdell, 2004).

La littérature scientifique illustre l'importance du soutien informel et l'enculturation pour le succès des programmes d'insertion (Feiman-Nemser, 2003; Wong 2001, Portelance 2008). Les enseignants débutants cherchent souvent quelqu'un sur qui ils peuvent compter à l'école et, parfois, ils demandent un simple soutien affectif et l'encouragement. C'est pourquoi la culture scolaire et les relations professionnelles ont clairement un impact sur leur expérience initiale d'enseignement. Des équipes solides d'enseignants, promouvant la collaboration, la collégialité et la résolution des problèmes, facilitent l'intégration professionnelle des enseignants débutants. Les auteurs utilisent souvent le terme « *culture professionnelle intégrée* » pour décrire un environnement de soutien effectif dans lequel l'échange est possible parmi les enseignants de niveaux d'expérience différents. Dans de telles équipes, les débutants peuvent développer le sens de l'unité, des valeurs éducatives, d'appartenance à une communauté éducative. Le conseil et les explications que reçoivent les enseignants débutants peuvent avoir un impact sur leurs attitudes à l'égard des élèves, sur le rôle de l'enseignant et sur leur development professionnel futur.
Prenant en compte un autre facteur, l'efficacité d'un système, les auteurs (Arends et Rigazio-DiGilio, 2000) soulignent la variation considérable dans la mise en œuvre des programmes au niveau national et régional. Les ressources humaines et financières varient d'une région à une autre et d'une école à une autre. Ainsi, là où les décisions sont laissées aux acteurs locaux en terme des structures de programme et de contenu, il y a moins d'enseignants débutants qui ont accès aux activités d'accompagnement proposées et ces activités varient énormément dans la qualité. De plus, les systèmes de formation des enseignants subissent des changements fréquents de la législation, de la réglementation et du financement. Selon Totterdell (2004) *« le soutien politique et financier est essentiel à tous les niveaux et doit se traduire par des ressources réalistes, si des conditions favorables doivent être créées pour l'accompagnement des débutants*» (Totterdell, 2004 : 17).

Quelques éléments de la méthodologie

Les données présentées sont issues d'une recherche comparative dont l'objectif est d'étudier les politiques et les pratiques d'accompagnement des enseignants débutants. Dans cette communication nous présenterons les résultats obtenus au Québec (étude de 2009) et en Ukraine (étude de 2010). Deux outils d'investigations ont été utilisés : les documents écrits (programmes d'insertion professionnelle et de mentorat, livrets d'accueil, etc.) et les entretiens avec les acteurs concernés (responsable du programme, enseignant débutant et enseignant accompagnateur). Les entretiens semi-dirigés ont été menés dans trois régions différentes pour chaque pays et analysés en utilisant l'approche qualitative. Les questions posées touchent les thèmes suivants : le choix du métier d'enseignant, la formation initiale, les connaissances et les compétences des enseignants débutant, les pratiques d'accompagnement, la collaboration, l'efficacité des programmes. Au total, 18 personnes ont été interrogées dont 6 enseignants débutants, 6 enseignants expérimentés et 6 responsables des programmes d'accompagnement dans chaque pays. C'est une partie des résultats d'analyse qui est présentées dans la section suivante qui portent sur les pratiques formelles et informelles d'accompagnement des débutants.

Résultats de recherche

L'insertion professionnelle des enseignants au Québec.

Les programmes d'insertion sont un phénomène récent au Québec. L'absence d'un cadre nationale pour l'insertion n'empêche pas les commissions scolaires, les écoles et les professeurs volontaires de développer des actions pour soutenir les professeurs débutants. L'étude du COFPE (2002) montre une diversité des pratiques dans la conception et la mise en oeuvre des programmes d'insertion professionnelle. La taille d'une école, l'environnement de la commission scolaire, les caractéristiques socio-éducatives de cet environnement et les ressources disponibles influencent le choix des actions. Cette étude souligne, que seulement 35 % des commissions scolaires avaient mis en place ou avaient souhaité mettre en place des actions de l'insertion professionnelle en 2001-2002. Les composants les plus communs de ces programmes étaient :
- rencontres individuelles entre débutants et professeurs expérimentés (66 %);
- aide spécifique (53 %);
- *parrainage*, mentorat ou tutorat (52 %);
- choix d'une personne de ressource (26 %);
- « groupes de discussion » (26 %);
- information ou formation pendant des journées pédagogiques (25 %);
- ateliers (25 %);
- réseau d'entraide (13 %);
- mentorat sur Internet (7 %).

La recherche effectuée au Québec en avril et mai 2009 confirme l'absence d'un cadre officiel pour l'organisation de l'accompagnement des enseignants débutants. L'approche décentralisée des politiques d'insertion mène à une variation considérable dans la nature et le contenu des programmes mis en place dans les commissions scolaires visitées. Ainsi, notre étude a identifié trois types des programmes d'insertion :
- Cas1 : le programme de l'insertion professionnelle développé et soutenu par la commission scolaire.
- Cas 2 : le programme de l'insertion professionnelle développé et soutenu par la direction de l'école
- Cas 3 : le programme de l'insertion professionnelle développé et soutenu par des enseignants expérimentés.

Le premier cas représente « une forme classique » de programme d'insertion développé au niveau régional. C'est un vaste programme avec de multiples soutiens proposés aux enseignants débutants. Il est aussi considéré par le responsable du programme comme un élément central de la politique du développement professionnelle dans la région. Comme la commission scolaire est placée dans un environnement favorable (proximité d'universités et de centres de recherche), les concepteurs du programme ont profité « d'une aide scientifique » des chercheurs. Cependant, le responsable de l'insertion constate que peu d'universitaires participent actuellement aux sessions de formation car leurs interventions sont très coûteuses. La plupart des formateurs sont choisis parmi le personnel de la commission scolaire, les conseillers pédagogiques et les professeurs expérimentés. Le cadre et le contenu du programme sont substantiels : information et accueil des débutants dans les écoles et dans la commission scolaire; sessions de formation pour mentors et débutants; mentorat ; conseils anonymes ; le livret d'accueil. En plus, une attention particulière est accordée aux enseignants immigrants qui débutent au Québec. Ils peuvent participer à des sessions de formation qui concernent les particularités culturelles, sociales et éducatives de ce système éducatif. Bien que ce programme d'insertion structuré soit une évidence dans cette région, quelques problèmes existent avec sa mise en œuvre dans les écoles. Les personnes interrogées (enseignant débutant et mentor) ont mentionné que la direction scolaire n'est pas toujours consciente du problème et ignore le besoin de développer des activités de soutien dans l'équipe. De plus, des demandes sont formulées concernant le besoin d'avoir un coordinateur d'insertion dans les écoles pour aider à la diffusion des idées et des activités du programme.

Deux autres cas de programmes de l'insertion professionnelle sont identifiés dans la commission scolaire sans aucune politique officielle d'insertion. Ils montrent comment les activités de soutien pour les enseignants débutants peuvent être développées à l'intérieur des écoles : par la direction scolaire et par des enseignants expérimentés. Il semble que les buts de ces programmes sont les mêmes : faciliter l'insertion professionnelle d'enseignants novices dans les écoles. Cependant, pour la direction scolaire (cas 2), ce programme est aussi un moyen de garantir la continuité et la stabilité de l'emploi à l'école. De plus, ces actions (mentorat, visites de classe) permettent aux autorités « de garder un œil » sur le travail d'enseignant débutant.

Au contraire, les actions initiées par des enseignants expérimentés dans le cas 3 peuvent être caractérisées comme un réseau informel de soutien aux débutants. Les deux personnes responsables de l'insertion professionnelle expriment un désir de rester indépendants de toutes autorités éducatives et de tout cadre officiel d'insertion. Ils expliquent que cette « autonomie » permet de protéger les enseignants novices de l'évaluation et de la sélection présentes dans le processus d'accès à l'emploi permanent au Québec. Selon les personnes interrogées, une « insertion administrative et officielle » pourrait augmenter le travail de l'enseignant (réunions supplémentaires, rapports, obligations), qui est déjà surchargé. Ce qui est clair c'est que ce cas 3 est un exemple d'une vraie professionnalisation du métier: des enseignants expérimentés avec un haut niveau de conscience professionnelle prennent la responsabilité du développement professionnel de leurs collègues novices.

Le mentorat est le composant principal des programmes de l'insertion professionnelle dans les cas 2 et 3. Le guide du mentorat est élaboré et le temps est libéré pour les mentors pendant l'année scolaire. Cependant, il est important de noter que ces programmes ne comprennent pas d'autres composants mentionnés comme essentiels dans la littérature scientifique : la formation systématique de mentors, les sessions de formation pour les enseignants débutants, etc. De plus, ils ne reçoivent peu de soutien des formateurs universitaires et l'évolution des programmes reste modeste. En effet, ces initiatives confirment que l'insertion professionnelle des enseignants débutants reste une préoccupation importante des acteurs locaux. Un écart existe entre des activités de l'insertion professionnelle venant « de la base» et l'absence d'une réponse de la part de la commission scolaire. Les écoles et les enseignants attendent une politique d'insertion dans la région qui pourrait coordonner le travail des différents acteurs, diffuser les meilleures pratiques, apporter un soutien financier, etc.

Accompagnement des enseignants débutants en Ukraine

La culture d'accompagnement et de formation des enseignants débutants en Ukraine existe depuis l'époque soviétique. Cet héritage particulier influence le système actuel. D'un coté, les enseignants ukrainiens peuvent bénéficier d'un système extensif et structuré de formation et du development professionnel. D'un autre coté, ils continuent subir des effets pervers de cette époque : rigidité des administrations, influence idéologique des politiques changeantes, corruption, pseudo culture « d'excellence pédagogique », etc.

L'étude menée en Ukraine en 2010 révèle que l'accompagnement et le soutien des enseignants débutants reste une préoccupation importante pour les institutions éducatives. La plupart des pratiques étudiées ont existé pendant la période soviétique et ont été innovées récemment. Ainsi, il faut noter que les « Universités de futurs enseignants » continuent à fonctionner dans certaines universités. Ces structures sont présentent dans les institutions qui s'occupent de la formation initiale des enseignants. En effet, leur objectif principal est de choisir et d'informer des jeunes désirants devenir enseignant sur les particularités de ce métier. Cette formation dure pendant deux ou trois ans et les futurs étudiants peuvent suivrent les cours à l'université pendant les vacances scolaires ou les week-ends. Ces formations sont importantes car elles permettent de faire connaître le métier, de susciter les vocations et de recruter les meilleurs candidats pour la formation initiale.

En ce qui concernent l'accompagnement des enseignants débutant, il est organisé dans les établissements scolaires, dans centres régionaux et municipaux d'éducation et dans les instituts de la formation continue. En effet, le soutien et la formation des débutants est une des missions de l'établissement scolaire. Chaque novice en Ukraine est placé sous la responsabilité de l'enseignant chevronné (« *nastavnik* ») désigné par la direction de l'établissement scolaire. Souvent, les deux enseignants appartiennent au même département disciplinaire de l'établissement. Les interviewés ont mentionné l'existence des pratiques suivantes :

- accueil des novices par la direction ;
- distribution des guides et du matériel pédagogique ;
- visites des leçons d'autres enseignants (expérimentés et débutants)
- préparation par les débutants des « leçon ouverte » (les collègues sont invités à observer et analyser la pratique) ;
- préparation par les débutants d'une activité extra-scolaire (les collègues sont invités à observer et analyser la pratique) ;
- organisation « d'une semaine des enseignants débutants » avec les visites des classes et les ateliers d'échange d'expérience.

Toutefois, ces pratiques d'échange et de partage d'expérience ne s'effectuent pas toujours d'égale à l'égale. Les enseignants révèlent que ces activités ont souvent le caractère formel : « il faut le faire » car c'est dans le programme. Elles rassemblement davantage à la surveillance et au contrôle du travail et non pas au soutien et à l'aide aux enseignants débutants. Egalement, les novices jugent important de participer à divers ateliers mais, ils veulent plus d'autonomie dans le choix des activités proposées. Notons, que les activités d'accompagnement des débutants sont beaucoup plus appréciées et plus « vivantes » dans les équipes où il y a le projet pédagogique innovant, par exemple, « l'éducation inclusive dans l'école primaire ».
Pour ce qui est les pratiques d'accompagnement des novices par des autorités éducatives des régions, les interrogés parlent du fonctionnement des « écoles des enseignants débutants ». Les activités proposées dans le cadre de leur travail ressemblent à celles organisées par les établissements scolaires : accueil, session de formation, conférence, visite des classes, etc. La seule différence est que ces activités sont chapeautées par les responsables des régions et que les enseignants de différents établissements peuvent s'y rencontrer. Il convient de souligner qu'il n'existe pas de formations pour les enseignants expérimentés qui accompagnent les débutants.

L'étude révèle que les enseignants débutants en Ukraine peuvent participer à la formation continue. En effet, les instituts de formation continue proposent des sessions de formation destinées aux enseignants novices. A coté des formations traditionnelles portant les savoirs d'enseignant, des nouvelles thématiques sont développées. Elles portent sur les compétences communicatives, le travail en équipe, le développent professionnel et la santé psychique des enseignants.

Discussion

Les programmes d'accompagnement se développent dans les deux pays étudiés et les activités variées d'aide sont proposées aux enseignants débutants. Cependant, la collaboration reste limitée entre les acteurs participant à ces programmes : les autorités éducatives, les formateurs, les chercheurs, les directions scolaires et les enseignants expérimentés. En même temps, les recherches sur le development professionnel des enseignants prouvent qu'une « interaction dynamique » entre les différents acteurs est nécessaire pour faire une différence significative dans la mise en œuvre des programmes et pour améliorer la qualité d'accueil des enseignants débutants (Ling, Mackenzie, 2001). Le modèle « partenarial » d'organisation d'entrée dans le métier d'enseignant pourrait changer la culture des organisations éducatives (école, université, autorité éducative) et encourager les enseignants expérimentés et novices à participer activement dans cette étape cruciale de la carrière.

L'analyse des données montre que les perceptions des enseignants débutants sont positives quant aux impacts des programmes d'accompagnement (programme d'insertion professionnelle et programmes de mentorat pour le Québec; "écoles" des enseignants débutants pour l'Ukraine). Notamment, les novices parlent de l'importance d'apprentissage des autres et avec les autres de façon informelle. Ils soulignent l'influence des relations collaboratives au sein de l'équipe pédagogique pour l'échange des savoirs professionnels. Souvent, les enseignants débutants ont besoin d'un simple encouragement, d'une reconnaissance de leurs compétences par les pairs, d'une appréciation positive de leur travail par la direction pour se sentir plus confiants et plus compétents. Nos résultats rejoignent ceux de Portelance (2007) en attribuant une place importante aux pratiques collaboratives pour les apprentissages des enseignants débutants. Ainsi, les occasions d'observation, d'expérimentation, de planification et d'analyse avec les enseignants chevronnés peuvent contribuer au développement professionnel des novices et faciliter leur intégration professionnelle.

Finalement, notre étude a montré que beaucoup de professeurs ne reçoivent aucun soutien ou formation pendant leurs premières années d'exercice (le cas du Québec) : les programmes ne sont pas disponibles dans leurs écoles ou leur statut administratif de "non-permanents" ne leur donne pas accès à la formation continue. De plus, certaines activités d'accompagnement ont le caractère « formel » (le cas de l'Ukraine) et surchargent davantage le travail des novices.

Conclusion

Notre étude a permis d'identifier les pratiques d'accompagnement des enseignants débutants au Québec et en Ukraine. Les résultats montrent la différence dans la conception et l'organisation des activités dans les systèmes étudiés. Cependant, dans les deux communautés éducatives, la prise de conscience de la situation des enseignants débutants n'a jamais été plus grande. L'étude fait ressortir que les débutants apprécient les activités proposées (mentorat, formation, visites des classes, etc.) mais ils souhaitent qu'elles soient moins formelles et évaluatives. Ils ont besoin du temps et de l'espace pour s'intégrer dans des meilleures conditions et d'évoluer professionnellement. Ils expriment aussi le désir de collaboration et d'échange informel avec les enseignants expérimentés. Ce dernier point doit interpeller les organisations éducatives et les politiques dans les deux pays afin qu'ils intègrent cette nouvelle culture de travail dans leurs décisions.

Bibliographie

Arends R.I., Rigazio-DiGilio A.J. (2000) *Beginning teacher induction: research and examples of contemporary practices*, Paper presented at the annual meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium (JUSTEC).

COFPE (2002) *Offrir la profession en heritage*, MEQ, Canada.

Communication de l'UE (2007) Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants, disponible en 2009 sur http://ec.europa.eu/education/com392_fr.pdf

Feiman-Nemser S. (2003) What new teachers need to learn, *Educational Leadership*, Vol. 60, n°8, p.25-29.

Lamontagne M., Arsenault C., Marzouk A. (2008) Les composants des programmes d'insertion professionelle destines aux enseignants débutants, in Portelance L., Mikamurera J., Martineau S., Gervais C. (dir.) *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale de développement professionnel de l'enseignant*, PUL, Canada, p. 187-204.

Ling L.M., Mackenzie N. (2001) The professional development of teachers in Australia, in KILLEAVY M. (Ed.) *Professional development in teacher education*, European journal of teacher education, ATEE, v.24, London, Taylor and Francis ltd, 87-99.

Martineau S., Presseau A., Portelance L. (2009) *Analyse d'un programme d'insertion professionnelle dans une commission scolaire québécoise,* Rapport de recherche CRSH 2005-2008, LADIPE, Université du Québec à Trois-Rivières.

Martineau, S., & Vallerand, A.C. (2005). L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche, *Communication présentée dans le cadre des séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)*, Jouvence, Cantons de l'Est, 8 décembre 2005.

Mukamurera J., Bourque J., Gingras C. (2008) Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants, in Portelance L., Mikamurera J., Martineau S., Gervais C. (dir.) *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale de développement professionnel de l'enseignant*, PUL, Canada, p. 49- 72.

Nault G. (2007) *Induction, professional identity, and professional development: three closely linked concepts*, Pedagogie collégiale, vol.20, n°2.

Ndoreraho J.P., Martineau S. (2006) Une problématique des débuts de la carrière en nseignement, LADIPE, Université de Québec à Trois-Rivières, 17 pages, disponible en mai 2009 sur : http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article104

Portelance L., Mikamurera J., Martineau S., Gervais C. (dir.) (2008) *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale de développement professionnel de l'enseignant*, PUL, Canada.

Shwille J., Dembélé M. (2007) *Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice*, UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris.

Totterdell M, Woodroffe L, Bubb S, Hanrahan K (2004) The impact of NQT induction programmes on the enhancement of teacher expertise, professional development, job satisfaction or retention rates: a systematic review of research on induction. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

Vallerand, A.C., Martineau, S., Bergevin, C. (2006). *Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement.* Power point de la communication prononcée lors du Colloque du LADIPE, CRIFPE, CNIPE *S'insérer dans le milieu scolaire : phase cruciale du développement professionnel en enseignement,* ACFAS, Université McGill, 18 mai 2006, Montréal.

Wong H.K. (2001) *Mentoring can't do it all*, available in June 2009 on "*New teacher.com*", http://www.newteacher.com/ppapers/mcdia.html

Notes

1. Les auteurs souhaitent remercier Pr. Liliane Portelance, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et M. Yuriy Lutsenko, Ministère de l'éducation de l'Ukraine, pour leur aide et soutien.
2. Nous utilisons dans ce texte le mot "accompagnement" afin de décrire tous les programmes étudiés: programmes d'insertion, d'induction, de mentorat, etc.

Les défis de la formation initiale pour les enseignants du primaire œuvrant en milieu défavorisé

AUTEURE :
Nicole Tremblay, Ph. D.
Université du Québec à Chicoutimi
555, boulevard de l'Université,
CANADA, Chicoutimi (Québec),
G7H 2B1
Tél. : 418-545-5011 poste 4310
Courriel : Nicole_Tremblay@uqac.ca

COAUTEURE :
Catherine Dumoulin, Ph. D.
Université du Québec à Chicoutimi
555, boulevard de l'Université,
CANADA, Chicoutimi (Québec),
G7H 2B1
Tél. : 418-545-5011 poste 5681
Courriel : Catherine_Dumoulin@uqac.ca

COAUTEUR :
Mathieu Gagnon, Ph. D.
Université du Québec à Chicoutimi
555, boulevard de l'Université,
CANADA, Chicoutimi (Québec),
G7H 2B1
Tél. : 418-545-5011 poste 4390
Courriel : Mathieu1_Gagnon@uqac.ca

COAUTEUR :
Patrick Giroux, Ph. D.
Université du Québec à Chicoutimi
555, boulevard de l'Université,
CANADA, Chicoutimi (Québec),
G7H 2B1
Tél. : 418-545-5011 poste 5607
Courriel : pgiroux@uqac.ca

La recherche en éducation permet d'affirmer que la présence d'enseignants hautement qualifiés dans les milieux défavorisés constitue un important levier pour favoriser l'apprentissage des élèves et réduire l'écart entre les milieux (Marzano, 2003). Toutefois, la plupart de ces enseignants choisissent d'autres milieux d'enseignement. Par conséquent, la présence d'enseignants débutants est plus importante dans les milieux défavorisés et semble entraîner un fort abandon de la profession, le tiers quittant l'enseignement à l'intérieur des trois premières années (Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des statistiques et études quantitatives, 2001-2002). Il est donc possible de croire que la formation initiale des futurs enseignants ne leur permet pas de s'adapter au contexte que requiert l'enseignement dans ces milieux. Cette recherche a pour but de connaître les défis de la formation initiale des futurs enseignants du primaire en milieu défavorisé. Pour ce faire, trois entrevues semi-dirigées ont été réalisées dont deux auprès de vingt-et-un enseignants associés et une auprès de vingt-et-un étudiants inscrits au baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement au primaire (BÉPEP) et ayant effectué un stage en milieu défavorisé. Une analyse de contenu a permis d'identifier au moins trois défis à la formation initiale des enseignants du primaire.

La première partie de cet article présente différentes caractéristiques de la formation initiale au Québec, notamment pour l'enseignement en milieu défavorisé. Par la suite, il traite des aspects méthodologiques retenus. La présentation des résultats est suivie de leur discussion. La conclusion souligne les retombées de cette étude ainsi que les projets de recherche futurs auxquels elle conduit.

1. L'enseignement en milieu défavorisé

La prochaine section présente d'abord les caractéristiques de l'enseignement en milieu défavorisé. Ensuite, elle expose certains aspects de la formation initiale des futurs enseignants du primaire en introduisant quelques compétences professionnelles à développer. Enfin, elle introduit le rôle de l'enseignant associé dans la formation pratique des futurs enseignants.

1.1 Caractéristiques des milieux défavorisés

Les conditions de vie caractérisant les milieux défavorisés augmentent les risques d'échecs scolaires. D'ailleurs, au Québec, le taux de décrochage est deux fois plus élevé (36,6%) dans les écoles accueillant des élèves issus des milieux les plus défavorisés que dans les écoles (19,6%) accueillant des élèves issus de milieux plus nantis (Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des statistiques et études quantitatives, 2001-2002). La recherche et l'expérience terrain en milieu scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001-2002; Sévigny, 2003) démontrent que les jeunes issus des milieux défavorisés ont le même potentiel que les autres mais que la combinaison de facteurs de risque telles que des caractéristiques personnelles, interpersonnelles, familiales ou scolaires rendent ces jeunes plus vulnérables au décrochage scolaire. L'échec scolaire serait donc fortement corrélé aux origines économiques, sociales et culturelles de l'élève (Carraud et Cavet, 2006).

La défavorisation peut être économique, sociale ou culturelle. La défavorisation économique signifie une pauvreté de subsistance liée à la précarité économique. Ce type de pauvreté amène les familles à vivre dans une situation de survie. Elles peinent à payer le logement, la nourriture, les vêtements, le matériel scolaire, les loisirs, etc. La pauvreté sociale se caractérise par un isolement social ce qui provoque une exclusion entre ces personnes et le reste de la société ((Ministère de l'éducation du Québec, 2001-2002). Cette exclusion les empêche de développer leur plein potentiel et de devenir des participants actifs dans leur communauté. La pauvreté culturelle fait référence aux valeurs véhiculées dans la famille. Certaines familles n'ont pas les mêmes préoccupations éducatives que l'école si bien qu'elles ne partagent pas nécessairement des valeurs telles que l'instruction, la scolarisation et la qualification. Certaines familles se distinguent par une culture qui leur est propre, des règles cachées, un système de croyances et un mode de vie particulier. Cette différence peut avoir des répercussions sur les expériences de vie de l'enfant puisqu'il est à risque d'éprouver de la difficulté à faire des liens entre les apprentissages enseignés à l'école et ceux acquis dans son milieu de vie (Ministère de l'éducation du Québec, 2001-2002) et dans son rapport à l'école. Par ailleurs, certaines études (Crahay, 2000; Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005) démontrent que les pratiques enseignantes peuvent affecter la performance scolaire des élèves issus des milieux défavorisés.[91]

1.2 Formation initiale des enseignants en milieu défavorisé

Tel que nous l'indiquions en introduction, il appert que l'expertise d'enseignants permettrait de réduire l'écart entre les milieux défavorisés et ceux plus nantis (Marzano, 2003; Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005). À cet effet, une enquête nationale réalisée auprès d'un échantillon de 1955 enseignants révélait que « 38% des enseignants » œuvrant dans les milieux les plus défavorisés disaient éprouver un faible sentiment de compétence à aider leurs élèves à réussir (Chouinard, Janosz, Bouthillier et Cartier, juin 2005 : 38). Il en résulterait une mobilité importante du personnel enseignant, telle qu'elle a été observée dans les écoles secondaires les plus défavorisées du Québec « 40% sur 3 ans, de 2001 à 2004 » ont demandé un changement d'affectation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, DRSI, 2008 : 1). En règle générale, le faible niveau de stabilité du personnel rend l'expertise nécessaire en milieu défavorisé moins présente puisque les enseignants hautement qualifiés choisissent d'autres milieux d'enseignement (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, DRSI, 2008). Du coup, cette situation peut vraisemblablement avoir des incidences sur le taux de décrochage scolaire associé à ces milieux.

La présence d'enseignants débutants dans les milieux scolaires les plus difficiles entraînerait un fort abandon de la profession, le tiers quittant l'enseignement à l'intérieur des trois premières années. Un enseignant québécois sur cinq (20%) quitterait l'enseignement avant sa sixième rentrée scolaire contre environ une personne sur vingt (6 %) pour les autres professions (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, DRSI, 2008). La situation est la même aux États-Unis où Bach et al. (2004) affirment que 46% des enseignants débutants quittent l'enseignement à l'intérieur de cinq ans. Partant de ce fait, il est possible de croire que la formation initiale des futurs enseignants ne leur permet pas de s'adapter au contexte que requiert l'enseignement en milieu défavorisé. Et comme l'ont décrit plusieurs recherches, les pratiques pédagogiques visant la réussite des jeunes issus de ces milieux sont plus complexes (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005).

1.3 Compétences professionnelles du référentiel

Marcelin (1996 : 35) mentionne que « la compétence n'est pas une notion statique et acquise, mais une notion dynamique et évolutive, liée par définition à la situation et à l'environnement dans lesquels elle doit s'exercer ». Il parle d'une compétence « en action, en situation ». Pour Lasnier (2000 : 32), la compétence possède un caractère commun au sens où « elle n'est pas généralisable à toutes les situations. On dit qu'une compétence est contextualisée, c'est-à-dire qu'elle s'applique à une certaine famille de tâches ». On peut dès lors affirmer que chaque situation d'enseignement, avec ses exigences pédagogiques spécifiques, a une incidence sur la compétence. Par exemple, l'enseignant ne fait pas n'importe quoi, n'importe comment. Il doit plutôt juger et s'adapter aux exigences diverses des situations pédagogiques qu'il crée. L'enseignant qui mobilise et coordonne les différentes connaissances appropriées dans une situation donnée dispose alors d'un savoir-agir. La situation va donc permettre à l'enseignant de montrer qu'il est capable de mobiliser différents acquis de façon efficace, opérationnelle (Roegiers, 2000). En effet, l'enseignant n'exprime pas d'une façon uniforme sa compétence en comportements observables et prévisibles, mais il forme plutôt celle-ci en transformant ses expériences en savoir-être et savoir-faire.

La première compétence professionnelle du référentiel québécois pour la formation à l'enseignement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) relève de la culture. Elle met l'accent sur la culture première c'est-à-dire celle de l'élève et de son milieu, qui constitue un passage obligé pour entraîner l'élève vers la culture seconde, celle de l'école. Bourdieu et Passeron (1970), évoquant le capital culturel, ont étudié la distance importante à franchir, pour les enfants d'un milieu défavorisé, entre ce que véhiculent les activités d'apprentissage et le matériel pédagogique proposés par l'enseignant et ce qu'ils peuvent en saisir. C'est pourquoi la formation à l'enseignement doit développer, comme le suggère Zakhartchouk (1999), la compétence de passeur culturel. L'enseignant amène ses élèves à prendre du recul par rapport à leur culture d'origine tout en en faisant ressortir les continuités avec les éléments du programme de formation. « La médiation culturelle du maître est essentielle pour que les élèves rattachent les objets de leur milieu quotidien à des thèmes, à des récits ou à des productions du patrimoine scientifique et culturel » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001 : 65).

Cependant, l'enseignant doit développer une sensibilité accrue à son propre cheminement culturel afin d'en être conscient et, par le fait même, d'en reconnaître les possibilités et les limites. Cette attitude critique face à lui-même lui permet de s'ouvrir aux différences chez ses élèves et aux influences multiples qui les forment. Dans la situation où l'enseignant provient du milieu même où il enseigne, et qu'il a quitté temporairement lors de ses études, il peut y avoir une dénégation de la défavorisation accolée à son école, un aveuglement devant des réalités ou simplement une inconscience, attitudes qui doivent être identifiées et nommées pour qu'elles ne constituent pas des obstacles à la relation pédagogique. « Se former à la relation, c'est aussi, d'un même mouvement, apprendre à comprendre l'autre, c'est-à-dire apprendre à découvrir en nous ce en quoi nous lui ressemblons par-delà les différences, et découvrir en quoi son comportement obéit à la même logique que le nôtre par des voies différentes » (Lévine et Moll, 2001 :12).

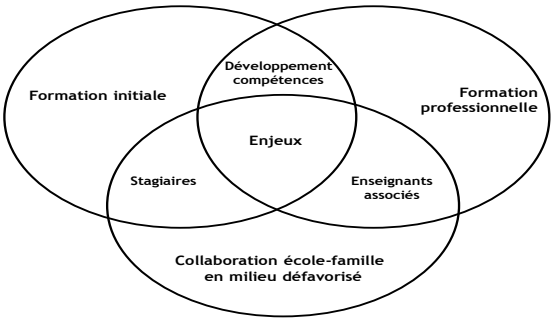
1.4 Rôle de l'enseignant associé

La formation à l'enseignement comprend depuis 1994 au Québec sept cent heures de formation pratique c'est-à-dire en contexte réel de l'action. Grâce aux stages d'enseignement dans les classes des écoles primaires, le futur enseignant entre en contact avec les conditions réelles d'exercice de la profession qu'il a choisie (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Le stagiaire bénéficie ainsi d'une formation intégrée des savoirs et savoir-faire universitaires avec les savoirs d'expérience des enseignants en exercice dans les écoles. Grâce à ce partenariat université-école, chaque stagiaire est jumelé à un enseignant titulaire de classe, associé à l'université pour assurer une formation professionnelle la plus complète possible. Cet enseignant associé accompagne son stagiaire tout le long du stage dans sa réflexion sur les divers aspects du rôle d'enseignant (climat de classe et relation maître-élève, planification, enseignement, évaluation, etc.). Il participe à l'évaluation des compétences du stagiaire et le guide vers l'actualisation de son potentiel (Cody, 2007). Son rôle s'avère majeur dans l'appropriation, par son stagiaire, de la culture du milieu scolaire et dans l'adaptation des pratiques pédagogiques aux réalités des élèves de sa classe. La formation initiale doit permettre aux stagiaires de développer des compétences professionnelles pour s'adapter à l'enseignement en milieu défavorisé. La compétence étant un savoir-agir en fonction du contexte d'enseignement, la formation à l'enseignement comprend plusieurs stages en milieu de pratique afin de permettre aux futurs enseignants de confronter leurs connaissances au contexte réel de l'enseignement. Par ailleurs, c'est l'enseignant associé qui a le rôle d'accompagner le stagiaire dans l'adaptation

[91] Pour ces auteurs, l'enseignement explicite doit être privilégié auprès des élèves de milieu défavorisé au détriment des pédagogies centrées sur l'élève (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005, p.38-39).

de pratiques pédagogiques. L'une des pratiques pédagogiques jugées essentielles en milieux défavorisés est la collaboration école-famille (Deslandes, 2006; Epstein, 2001/2011). La prochaine figure illustre les différentes caractéristiques de la formation initiale en milieu défavorisé.

La formation initiale en milieu défavorisé



L'enseignant associé joue un rôle capital dans la formation initiale des futurs enseignants. C'est pourquoi nous avons examiné les enjeux de la formation initiale à partir des interventions des enseignants associés. Comment les enseignants associés vont-ils orienter les stagiaires dans l'adaptation de leurs pratiques pédagogiques aux caractéristiques des milieux défavorisés? Ces pratiques pédagogiques doivent tenir compte des cultures de l'oral, du temps présent et de l'action, reliées au milieu défavorisé comme l'ont appris ces enseignants en milieu défavorisé lors des nombreuses formations reliées à la Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) mise en place par le ministère de l'Éducation du Québec à partir de 2002. Comment vont-ils soutenir le stagiaire de manière à ce que les projets de collaboration école-famille tiennent compte du type de défavorisation (économique, culturelle ou sociale) présent dans leur milieu?

2. Méthodologie

La prochaine partie présente l'échantillon de l'étude. Elle expose aussi les outils de collecte de données ainsi que la méthode d'analyse de contenu appliquée aux données.

2.1 Échantillon

L'étude a réuni vingt-et-un enseignants associés de huit écoles primaires situées dans huit municipalités éloignées des grands centres d'une commission scolaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean (SLSJ). Parmi ces vingt-et-un enseignants, seize sont titulaires d'une classe multiâge. Aussi, certains enseignants sont issus de ces milieux si bien qu'ils ont une bonne connaissance des services offerts par leur municipalité et de la situation économique des familles d'élèves. Tous ces enseignants ont accueilli dans leur classe un stagiaire inscrit au BÉPEP. Ces vingt-et-un futurs enseignants ont réalisé un stage variant de cinq à onze semaines.

Le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) utilise deux variables pour identifier les milieux socio-économiques d'où proviennent les élèves. Ces deux variables de défavorisation sont l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE). Ces indices sont calculés annuellement à partir de données du Recensement du Canada. Le SFR se définit comme faible si les familles consacrent 20% de plus que la moyenne générale à des dépenses comme la nourriture, le logement et l'habillement. Pour identifier le SFR d'une école, le MELS identifie la proportion des familles dont le revenu est situé près ou sous le SFR, en considérant la taille de famille et son lieu de résidence (milieu urbain, milieu rural, etc.). L'IMSE comprend deux indices. Les deux tiers du poids de l'indice sont constitués de la proportion des familles dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade et l'autre tiers du poids de l'indice est constitué de la proportion des familles dont les parents étaient sans emploi pendant la semaine de référence du recensement canadien. Ces deux indices ont une valeur prédictive de situations sociales, économiques et culturelles défavorables pouvant affecter le cheminement scolaire de l'enfant.

La classe multiâge (CMA) est également une réalité des petites écoles rurales. Une classe multiâge peut réunir des élèves de différents niveaux ou cycles scolaires dans une même classe ce qui exige de l'enseignant qu'il différencie sa pédagogie. Bref, plusieurs enseignants œuvrant en milieu défavorisé au SLSJ doivent non seulement adapter leur enseignement aux caractéristiques de ces milieux mais également aux particularités de l'enseignement en classe multiâge. Le prochain tableau présente les caractéristiques des écoles ayant participé à l'étude.

Tableau 1 : Caractéristiques des écoles

Nom de l'école	SFR	IMSE	Nombre d'élèves	CMA
École A	1	9	124	
École B	1	10	31	x
École C	2	8	103	
École D	1	10	79	x
École E	3	9	39	x
École F	3	9	64	x
École G	5	8	71	
École H	6	8	87	x

Dans cet échantillon, trois écoles (A, B, D) ont un SFR de 1 ce qui indique que ces familles ne vivent pas de défavorisation économique. Pourtant, l'IMSE de ces trois écoles est très élevé (9 et 10) ce qui laisse penser que ces familles vivent une défavorisation sociale ou culturelle. À l'inverse, deux écoles (G, H) ont un SFR (5 et 6) et un IMSE (8) élevés ce qui révèle une pauvreté économique et sociale ou culturelle. Parmi les huit écoles participant à l'étude, cinq d'entre elles accueillent des élèves dans des classes multiâges. L'enseignement en milieu défavorisé doit donc tenir compte des caractéristiques très différentes d'un milieu à l'autre.

2.2 Outils de collecte de données

Ces vingt-et-un enseignants ont participé à deux entrevues de groupe semi-dirigées d'une durée approximative d'une heure trente minutes. Le même type d'entrevue fut effectué auprès des vingt-et-un stagiaires. Les trois entrevues ont été enregistrées sur bande vidéo. Les enregistrements vidéo ont été transcrits sous forme de verbatim.

La première entrevue a été effectuée auprès des enseignants associés avant l'arrivée des stagiaires dans la classe et l'autre a été réalisée à la fin des stages. La première entrevue visait à connaître les perceptions des enseignants associés concernant les défis que pose l'enseignement en milieu défavorisé dans des petits villages éloignés des grands centres. Les questions portaient sur les caractéristiques propres à leur milieu d'enseignement, leur perception de leur rôle comme enseignant dans ces milieux et les obstacles à la réussite scolaire de leurs élèves. La deuxième entrevue questionnait les enseignants associés sur leur encadrement auprès des stagiaires. Cette entrevue visait à connaître les actions mises en place par les enseignants associés pour supporter le développement de compétences professionnelles du référentiel dont la première concerne la compétence culturelle (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

La troisième entrevue a été effectuée auprès des vingt-et-un stagiaires à la fin de leur stage. Cette entrevue visait à connaître leur perception des défis de l'enseignement en milieu défavorisé. Les questions portaient sur le rôle de leur enseignant associé dans l'adaptation de leurs pratiques aux caractéristiques de leur milieu. Plus spécifiquement, nous cherchions à savoir comment l'enseignant associé est intervenu pour aider le stagiaire à initier des pratiques de collaboration école-famille tenant compte des caractéristiques de la défavorisation.

2.3 Analyse de contenu

Pour réaliser l'analyse de contenu qualitative, diverses étapes ont été respectées. Après plusieurs lectures du verbatim de l'entrevue à analyser, deux assistants de recherche ont procédé 1) au codage alphanumérique des unités de sens, et ce individuellement; 2) par la suite, ils ont procédé à l'inter-codage (L'Écuyer, 1990) afin de vérifier la stabilité des codes et la saturation des données; 3) une discussion, avec les chercheurs, a porté sur les catégories possibles regroupant les diverses unités de sens afin d'assurer leur cohérence interne, leur suffisance et leurs critères spécifiques.

La stabilisation des catégories obtenue, nous disposions de catégories mixtes c'est-à-dire des catégories fermées, issues du cadre théorique ayant inspiré le canevas d'entrevue semi-dirigée, de même que de catégories émergentes issues des données du terrain mais non prévues dans le canevas d'entretien (Van Der Maren, 1996 : 436). Les deux autres entrevues ont été codées et catégorisées selon la même procédure que la première entrevue et on a ainsi confirmé ou infirmé et ajusté la conceptualisation naissante. Le traitement qualitatif des données a conduit à la représentation finale des résultats qu'il s'agit de présenter et d'interpréter.

3. Résultats

L'analyse des résultats démontre que les enseignants associés connaissent bien les caractéristiques de leur milieu. Ils sont capables de faire le portrait socioéconomique des familles, d'expliciter les caractéristiques sociale, économique et culturelle de la défavorisation.

Les résultats indiquent également que les enseignants associés sont capables de nommer la collaboration école-famille comme facteur de protection en milieu défavorisé. Plusieurs d'entre eux nomment des actions posées pour faciliter l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant. Par exemple, échanges lors de la remise du bulletin, envoyer des mots sur le comportement des enfants, inviter les parents en classe pour assister à un spectacle, pour venir voir les réalisations de leur enfant, pour encourager les projets d'entrepreneuriat de l'école.

Cependant, les enseignants associés ne font pas suffisamment le transfert de leur connaissance du milieu défavorisé dans leur pratique pédagogique. Malgré qu'il leur incombait, dans cette recherche, de guider leurs stagiaires dans la culture de l'oral, on a remarqué que les stagiaires avaient privilégié l'écrit dans les communications avec les parents. Du moins, les longues notes ou lettres adressées aux parents ont été réécrites de façon brève et claire par les stagiaires, à la demande de la plupart des enseignants associés. Une seule a systématiquement téléphoné à tous les parents des élèves de sa classe de stage afin de les informer des bons coups de leur enfant, et ce, à chaque mois pendant son stage de trois mois.

Certains stagiaires ont persisté à instaurer le travail en équipe dans leur classe de stage, malgré que leurs enseignants associés le leur aient déconseillé. Bien qu'ils connaissent la pauvreté des habiletés sociales de leur milieu scolaire, ces derniers ne souhaitent pas se lancer dans la pratique de l'apprentissage coopératif ou du travail d'équipe. Ils ont été surpris des retombées socio-affectives et cognitives des pratiques initiées par leurs stagiaires.

Entre le tiers et la moitié de notre échantillon d'enseignants et de futurs enseignants provient d'un petit village rural et y exerce ou y exercera sa profession. Presque tous les stagiaires affirment qu'il n'y a pas de différence marquante entre le milieu défavorisé et les autres milieux de stage non défavorisés. Hormis le langage et les connaissances générales moins étendues, ils ont pu élaborer des projets ou se sont insérés dans les mini-entreprises déjà en place; ils ont mis l'emphase sur l'aspect affectif dans leur pratique enseignante avec les élèves, comme ils l'auraient fait partout ailleurs, disent-ils. Soulignons qu'ils étaient accompagnés par des enseignants associés qui n'ont vraisemblablement pas modifié les perceptions et les actions pédagogiques des stagiaires. Est-il possible que la dénégation des différences culturelles et sociales soit liée à leur propre identité qui ne souffrirait pas d'être associée au milieu défavorisé? N'est-ce pas plutôt l'incapacité à distinguer le parcours individuel du parcours collectif, puisque dans tout village se retrouvent diverses catégories sociales : « le profil scolaire des parents dans le milieu, c'est peu de diplômes du secondaire, quelques-uns du cégep, moins de 1% de l'université »? Par ailleurs, se sentent-ils moins valorisés d'enseigner auprès d'élèves issus d'un milieu défavorisé? « Il faut de l'ouverture pour accepter des choses, accepter que les réalisations ne sont pas nécessairement à la hauteur de ce qu'on attendait », mentionnent plusieurs d'entre eux. Le passage du discours à l'action exige une prise de conscience de sa propre identité culturelle, de l'influence et des limites de celle-ci, afin de transformer son action pédagogique.

Discussion

Comme les résultats l'indiquent, cette étude fait ressortir au moins trois défis que doit relever la formation initiale en enseignement, dans la préparation à l'insertion des futurs enseignants dans une classe recevant une majorité d'élèves issus d'un milieu défavorisé. L'efficacité de l'intervention pédagogique doit se fonder sur une prise de conscience et une attitude critique chez l'enseignant de son cheminement culturel, des avantages de celui-ci et de ses limites. On a pu observer chez les futurs enseignants dont l'origine socioculturelle s'apparente à celle des élèves en milieu défavorisé, milieu dont ils se sont extraits par leurs études et leurs stratégies de changement socioculturel, l'importance de se prémunir d'une possible cécité devant les conditions de vie et le bagage culturel de leurs élèves. Il faut éviter autant la condescendance que la distanciation ou le mépris, toutes ces situations ayant été rencontrées dans notre étude auprès d'enseignants expérimentés ou de stagiaires.

Cette prise de conscience est d'ailleurs essentielle, à notre avis, à tout futur enseignant puisqu'il doit « agir en professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir et de culture dans l'exercice de ses fonctions » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001 : 61) auprès des élèves, de leurs parents et de la communauté, quels que soient son origine socioculturelle et le milieu scolaire où il enseigne.

De ce premier défi en découle un deuxième soit l'intégration par les enseignants de leurs connaissances théoriques et même pratiques du milieu défavorisé dans leur action pédagogique. On a bien vu que, malgré que les futurs enseignants sachent que leurs élèves aiment être en action, que la culture familiale de ceux-ci soit davantage orale, ils persistent à utiliser l'écrit, à demander de longs moments de concentration et d'immobilité à leurs élèves, en accord avec leurs enseignants associés.

Avant de parvenir à la régulation des pratiques pédagogiques de collaboration avec les familles, il nous apparaît que les futurs enseignants doivent acquérir une formation en ce sens ainsi que sur les divers types de défavorisation. Le groupe de recherche a offert à ses vingt-et-un stagiaires des séances d'information sur les caractéristiques des milieux défavorisés et sur la collaboration école-famille-communauté. Cependant, il faut approfondir le développement de cette compétence inscrite dans le référentiel du ministère de l'Éducation du Québec (2001) à l'intérieur de la formation initiale de tous les étudiants en enseignement.

Pour acquérir un regard critique sur son cheminement culturel et sur l'intégration de ses savoirs et savoir-faire en situation réelle de milieu scolaire, il faut passer par l'enseignant associé. On a constaté qu'il y avait chez ces derniers une incapacité de guider les stagiaires vers la mobilisation de leurs compétences culturelle et pédagogique. Plusieurs discussions entre les enseignants associés et leurs stagiaires, rapportées par ceux-ci, faisaient état de propos négatifs concernant leurs élèves (vandalisme, habiletés sociales manquantes, généralisations à propos de la fratrie d'un élève). De plus, la formation universitaire des futurs enseignants selon l'esprit de la réforme éducative ont fait en sorte qu'ils sont centrés sur les élèves et sur les interactions à l'intérieur de la classe, ce qui les a amenés à utiliser des stratégies pédagogiques interactives, constructives, parfois à l'encontre des conseils de leurs enseignants associés.

Nous sommes donc amenés à questionner davantage la préparation du maître-associé dans l'accompagnement des stagiaires en milieu défavorisé.
Nous pensons qu'il faut non seulement modifier la formation initiale des futurs enseignants mais aussi offrir une formation continue aux enseignants oeuvrant en milieu défavorisé.

Conclusion

L'étude entreprise auprès d'enseignants associés et de futurs enseignants en stage auprès d'eux nous incite à améliorer la formation initiale en enseignement primaire en milieu défavorisé. Tous les enfants du Québec fréquentant l'école ont droit à l'instruction, à la socialisation et à la qualification pour se réaliser et devenir un membre actif de la société. Or, un enfant sur cinq ne bénéficie pas pleinement de ce droit et il est une fois sur deux issu d'un milieu défavorisé. Devant le ravage personnel et le coût social du décrochage scolaire, la formation universitaire des enseignants se sent interpellée; elle l'est d'autant plus lorsqu'une fraction non négligeable de la population qu'elle dessert est identifiée comme défavorisée économiquement, culturellement et/ou socialement.

D'autre part, des futurs enseignants formés à l'intérieur de ses programmes, entre le cinquième et le tiers « décrocheront » de leur profession au cours des cinq premières années dans les écoles, en raison entre autres des difficultés rencontrées auprès des élèves des milieux défavorisés. Ils se retrouvent majoritairement dans les classes difficiles puisque ce sont celles délaissées par les enseignants expérimentés qui peuvent choisir leur lieu de travail.

La recherche entreprise a permis d'identifier des défis à relever par la formation initiale des enseignants; ces défis touchent principalement le développement de la compétence critique face à son propre cheminement culturel et à son action pédagogique en collaboration avec les familles.
Nous poursuivons actuellement des travaux d'analyse et de diffusion relatifs à la compétence collaborative école-famille-communauté.

Par ailleurs**,** nous devons initier auprès des enseignants en exercice la même démarche de prise de conscience et de critique face à leur cheminement culturel. Afin d'accompagner le plus avantageusement possible les élèves qui leur sont confiés, la connaissance qu'ils ont de ceux-ci ne peut être brouillée par leur méconnaissance d'eux-mêmes**.** Un autre chantier de recherche collaborative réunit des enseignants en milieu défavorisé avec des chercheurs universitaires dans le but d'identifier les besoins de formation, de créer des situations qui répondent à ces besoins et de les expérimenter auprès d'autres enseignants en milieu défavorisé.

Références bibliographiques

Bach, A., C.F. Natale, J. Walsh, J. Weathers. (2004).*Tapping the potential: Retaining and developing high-quality new teachers,* Alliance for excellent education.
Bissonnette, R., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative*. Québec : Presses de l'Université Laval, 104 pages.
Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : éd. De Minuit
Carraud et Cavet, (2006). *Apprendre et enseigner en milieux difficile*. *Le dossier des dossiers d'XYZep.* Paris, INRP.
Chouinard, R., Janosz, M., Bouthillier, C. et Cartier, S. C. (2005). *Vécu professionnel des enseignantes et des enseignants au printemps 2003 : Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées*. Rapport de recherche déposé à la Coordination des interventions en milieu défavorisé, ministère de l'Éducation du Québec.
Cody, N. (coord.) (2007). *Guide de stage. Enseigner… Pour le plaisir d'apprendre.* Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi. Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire, 83 pages.
Coordination des interventions en milieu défavorisé (2008). *La mobilité du personnel enseignant: causes, effets et composantes communes des programmes de rétention efficace. Une revue de litterature de l'expérience américaine*. Québec.
Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Belgique : De Boeck Université
Deslandes, R. (2006). "Designing and Implementing School, Family, and Community Collaboration Programs in Quebec, Canada", *The School Community Journal*. Vol. 16, n° 1, p.81-105.
Epstein, J. L. (2001, 2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO. Westview Press, 642 p.
Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : éd. Guérin.
L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu.* Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
Lévine, J. et Moll, J. (2001). *JE est un autre.* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 310 pages.
Marcelin, O. (1996). *Les compétences du pouvoir, le pouvoir des compétences : La fonction de cadre de direction dans le réseau sociosanitaire*. Montréal : École des hautes études commerciales.
Marzano, R. J. (2003). *What works in schools : Translating reserach into action.* Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles.* Gouvernement du Québec, 253 pages.
Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des statistiques et études quantitatives. (2001-2002). *Programme de soutien à l'école montréalaise.* Gouvernement du Québec.
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2002). *Agir autrement. Pour la réussite des élèves*. Gouvernement du Québec.
Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, (2008). *Indices de défavorisation par école – 2007-2008*. Direction des statistiques et études quantitatives, 2001-2002, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, compilation spéciale des données du recensement canadien de 2001 (production mars 2008)
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI) (2008). *Indicateurs de l'éducation*, publication annuelle. Août, no 37. ISSN 1480-364X(PDF) 28-2849

Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Coll. « Pédagogies en développement ». Bruxelles : De Boeck Université.
Sévigny, D. (2003). *Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'Île de Montréal*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal.
Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* 2e édition. Bruxelles : éd. De Boeck Université.
Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

Impact de la formation à l'enseignement sur le sentiment d'efficacité personnelle des nouveaux enseignants du postsecondaire

Louise Ménard
Université du Québec à Montréa1
Faculté des sciences de l'Éducation
Département d'éducation et pédagogie
Case postale 8888, succursale Centre-Ville
Montréal (Québec) H3C 3P8
Téléphone: (514) 987-3000 poste 5673
Mail : menard.louise@uqam.ca

Frédéric Legault
Université du Québec à Montréa1
Faculté des sciences de l'Éducation
Département d'éducation et formation spécialisées
Case postale 8888, succursale Centre-Ville
Montréal (Québec) H3C 3P8
Téléphone: (514) 987-3000 poste 3836
Mail : legault.frederic@uqam.ca

Jan-Sébastien Dion
Université du Québec à Montréa1
Faculté des sciences de l'Éducation
Département d'éducation et pédagogie
Case postale 8888, succursale Centre-Ville
Montréal (Québec) H3C 3P8
Téléphone: (514) 987-3000 poste 8734
Mail : dion.jan_sebastien@uqam.ca

Lise St-Pierre
Université de Sherbrooke
Faculté d'Éducation
Département Éducation et pédagogie
2500, boul. de l'Université,
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1
Téléphone: 819 821-7400 poste
Mail : lise.st-pierre@USherbrooke.ca

Geneviève Nault
Université de Sherbrooke
Faculté d'Éducation
Département Éducation et pédagogie
2500, boul. de l'Université,
Sherbrooke (Québec), J1K 2R1
Téléphone: 819 821-7400 poste
Mail : Genevieve.Nault@USherbrooke.ca

Résumé

Les cégeps doivent embaucher de nombreux enseignants et voir à ce qu'ils adoptent des pratiques pédagogiques favorisant l'apprentissage des étudiants. Pour ce faire, ils misent sur la formation à l'enseignement, bien qu'ils n'aient pas vérifié son impact sur les enseignants. Cette recherche permet de vérifier l'impact de la formation et de l'encadrement sur le sentiment d'efficacité personnelle des nouveaux enseignants et leur intention de poursuivre en carrière.

Mots-clés
Formation à l'enseignement, postsecondaire, sentiment d'auto-efficacité.

I. Introduction

Le cégep constitue, au Québec, le premier palier de l'enseignement supérieur. Il a comme particularité de faire cohabiter deux filières : l'enseignement préuniversitaire, qui mène directement à l'université, et l'enseignement technique, qui prépare au marché du travail. Au cours de la prochaine décennie, le réseau collégial aura à faire face à un défi important, celui d'accueillir un grand nombre de nouveaux enseignants. Il suffit de prendre connaissance des statistiques concernant leur âge moyen pour mesurer l'ampleur du défi : en 2004-05, 7,386 des 19,316 enseignants avaient 50 ans et plus (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007 : 77-100).

Pour enseigner au cégep, il faut posséder une licence dans la discipline d'enseignement. Toutefois, beaucoup de nouveaux enseignants détiennent un diplôme de deuxième, voire de troisième cycle. Par ailleurs, aucune formation à l'enseignement n'est exigée bien qu'elle soit jugée, par plusieurs cégeps, comme étant nécessaire. C'est dans cette perspective que des universités offrent, depuis une dizaine d'années, des programmes courts de 2e cycle de formation à l'enseignement

portant, par exemple, sur la planification de cours, les modèles d'enseignement, les stratégies d'apprentissage et l'évaluation des apprentissages. Ces programmes comportent de 15 à 30 crédits et s'adressent aux diplômés désirant se préparer à la carrière. Cela dit, de nombreux enseignants ne sont pas formés à l'enseignement au moment de leur embauche.

Comment, dans un contexte d'austérité économique, les aider à développer des pratiques d'enseignement favorisant l'apprentissage étudiant et leur donner le goût de poursuivre leur carrière d'enseignant au collégial ? Pour faire face à ces impératifs, plusieurs cégeps ont choisi d'offrir localement de la formation à l'enseignement créditée (par le biais d'une université qui en a l'exclusivité), ainsi que de la formation non créditée et de l'encadrement pédagogique, bien qu'aucune recherche n'ait vérifié empiriquement l'impact réel de ces activités sur les enseignants.
C'est pour cette raison que la présente recherche[92] mesure les croyances des nouveaux enseignants à l'égard de leurs pratiques d'enseignement, par le biais du sentiment d'efficacité personnelle, ainsi que leur désir de poursuivre en carrière selon qu'ils aient reçu une formation à l'enseignement créditée avant ou après l'embauche, qu'ils aient bénéficié d'une formation non créditée dans leur cégep (ateliers, conférences, journées pédagogiques) ou et qu'ils aient bénéficié d'un encadrement pédagogique sous forme de tutorat offert par le conseiller pédagogique du cégep, le responsable ou un collègue de leur département.

Cet article détaille le cadre théorique qui sous-tend le sentiment d'efficacité personnelle, la méthodologie, de même que les résultats relatifs à deux séries d'analyses statistiques. La première série évalue la contribution de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'efficacité personnelle et sur l'intention de poursuivre en carrière en début de session et en fin de session, alors que la seconde mesure l'impact des mêmes variables sur la fluctuation des perceptions d'efficacité et des intentions de poursuivre la carrière entre les deux passations effectuées. Ces analyses nous permettront de discuter de l'impact de la formation à l'enseignement et l'encadrement pédagogique offerts au postsecondaire. L'analyse des résultats ainsi que les limites de la recherche sont présentées dans la conclusion.

II. CADRE THÉORIQUE

D'après Bandura (1997 : 604), le sentiment d'efficacité personnelle est multifactoriel et il se manifeste par la croyance qu'a un individu en sa capacité d'agir de façon à maîtriser les événements qui affectent son existence. Ces croyances produisent différents effets à travers quatre processus majeurs : les processus cognitifs, motivationnels, affectifs et de sélection. Les individus qui ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé se fixent des objectifs élevés, analysent la situation, fournissent les efforts nécessaires, maintiennent leur engagement dans la poursuite de ces objectifs et sont moins vulnérables au stress (Bong et Skaalvik, 2003 : 1-40). Le sentiment d'auto-efficacité enseignante constitue le meilleur indicateur du succès d'une formation, car on ne peut s'attendre à ce qu'un enseignant change ou évolue dans ses pratiques, si ce dernier ne croit pas en ses capacités et habiletés à influencer l'apprentissage des étudiants. Étant donné que ce sentiment a un effet significatif sur la nature et la qualité du travail de l'enseignant de même que sur sa volonté de poursuivre sa carrière (Tschannen-Moran et Hoy, 2001 : 783–805), l'auto-efficacité est donc considérée comme un indicateur intéressant dans le cadre de la recherche.

Selon Bandura (1994 : 71-81), quatre sources peuvent contribuer à développer le sentiment d'efficacité d'un individu**.** L'expérience vécue et réussie est la source d'influence la plus déterminante. Elle bâtit un sentiment fort d'auto-efficacité surtout si elle nécessite un certain dépassement des obstacles présents. Ce type d'expérience apprend à la personne que pour réussir il faut faire des efforts. Ainsi, devant l'adversité, la personne tend à persévérer et elle récupère vite après un échec. La deuxième source est l'expérience vicariante ou indirecte. Voir des personnes semblables à nous avoir du succès en faisant des efforts nous amène à croire que nous pouvons nous aussi réussir en faisant des efforts. À travers leur conduite et l'expression de leur façon de penser, les modèles compétents transmettent ainsi leur savoir et enseignent à celui qui l'observe des habiletés et des stratégies lui permettant de gérer son environnement. A contrario, si une personne semblable à nous échoue en faisant des efforts, cela réduit le sentiment d'efficacité personnelle et l'effort investi. L'expérience vicariante a plus d'effets sur les perceptions du sujet lorsque ce dernier a peu d'expérience face à la tâche à réaliser (Carré, 2004 : 9-50). Une troisième source est la persuasion par autrui qui peut prendre la forme de rétroactions évaluatives, critiques, conseils, encouragements et avis de personnes signifiantes. Les personnes, qu'on soutient et persuade qu'elles possèdent les capacités à réussir une activité, mobilisent davantage d'efforts et persévèrent davantage. Il faut, cela va de soi, les placer dans une situation qui va leur permettre de confirmer leur capacité à réussir. La quatrième source est l'état physiologique et émotif perçu par l'individu. Par exemple, les individus qui interprètent que les manifestations de stress, de fatigue et de douleur comme étant des signes d'incapacité, voient leur sentiment d'auto-efficacité physique altéré.

Les nouveaux enseignants de cégeps ont tous été touchés par une ou plusieurs de ces sources d'influence. Déjà en exercice, ils ont tous vécu des expériences d'enseignement. Idéalement, ceux qui ont eu de la formation à l'enseignement ont eu accès à deux autres sources d'influence : l'expérience vicariante et la persuasion verbale. En effet, à cette occasion, ils ont pu vivre une expérience vicariante par l'observation de « l'enseignant modèle » ainsi qu'être touché verbalement par le discours tenu par cet enseignant formateur. L'encadrement, offert par le conseiller pédagogique ou un collègue, a pu influencer l'enseignant par la persuasion verbale. Étant donné que les nouveaux enseignants ont peu d'expérience, on peut présumer que les deux autres sources d'influence, nommément la formation et l'encadrement, ont eu un impact important sur le sentiment d'auto-efficacité de ceux qui en ont bénéficié (Tschannen-Moran et Hoy, 2007 : 944-956).

Cette recherche vise donc à vérifier les hypothèses suivantes :

A. les nouveaux enseignants se sentent plus efficaces lorsqu'ils bénéficient d'activités de formation à l'enseignement (avant ou après l'embauche) et d'encadrement pédagogique ;
B. l'intention de persister dans la profession des nouveaux enseignants est plus forte chez ceux qui bénéficient de formation à l'enseignement (avant ou après l'embauche) et d'encadrement pédagogique.

III. MÉTHODOLOGIE

Cette section décrit les sujets qui ont participé à ce volet de la recherche, le questionnaire ainsi que les composantes de l'échelle de mesure utilisée.

III.1 Les sujets

Les nouveaux enseignants de cégep ont complété un questionnaire à deux reprises au cours de l'automne 2010. Ils étaient 104 à la première passation et 102 à la deuxième (deux désistements). Ils ont été recrutés dans 19 cégeps différents répartis sur l'ensemble du territoire québécois, ce qui représente le tiers des cégeps existants. Pour participer à la recherche, ils devaient avoir cumulé 6 sessions ou moins d'enseignement au postsecondaire, excluant les sessions d'été, et avoir au moins une charge d'enseignement au moment de la collecte des données.

Des 104 participants, 29 sont des hommes, 75 sont des femmes. L'étendue de l'âge va de 24 à 59 ans. Un peu plus de 60% des répondants ont moins de 35 ans. La tranche d'âge la plus représentée correspond à celle des 30 à 34 ans. Les participants œuvrent dans des programmes du secteur technique à 52,3%, préuniversitaire à 34,3%, ou en formation générale à 13,3% (français, philosophie, anglais et éducation physique). Les femmes sont surreprésentées dans notre échantillon. En ce qui concerne le plus haut diplôme obtenu, 5,8% disent avoir un doctorat, 1,9% une scolarité de 3e cycle, 37,5% une maîtrise (master), 5,8% un diplôme de 2e cycle,

[92] La recherche est financée par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme de recherche sur la réussite et la persévérance scolaires.

33,7% une licence, 1 % un certificat de 1er cycle, 10,6% un DEC technique et 3,8% ont répondu avoir un diplôme *autre*. Il faut noter qu'une proportion non négligeable n'a pas de licence alors que c'est un critère d'embauche. Cela s'explique par le fait que plusieurs programmes techniques ne trouvent pas leur suite logique au niveau universitaire, surtout en régions éloignées.

III.2 L'instrumentation

Le questionnaire utilisé à la première passation regroupait des questions sur l'âge, le sexe, le programme enseigné, l'intention de poursuivre en carrière, l'appréciation et le détail de la formation créditée, de la formation non créditée et des rencontres d'encadrement dont ils ont bénéficié ainsi qu'une traduction en langue française du Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES). Les questions en lien avec les données sociodémographiques et les activités de formation créditée n'ont pas été posées à la deuxième passation.

Nous avons choisi l'OSTES, car cette échelle s'est avérée raisonnablement fiable et valide (Tschannen-Moran et Hoy, 2001 : 783-805 ; 2007 : 944-956), et qu'elle mesure l'ensemble des « tâches » propres à un bon enseignement. Elle est constituée de trois sous-échelles de huit items chacune qui mesure le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant au regard des stratégies d'enseignement qu'il utilise (ex.: Dans ce cours, vous sentez-vous capable de fournir une autre explication ou un autre exemple lorsque les étudiants ne comprennent pas? (…) de vérifier si vos étudiants comprennent ce que vous avez enseigné?), de sa gestion de classe (ex.: Dans ce cours, vous sentez-vous capable de mettre en place une gestion de classe efficace? (…) d'empêcher quelques étudiants problèmes de perturber le déroulement d'une leçon?), et de sa capacité à engager les étudiants dans les activités d'apprentissage (ex.: Dans ce cours, vous sentez-vous capable de convaincre vos étudiants qu'ils peuvent réussir leurs travaux? (…) de motiver les étudiants qui démontrent un faible intérêt pour les travaux scolaires?). L'échelle de réponses retenue s'échelonne de 1 (Pas du tout) à 9 (Parfaitement).

Les questionnaires ont été complétés sur *iPod touch* aux quatrième et douzième semaines de la session de l'automne 2010. Une durée de huit semaines a donc séparé les deux passations. Les enseignants ont mis en moyenne 10 minutes à le remplir.

III.3 Analyses effectuées

Pour débuter, les trois sous-échelles du OSTES, gestion de classe, stratégies d'enseignement et engagement des étudiants ont été soumises à une analyse pour en vérifier la cohérence interne. Puis nous avons effectué des analyses descriptives pour dresser un portrait de nos sujets. Pour vérifier si, suite à la première passation, les nouveaux enseignants des cégeps se sentent plus efficaces et veulent poursuivre en carrière lorsqu'ils bénéficient de formation à l'enseignement et d'encadrement pédagogique, une analyse de variance multivariée et des analyses univariées ont été réalisées sur les trois sous-échelles et sur la volonté de faire carrière, en mettant en relation le fait d'avoir suivi une formation créditée avant ou après l'embauche, d'avoir reçu de la formation non créditée, et d'avoir bénéficié d'encadrement. Les analyses faites après la deuxième passation ont porté sur la relation entre chaque sous-échelle et l'item concernant la volonté de faire carrière, le fait d'avoir eu de la formation non créditée ou d'avoir bénéficié d'encadrement durant les huit semaines séparant les deux passations. Nous avons également fait des analyses en combinant les résultats des deux passations. Des tests *t* pour échantillons indépendants et échantillons appariés ont aussi été effectués pour vérifier si le fait d'avoir reçu de la formation ou de l'encadrement provoquait un effet sur les moyennes obtenues à chaque sous-échelle, à la première passation, à la seconde, puis avec les deux passations combinées.

Ensuite, des analyses de corrélations ont été faites pour mesurer les relations potentielles entre les variables continues relatives à la formation et à l'encadrement (nombre de rencontres, de crédits, d'heures et degré d'appréciation), les trois sous-échelles du OSTES et l'intention de poursuivre la carrière. Et, finalement, des régressions linéaires simples ont été effectuées pour déterminer si chaque sous-échelle pouvait être prédite par les variables relatives à la formation ou à l'encadrement. Les analyses de variance, de corrélations et de régression linéaire n'ont pas donné de résultats statistiquement significatifs.

IV Résultats et discussion

IV.1 Cohérence interne des trois sous échelles

Si, selon Nunnaly (1978), un alpha de Cronbach[93] de 0,60 est jugé suffisant pour qu'un construit mesure adéquatement une composante donnée, les trois sous-échelles sont jugées fiables. Aucun item ne fait diminuer la cohérence interne de son échelle de façon significative. Les résultats de cette analyse figurent dans le tableau 1.

Tableau 1 : Cohérence interne des trois sous-échelles du OSTES

	Alpha de Cronbach 1ère passation	Alpha de Cronbach 2e passation
Stratégies d'enseignement	0,80	0,73
Gestion de classe	0,88	0,90
Engagement des étudiants	0,81	0,79

Les analyses confirment également qu'il existe une relation linéaire positive significative entre les trois sous-échelles. Cette conclusion peut être tirée aussi bien des données colligées à la deuxième passation.

IV.2 Analyses descriptives

Dans un premier temps, les résultats concernant l'appréciation des nouveaux enseignants qui ont reçu de la formation et de l'encadrement sont présentés selon le type de formation reçue et la présence d'encadrement. Le tableau 2 fournit une vue d'ensemble de ces résultats. Ensuite, les résultats sur l'intention de poursuivre en carrière sont décrits. Finalement, sont détaillés les résultats aux trois sous-échelles.

La formation créditée

[93] Le coefficient alpha est un indice statistique qui permet d'évaluer l'homogénéité (niveau de corrélation) d'une échelle de mesure composée d'items qui, tous, devraient contribuer à appréhender une même entité. Il traduit un degré d'homogénéité d'autant plus élevé que sa valeur est proche de 1.

Des 104 répondants au premier questionnaire, 39 signalent avoir reçu de la formation créditée avant l'embauche (37,5%), et 44 notent en avoir reçu depuis leur embauche (42,3%). Il est intéressant de noter que 16 enseignants ont suivi de la formation créditée avant et depuis l'embauche (15,4%) et que 36 n'en ont pas suivi du tout (34,6%). Les enseignants ont accumulé en moyenne près de 20 crédits de formation à l'enseignement.
En ce qui concerne le type de formation ou d'encadrement reçu et le niveau d'appréciation des nouveaux enseignants, on remarque que des 39 enseignants ayant reçu de la formation à l'enseignement créditée avant l'embauche, 71,8% ont trouvé qu'elle les avait *beaucoup* aidés à accomplir leurs tâches d'enseignement. Les 44 enseignants qui ont reçu de la formation créditée après l'embauche ont un niveau d'appréciation plus nuancé, car 40,9% indiquent percevoir cette formation comme les ayant *beaucoup* aidés.

La formation non créditée

En matière de formation non créditée reçue depuis l'embauche, 84 enseignants répondent, à la première passation, en avoir reçu (80,8%), contre 20 qui n'en ont jamais profité (19,2%). Durant les 8 semaines séparant les deux passations, 48 sujets disent en avoir reçu, 6 des 20 évoqués plus haut en recevaient pour une première fois. Au total, 90 de nos sujets en ont donc suivi (86,5%) et 14, à la fin de la session à l'étude, n'en ont toujours pas suivi (13,5%). En moyenne, ils ont eu 3,1 formations non créditées. La somme moyenne du temps alloué à ces formations est de 15,8 heures, depuis l'embauche.

Les 90 nouveaux enseignants qui en ont bénéficié, ont plutôt tendance à juger la formation non créditée *moyennement* aidante, à 42,2%. Presque à proportion égale, ils la trouvent *beaucoup* aidante, à 26,7% et *un peu* à 24,4%. Tout de même 6,7% des répondants jugent qu'elle ne les aide *pas du tout* à accomplir leurs tâches d'enseignement.

L'encadrement

Parmi les 74 sujets (71,2%) qui ont assisté à des rencontres d'encadrement pédagogique depuis leur embauche, 65 répondent avoir profité d'une ou plusieurs rencontres au premier questionnaire alors que 37 enseignants disent avoir assisté à au moins une rencontre durant les huit semaines séparant les deux questionnaires. Des 37 enseignants, 9 en ont profité pour la première fois au cours de la session à l'étude. Des 74 sujets, 39 ont été encadrés par un collègue ; 31 par un conseiller pédagogique ; 35 par le responsable du département ; et 3 par un *autre* type d'intervenant.
Les rencontres d'encadrement ayant eu lieu depuis l'embauche sont, comme la formation créditée suivie avant l'embauche, appréciées en très forte proportion. Elles aident *beaucoup* la majorité des nouveaux enseignants (58,1%) et *moyennement* 25,7% d'entre eux.

Tableau 2 : Enseignants ayant suivi une formation et appréciation de cette formation

Formation	Appréciation de la formation				
	Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout	Total
Formation créditée (avant l'embauche)	n:28 (71,79%)	n: 10 (25,64%)	n: 0 (0,00%)	n: 1 (2,56%)	n: 39 (100,00%)
Formation créditée (depuis l'embauche)	n:18 (40,91%)	n: 17 (38,64%)	n: 7 (15,91%)	n: 2 (4,55%)	n: 44 (100,00%)
Formation non créditée (depuis l'embauche)	n :24 (26,67%)	n : 38 (42,22%)	n : 22 (24,44%)	n : 6 (6,67%)	n : 90 (100,00%)
Encadrement (depuis l'embauche)	n : 43 (58,11%)	n: 19 (25,68%)	n: 9 (12,16%)	n: 3 (4,05%)	n: 74 (100,00%)

L'intention de poursuivre en carrière

En ce qui concerne l'intention de poursuite dans la carrière, 73,1%, soit la grande majorité des participants, ont l'intention de poursuivre plus de 10 ans leur carrière enseignante au cégep, 16,3% ne le sait pas, 7,7% poursuivrait entre 5 et 10 ans, 1,9% moins de 5 ans et 1,0% répond ne pas souhaiter poursuivre.

Les trois sous-échelles d'auto-efficacité

Notons d'abord que la distribution des données des trois sous-échelles aux deux passations est relativement normale. A la première passation, dans les trois cas, des sentiments d'auto-efficacité un peu élevés sont observés (Tableau 3). Ainsi, la majorité des enseignants se perçoit *assez* capable d'utiliser des stratégies d'enseignement efficaces, de gérer leur classe et d'engager les étudiants dans leur apprentissage, avec des moyennes et médianes autour de 7 sur 9. Les moyennes les plus faibles, sont autour de 5 sur 9, sauf pour la gestion de classe.
La distribution à la deuxième passation est très similaire, signe que peu d'événements au cours des huit semaines séparant les deux passations ont eu un impact sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants (Tableau 4). Deux enseignants n'ont pas participé à la deuxième passation et un n'a pas complété l'échelle de mesure.

Tableau 3 : Statistiques des sous-échelles du sentiment d'auto-efficacité (1ère passation)

Trois sous-échelles	Engagement	Gestion de classe	Stratégies
Sujets (N)	104	104	104
Moyenne	6,93	7,09	7,12
Écart-type	0,82	0,96	0,81
Minimum	5,13	3,50	4,38
Maximum	8,75	8,75	8,75

Tableau 4 : Statistiques des sous-échelles du sentiment d'auto-efficacité (2e passation)

Trois sous-échelles	Engagement	Gestion de classe	Stratégies
Nombre de sujets (N)	101	101	101
Moyenne	6,91	7,02	7,18

Écart-type	0,79	1,02	0,71
Minimum	5,00	4,00	5,13
Maximum	8,75	9,00	9,00

IV.4 Vérification des hypothèses

Voyons maintenant les résultats aux tests *t*. Ne sont présentés que les résultats basés sur un indice de signification (*p*) de 0,05.

Constat en lien avec la formation créditée avant l'embauche

L'analyse des résultats au premier questionnaire, permet d'affirmer que les enseignants ayant une formation créditée avant l'embauche (c'est-à-dire suivie à l'université) se sentent plus aptes à engager leurs étudiants dans des tâches d'apprentissage (p = 0,01). Ils affichent une moyenne légèrement plus élevée à cette sous-échelle que ceux n'ayant pas eu de formation créditée avant l'embauche. Cette différence est de 0,38. On note d'ailleurs que, pour chaque sous-échelle, la moyenne du sentiment d'auto-efficacité est toujours un peu supérieure lorsque l'enseignant a suivi une formation créditée avant son embauche et que, pour les stratégies d'enseignement, cette différence est marginalement significative (p = 0,07) (Tableau 5).

Tableau 5 : Test t pour la formation créditée avant l'embauche

Sous-échelle	Formation créditée avant l'embauche	n	Moyenne	Écart-type	Sig. *(p)*	t	df
Stratégies d'enseignement	oui	39	7,31	0,63	0,07	1,83	102,00
	non	65	7,01	0,88			
Gestion de classe	oui	39	7,18	0,85	0,46	0,69	102,00
	non	65	7,04	1,01			
Engagement des étudiants	oui	39	7,17	0,65	0,01	2,56	97,39
	non	65	6,79	0,88			

Constat en lien avec la formation non créditée

Suite à un test *t*, une différence statistiquement significative (p = 0,02) a été identifiée selon que les enseignants ont reçu ou non de la formation non créditée durant les huit semaines qui ont séparé les deux passations de questionnaire, quant à leur capacité perçue d'engager les étudiants dans une tâche d'apprentissage (Tableau 6). Cette différence est de 0,36. Il est intéressant de noter au passage que la même différence est très près d'exister de façon significative pour les stratégies d'enseignement (p = 0,06).

Tableau 6 : Test t pour la formation non créditée reçue entre les deux passations

Sous-échelle	Formation non créditée depuis 8 sem.	n	Moyenne	Écart-type	Sig. *(p)*	t	df
Stratégies d'enseignement	oui	48	7,33	0,77	0,06	1,92	100,00
	non	54	7,06	0,63			
Gestion de classe	oui	48	7,06	1,17	0,71	0,38	85,78
	non	54	6,98	0,87			
Engagement des étudiants	oui	48	7,09	0,82	0,02	2,36	100,00
	non	54	6,73	0,71			

En ce qui concerne les enseignants qui ont bénéficié de formation non créditée depuis leur embauche et au cours des huit semaines séparant les deux passations, l'analyse a également démontré un impact positif sur leur capacité perçue d'engager leurs étudiants dans des tâches d'apprentissage (p = 0,03). Ici des résultats significatifs (p < 0,01) sont aussi observés concernant les stratégies d'enseignement efficaces (Tableau 7). Il est important de noter que le nombre de sujets dans chaque groupe est très inégal et peut influencer ce résultat.

Tableau 7 : Test t pour la formation non créditée, les deux passations combinées

Sous-échelle	Formation non créditée	n	Moyenne	Écart-type	Sig. *(p)*	t	df
Stratégies d'enseignement	oui	87	7,26	0,71	0,00	3,16	99,00
	non	14	6,64	0,45			
Gestion de classe	oui	87	7,04	1,07	0,45	0,78	25,54
	non	14	6,88	0,66			
Engagement des étudiants	oui	87	6,96	0,81	0,03	2,35	24,42
	non	14	6,57	0,52			

Constats en lien avec l'encadrement des enseignants

En lien avec l'encadrement reçu durant les huit semaines séparant les deux passations, un impact positif a été noté sur la capacité perçue des nouveaux enseignants à engager leurs étudiants (p = 0,01). Il s'agit, encore une fois, de la seule variable pour laquelle une différence statistiquement significative est observée. La différence est de 0,39 (Tableau 8).

Tableau 8 : Test t pour la présence d'encadrement reçu entre les deux passations

Sous-échelle	Encadrement depuis 8 sem.	n	Moyenne	Écart-type	Sig. *(p)*	t	df
Stratégies d'enseignement	oui	36	7,34	0,64	0,08	1,69	100,00

	non	66	7,10	0,74			
Gestion de classe	oui	36	7,24	0,92	0,09	1,65	100,00
	non	66	6,89	1,06			
Engagement des étudiants	oui	36	7,15	0,67	0,01	2,41	100,00
	non	66	6,76	0,81			

Si l'encadrement offert n'avait pas eu d'impact sur les enseignants depuis leur embauche (résultats de la 1ère passation) et qu'elle en avait un positif au cours des huit semaines séparant les deux passations du questionnaire (sur l'engagement des étudiants), il a été jugé pertinent de vérifier si les données des deux passations combinées arrivaient à un constat (Tableau 9). De fait, les nouveaux enseignants ayant bénéficié d'encadrement depuis leur embauche et au cours des huit semaines séparant les deux passations voient leur sentiment d'auto-efficacité augmenter pour l'engagement des étudiants (p = 0,01) et la gestion de classe (p = 0,03).

Tableau 9 : Test t pour la présence d'encadrement, les deux passations combinées

Sous-échelle	Encadrement	n	Moyenne	Écart-type	Sig. *(p)*	t	df
Stratégies d'enseignement	oui	71	7,24	0,72	0,19	1,32	99,00
	non	30	7,03	0,67			
Gestion de classe	oui	71	7,18	0,93	0,03	2,32	45,57
	non	30	6,63	1,15			
Engagement des étudiants	oui	71	7,04	0,72	0,01	2,80	99,00
	non	30	6,58	0,84			

Finalement, pour chaque enseignant, la différence de ses moyennes à chaque sous-échelle a été calculée, d'une passation à l'autre, et mise en relation avec les variables de formation et d'encadrement. Des résultats statistiquement significatifs ont été obtenus pour les trois sous-échelles chez ceux qui avaient bénéficié de rencontres d'encadrement (Tableau 10). En effet, les enseignants ayant bénéficié d'au moins une rencontre d'encadrement, entre leur embauche et la deuxième passation, ont augmenté leur sentiment d'auto-efficacité global. A contrario, ceux n'ayant pas été encadrés, pour la même période, ont vu leur sentiment d'auto-efficacité diminuer, à tous les niveaux également. L'encadrement des nouveaux enseignants a donc le plus d'impact positif sur le sentiment d'auto-efficacité global des nouveaux enseignants au collégial.

Tableau 10 : Test t pour l'encadrement reçu depuis l'embauche par rapport à la variation du sentiment d'auto-efficacité (différence entre la 2e et la 1ère passation)

Sous-échelle	Encadrement	n	Moyenne de la variation	Écart-type	Sig. *(p)*	t	df
Stratégies d'enseignement	oui	71	0,16	0,56	0,02	-2,30	99,00
	non	30	-0,13	0,56			
Gestion de classe	oui	71	0,08	0,74	0,05	-2,05	40,08
	non	30	-0,38	1,12			
Engagement des étudiants	oui	71	0,08	0,65	0,03	-2,24	99,00
	non	30	-0,25	0,71			

Constat en lien avec l'intention de poursuivre

Les données obtenues aux différentes analyses produites, dont des régressions linéaires simples, n'ont pas permis de faire de lien entre le fait d'avoir reçu de la formation et de l'encadrement et le sentiment d'auto-efficacité enseignante et l'intention de poursuivre en carrière. Toutefois, le nombre de sujets étant trop bas, une fois divisé en plusieurs sous-catégories, il ne permet pas d'obtenir des résultats statistiquement significatifs.

IV. CONCLUSION

Cette recherche avait pour but de vérifier si le fait d'être formé à l'enseignement et d'être encadré a un impact positif sur le sentiment d'auto-efficacité des nouveaux enseignants de cégeps et l'intention de poursuivre en carrière. Pour ce faire, une collecte des données a été effectuée à deux reprises, en début et fin de session, à l'aide d'un questionnaire comportant une échelle de mesure du sentiment d'auto-efficacité enseignante. Force est de constater que l'hypothèse A, portant sur le sentiment d'auto-efficacité est partiellement confirmée, alors que la B, en lien avec l'intention de poursuivre en carrière, ne l'est pas.

D'entrée de jeu, il faut mentionner que le recrutement des sujets a été très difficile. Les nouveaux enseignants se sont en effet montrés peu intéressés à la recherche. C'est une situation que les chercheurs québécois connaissent auprès des enseignants en général. De fait, nous n'avons pu constituer un échantillon comportant un nombre égal de sujets représentant les enseignants ayant une formation créditée avec ou sans encadrement, et avec ou sans formation non-créditée. Il s'agit là d'une situation qui nuit conséquemment à l'interprétation des résultats.

D'abord, il faut souligner que c'est la formation non créditée qui rejoint le plus les nouveaux enseignants lors des premières années d'embauche. La proximité, la souplesse des activités en termes de durée et d'organisation, et l'aspect informel peuvent contribuer à faciliter la participation. Puis, les rencontres d'encadrement occupent le deuxième rang suivies de la formation créditée depuis l'embauche et, finalement, de la formation créditée avant l'embauche. En termes d'appréciation, c'est la formation créditée avant l'embauche, l'encadrement, puis la formation créditée après l'embauche qui sont considérés, dans l'ordre, les plus aidants. La formation non-créditée est le plus sévèrement jugée alors qu'elle représente le mode de formation rejoignant le plus grand nombre de nouveaux venus. Quant au sentiment d'efficacité personnelle, il est assez élevé ; seulement 4 enseignants ont des scores moyens inférieurs à 5 sur 9, à une des trois sous-échelles.

En ce qui concerne l'impact de la formation et de l'encadrement, les analyses démontrent que la formation créditée suivie avant l'embauche influence le sentiment d'être capable d'engager les étudiants dans leurs études alors que la formation créditée suivie après l'embauche n'a pas d'effet. Ces résultats sont cohérents avec l'appréciation que les enseignants font de la formation créditée offerte avant l'embauche versus celle offerte après l'embauche. La formation avant l'embauche, dite initiale, est-elle davantage appréciée et a-t-elle davantage d'impact parce que les futurs enseignants sont plus ouverts à leur expérience vicariante et à la persuasion verbale que ceux qui débutent leur formation à l'enseignement après leur embauche alors qu'ils subissent l'influence de leurs collègues et la pression du milieu ? Est-ce que les enseignants qui ont une formation initiale vivent des expériences d'enseignement plus positives en début de carrière qui jouent sur leur sentiment

d'auto-efficacité, alors que ceux qui n'ont pas de formation débutent avec des expériences plus difficiles réduisant ainsi l'effet de la formation créditée reçue après l'embauche ?

Toutefois, comment interpréter le fait que la formation non créditée offerte par le cégep durant les huit semaines séparant les deux passations puis combinée à celle reçue depuis l'embauche ait un effet sur le sentiment d'être capable d'engager les étudiants dans leur apprentissage et d'utiliser des stratégies d'enseignement efficaces alors que l'appréciation faite par les enseignants de ce type de formation est assez sévère ? Les attentes sont-elles élevées parce que les besoins sont grands ? Le fait qu'elle soit donnée par de multiples intervenants, la rend-elle plus inégale au niveau de sa qualité et, par conséquent, devient-elle plus critiquable ?

Si la formation créditée avant l'embauche et la formation non créditée ont un certain impact, il demeure néanmoins que c'est l'encadrement offert par le collègue, le conseiller pédagogique ou le responsable du département qui semble influencer le plus le sentiment d'auto-efficacité des nouveaux enseignants à l'égard de l'engagement des étudiants et de la gestion de classe lorsque les résultats sont combinés. Le niveau d'appréciation des enseignants de l'encadrement offert est d'ailleurs très élevé. Ici c'est essentiellement la persuasion verbale qui entre en jeu. Malgré le fait que ce ne soit pas le mode d'influence le plus important, cela semble permettre le développement de cette nécessaire confiance en soi. Cela se peut-il que l'encadrement, s'opérant de personne à personne, probablement en lien direct avec l'expérience vécue par l'enseignant, permette de répondre de façon plus satisfaisante aux questions qu'il se pose au moment où il se les pose, à tout le moins à ses yeux. Il offre ainsi un cadre rassurant, permettant à l'enseignant de poursuivre son développement professionnel.

Nous ne pouvons, de toute évidence, pas affirmer, au terme de cette recherche, que la formation et l'encadrement influencent toutes les dimensions du sentiment d'auto-efficacité enseignante, mais, par ailleurs nous pouvons dire que la formation et l'encadrement, pris séparément, ont un impact sur la perception qu'ont les enseignants d'être capables d'engager les étudiants dans leur apprentissage et d'utiliser des stratégies d'enseignement, mais beaucoup plus rarement sur celle concernant la gestion de classe.

Comment finalement comprendre l'absence de lien entre la formation et l'encadrement sur l'intention de poursuivre ? En effet, le fait d'avoir été formé ou pas ne joue pas sur le projet de carrière des enseignants, la plupart répondant vouloir poursuivre sur une longue période. Les emplois sont-ils si peu nombreux que les enseignants restent en emploi quel que soit leur sentiment d'être capable d'utiliser des stratégies d'enseignement efficaces, de gérer leur classe ou d'engager les étudiants dans leur apprentissage ? Cela pourrait être malheureusement vrai dans certaines disciplines.

Quoi faire pour dépasser les limites de cette recherche ? Il est évident qu'un échantillon plus large aurait permis de confirmer plus de liens entre la formation, l'encadrement, le sentiment d'auto-efficacité enseignante et l'intention de poursuivre en carrière. De nouvelles hypothèses sont donc à confirmer par questionnaire auprès d'un échantillon plus large. Des entrevues sont également à réaliser auprès des intéressés pour mieux comprendre de quelle manière et à quel niveau la formation et l'encadrement influencent la carrière des nouveaux enseignants ainsi que leurs pratiques en salle de classe.

RÉFÉRENCES

Bandura, A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New-York : W.H. Freeman and Co., 1997.

Bandura, A. Self efficacy, In S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (vol.4, pp. 71-81) New-York: Academic Press, 1994.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. Academic Self-concept and Self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15 : 1-40, 2003.

Philippe Carré. Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ?, *Savoirs* 5/2004 (Hors série), 9-50, 2004.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Statistiques de l'éducation Édition 2006*. Québec : Gouvernement du Québec, 2007.

Nunnaly, J. C. *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill, 1978.

Tschannen-Moran, M. et A.W. Hoy. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17: 783–805, 2001.

Tschannen-Moran, M. et A. Woolfolk Hoy. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teacher and teacher education*, 23: 944-956, 2007.

Les éléments stressants identifiés par les jeunes enseignants du secondaire susceptibles d'intervenir dans le processus d'abandon de la profession. L'abandon comme conséquence ou comme échappatoire ?

Sébastien ROJO
Université du Québec à Chicoutimi (Québec, Canada)
Sebastien.rojo1@uqac.ca
(819) 448-0689
7999, rue Bisson
Trois-Rivières, Québec
G8Y 0C2 Canada

Malgré les efforts consentis pour renforcer la formation initiale, force est de constater que les jeunes enseignants éprouvent des difficultés liées à l'enseignement auprès des élèves du secondaire. Ces difficultés deviennent parfois insurmontables pour certains et conduisent à l'abandon de la profession. Ce constat n'est pas limité au contexte éducationnel québécois. Au contraire, dans la plupart des pays occidentaux le phénomène est observé (Royer, Dussault, Cossette et Deaudelin, 2001). C'est dans cette foulée que Tardif et Lessard (2004) soulignent que les enseignants de différents horizons vivent plus ou moins les mêmes conséquences des nouvelles exigences sociales et scolaires. Il existe différents problèmes vécus par les jeunes enseignants qui conduiraient à l'insatisfaction. Ces problèmes sont d'ailleurs nombreux et parfois multidimensionnels. Bref, la situation n'est pas facile pour les débutants qui, somme toute, ont eu une formation initiale souvent théorique, car presque toujours en contexte d'anticipation de transfert au moment de la formation (Martineau, Presseau, 2007).

1. LE STRESS ET L'ABANDON CHEZ LES ENSEIGNANTS : UN ÉTAT DES LIEUX

Le problème plus spécifique de l'insertion des jeunes professeurs dans une profession de plus en plus complexe et exigeante prend de l'ampleur autant en Amérique qu'en Europe (Ndoreraho, Martineau, 2006). Aussi, on observe chez les jeunes enseignants un phénomène d'abandon de la profession. Aux États-Unis, 50% des jeunes enseignants quittent la fonction dans les cinq premières années de pratique. En France, un grand nombre d'enseignants soulignent la singularité de leur situation et insistent sur les conditions difficiles qui y sont rattachées, ce qui engendre une dépréciation notable de leur activité (Thin, 1998). En contexte québécois, Désy (2005) se préoccupe du décrochage des jeunes enseignants et qualifie la situation d'alarmante. D'ailleurs, les statistiques québécoises montrent que 20% des nouveaux enseignants quittent après cinq ans de pratique. En outre, il y a les différents problèmes vécus par les jeunes enseignants qui conduiraient à l'insatisfaction et au processus de désengagement professionnel. Ces problèmes sont d'ailleurs nombreux et parfois multidimensionnels. D'ailleurs, certains chercheurs se sont penchés sur les sources de stress lesquels jouent un rôle dans le processus de désengagement professionnel qui mène à la désertion de la profession. D'après Hawkes et Dedrick (1983 : dans Brunet, Dupont et Lambotte, 1991), les principales sources du stress vécu en enseignement sont les suivantes: l'indiscipline des élèves, le manque de disponibilité face à la grille horaire, l'apathie des élèves et les obligations parascolaires.

Nous nous penchons maintenant sur les différents aspects de cette problématique très complexes à appréhender. Un état de la situation semble nécessaire à la compréhension du problème. Un angle d'appréhension allant du global vers le particulier nous sert de balise pour tenter de comprendre le phénomène.

État de la situation chez les jeunes enseignants du secondaire

Face aux nouveaux enjeux sociaux, à la clientèle actuelle qui diffère de celle du temps de leur scolarisation et aux nouveaux objectifs de l'éducation, les jeunes enseignants doivent maîtriser de nouvelles compétences (Gohier, Gaudreau, Pallascio et Parent, 1999; Dilworth et Imig, 1995). Dans cette foulée, Mukamurera et al. (2006) précisent que les jeunes enseignants doivent souvent assumer des tâches que les enseignants plus anciens délaissent et qui, parfois, ne sont pas en lien avec leurs propres compétences. Il faut convenir que l'enseignant d'aujourd'hui ne peut pas jouer exactement le même rôle que celui d'autrefois. De son côté, Fournier (2003) souligne qu'à l'enseignement vient s'ajouter dorénavant « la lourde tâche administrative, l'orientation des élèves, la gestion des conflits, la nécessité de fournir des aides individualisées et l'injonction à la pratique pluridisciplinaire ainsi que le travail d'équipe » (p. 106). Le rôle de l'enseignant du secondaire est devenu un rôle à multifacette qui dépasse celui de modèle social et de responsable de l'intégration de l'élève dans la société (Fournier, 2003).

De nombreuses transformations ont contribué à changer la dynamique de la profession enseignante. Par exemple, les difficultés d'emploi et le statut précaire de la profession ont marqué la phase d'insertion en rendant problématique la construction de l'identité professionnelle chez les jeunes enseignants (Gingras et Mukamurera, 2008). En raison de cette conjoncture institutionnelle, les premières expériences des jeunes diplômés dans la profession enseignante sont parfois très difficiles à vivre. Le choc provient de la prise de conscience des difficultés actuelles et de celles anticipées dans l'exercice de la profession enseignante. À cet égard, Gingras et Mukamurera (2008) parlent de la situation des jeunes enseignants et du sentiment d'incompétence et d'inconfort psychologique vécus lors de la période de transition entre la formation initiale et le terrain. Certains parlent d'une rupture intrapsychique (Mosconi, 1990). Les premières années d'exercice du métier ressemblent à une période de survie.

Contrairement à l'exercice d'autres professions, le travail de l'enseignant dépend de la collaboration de l'élève. Cette collaboration n'est pas si facile à instaurer dans les faits. L'enseignant du secondaire qui débute se retrouve en période de questionnement face à des adolescents qui sont eux-mêmes en pleine période de changement. La remise en question de leur choix de carrière refait surface et trouble les convictions profondes de ces enseignants (Boivin-Rochon, 2002). Malgré une formation de plus en plus adaptée à la réalité du travail, il apparaît que l'entrée en exercice reste une période charnière et critique, surtout pour les enseignants du secondaire.

Entrée en exercice des jeunes enseignants au secondaire et complexité de la tâche

De plus, des auteurs précisent des défis considérables apparaissent dès l'entrée en fonction de ces jeunes professeurs du secondaire. À ce propos, Mukamurera (1999, 2003) souligne que les jeunes enseignants à statut précaire se retrouvent avec les tâches les plus difficiles dont les enseignants réguliers et permanents ne veulent pas. Ce constat nous interpelle, car il suscite un questionnement sur la pertinence de la formation initiale des maîtres et, plus spécifiquement, sur leur préparation à l'entrée en fonction. À cet égard, Obin (2003) fait ressortir ce problème que la formation initiale ne semble pas en mesure de régler. Il affirme que les étudiants diplômés entrent en en exercice en aveugle, munis pour tout bagage de leurs conceptions ou convictions personnelles et que leur corpus de connaissances en sciences humaines et sociales ainsi qu'en philosophie est bien mince. En somme, l'écart existant entre la formation et la pratique peut probablement expliquer une vision décalée de la réalité. Une vision qui devient de plus en plus idéale au fil de la formation (Gingras et Mukamurera, 2008; Boutin,

1999) et qui par contre crée le malaise actuel. Conscient de ce phénomène, Martineau et Valllerand (2005) ont mené une recherche dont les résultats mettent en relief la nécessité d'informer davantage les futurs enseignants sur la réalité de la profession, car les représentations du futur métier qu'ils ont élaborées sont souvent idéalisées et n'intègrent pas toujours toutes les variables du réel. À vrai dire, les jeunes enseignants croient être suffisamment armés pour affronter un environnement qu'ils pensent bien connaître en raison de leurs nombreuses années de scolarisation (Bossard, 2000). D'autres font plutôt face à une dramatisation de cette entrée en fonction qui devient très angoissante, et ce, dès le départ. En d'autres termes, certains éléments stressants accablent les jeunes enseignants récemment entrés en exercice, lesquels peuvent les amener vers une situation complexe et inconfortable menant à l'abandon de la profession.

Abandon rapide des jeunes professeurs

Tout d'abord, les enseignants du secondaire ont souvent envisagé une autre profession avant de s'engager dans l'enseignement. Selon Jaoul et Kovess (2004), il y a moins de la moitié (40,6%) des enseignants qui se dirigent vers cette profession qui le fait par vocation. Certains ont déjà tenté de se former dans un autre métier avant de se diriger vers l'enseignement. De plus, leur motivation découle souvent de l'intérêt pour une discipline en particulier. Pourtant, il semble que ce soit le plaisir d'être avec l'élève qui influence la décision de s'engager et de demeurer dans la profession. Il faut aussi noter qu'au secondaire, il y a peu de possibilités de promotion. De plus, l'enseignant se retrouve face à un environnement parfois déstabilisant, car il est tributaire des conditions qui prévalent en milieu de pratique. Comme déjà mentionné, il doit faire face à la précarité de l'emploi, au manque de soutien de la direction, aux tâches difficiles dans un contexte de réforme, à un manque de reconnaissance professionnelle, etc. (Mukamurera, 2002). De plus, il y a un isolement qui se crée au sein des équipes d'enseignement et qui est souvent lié à un manque de mesures d'accueil de la part des collègues ou de la direction (Bonneton, 2002). Finalement, les relations avec les élèves et celles avec les parents peuvent être tendues et même conflictuelles (Royer et al., 2001; p. 6).

Nous pouvons penser que la somme de ces éléments stressants qui peuvent mener à se poser la question de la pertinence du choix professionnel à un moment précis de la carrière. Elle peut, selon les dispositions des enseignants, susciter la remise en question, allant même jusqu'au point d'envisager l'abandon. C'est dans ces situations déstabilisantes que certains enseignants décident d'abandonner la profession ou de trouver des stratégies de substitution ou d'évitement. L'abandon n'est pas la seule issue. Certains enseignants envisagent une réorientation professionnelle qui peut tout de même être considérée comme une sorte d'abandon. Quant à Mukamurera (2004), il explique qu'il y a une absence ou une crise identitaire chez ceux qui se remettent en question ou qui abandonnent la profession d'enseignant. Quelques études existent sur le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière (Bujold et al., 2002 ; Dionne-Proulx, 1995 ; Royer et al., 2001). Mais, nous maintenons qu'il y a un manque de connaissances sur le phénomène de l'abandon des jeunes enseignants qui interviennent au secondaire et sur les éléments stressants susceptibles de les amener à choisir cette issue.

Comme nous venons de le voir, les écrits offrent une lecture de la réalité qui semble montrer que le stress professionnel encouru par les jeunes enseignants du secondaire peut intervenir dans la situation de malaise qu'ils vivent et qu'il peut conduire à l'abandon de leur profession. Il nous apparaît donc essentiel d'approfondir les éléments stressants vécus chez les jeunes enseignants du secondaire afin de déterminer comment le stress vécu déclenche ce processus d'abandon.

2. DIFFÉRENTS CONCEPTS EN PRÉSENCE

Selye (1962) est le premier à avoir parlé du stress moderne tel que perçu dans les années cinquante. À ce moment-là, le stress était considéré comme une réponse physiologique, une réponse non spécifique de l'organisme aux demandes de l'environnement. Pour Lazarus et Folkman (1984), le stress s'avère le résultat de l'interaction entre l'individu et les situations extérieures. Les perceptions développées par chacun sont très personnelles et peuvent varier selon la culture de la personne, ses origines, son vécu, son humeur et le moment présent comme le précisent Lazarus et Folkman (1984).

2.1 Agents stresseurs génériques et spécifiques à la profession d'enseignant

Selon l'Association canadienne pour la santé mentale (1994), les agents stresseurs peuvent être classés sous deux catégories. Les agents stresseurs génériques sont communs à toutes les personnes vivant dans une société et ils apparaissent sous différentes formes tel que l'hyper et l'hypostimulation et les chocs. Quant aux agents stresseurs spécifiques, ils sont en lien avec notre sujet de recherche puisqu'il s'agit d'agents qui interviennent dans un contexte d'enseignement.

Un des exemples de moments stressants est le choc de la réalité du passage de la vie d'étudiant à la vie de travailleur. Le passage de la situation d'étudiant en formation à la profession enseignante est, la plupart du temps, déstabilisant et stressant, et ce, en raison de circonstances institutionnelles difficiles à vivre (Gingras et Mukamurera, 2008). Comme le mentionne Chouinard (1999), la gestion de classe occupe une place importante dans les préoccupations liées aux premières années d'enseignement. À ce propos, cet auteur mentionne que le débutant passe par deux stades au début de sa carrière. Le premier (l'idéalisation) est marqué par la présence d'images *romantiques* ainsi que « par la présomption que tous les élèves possèdent le même style d'apprentissage, les mêmes intérêts et les mêmes aptitudes qu'eux à cet âge » (p. 500). Après le premier stade vient celui de la *survie*. C'est à ce moment-ci de son insertion professionnelle que le jeune enseignant tente de rectifier son sentiment de perte de contrôle en adoptant une approche plus autoritaire (Johnson, 1994). À ce stade, les jeunes enseignants consacrent moins de temps à la préparation de leur cours pour en passer plus à réaliser des activités d'apprentissage de longue durée afin de limiter tous les débordements possibles.

2.2 Épuisement professionnel et abandon

Le concept d'épuisement professionnel apparaît au milieu des années 70, mais il a été défini plus tard en 1989 par Simoneau (1989) (dans l'Association canadienne pour la santé mentale, 1994) comme un processus qui intervient dans la relation entre un individu et sa tâche, et qui touche souvent des personnes exerçant une relation d'aide avec la clientèle. Il a pour origine un déséquilibre entre les ressources à la disposition de l'individu et les exigences de son travail, ce qui entraîne une baisse d'efficacité. Dans une même ligne de pensée, Bernier (1996) apporte un point de vue très intéressant en décrivant l'épuisement professionnel comme une incapacité à résoudre un conflit lié à la perte de sens de son travail. Selon lui, elle constitue l'étape finale qui suit les efforts d'adaptation à la situation stressante, une conséquence du stress non compensé. Dans sa phase ultime, il peut mener à des problèmes psychophysiologiques importants qui affectent momentanément la capacité de travail.

Pour leur part, Wisnieski et Gargiulo (1997) précisent que les périodes prolongées de stress peuvent produire de l'épuisement émotionnel, un sentiment d'échec professionnel, une baisse de l'accomplissement personnel et une tendance à la dépersonnalisation. Dans la même foulée, Byrne et Hall (1989 : dans Comeau, 2000) identifient trois facteurs qui apparaissent progressivement et successivement: l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et le faible accomplissement au travail. Les enseignants démontrent des signes d'épuisement émotionnel lorsqu'ils se voient incapables de se donner aux étudiants et à leur carrière. La dépersonnalisation apparaît lorsque les enseignants développent des attitudes négatives envers les étudiants, les collègues et les parents. Lorsqu'ils se perçoivent comme étant inefficaces pour aider les étudiants dans leur apprentissage et pour répondre à d'autres responsabilités professionnelles survient un constat de faible accomplissement. Ainsi, nous constatons que l'épuisement professionnel met du temps à apparaître et se matérialise par un épuisement émotionnel, un phénomène de dépersonnalisation et un constat de faible accomplissement au travail. Il se peut qu'à un moment de sa carrière l'enseignant décide de suspendre, temporairement ou définitivement, l'exercice de son métier. Certains enseignants décident d'adopter des stratégies qui prennent davantage la forme de *la fuite* que

la forme de *faire face* (Van Zanten et Grospiron, 2001). Ces chercheurs nous informent que certaines stratégies se matérialisent par l'abandon pur et simple. D'autres enseignants peuvent opter pour une forme de reconversion professionnelle dans d'autres fonctions liées à l'enseignement. Ces différentes fonctions peuvent être une autre fonction spécialisée en enseignement ou un changement d'école.

2.3 Stratégies de gestion du stress et de substitution

Comme nous l'avons déjà abordée, l'adaptation, selon Hiebert (1985), constitue un mécanisme complexe de recherche de stratégies adaptatives. Ces dernières sont variées et sont souvent la résultante de certaines prédispositions des individus à réagir à leur environnement. Hiebert fait référence aux facultés cognitives de la personne à évaluer la situation stressante et à chercher les moyens appropriés d'adaptation**.** Ces facultés cognitives peuvent procéder à une mauvaise évaluation de la situation et exagérer ainsi le degré de menace. Il dit d'ailleurs qu'en raison d'un manque de plan de formation continue, le professionnel de l'enseignement souffrirait de ce genre de dérèglement cognitif et aurait tendance à très mal anticiper les attentes de son milieu de travail. Ces considérations sont intéressantes, car les enseignants qui commencent se plaignent d'incompétence et de solitude pédagogique (Gingras et Mukamurera, 2008).

Certaines stratégies plus traditionnelles permettent une bonne gestion du stress généré par la profession, mais d'autres se traduisent par des décisions inusitées ou ressemblant plutôt à des réorientations professionnelles. Nous allons essayer d'y voir plus clair et nous allons nous attarder aux différentes stratégies dites de fuite et ensuite parler de celles de valorisation sociale.

Stratégies d'évitement

Lors d'un vécu problématique intense, certaines personnes décident de recourir à certaines stratégies d'évitement. Certaines sont parfois avouées, mais d'autres sont quelquefois plutôt implicites. À ce propos, Greenberg (1984) dégage trois stratégies générales de gestion du stress. La première consiste à gérer le stress, la deuxième à le combattre tandis que la troisième consiste en une fuite de la situation du stress. Cette dernière revêt différentes formes qui peuvent paraître parfois loin de la représentation que l'on peut s'en faire. Par exemple, le changement d'orientation de carrière est une sorte de fuite non avouée qui permet à l'enseignant, pris de doute, de trouver une solution louable au stress vécu. Cette stratégie est souvent inavouée, car souvent considérée comme un choix délibéré et assumé alors que la réalité est parfois toute autre.

Par ailleurs, d'autres stratégies sont plus explicites, car elles se révèlent par des réactions plus directes comme l'absentéisme ou l'abandon. Les absences répétées qui amènent petit à petit à l'abandon se finalisent par non pas un acte avoué reflétant l'échec d'un choix de carrière, mais davantage comme un tournant de la vie où les choix sont plus éclairés. C'est pour cela que le retour aux études ou la réorientation professionnelle restent une « porte de sortie » honorable pour ainsi atteindre une valorisation de ce qu'on fait par le regard des autres (Gohier et al., 2001).

Stratégies de valorisation sociale

L'une des préoccupations des jeunes enseignants est sans aucun doute le besoin de reconnaissance sociale. Malheureusement, le travail professionnel du corps professoral n'est pas valorisé dans la société actuelle (Royer et al., 2001). Afin d'assouvir ce besoin de reconnaissance, certaines personnes se dirigent vers des postes plus prestigieux comme des postes de direction ou se dirigent vers un autre ordre d'enseignement comme le Cégep ou vers l'enseignement universitaire. Il n'est pas rare de voir les jeunes professeurs consultent le psychologue du travail pour faire un bilan de compétences dans l'optique d'une reconversion ou de nouvelles fonctions dans ou hors du système éducationnel (Le Gall et al., 2005).

Finalement, nous pouvons constater que les stratégies de gestion du stress sont multiples et diverses. Certaines solutions peuvent être envisagées et amenées les enseignants à utiliser des stratégies d'évitement ou de valorisation sociale. Ces dernières peuvent être explicites ou implicites, mais dans les deux cas, nous constatons qu'elles commencent à être de plus en plus employées.

3. LE STRESS DES ENSEIGNANTS: MÉTHODE DE RECHERCHE

Cette partie présente le cadre méthodologique de la recherche. Notre démarche relève d'une approche qualitative/interprétative, car nous tentons d'avoir une meilleure compréhension que les jeunes enseignants donnent à leur propre expérience Savoie-Zajc (2000).

3.1 Échantillonnage théorique et critères de sélection

L'échantillon de cette étude est de type théorique et non probabiliste (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Lecompte et Priessle, 1993). Les sept enseignants retenus correspondaient à des critères qui renvoyaient au fait qu'il s'agissait de jeunes professeurs du secondaire ayant cinq ans d'expérience et travaillant dans la région du Saguenay (Québec). En outre, un autre critère renvoie au profil des enseignants: avoir été enseignant au secondaire, mais avoir quitté le métier ou s'être réorienté professionnellement ou académiquement dans les cinq premières années d'exercice. Ensuite, un deuxième groupe qui répond au profil suivant: être encore en exercice en tant qu'enseignant au secondaire, mais avoir déjà pensé à interrompre sa carrière et avoir eu des absences répétées ou de longue durée.

3.2 Instrumentation privilégiée et technique d'analyse

L'instrument choisi, soit l'entrevue semi-dirigée, favorise une étude en profondeur. Elle permet d'étudier les enseignants dans leurs singularités et de découvrir les significations profondes du processus d'abandon (Pourtois et Desmet, 1988). Le canevas d'entrevue possède des thèmes ouverts pour obtenir davantage d'informations via l'interprétation. Les thèmes génériques s'adressant aux enseignants sont les suivants: leur vision du métier d'enseignant, leur perception du stress vis-à-vis de la profession, les éléments stressants pouvant influencer leur abandon, les différentes modifications remarquées chez les jeunes enseignants, la gestion du stress vécu et l'abandon de la profession.

L'analyse consiste à trouver un sens aux données recueillies et à montrer comment elles peuvent répondre à nos questionnements explicités plus haut (Poupart et al., 1997). L'analyse de contenu convient pour comprendre notre objet d'étude, car elle permet « de décortiquer et de comprendre, au-delà de leur signification première, les communications humaines » (Pourtois et Desmet, 1988, p. 204). Nous nous appuyons aussi sur les principes du modèle itératif de l'analyse de données d'Huberman et Miles (1991) lesquels décrivent le travail d'analyse « comme un processus progressif qui intervient tôt durant la phase même de cueillette de données » (Mukamurera et al. 2006, p.112). Dans un premier temps, nous avons procédé à une analyse descriptive du matériel obtenu en catégorisant le contenu en catégories répondant à « des règles bien précises d'homogénéité, d'exhaustivité, d'exclusivité, etc. » (Pourtois et Desmet, 1988, p.199). Dans un deuxième temps, nous avons fait un exercice d'inférence pour permettre de passer à l'énumération synthétisée de caractéristiques d'un discours à la signification qu'on peut accorder à ces caractéristiques (Pourtois et Desmet, 1988).

4. LES ÉLÉMENTS STRESSANTS: DES RÉSULTATS

Cette partie est consacrée à la présentation des résultats de la recherche. Les propos tenus par les enseignants ont été regroupés autour de quatre thèmes généraux: leur vision du métier d'enseignant, leur perception du stress vis-à-vis de la profession, les éléments stressants pouvant influencer leur abandon et l'abandon de la profession.

4.1 Vision du métier d'enseignant chez les jeunes enseignants du secondaire

Les données dégagées des entrevues quant à la vision du métier avant et après l'entrée en fonction dans un contexte d'enseignement sont d'abord présentées. Il semble que tous les enseignants interrogés considèrent positivement le métier, mais que cette vision peut changer après qu'ils aient été confrontés à la réalité quotidienne.

Le décalage entre l'idée du métier et le vécu au quotidien a été abordé par la quasi-totalité des enseignants (3/4 des femmes et 3/3 des hommes). Ils mettent en exergue le fait qu'il existe un décalage entre la formation initiale suivie et les exigences de la réalité du métier. On note qu'il y a un décalage entre la formation pédagogique et disciplinaire et les compétences que les enseignants ont besoin de déployer pour intervenir en salle de classe. De plus, certains soulignent qu'ils ont eu un choc face à la réalité scolaire vécue. Ce qui est abordé lors de la formation initiale en gestion de classe est différent de ce qui est nécessaire pour gérer la classe au quotidien.
De plus, l'analyse des entrevues a fait ressortir le fait que les jeunes enseignants souffrent du manque de valorisation de la profession enseignante. Bref, nous constatons que la vision des enseignants face à leur profession souffre d'un décalage par rapport à la réalité complexe de l'exercice de la profession. Il en va de même pour la valorisation sociale. Un décalage existe aussi entre ce qu'ils pensaient en tant qu'étudiants, et ce, qu'ils pensent en tant qu'enseignants. Toujours selon leur vécu, ce décalage est de nature à les déstabiliser, à les rendre moins confiants en leurs compétences. Pour une enseignante et un enseignant masculin interrogés, la profession d'enseignant constitue surtout un défi de taille. L'ampleur du défi est reliée au type de clientèle que constituent les jeunes adolescents et à la structure organisationnelle ainsi qu'aux approches pédagogiques qui sont suggérées depuis peu dans le cadre de la réforme du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Ils qualifient cette dernière de mal adaptée pour cette clientèle et pour faire apprendre les contenus disciplinaires du secondaire.

4.2 Perception du stress vis-à-vis de la profession

On constate que la partie du stress vécu au travail soit la plus longuement traitée à l'intérieur de ce thème. De nombreux commentaires ont été faits par huit enseignantes et par quatre enseignants sur le sujet et on peut voir apparaître différentes composantes liées à la situation scolaire. Le concept de performance professionnelle se classe en premier. Il est en lien direct avec celui de la performance des élèves. On observe aussi que la performance crée une pression forte chez certaines enseignantes. De plus, la violence verbale et non verbale fait partie de la réalité quotidienne des enseignants. D'autres sources de stress identifiées relèvent du milieu de travail de ces enseignants du secondaire. Par exemple, il y a l'instabilité de l'emploi qui apparaît comme une problématique de taille. Mais aussi, il y a les relations avec les collègues, la motivation à maintenir et l'expérience vécue qui contribue à augmenter le stress en milieu de travail.

Les enseignants ont été invités à se positionner à savoir s'ils vivaient déjà du stress dans leur vie de tous les jours. La majorité des enseignants ont répondu par l'affirmative. D'emblée les enseignantes (3/4) et les enseignants (2/3) considèrent que notre société moderne est stressante. Selon ce groupe d'enseignants, certaines dimensions de la vie augmentent considérablement ce stress. Ils identifient les tensions de la vie de famille, les obligations, etc. En somme, les enseignants considèrent que le stress vécu au travail est bien présent, tandis qu'ils sont plus nuancés quand il est question du stress généré par la vie en général.

4.3 Éléments stressants ciblés comme pouvant influencer leur abandon

Les résultats suivants nous éclairent sur certains aspects qui génèrent du stress dans différentes sphères de la vie, et pouvant influencer l'abandon des jeunes enseignants du secondaire.

Sphère organisationnelle et structurelle

De façon générale (3/4F, 3/3H), il apparaît qu'au plan organisationnel, la précarité et l'instabilité de la fonction jouent un rôle significatif au niveau du stress vécu par les enseignants. L'attribution des contrats et la lourdeur du système éducationnel constituent des éléments stressants pour les enseignants. De manière différente, l'autonomie professionnelle reste une préoccupation pour les jeunes enseignants et elle peut devenir aussi un élément stressant. D'autres aspects de la vie professionnelle constituent des irritants qui génèrent du stress, par exemple, le programme, la direction, le matériel, l'environnement physique et les salaires. Même si les enseignants considèrent qu'ils sont bien payés, ils trouvent qu'ils ne le sont pas suffisamment par rapport à la charge de travail à accomplir. Le manque de soutien moral et technique de la direction est un aspect non négligeable et une source de mécontentement certain, si on se fie aux paroles de quelques enseignants. En bref, les enseignants font fortement état de la dimension organisationnelle et structurelle comme étant des éléments très stressants.

Au niveau des relations humaines

Par ailleurs, on constate que c'est aussi sur le plan des relations humaines que le stress se manifeste fortement. Nous observons par exemple le support des collègues, la gestion de classe, la déresponsabilisation des parents sont de loin les plus importants, bien que d'autres constituent aussi un apport d'informations non négligeable.

Commençons par le support des collègues où une grande majorité (3/4F, 3/3H) considère cet élément comme très stressant. D'autres éléments stressants sont clairement identifiés par les enseignants interrogés. En effet, la gestion de classe possède une place prépondérante à cet ordre d'enseignement. La gestion de classe est aussi un irritant vraiment présent et considéré comme stressant, car presque tout le monde en a parlé (3F/4, 3H/3). En plus de la gestion de classe qui s'avère très stressante, l'interaction avec les parents est de plus en plus difficile, car selon ces enseignants, il y a une déresponsabilisation de leur part. L'enseignant se retrouve avec la responsabilité de les instruire et, en plus, de les éduquer, ce qui rend la tâche lourde. Cela dépasse largement leur mandat. Cette situation leur occasionne une surcharge psychologique. Ils doivent être en mesure d'accomplir cette tâche complexe, car ils sont imputables auprès des parents qui demandent des explications.

Outre cette situation stressante, il y a l'environnement social du milieu de travail qui constitue une source supplémentaire de stress pour certains. De plus, se faire ou refaire un nouveau réseau social à chaque fois que l'on change d'école n'est pas chose aisée. En effet, plusieurs éléments peuvent rendre la profession d'enseignant parfois très stressante : le contact parfois difficile avec des jeunes en pleine période d'adolescence, la violence (verbale, physique et psychologique), la pluriethnicité, le peu de motivation à apprendre et à travailler des adolescents, etc.

En bref, nous pouvons souligner que les interactions sociales sont une source de stress considérable, car très bien identifiée comme tel par les enseignants interrogés.

Au niveau personnel

Nous avons dit précédemment que les personnes interrogées ne trouvaient pas, de prime abord, que la vie est stressante. Nous apercevons que le stress de la société moderne est évoqué largement dans le discours des enseignants interrogés. Nombreux sont ceux et celles qui relatent que l'environnement familial et l'entourage proche sont très importants pour la stabilité psychologique, mais qu'ils peuvent parfois devenir une source de stress si on considère de la dynamique vécue au sein de la cellule familiale. Par exemple, les horaires difficiles à gérer et la vie en dehors du travail prennent parfois l'aspect d'une corvée.

En somme, il apparaît que les éléments stressants les plus déterminants aux dires des enseignants interrogés sont la précarité et l'instabilité d'emploi au niveau structurel et organisationnel. Au niveau relationnel, la relation avec les collègues est l'élément stressant le plus déterminant. Par contre au niveau personnel, les enseignants avancent que l'élément le plus stressant est le stress de la société vécu au quotidien.

4.4 Les éléments stressants au cœur du processus de l'abandon de la profession

Les enseignants interrogés se sont exprimés clairement sur le thème de l'abandon de la profession d'enseignant. Ils ont expliqué pourquoi ils ont abandonné, pourquoi ils ont failli abandonner et pourquoi ils se sont réorientés dans certains cas. Il semble donc que la réorientation est un sujet d'actualité et un moyen choisi par ces jeunes enseignants du secondaire pour s'esquiver.

Pour certaines personnes, l'anticipation d'une réorientation a pour but de leur permettre d'avoir plus d'impacts sur la possibilité d'aider les jeunes. D'autres se retrouvent à l'aise dans un rôle de gestionnaire ou de direction d'unités ou d'écoles. Certains enseignants disent *s'ouvrir des portes* pour l'avenir et choisissent alors un cheminement de formation continue universitaire de second cycle. Cependant, aucune de ces personnes ne parle d'abandonner la profession, mais ne préfère parler de réorientation pour mieux revenir à l'enseignement en classe. Certains attribuent l'abandon à la motivation liée à la valorisation de la profession. Se sentir utile pour les jeunes et avoir un impact sur leur futur, voilà des sources de motivation que les enseignants mettent de l'avant.

En guise de conclusion, cette nous éclaire sur plusieurs points très intéressants qui, pour certains, sont bien documentés, contrairement à d'autres. Nous retiendrons essentiellement qu'il existe un choc de la réalité qui découle d'une vision parfois floue de la profession d'enseignant avant l'entrée en exercice. D'autre part, certains éléments stressants sont plus prégnants que d'autres et peuvent amener ultimement à l'abandon de la profession. Nous trouvons important de mettre l'emphase sur les problèmes relationnels entre le jeune enseignant et ses collègues. Finalement, nous nous apercevons que sous la pression sociétale, l'abandon peut être inavoué ou implicite en revêtant des formes de réorientation professionnelle ou de perfectionnement académique.

5. DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'analyse des données a permis de faire ressortir plusieurs résultats et ils sont interprétés à la lumière du cadre théorique. Nous mettons de l'avant les résultats inusités obtenus lors de cette investigation. La discussion suit donc l'ordre d'importance des propos recueillis lors de la collecte des données.

5.1 Vision partagée de la profession

Cette première partie de cette partie porte sur la vision de la profession qu'ont les différents enseignants interrogés. À la vue des résultats, nous retrouvons une certaine similitude entre la vision de la profession chez ces enseignants et celle qui se retrouve dans la littérature scientifique. Le discours de ces enseignants montre qu'il existe un décalage important entre la vision du métier d'enseignant et le vécu professionnel au quotidien. Aussi, ces dires des enseignants interrogés viennent confirmer ceux d'Obin (2003) disant qu'il existe un problème lors de la formation initiale. La formation de base ne semble pas être adaptée aux exigences liées à l'exercice de la profession. Comme nous l'avons vu, ils sont nombreux à être déçus d'avoir passé autant d'années à l'université pour avoir, en fin de compte, peu d'outils pour se préparer à intervenir en milieu de pratique. Les enseignants interrogés mentionnent qu'ils n'avaient pas conscience de ce qui les attendait au moment de l'entrée en exercice. Ces résultats viennent préciser ceux d'Obin (2003) qui mettent en évidence le fait qu'ils entrent dans le métier en aveugle, sans réellement savoir ce qui les attend, et ce même s'ils pensent connaître le contexte après quatre stages d'immersion. Cette entrée en aveugle dépendrait du peu de prise de conscience de leur processus de professionnalisation (Mukamurera, 2002).

Aussi, on a pu constater que cette situation les fait douter de leur capacité à composer avec la réalité scolaire. Mukamurera (2002) en parle très bien lorsqu'elle mentionne la présence de défis considérables pour les jeunes enseignants. Cette auteure met en relief la teneur du défi qui renvoie au fait que les jeunes enseignants se trouvent face à l'enseignement de différentes disciplines, à la difficile tâche des évaluations, à l'application de principes didactiques spécifiques à chaque discipline et à la complexité du système et de la structure. Les commentaires des enseignants interrogés considèrent que le défi relève de la diversification disciplinaire des tâches de la profession, de la structure organisationnelle, de la dynamique pédagogique et du type de clientèle. Les jeunes enseignants doivent gérer un nouveau statut de professionnel et en plus s'approprier et jouer avec les contenus souvent trop complexes et mal adaptés au niveau où ils enseignent (Mukamurera, 1998). L'ampleur du défi dépasse leur capacité d'adaptation et c'est un élément déclencheur de stress et de découragement professionnels.

Nous avons des résultats conjoncturels. Certains enseignants ont mis l'emphase sur le défi lié à l'application de la réforme scolaire actuelle. Ils ont de la difficulté à instaurer la réforme du Ministère et à l'adapter à la réalité de cet ordre d'enseignement qui est fort différent de celui du primaire. Ils semblent d'ailleurs désarmés par rapport à une réforme qui a du mal à devenir légitime auprès des institutions scolaires. Cette situation accentue le stress professionnel lequel peut devenir néfaste pour la poursuite de l'engagement professionnel.

5.2 Différentes perceptions du stress

Cette partie de la discussion traite du point de vue des enseignants à propos de ce qu'est le stress selon leur vécu personnel et professionnel. Le stress est envisagé sous l'angle du contexte du travail pour ensuite être traité au regard du vécu en général.

Le stress lié au contexte de travail des enseignants interrogés est alimenté pour la majorité d'entre eux par la recherche de la performance. Le concept de performance professionnel est une des composantes importantes du stress vécu et directement mis en relation avec l'atteinte de la performance chez les élèves. Ces résultats intéressent, car dans la littérature, il n'apparaît pas clairement que la performance constitue un des éléments sous-jacents aux autres qui peut causer du stress. En outre, malgré des programmes de mentorat instaurés dans certaines écoles, la compétitivité qui existe entre les enseignants accentue aussi le phénomène (Morin et al., 1998; Van Campenhoudt et al., 2004). Par ailleurs, Carpentier-Roy (1998) a déjà mentionné que la compétitivité avec les autres enseignants peut engendrer une certaine forme de stress. Il est plausible de penser que le stress lié à la performance soit accentué par différentes raisons qui poussent les enseignants à devoir se surpasser et faire des exploits pour que les élèves très différents excellent à tout prix. À ce propos, Jaoul et Kovess (2004) résument bien la dynamique: « La réussite de l'enseignant sera jugée sur les résultats de ses élèves; c'est le bon élève qui fait le bon enseignant » (p. 31).

Comme nous l'avons vu, différents éléments stressants ont été ciblés par les enseignants débutants. Par exemple, les conditions d'insertion professionnelle et celles liées au travail même sont souvent dénoncées. Dans la littérature, on nomme les sources qui rendent compte de l'insatisfaction des jeunes

enseignants. Mukamurera et al. (2006) nous éclairent sur le fait que l'insertion professionnelle ne signifie pas forcément atteindre la permanence dans la profession. Les enseignants interrogés ont fait mention à de nombreuses reprises de cette instabilité sans préciser qu'elle était un des éléments stressants sources d'insécurité dans l'exercice de la profession. Par contre, nous pouvons analyser leurs commentaires et constater qu'ils rejoignent les constats de Mukamurera et al. (2006) à l'effet que l'intégration et la valorisation sont plus importantes que l'insertion professionnelle considérée sous l'angle du statut d'enseignants réguliers. Il est surprenant de voir que leur conception d'insertion renvoie aux notions d'intégration et de valorisation. Comme en fait écho cet auteur, l'intégration passe par la régularité des contrats plutôt que par l'atteinte du statut de permanent. Le discours de ces enseignants va dans ce sens et vient bien confirmer les constats de ce chercheur. Les contrats sont possiblement vus comme la voie d'accès la plus sûre vers la permanence. Les enseignants débutants ont donc à accepter des conditions d'insertion plutôt difficiles. Ces conditions exigent de la patience et une régulation de leurs attentes.

Comme les enseignants ne vivent pas en vase clos, nous avons abordé le stress généré par le contexte large. Cependant, la question se pose à savoir si ce stress est fortement généré par les différents éléments stressants du milieu éducatif ou il vient tout simplement en complément d'un stress généré par notre mode de vie moderne? À cette question, toutes les personnes interrogées ont répondu qu'elles considéraient que notre société moderne est stressante. Ce qui vient confirmer les dires de Bensabat (1980). Par ailleurs, ces personnes ne semblent pas, de prime abord, être particulièrement touchées par le stress vécu en contexte large. C'est en allant en profondeur lors de l'entrevue que nous nous apercevons que ce stress, décrit comme général, revêt une importance particulière. Après réflexion sur leur expérience, ces enseignants réalisent que leur vie est, en général, stressante. La généralisation du stress environnant devient quasi une normalité ambiante. De plus, une part importante des sujets de l'étude qui est de sexe féminin est responsable d'une famille. Dans le discours des personnes interrogées, seules les enseignantes font mention du stress qu'engendre la famille avec les contraintes d'horaires, les tâches liées à la famille, etc.

Pour conclure, il est étrange de voir que les enseignants sont conscients du stress présent dans leur profession, mais qu'ils sont moins conscients du stress que génère notre société moderne. Harvey (2002) et Pépin (1999) soutiennent bien la thèse qu'il existe une certaine banalisation du stress et qu'il est considéré comme normal et faisant partie de notre vie moderne.

5.3 Éléments stressants ciblés comme pouvant influencer l'abandon de la profession

Nous avons signalé dans la problématique que quelques études identifient certains éléments stressants relevant du contexte scolaire. Rappelons que dans le cadre de cette étude, nous avons élargi à trois sphères de la vie: la sphère organisationnelle et structurelle et la sphère des interactions humaines.

Éléments d'ordre structurel et organisationnel

En écho à notre cadre théorique, les éléments d'ordre structurel et organisationnel sont identifiés comme des éléments prédominants dans l'atteinte d'un stress de haut niveau et susceptibles d'influencer la prise de décision de l'abandon de la profession. Nos données vont dans le même sens que ceux de Mellouki et Gauthier (2005) et de Royer (2001) qui mettent aussi en relief certains éléments importants comme la charge de travail et le manque de temps et de ressources. Ces résultats confirment bien les suppositions de Gervais et Mukamurera (2008) qui laissent entrevoir la possibilité que ces éléments puissent devenir un levier important de l'insatisfaction et de l'abandon des enseignants débutants. Certains enseignants ont d'ailleurs stipulé que cet environnement instable est une source de stress importante, car certains se retrouvent dans une situation où ils ne savent pas ce qu'il en est de leur journée. À ce propos, Bengle (1993) fait valoir que la stabilité du milieu de travail durant les premières années de pratique doit être favorisée, et ce pour aider les jeunes enseignants à se consacrer plus largement sur les tâches d'enseignement que sur leur recherche de fonction professionnelle.

Éléments en rapport avec les relations humaines

L'aspect des relations humaines apparaît dans le discours des enseignants interrogés comme un des éléments stressants après la sphère organisationnelle et structurelle. L'aide accordée par des collègues de travail est annoncée par les enseignants comme un des éléments les plus stressants, car certains enseignants ont peur de se faire juger ou que leurs propos se retrouvent à la direction. À ce propos, Carpentier-Roy (1998) insiste sur le fait que le regard des autres enseignants est, plus souvent qu'autrement, très critique à propos des incapacités des autres, ce qui ajoute un stress supplémentaire. Pourtant le jeune enseignant ou le plus expérimenté doit posséder un sens de la collégialité, de partage et de rapport avec ses collègues (Gohier et al., 1999). On parle ici d'un contraste flagrant sachant que le jeune enseignant souffre d'isolement professionnel à son arrivée en poste (Tardif et Lessard, 2004). En dépit des efforts consentis pour faciliter l'insertion professionnelle par le biais du mentorat, il n'en demeure pas moins que les enseignants interrogés déplorent un manque certain de soutien de la part des collègues.

Après avoir souligné le manque de soutien de la part des collègues, nous nous attardons aux préoccupations récurrentes qui touchent tout particulièrement les enseignants du secondaire: la gestion de classe. Dans la plus grande majorité des discours recueillis auprès des enseignants, elle apparaît comme un élément très stressant. Elle prend différentes formes selon les individus. Elle peut devenir, pour certain, un acte policé et, pour d'autres, une preuve de faiblesse et de perte de crédibilité. Les études de Chouinard (1999) et de Johnson (1993) confirment bien cette tendance à l'autoritarisme face à une situation moins contrôlable par le jeune enseignant. La deuxième tendance semble plus alarmante. En effet, la gestion de classe peut ressembler, si elle n'est pas maîtrisée, à un acte de faiblesse qui mine la crédibilité de l'enseignant. Il faut dire que la gestion de classe est considérée comme une compétence essentielle à un enseignant et qui conditionnera sans doute son avenir professionnel (Nault et Fijalkow, 1999). Dans cette optique, nous pouvons supposer que certains enseignants ont sans doute un problème d'estime de soi, car très soucieux de l'image projetée ou de l'opinion des autres. Vivant des difficultés de ce type, les collègues ou la direction pourraient les interpréter comme si l'enseignant ne maîtrise pas d'autres facettes de son rôle, telles que celles de motivateur, facilitateur, négociateur ou d'organisateur (Nault et Fijalkow, 1999).

Considérant les résultats des facteurs de stress au niveau des relations humaines, nous pouvons terminer en mentionnant l'interaction avec les parents comme dernier facteur mentionné par les enseignants. Les enseignants interrogés sont assez unanimes sur le fait qu'il y a une certaine déresponsabilisation des parents. Celle-ci engendre un stress supplémentaire du fait que les parents attendent de l'enseignant qu'il soit responsable de sa formation, mais encore qu'il soit imputable de sa qualité (Gohier et al., 2001). C'est un élément stressant qui est important pour certains enseignants, car ils considèrent que les parents renvoient une partie de leur rôle de parent-éducateur à l'enseignant.

5.4 Abandon de la profession

À la vue des résultats, nous pouvons découvrir derrière l'abandon des enseignants des motivations différentes. Ces motivations sont souvent avouées ou parfois inavouées, ce qui complexifie l'interprétation de ces données. Nous parlons donc de stratégies de fuite dans un premier temps et de stratégies de valorisation sociale dans un deuxième temps. Cette partie de la discussion revêt une dimension particulière, car le sujet de celle-ci est la résultante directe du stress vécu chez ces enseignants. Nous pouvons d'ores et déjà constater que pratiquement tous les enseignants interrogés nous ont parlé de réorientation.

En premier lieu, l'abandon de la profession est arrivé, pour certains, suite à un manque de motivation. Ce manque de motivation est lié, d'après eux, au problème de valorisation de la profession. La littérature vient confirmer les dires des enseignants (Holdaway, 1978; Lenoir et Bouilliet-Oudot, 2006; Royer, 2001). En deuxième lieu, certains affirment avoir quitté leur poste pour pouvoir se réorienter et ainsi avoir davantage de possibilités pour aider les jeunes. Le thème de la

réorientation ouvre ici une discussion importante et fort intéressante, car nous nous trouvons en *terra incognita*. En effet, la question de la réorientation laisse supposer différentes perspectives d'interprétation de ce processus de décision. Comme nous l'avons mentionné dans le cadre conceptuel, la réorientation peut être une stratégie de fuite (Greenberg, 1984) ou de valorisation sociale (Le Gall et al., 2005). Dans le cas de notre recherche, certains des enseignants interrogés parlent de réorientation professionnelle tout en mentionnant différentes raisons: occuper un poste de gestion ou de direction, avoir plus d'impacts sur l'aide apportée aux élèves, etc. À l'instar de leurs propos, nous pensons que la réorientation peut assouvir un besoin de changement, jugé comme vital par les enseignants. Cependant, certaines réorientations ressemblent à un abandon qui favorise la valorisation sociale. En effet, l'abandon peut être vécu comme un échec tandis qu'une réorientation vers un poste de gestion, de direction ou une entrée dans un cheminement universitaire de second cycle revêt une tout autre connotation. Il est en effet, plus valorisant, ou moins dégradant pour son estime de soi, de s'inscrire dans une démarche socialement plus valorisante. D'ailleurs, la société invite à la mobilité sociale et valorise le dépassement professionnel (Bertrand et Valois, 1992).

En somme, l'abandon de la profession peut revêtir différentes formes qui vont du départ du poste occupé à une réorientation plus valorisante. L'une assure une image sociale plus confortable, tandis que l'autre peut être vécu comme un échec.

CONCLUSION

Cette étude nous a permis de constater que le stress élevé vécu en milieu professionnel nuisait à la poursuite de la profession. Elle nous permet aussi de constater que le stress vécu par les jeunes enseignants pouvait intervenir dans le processus d'abandon. Bien que certains éléments stressants étaient connus, il n'existait pas de données sur la prédominance de certains éléments stressants, et ce, surtout au secondaire. Les résultats obtenus par la collecte de données contribuent et peuvent éclairer la problématique. Premièrement, nous avons observé l'importance du choc ressenti face à la réalité scolaire. Ce choc découle d'une vision parfois floue et idéaliste de la profession d'enseignant avant l'entrée en exercice. Deuxièmement, certains éléments stressants sont plus prégnants et plus déterminants ultimement dans le processus d'abandon de la profession. Les problèmes relationnels des jeunes enseignants avec leur collègue d'expérience sont ressortis en tant qu'élément stressant important. Enfin, nous avons constaté que la pression sociale portait les jeunes enseignants à l'abandon inavoué ou implicite et se traduisait par une réorientation professionnelle ou par du perfectionnement académique de cycles supérieurs. Le désinvestissement d'un enseignant peut être mal perçu quand il se traduit par une stratégie de contournement des difficultés. Des stratégies d'évitement sont alors déployées. En outre, le désengagement est une réponse aux difficultés du métier d'enseignant. L'impuissance à agir sur les difficultés engendre une forme de désengagement partiel consistant à se désinvestir du travail. L'étude montre qu'il peut avoir un désengagement progressif qui mène à l'abandon lié au découragement, à l'usure, à l'insatisfaction. Les changements professionnels opérés par les enseignants sont des tentatives d'issues à des difficultés rencontrées dans le métier qui se cristallisent en souffrance que si l'enseignant est impuissant à pouvoir changer de situation. Même si changer de métier est une aventure que peu ne sont pas prêts à vouloir tenter force est de constater que l'impossibilité d'atteindre l'idéal de la profession peut pour certains amener à l'abandon de la profession d'enseignant sous différentes formes plus ou moins socialement acceptées et valorisées.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ASSOCIATION CANADIENNE POUR LA SANTÉ MENTALE (1994). Stress et burnout Recueil d'articles, (224).
BENGLE, N.M. (1993). L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services. Sainte-Foy (Québec) : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
BENSABAT S. (1980). Stress : des grands spécialistes répondent. Paris : Hachette.
BERNIER, D. (1996). L'évolution du «burnout» chez les professionnels, suite à un arrêt de travail substantiel, Psychologie du travail et des organisations, (2-3), 84-90.
BERTRAND, Y. et VALOIS, P. (1992). École et sociétés. Montréal: Éditions Agence d'Arc.
BOIVIN-ROCHON, S. (2002). Étude phénoménologique de la période de remise en question telle que vécue par des enseignants franco-ontariens du secondaire. Université du Québec à Hull, Département des sciences de l'éducation, p.253.
BONNETON, D. (2002). Représentations de la première classe et de l'enseignant débutant. Genève (Page Web). Accès : www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/ Enseignant_debutant.html.
BOSSARD, L.M. (2000). La crise identitaire. Malaise dans la formation des enseignants. Montréal : L'Harmattan.
BOUTIN, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et entrée dans le métier. Dans J.C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), Jeunes enseignants et insertion professionnelle (pp.43-60). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
BRUNET, L., DUPONT, P. et LAMBOTTE, X. (1991). La satisfaction des enseignants? Belgique : Éditions Labor.
BUJOLD, N., BERTRAND, R., MONTGOMERY, C., DUPUIS, F. (2002). Etude des caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress et de la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignements, The Canadian Journal of Higher Education, (1), N/A.
CARPENTIER-ROY, M.C. (1998). Réorganisation du travail, nouveaux paradoxes : clivage acteur/sujet ; fractures individu/collectif. In R. Jacob et R. Laflamme (dir.), Stress, santé et intervention au travail (Tome 7, p. 113-120). Cap-Rouge : Presses Inter Universitaires.
CHOUINARD, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. Revue des sciences de l'éducation, XXV (3), 497-514.
COMEAU, I. (2000). Le stress, l'épuisement, la résignation et la santé des enseignants au niveau collégial : un modèle d'intégration. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
DÉSY, C. (2005). Ces profs qui décrochent. Découvrir, (26), 9.
DILWORTH, M.E. et IMIG, D.G. (1995). Professional teacher development. The ERIC Review, 3(3), 5-11.
DIONNE-PROULX, J. (1995). Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme, Éducation Canada, 35(3), 42.
FOURNIER, M. (2003). Les mutations de l'école, le regard des sociologues, Dossier de l'éducation, Sciences Humaines, (142).
GINGRAS, C. et MUKAMURERA, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. Revue des sciences de l'éducation, XXXIV (1), 203-222.
GOHIER, C., GAUDREAU, L., PALLASCIO, R. et PARENT, G. (1999). L'enseignant : un professionnel. St-Foy : Presses universitaires du Québec.
GOHIER, C., ANADON, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B. et CHEVRIER, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif, Revue des sciences de l'éducation, 27(1), 3-32.
GREENBERG, S.F. (1984). Stress and the teaching profession. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing co.
HARVEY, Y. (2002). Le problème du stress et sa gestion chez les enseignants à l'ordre primaire : une exploration. Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, Éducation, 111.
HIEBERT, B. (1985). Le stress chez les enseignants, perspective canadienne. Toronto : Rapport de l'Association canadienne d'éducation.
HOLDAWAY, E.A. (1978). Facet and overall satisfaction of teachers, Educational Administration Quarterly, 14(1), 30-47.
HUBERMAN, M.A. et MILES, M.B. (1991). Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles : De Boeck Université.
JAOUL, G. et KOVESS, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. Annales médico-psychologiques, (162), 26-35.
JOHNSON, V.G. (1994). Student teachers' conceptions of classroom control. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, New-Orleans, LA.
KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative. La recherche en éducation : étapes et approches. Sherbrooke : Éditions du CRP.

LAZARUS, R.S. et FOLKMAN, S. (1984). Stress, appraisal and coping, New York, Springer publ. Co.
LE GALL, P., LAURENT, M., JANIN-GERGAUD, F. et BRIGAULT, M. (2005). Échanger, valorisation de pratiques innovantes, Scérén, (71).
LECOMPTE, M.D. et PRIESSLE, J. (1993). Ethnography and qualitative design in educationnal research. San Diego (CA) : Academic Press.
LENOIR, Y. et BOUILLET-OUDOT, M.H. (2006). Savoirs professionnels et curriculum de formation. Saint-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'université Laval.
MARTINEAU, S., et PRESSEAU, A. (2007). Construire et consolider des savoirs et des compétences en début de carrière. Actes du congrès AREF, Marquet, P., Hedjerassi, N., Jarlegan, A., Pacurar, E., Remoussenard, P. (Éds.), Strasbourg, Université Louis Pasteur, CD-Rom.
MARTINEAU, S. et VALLERAND, A.C. (2005). L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche. Communication présentée dans le cadre des séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et profession enseignante (CRIFPE), Jouvence, Canton de l'Est.
MELLOUKI, M. et GAUTHIER, C. (2005). Débutants en enseignement: quelles compétences? Saint-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'université Laval.
MORIN, C., BOUVIER, P. et JUNEAU, G. (1998). Être prof. Trucs, conseils et témoignages d'enseignants. Montréal : Les Éditions Logiques.
MOSCONI, N. (1990). Les enjeux psychologiques de la prise de fonction des enseignants. Dans Actes du 5e Colloque de l'Association internationale de recherche sur la personne de l'enseignant (AIRPE). La prise de fonction des personnels de l'éducation. Sèvres : Centre international d'études pédagogiques.
MUKAMURERA, J. (1998). Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Laval.
MUKAMURERA, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de finissants en enseignement au Québec: une analyse de trajectoires. Revue Éducation et francophonie, XXVII [Numéro thématique sur les Perspectives d'avenir en éducation]. [Page Web]. Accès : http://www.acelf.ca/revue/XXVII/index.html).
MUKAMURERA, J. (2002). L'accès à l'enseignement au Québec : quelle formation pour quelle insertion ? Contribution à la 6e Biennale de l'éducation et de la formation. Paris : INRP.
MUKAMURERA, J. (2003). Représentations de la précarité d'emploi chez les enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire. Rapport final présenté au Bureau de la recherche et de la coopération internationale. Université de Sherbrooke.
MUKAMURERA, J. (2004). Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement. Texte présenté à la 7e Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon.
MUKAMURERA, J., LACOURSE, F. et COUTURIER, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. Recherches qualitatives, 26(1), 110-138.
NAULT, T. et FIJALKOW, J. (1999). Introduction, la gestion de classe : d'hier à demain. Revue des sciences de l'éducation, XXV (3), 415 à 466.
NDORERAHO, J.-P. et MARTINEAU, S. (2006). Une problématique des débuts de la carrière en enseignement. 17 pages. En ligne : http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=104.
OBIN, J.P. (2003). Enseigner, un métier pour demain. Paris : La Documentation française.
PÉPIN, R. (1999). Stress, bien-être et productivité au travail. Montréal : Les Éditions transcontinental Inc.
POUPART, J., DESLAURIERS, J.P., GROULX, L.H., LAPERRIÈRE, A., MAYER, R. et PIRES, A. (1997). La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques.. Boucherville : Gaëtan Morin, p. 97.
POURTOIS, J.P. et DESMET, H. (1988). Épistémologie et instrumentation en sciences humaines. Psychologie et sciences humaines. Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.
ROYER, N., DUSSAULT, M., COSSETTE, F. et DEAUDELIN, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière, Vie pédagogique, 119, 5.
SAVOIE-ZAJC, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation, dans Karsenti, T. et Savoie-Zacj, L. Introduction à la recherche en éducation (pp.171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.198.
SELYE H. (1962). Le stress de la vie. Paris : Gallimard.
TARDIF, M. et LESSARD, D. (2004). La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux. Saint-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'université Laval.
THIN, D. (1998). Les contradictions entre logiques populaires et logiques scolaires au coeur des spécificités du métier d'enseignant dans les quartiers populaires. Les professions de l'éducation et de la formation. Paris : P. U. D. Septentrion.
VAN ZANTEN, A. et GROSPIRON, M.F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel, VEI Enjeux, (124), 224.
WISNIESKI, L. et GARGIULO, R.M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of literature, The Journal of Special Education 31(3) : 325-346.

POLITIQUES DE FORMATION DE PROFESSEURS: UN DIALOGUE ENTRE LES MODALITÉS ET LES ESPACES DE FORMATION

Ana Maria Eyng
PUCPR
ana.eyng@pucpr.br
Organisme de Financement: CNPq

Gabriela Eyng Possolli
UFPR
gabipossolli@gmail.com
Organisme de Financement : Observatoire de l'Enseignement Supérieur – Capes/INEP
Adresse postale: Rua Francisco Boscardin, 157-CEP 82020-010-Curitiba, Parana, Brésil.

RÉSUMÉ

La discussion proposée dans le texte a pour thème les politiques de formation de professeurs, avec l'objectif de faire avancer le dialogue entre les espaces et les modalités de formation initiale et continue de professeurs. L'argumentation présentée résulte de deux recherches développées en considérant la formation initiale dans l'enseignement à distance et les perceptions des professeurs de l'éducation *basica** sur la formation continue. Dans le débat, sont pris en compte les perspectives, les défis et le panorama de la formation et de l'action du corps enseignant.

* L'*Educação basica* comprend l´*Educação Infantil*, l´*Ensino Fundamental* et *l'Ensino Médio* qui correspondent grosso modo successivement à la Maternelle, au Primaire et au Secondaire.

Mots-clés: Politiques éducatives. Formation de professeurs. Éducation *basica*. Enseignement à distance.

Introduction

Le texte aborde, initialement, le questionnement sur la qualité de la formation et de l'enseignement à distance dans l'éducation: la titularisation obtenue suite aux cours de formation à distance des professeurs a-t-elle des répercussions sur la qualité de l'éducation *basica*? Dans le but analyser l'expansion de l'enseignement supérieur par le biais de l'enseignement à distance dans la formation de professeurs et ses relations avec la qualité de l'éducation *basica*. La discussion de la problématique s'appuie sur Lampert (2000), Batista (2002), Giolo (2008).

En ce qui concerne la formation continue des professeurs de l'éducation *basica* l'analyse se focalise sur le fait de considérer les relations entre la formation continue des professeurs et l'amélioration de la qualité de l'éducation *basica*, au moyen de la question suivante: Les processus de formation initiale et continue aident-ils à la mise en place d'une éducation interculturelle de qualité pour tous, selon la perception des professeurs? Dans cette étude on part du principe que l'éducation de *qualité* suppose des politiques et des pratiques curriculaires et d'évaluation capables de dialoguer et d'inclure la diversité dans le contexte scolaire, selon les études de Nóvoa (1995), Garcia (1995), Garcia et Moreira (2005), Candau (2005), Silva (2007), Moreira et Candau (2008).

Les résultats des études contribuent à la compréhension du rapport de force qui engendre la formation et les espaces d'action du professeur. À partir de l'analyse des multiples variables qui ont des incidences sur la formation initiale et continue des professeurs, il devient possible d'ébaucher leurs implications dans l'éducation *basica*.

La Formation initiale et continue des professeurs

La nécessité de formation initiale et continue de professeurs pour le développement d'une éducation interculturelle constitue un défi présent dans les politiques éducatives, il s'agit également d'une présupposé incontestable devant la constatation de la diversité, de la complexité et du dynamisme des transformations du contexte contemporain qui se caractérise encore par des forces en conflit, par des tensions qui traversent et jalonnent l'espace d'action professoral.

Actuellement, la recherche sur la formation de professeurs, au Brésil, a besoin d'inclure dans l'analyse la modalité de l'Enseignement à distance, du fait du grand contingent de professeurs formés de cette manière. La définition de l'Enseignement à distance du décret 5.622/2005 oriente la réflexion sur certains aspects centraux qui garantissent ses spécificités. Ce sont: l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour la réalisation de la médiation didactico-pédagogique; le fait que les professeurs et les élèves soient dans des lieux ou/et temps divers; la particularité de l'organisation méthodologique, de la gestion et de l'évaluation dans les cours à distance.

Lampert (2000) souligne l'une des grandes potentialités de l'enseignement à distance: "démocratiser l'éducation, en offrant sans distinction d'âge, de race, d'idéologie ou de classe sociale, l'opportunité de compléter la scolarité, de se recycler ou/et de se mettre à niveau pour affronter les défis du quotidien". Mais on peut se demander si cette intention est réellement accomplie dans la conjoncture actuelle, en soulignant que l'enseignement à distance a beaucoup d'avantages, mais également "des contraintes, qui ont besoin d´être évaluées, analysées et redimensionnées pour la réussite de cette modalité de l'enseignement-apprentissage, donc pour être capable d'augmenter les possibilités d'études de la population brésilienne" (p.12).

La formation des professeurs entendue comme un processus continu de développement suppose d'entendre la formation initiale comme la première étape d'un processus de formation continue. Cette convention est expliquée par Garcia (1995) :

> *Ce principe implique, également, la nécessité qu'il existe une forte interconnexion entre le programme de formation initiale des professeurs et le programme de la formation permanente des professeurs. Dans cette perspective on ne doit pas prétendre que la*

> *formation initiale offre des "produits finis", en l'envisageant comme la première phase d'un long processus différencié de développement professionnel. (p. 55)*

Dans cette réflexion, selon Nóvoa (1995) et Garcia (1995), on comprend que la formation de professeurs comme processus de développement est liée "au développement personnel (engendrer la vie du professeur), avec le développement professionnel (engendrer la profession enseignante) et avec le développement organisationnel (engendrer l'école)" (p. 15). Il n'existe pas de concept unique sur la formation de professeurs, comme le rappelle Garcia (1995), avant d'affirmer que

> *De cette manière, davantage encore qu'aux termes perfectionnement, recyclage, formation en alternance, formation permanente, il convient de prêter une attention toute particulière au concept de développement professionnel des professeurs, pour être celui qui s'adapte le mieux à la conception actuelle du professeur en tant que professionnel de l'enseignement. La notion de développement a une connotation d'évolution et de continuité qui nous paraît dépasser la traditionnelle juxtaposition entre formation initiale et perfectionnement de professeurs. (p.55).*

Ainsi, individu, catégorie professionnelle école sont directement imbriqués dans un processus de transformation et de perfectionnement continu, en tant qu'instances interdépendantes, de telle manière qu'on ne peut imaginer qu'une école puisse se développer sans que l'ensemble de ses professionnels ne se développe. De la même manière, la formation continue des professeurs est contestée et consolidée par et dans l'école, en fonction des aspects qui ont des incidences sur le milieu scolaire et sur ses pratiques.

Le développement d'une éducation *basica* de qualité pour tous suppose des programmes multiculturellement orientés, qui dialoguent avec la diversité qui viabilise le dépassement des préjugés et des inégalités. Ceci constitue l'un des grands défis du corps enseignant dans le contexte contemporain. On croit que les professeurs sont conscients d'un tel défi, cependant il est également possible d'admettre qu'ils ne sont pas très à l'aise pour traiter de ces questions de manière adéquate dans l'action enseignante.

> *Les tensions et les conflits se multiplient, les intérêts et les mentalités s'articulent, se confrontent ou se juxtaposent. D'un autre côté, les relations asymétriques de pouvoir, les exigences de justice sociale et la question de l'inégalité croissante présente dans le monde actuel sont des réalités qui ne peuvent être dissociées des préoccupations multiculturelles. (CANDAU, 2005, p. 9).*

En ce qui concerne l'utilisation qui est faite de la technologie en cours d'enseignement à distance dans les Institutions de l'Enseignement Supérieur (IES), Johnson avance qu'il est possible, qu'à la place de favoriser l'intégration, elle augmente la séparation entre les classes, les disparités économiques, l'inégalité sociale: "ce serait une blague cruelle si l'enseignement à distance se transformait en enseignement en faveur de la distance au lieu de à distance" (JONHSON apud SOUSA, 1997, p.22). Feldman (1997) critique également la manière dont les technologies sont utilisées par les IES, où on est condamné à la massification de la culture qui refroidit les rapports humains agencés par les moyens de communication et, en même temps, on attribue aux nouvelles technologies de l'information et de la communication les solutions aux problèmes affrontés par les IES, comme dans cet extrait:

> *Nous craignons d'être remplacés par le média-Diable, nous maudissons la massification de la culture ou le refroidissement des relations humaines encouragés par des moyens comme la Télé, la video et l'ordinateur, ou, d'un autre côté, nous attendons allègrement la rédemption qui viendra au travers du média-Dieu, qui apportera des miracles et des solutions magiques pour tous les problèmes que nous affrontons dans les écoles brésiliennes d'aujourd'hui (FELDMAN, 1997, p.18).*

Feldman exprime les extrêmes générés par une vision déterministe de la technologie, dans laquelle on attribue aux artefacts et aux processus technologiques la capacité de décision et de changement, comme s'ils étaient des sujets, en retirant à l'homme la compétence et la responsabilité de mettre en adéquation et d'orienter la technologie pour répondre à ses besoins. Le changement de vision exige de "changer la manière dont on interprète l'avancée technologique, en passant d'une stricte attitude rationaliste, à une vision complète du phénomène, dans laquelle la société est, avant tout, le produit des relations qui s'établissent entre les hommes et qui interfèrent dans la logique de son développement". (CARVALHO, 1997, p.71).

En ce qui concerne l'utilisation de la modalité à distance pour la formation des professeurs en cours de graduation au Brésil, deux tableaux sont présentés, englobant la période de 2000 à 2009, contenant des données sur l'évolution en pourcentage des inscriptions en EAD selon le domaine, et l'évolution en pourcentage des inscriptions en EAD pour les cours de formation de professeurs.

TABLEAU 01 – ÉVOLUTION EN POURCENTAGE DES INSCRIPTIONS EAD PAR DOMAINE (BRÉSIL, 2000-2009)

Ano	Éducation Pédagogie, Normal Supérieur et autres cours de licence	Administration et cours technologiques en gestion	Autres cours supérieurs
2000	100	0	0
2001	100	0	0
2002	99,1	0,9	0
2003	97,5	2,5	0
2004	86,3	13,6	0,1
2005	68,4	27,6	3,9
2006	72,3	25,7	2
2007	58,4	29,3	12,3
2008	46,5	35,5	18
2009	72,4	19,5	8,1

Source: Mec/Inep.

Le tableau 01 présente les domaines qui ont été choisis comme objet de prédilection par les IES compétents et actifs dans l'enseignement à distance. Il est important de noter que dans le domaine appelé Éducation (Pédagogie, Normal Supérieur, Licences et Formation de Professeurs), ici arbitrairement constitué, l'essentiel des inscriptions est dans les cours de Pédagogie et Normal Supérieur, comme le confirme le tableau 02 suivant.

TABLEAU 02 – ÉVOLUTION EN POURCENTAGE DES INSCRIPTIONS EAD, COURS DE FORMATION DE PROFESSEURS (BRÉSIL, 2000-2009)

Ano	PÉDAGOGIE ET NORMAL SUPÉRIEUR	AUTRES COURS DE FORMATION DE PROFESSEURS
2000	82,2	18,8
2001	78,2	21,8
2002	90,1	9,9
2003	90	10
2004	85,5	13,5
2005	80,2	19,8
2006	68,9	27,1
2007	73,4	26,6
2008	49,2	50,8
2009	88	12

Source: Mec/Inep.

Des inscriptions des cours de Pédagogie et Normal Supérieur, de 2006, 76,4% sont liés aux institutions privées et 23,6%, aux institutions fédérales et d'état. Cette année cela a représenté un grand changement de tendance dans laquelle l'indice maximum d'inscription dans les IES privées a été atteint. Cette tendance s'est confirmée les années suivantes: en 2007, 36,1% d'inscriptions en cours de Pédagogie dans les IES publiques et 63,9% dans les IES privées; en 2008, 36,2% dans les publiques et 63,8% dans les privées, et en 2009 (dernier recensement de l'Enseignement Supérieur divulgué) 33,8% (publiques) et 66,2% (privées). Cela représente une inversion de perspective, car, en 2005, 55,5% des inscriptions de ces cours étaient dans les institutions publiques; en 2004, 65,5%; en 2003, 79,1%; en 2002, 82,9%. Cela signifie que ces cours sont un domaine de marché concurrentiel, dans lequel s'engage une concurrence acharnée entre l'enseignement à distance et l'enseignement présentiel.

En considérant les inscriptions en cours de Pédagogie et Normal Supérieur, comme présentiels et à distance, et les pourcentages respectifs de croissance, on peut observer que les rythmes de croissance des inscriptions présentielles et à distance ont suivi, ces dernières années, des directions opposées (tableau 03): alors que la croissance des inscriptions présentielles a présenté une tendance à la baisse, atteignant des indices négatifs, la croissance des inscriptions à distance a atteint des indices positifs spectaculaires. Il semble ne faire aucun doute que l'offre à distance est en train de chercher à remplacer l'offre présentielle et, dans une certaine mesure, elle est en train d'atteindre son but. (GIOLO, 2008).

TABLEAU 03 – ÉVOLUTION DES POURCENTAGES DE CROISSANCES DES INSCRIPTIONS DES COURS DE FORMATION DE PROFESSEURS, PRÉSENTIELS ET À DISTANCE (BRÉSIL, 2000-2009)

Inscriptions / année	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
COURS DE PÉDAGOGIE ET NORMAL SUPÉRIEUR										
Présentiels %Δ	-	19,3	46,1	-0,9	4,5	-3,5	-3,7	-3,1	-4,4	-7,1
À distance %Δ	-	137,6	1359,4	24,1	3,7	43,7	53,1	43,9	3,6	499,2
COURS DE LICENCE										
Présentiels %Δ	-	10,3	14,6	10,8	4,3	2,2	-1,1	-1,8	-3,6	-11,4
À distance %Δ	-	218,6					90,6	40,3	193,9	-20,6

Source: Mec/Inep.

Il est difficile de débattre sur une éducation qui cesse d'aborder la question de la qualité, ou qui manque de qualité organique et de certains modèles institutionnels. Cette thématique apparaît généralement reliée à la discussion sur l'action du corps enseignant, qui sans doute est pertinent, mais il est commun d'ignorer dans ce débat l'effort que beaucoup de cours de Licence ont entrepris ces dernières années pour améliorer leur niveau de performance au moyen d'actions internes et externes qui représentent des avancées significatives dans le processus d'enseignement-apprentissage. Dans ce contexte, il est utile de se demander: Ce qu'est un bon professeur et comment le former? "L'activité enseignante, au long de sa déjà longue trajectoire, a construit une culture et un réseau institutionnel où elle s'est organisée: son habitat naturel. L'école, l'académie, l'université ont été conçues et constituées comme des espaces et des temps spécifiques pour l'exercice de l'enseignement et de l'apprentissage" (GIOLO, 2008, p.1228). La rupture de distances physiques et l'interactivité rendue possible par l'EAD sont importantes, de plus l'apprentissage orienté à distance peut être bien réussi et est bien des fois l'unique option de beaucoup d'étudiants. Pourtant, ce qui "est en jeu, quand il s'agit de cours de formation de professeurs à distance, ce n'est pas exactement la formation de professeurs pour l'enseignement à distance, mais pour l'enseignement présentiel." (GIOLO, 2008, p.1228).

Les pédagogues formés à distance vont affronter dans leur pratique professionnelle des élèves présents et réels, réunis dans une école, et, dans ce contexte, on n'exigera pas seulement d'eux une ´´ébauche de connaissances techniques, mais un ensemble de savoirs et de compétences (méthode d'enseignement adéquate, fonctionnement éthique, expérience pratique, équilibre émotionnel, stratégies de maîtrise de la classe, qualités de chef, pro-activités, patience, entre autres), des choses qui ne s'apprennent pas dans les livres et réflexions, mais principalement, "dans la pratique de la convivialité, dans l'expérimentation, dans les échanges réciproques, dans les débats thématiques, dans les présentations culturelles, dans les stages de supervision, dans les dires de la salle de classe, dans les couloirs, dans le restaurant universitaire", ce qui amène à la question: Comment garantir qu'un professeur, des séries initiales de l'*Ensino Fundamental* (Primaire) formé à distance, a acquis de tels savoirs et compétences une fois que les professeurs et tuteurs de ces cours se répartissent des contingents de milliers d'élèves par disciplines?

> *Le bon professeur est celui qui vit une expérience culturelle et se l'approprie systématiquement qui a les moyens nécessaires pour offrir à autrui la même expérience et appropriation. Dans cet ensemble d'activités, le milieu et la nature des relations qui s'y construisent ne sont pas des éléments neutres; ce sont des dimensions intégrantes et constitutives du processus, surtout, elles sont décisives. Dans la formation de professeurs, le milieu scolaire se caractérise par la possibilité de relations intersubjectives essentielles et médiatrices des autres. (GIOLO, 2008, p.1229).*

Ce que certains défenseurs de l'EAD ne perçoivent pas c'est le fait que les professionnels, les professeurs et, surtout, les gens, ne se réalisent et ne se forment pas seulement sur la base de relations gérées par les technologies, de tels recours sont indéniablement importants, mais sont insuffisants. Les gens ont besoin de relations directes, une fois que la présence de l'autre est une balise essentielle pour l'agir humain.

Devant les données évolutives exposées et les préoccupations quant au contexte nécessaire pour former des professeurs, la persistance de la tendance exposée pourra occasionner dans un siècle où les espaces universitaires destinés aux professeurs formés seraient progressivement remplacés par des pôles d'EaD, dans lesquels le mouvement des gens est minime et les relations humaines sont gérées par les technologies de l'information et de la communication. L'EAD tient une place importante dans la société contemporaine et apporte une indéniable contribution, mais l'avancée effrénée de cette modalité dans sa lutte contre l'enseignement présentiel doit être repensé. "Le bon sens suggère que les merveilles et la technologie de l'information doivent jouer en faveur de la salle de classe et pas contre elle, en particulier quand il s'agit de former des professeurs qui seront destinés aux salles de classe" (GIOLO, 2008, p.1230). Les professeurs pour l'enseignement présentiel devraient être formés, de manière préférentielle, dans des cours présentiels, hormis les cas de professeurs en alternance ou les élèves dans des localités isolées, quand il n'y pas d'options viables et de qualité offertes présentiellement.

***Comptes rendus* de la perception des professeurs sur leur formation**

Ainsi, on en revient au questionnement sur la formation des professeurs. Que peut-on déduire des positionnements des professeurs de l'école publique sur leur formation initiale et continue? Dans ces positionnements, les professeurs arrivent-ils à expliciter les préoccupations ou nécessités de ce que la formation initiale et continue englobe comme questions relatives aux politiques et aux pratiques curriculaires et d'évaluation qui soutiennent une éducation interculturelle de qualité pour tous ?

Pour aider à l'analyse, on a pris en compte une partie des résultats de la recherche réalisée en 2009, recouvrant 9 écoles publiques de l'éducation *básica*, en tout 2 d'état et 7 municipales. Dans cette recherche, 43 professeurs ont été interrogés, au moyen d'entretiens structurés. Des paroles des professeurs, on a tiré les questions suivantes: comment considérez-vous votre formation ? Ressentez-vous le besoin de formation continue ? L'école offre-t-elle une formation continue ? De quelle façon se présente la formation continue offerte par l'école ? Vous participer à un autre type de formation continue ? Qu'entendez-vous par formation continue ? La formation continue collabore-t-elle avec l'action du corps enseignant ? Quelles sont les contributions de la formation continue pour l'école ? La formation continue est-elle liée au projet pédagogique de l'école? Utilisez-vous le projet pédagogique de l'école en organisant votre travail ?

À la première question, les professeurs pouvaient évaluer comment ils perçoivent leur formation, en incluant dans ce positionnement des aspects issus de la formation initiale et de la formation en alternance, car le groupe de professeurs interrogés a en moyenne 9,73 d'expérience dans l'enseignement, parmi lesquels 48,8% sont diplômés, 44,2% sont spécialisés et 7% ont une formation *stricto sensu*. Sur les personnes interrogées, 41,9% ont répondu considérer leur formation optimale; 41,9% bonne; 14% excellente et 4,7% passable. À la seconde question sur la perception du besoin de formation continue, 93% des réponses ont été affirmatives; 2,3% ont dit ne pas ressentir le besoin et 4,7% n'ont pas répondu. Est-ce qu'ils ne se sentaient pas capables d'évaluer le besoin ou est-ce qu'ils avaient des difficultés à admettre un tel besoin?

Dans la question suivante, il leur a été demandé si l'école offrait une formation continue. Autour de 79,1% ont affirmé que oui, 14% ont indiqué ne pas avoir cette offre 7% n'ont pas répondu. Ce qui engendre cette perception peut être l'ignorance. Ce serait par ignorance? Ne pas identifier ce qui constitue la formation continue? Un autre aspect qui peut être souligné dans cette analyse c'est le manque d'expériences capables de développer l'autonomie des professeurs, ce qui peut amener à la perception du fait que l'initiative en ce qui concerne leur propre formation ne leur reviendrait pas. Ce fait peut découler de différentes raisons, selon Novoa (1995), en ayant en vue la tendance à séparer la conception de l'action et la surcharge toujours plus grande d'activités attribuées au professeur.

> *D'un côté, la tendance, à séparer la conception de l'exécution, c'est-à-dire, l'élaboration des cursus et des programmes dans leur concrétisation pédagogique: il s'agit d'un phénomène social qui légitime l'intervention de spécialistes scientifiques et souligne les caractéristiques techniques du travail des professeurs, provoquant une dégradation de leur statut et leur retirant des marges importantes d'autonomie professionnelle. D'un autre côté, la tendance dans le sens de l'intensification du travail des professeurs, avec une inflation de tâches journalières et une surcharge permanente d'activités. (NOVOA, 1995, p. 24).*

Dans ce cas, le professeur ne se sent pas suffisamment responsable pour décider des contenus et des orientations de son développement professionnel. Ainsi, il cesse d´être acteur de son programme de formation continue et, probablement, cessera également d´être acteur dans la construction du programme scolaire. Une autre raison qui fragilise la participation des professeurs dans la prise de décision autour de leur propre formation réside dans les modèles formatifs traditionnellement développés qui "n'ont pas valorisé une articulation entre la formation et les projets des écoles, considérées comme des organisations dotées au quotidien de marges d'autonomie et de décision plus importantes " (NOVOA, 1995, p. 24).

Pour approfondir cette analyse, il a été demandé aux participants qu'ils décrivent comment se déroulait l'offre de formation continue. Les réponses varient, en focalisant les stratégies, l'enceinte, l'espace, la période, le contenu, le domaine. Dans les réponses: 29,16% indiquent que la formation continue est organisée et offerte par les sponsors; 24,3% indiquent que cette formation est faite par le biais de cours, de conférences et de lectures; 24,3% répondent que la formation continue est développée durant la semaine d'études pédagogiques, de réunions et d'ateliers et 2,43% disent que les professeurs d'une même discipline se réunissent pour approfondir les études. À nouveau l'inspiration de Novoa (1995) aide à comprendre ces positions assumées par les professeurs

> *Il faut travailler dans le sens de la diversification des modèles et des pratiques de formation, en instituant de nouvelles relations des professeurs avec le savoir pédagogique et scientifique. La formation passe par l'expérimentation, par l'innovation, par l'expérience de nouveaux modes de travail pédagogique. Et par une réflexion critique sur son utilisation. La formation passe par des processus d'investigation, directement articulés avec les pratiques éducatives. (p. 28).*

Il subsiste encore entre les professeurs des attitudes d'assistés et la compréhension conséquente du fait que la formation continue se fait par le biais de cours, conférences, journées portes ouvertes, ateliers que quelqu'un de plus expérimenté et préparé planifie et administre. A cet égard, Novoa (1995, p. 25) émet une importante réserve "La formation ne se construit pas par accumulation (de cours, de connaissances ou de techniques), mais bien au travers d'un travail de réflexivité critique sur les pratiques et de (re)construction permanente d'une identité personnelle."

Ensuite, il a été demandé au professeur s'il participe à la formation continue offerte par l'école. Seulement 65,1% ont dit participer; 20,9% ont dit qu'ils participaient quelquefois; 9,3% ont indiqué qu'ils n'y avaient jamais participé et 4,7% n'ont pas répondu. À quoi est due la non-participation, si 93% mentionnent le besoin de

formation continue? Ce serait le type d'offre qui n'englobe pas les nécessités et les intérêts des enseignants? Ce serait par désintérêt pour l'amélioration de leur qualification? En prenant en compte le type de formation offerte, la participation serait plus simple et dans certains cas obligatoire. La non-participation peut également être une manifestation de résistance des professeurs devant des propositions de formation continue pensées sans qu'ils aient été entendus.

On peut observer que

> *La tutelle étatique se prolonge sur le professorat, entendu comme un corps professionnel sans capacité de gestion autonome, ad intra, les savoirs et les principes déontologiques de référence, les uns et les autres doivent leur être imposé par l'extérieur, ce qui accentue la subordination de la profession enseignante. (NOVOA, 1995, p. 22).*

La discussion sur la profession, la formation et le développement professionnel peut être un élément déclencheur pour que les professeurs individuellement et collectivement puissent graduellement assumer une position plus autonome, en tant que sujets qui identifient les carences, nécessités et défis de leur développement à partir du quotidien scolaire.

En ce sens, comprendre ce que les professeurs entendent par formation continue peut aider dans cette tâche. Dans les réponses à la question ouverte « *Qu'entendez-vous par formation continue? »* les positionnements ont été variés et les réponses très succinctes, soulignant les stratégies, les finalités, les contenus, les attitudes, les processus. Les participantes ont mentionné: perfectionnement professionnel, 48,8%; nouvelles orientations et méthodes, 20,9%; continuité de la formation, 16,3%; cours de spécialisation, 9,3%; développement de projets de recherche, 7%; habilitation professionnelle, 7%; aide au professeur, 7%; participation à un groupe d'étude, 2,3% n'ont pas répondu, 2,3%.

Le perfectionnement professionnel, la continuité de la formation et les cours de spécialisation sont des concepts alignés sur l'idée de formation continue comme développement. Ce positionnement se manifeste dans 74,4% des réponses. Pourtant, certains concepts, qui entendent la formation continue comme une forme d'acquisition de *nouvelles orientations et méthodes* qui restreignent la vision à des concepts plus techniques et instrumentaux, continuent à perdurer. Les idées: *développement des projets de recherche et participation à un groupe d'étude* sont réconfortantes et peuvent venir nourrir la formation continue "au travers d'un travail de réflexivité critique sur les pratiques".

Les deux questions suivantes sur les contributions ont été présentées, en ayant à l'esprit la double incidence de la formation continue, au niveau individuel et collectif. On cherche à identifier la finalité de la formation continue perçue par les professeurs, au niveau individuel, on leur a demandé s'ils collaboraient à l'action enseignante. Sur les participants, 76,7% ont dit qu'ils collaboraient à l'action enseignante, 14 ont affirmé qu'ils collaboraient partiellement, 4,7 qu'ils collaboraient rarement et 4,6 n'ont pas évalué si ils collaboraient ou non.

Pour identifier les contributions perçues au niveau collectif, on a posé la question suivante: *Quelles sont les contributions de votre formation pour l'école?* Devant cette question, les professeurs ont fait une liste des contributions liées à l'élargissement des capacités, la diversification de méthodes, le partage, l'évaluation, les résultats, l'image de soi. Les principales réponses obtenues ont été: un meilleur développement des classes, 32,48%; un meilleur développement du travail avec les élèves, 18,56% ; une expérience et une exploration de nouvelles possibilités, 6,96%; élargissement de la connaissance, 4,64%; partager le savoir, faire des suggestions et participer à des discussions, 4,64% apporter à l'école d'autres manières d'enseigner 2,32%.

La perception de la contribution de son travail pour l'ensemble de l'école paraît encore très fragile. Les positionnements emphatisent la perception du professorat comme une activité individuelle, trait qui caractérise historiquement la profession enseignante, la perception du professorat comme une action qui requiert une prise de décision et une action collective est bien moindre. Bien qu'il soit évident que l'amélioration individuelle se répercute à l'ensemble de l'école, il semble que les professeurs continuent à percevoir leur travail de manière très isolée et solitaire. "L'échange d'expériences et le partage de savoirs consolident les espaces de formation mutuelle, dans lesquels chaque professeur est appelé à tenir, simultanément, le rôle de formateur et de formé" (NOVOA, 1995, p. 26). Le dialogue, en harmonisant le travail individuel et collectif, favorise le développement de l'autonomie des professeurs l'amélioration de la qualité de l'école. Car,

> *Le dialogue entre les professeurs est fondamental pour consolider les savoirs émergents de la pratique professionnelle. Mais la création de réseaux collectifs de travail constitue également un facteur décisif de socialisation professionnelle et d'affirmation de valeurs propres à la profession enseignante. Le développement d'une nouvelle culture professionnelle des professeurs passe par la production de savoirs et de valeurs qui donnent corps à un exercice autonome de la profession enseignante. (NOVOA, 1995, p 26).*

Ce processus est instauré par le biais d'une planification de la proposition pédagogique de l'école. La clareté de l'intentionnalité, négociée et assumée par tous dans leurs actions individuelles et en prenant en compte la nécessité de maintenir la proposition de formation continue en lien avec le projet de l'école, on s'interroge sur cette relation : La formation continue à l'école est-elle liée au projet politico-pédagogique? Les positionnements de 74,4% ont indiqué que oui, 14% que non, et 11,6% n'ont pas répondu, probablement du fait de ne pas connaître le PPP de l'école.

En ce sens, la question suivante a amené les professeurs à évaluer leur connaissance sur le PPP de l'école, au moyen d'une question fermée. Sur les participants, 30,2% ont indiqué que cela les avaient aidé à construire; 20,9% qu'ils avaient lu attentivement; 18,6% ont dit avoir lu superficiellement; 20,9% ont indiqué ne l'avoir jamais lu, mais le connaître en partie et 9,3% ont indiqué ne pas l'avoir lu et, par conséquent, ne pas le connaître. Ces données montrent un manque de pratiques participatives qui rendent effective une intentionnalité répercutée et négociée collectivement dans les écoles. À partir de cette constatation il est possible de penser que "L'organisation des écoles semble décourager une connaissance professionnelle partagée des professeurs, rendant difficile l'investissement des expériences significatives dans le parcours de formation et leur formulation théorique" (NOVOA, 1995, p. 26).

Pour compléter les données sur la relation entre pratique pédagogique, formation continue et projet pédagogique de l'école on a demandé aux professeurs s'ils utilisaient le PPP pour organiser l'enseignement. Dans les réponses, 60,5% indiquent que oui; 30,2% que non et 9,3% n'ont pas répondu. Il est important de se rappeler que dans la LDB, dans l'art. 13, il estétabli comme de la compétence professorale de: I – participer à l'élaboration de la proposition pédagogique de l'établissement de l'enseignement; II – élaborer et achever le plan de travail, selon la proposition pédagogique de l'établissement de l'enseignement (BRASIL, 1996).

Les positionnements des professeurs montrent une conception de la formation continue encore très limitée au développement individuel, sous la forme de stratégies qui adoptent une perspective plus technique et instrumentale. On observe également une attitude de dépendance des décideurs sur leur propre formation. Un autre aspect est ce qui concerne la distanciation de la formation continue des questions issues du quotidien scolaire, car les processus de formation paraissent éloignés du contexte de la pratique enseignante. On peut constater, dans les positionnements des professeurs, qu'ils se fondent encore sur une conception conservatrice de la formation continue et conséquemment de programme et d'évaluation. Ainsi, semblent renforcées les pratiques éducatives qui rendent difficile l'approche interculturelle avec peu de potentialité dans l'effectivisation d'une Éducation *Básica* de qualité pour tous.

Dans les grandes lignes, en prenant en compte les réponses des professeurs, il semble que la formation continue développée pour eux ne produit pas l'*autonomie contextualisée à la profession enseignante*. Et ne fait pas non plus avancer les processus *réflexifs, qui assument la responsabilité de leur propre développement professionnel et qui participent en tant que protagonistes dans la mise en œuvre des politiques éducatives,* confirmant les considérations de Novoa (1995) sur les aspects que la formation doit encourager dans le développement professionnel des professeurs.

Considérations finales

Devant les comptes-rendus présentés sur les perceptions des professeurs des questions conceptuelles analysées, on se demande si l'engagement de faire devenir effectivement l'éducation *básica* de qualité pour tous est une utopie possible, considérant les politiques et les programmes de formation initiale et continue des professeurs pour l'éducation *básica*.

Dans la contemporanéité, même si c'est devenu un "lieu commun de faire ressortir la diversité des formes culturelles du monde contemporain. C'est un fait paradoxal, pourtant, que cette supposée diversité cohabite avec des phénomènes également surprenants d'homogénéisation culturelle" (SILVA, 2007, p. 85). Ainsi, selon Moreira et Candau (2008, p. 20) il est "indéniable que la pluralité du monde dans lequel nous vivons et qui se manifeste, de manière impétueuse, dans tous les espaces sociaux, y compris dans les écoles et dans les salles de classe". Mais si d'un côté la pluralité occasionne le conflit, "cette même pluralité peut favoriser l'enrichissement et le renouvellement des possibilités d'action pédagogique".

Il se vérifie, pourtant, que prévaut dans le processus de formation des professeurs, dans beaucoup de cas, la conception curriculaires *monoculturelle* et, de ce fait, les professeurs n'apprennent pas à dialoguer avec les différentes rationalités, différentes logiques ni ne rendent effectif le dialogue interculturel. Ils n'apprennent pas qu'il y a la possibilité de ne pas faire prévaloir une logique hégémonique, dans une société qui se prétend démocratique. Moreira et Candau (2008, p. 30) montrent la necessité d'

> *[...] intensifier la sensibilité du(de la) professeur(e) et du gestionnaire à la pluralité de valeurs et d'univers culturels, à la nécessité d'un plus grand échange culturel à l'intérieur de chaque société et entre différentes sociétés, à la pertinence de financer des manifestations culturelles de groupes déterminés dont les identités se trouvent menacées, à l'importance de la participation de tous à l'effort pour rendre le monde moins oppressif et injuste, à l'urgence de réduire les discriminations et préjugés*

Ainsi, le nécessaire changement dans le rôle de l'éducateur et les changements dans le milieu scolaire devront constituer un contenu fondamental dans le processus de formation initiale et continue des professionnels de l'éducation scolaire. "Cela ouvre la possibilité de penser de façon différente, de chercher d'autres logiques, d'autres langages, d'autres catégories, d'autres manières de penser. Cela ouvre le possibilité de nouveau" (GARCIA e MOREIRA, p. 20, 2005).

La formation initiale et continue des professeurs, indépendamment de se réaliser par le biais de la modalité présentielle ou à distance requiert un changement de mentalité et un changement de culture, car un processus de formation de professeurs a besoin de se fonder sur des référentiels capables de nourrir le dialogue avec la diversité des contextes, cultures et sujets.

RÉFÉRENCES

En français :

BATISTA, Wagner Braga. Rio de Janeiro: Éd. UFRJ, 2002. **Enseignement à distance, Université Publique et intégration régionale**.
BRASIL. **Décret 5.622 de 2005**. Réglementaire. 80 de la Loi nº 9.394, du 20 décembre 1996, qui établit les directives et bases de l'éducation nationale.
BRASIL. Ministère de l'Éducation. **Plan National de Formation des Professeurs de l'Éducation *Básica***. Disponible sur: http://freire.mec.gov.br/index/principal. Consulté le: 23 juil. 2009.
CANDAU, Vera Maria (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2005. **Culture(s) et éducation**: entre le critique et le post-critique.
CARVALHO, Marilia Gomes de. Curitiba/PR, v. 1, 1997. p.70-87. Technologie, développement social et éducation technologique. **Éducation & Technologie**,
FELDMAN, Marcia. Set/ Out, 1997. TV na école: nem Deus nem o Diabo na terra do sol. **Revista Presença Pédagogique**. V.3, n. 17, 17-23.
GARCIA, Carlos Marcelo. Lisboa: Dom Quixote, 1995. La formation de professeurs: nouvelles perspectives basées sur la recherche et la pensée enseignante. In: NOVOA, Antonio (Org.). **Les professeurs et leur formation.**
GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. São Paulo: Cortes, 2005. **Programme dans la contemporanéité.**
GIOLO, Jaime. Campinas Set./Des. 2008. L'enseignement à distance et la formation de professeurs. **Éducation et Société**. Vol.29, Nº.105.
LAMPERT, Ernani. Salamanca: Editions Université de Salamanque, 2000. **Enseignement à distance**: élitisation ou alternative pour démocratiser l'enseignement. Espagne,
MEC/INEP. Brasilia: MEC/INEP, 2007. **Recensement de l'Éducation Supérieure 1980-2006**.
MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Brasilia: Ministère de l'Éducation, Secrétariat de l'Éducation Básica, 2008. **Recherches sur le cursus**: programme, connaissance et culture. Organisation du document Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento.
NOVOA, Antonio. Lisboa: Dom Quixote, 1995. Formation de professeurs et profession enseignante. In: NOVOA, Antonio (Org.). **Les professeurs et leur formation**.
SILVA, Tomas Tadeu. Belo Horisonte: Authentique, 2007. **Documents d'identité**: une introduction aux théories du cursus. 2. éd.
SOUSA, Eda C. B. Machado de. Rio de Janeiro, V.25. nº 139, 19-24, Nov/Des, 1997. Enseignement à distance et habilitation de recours humains. **Revue Technologie Éducative**.

En portugais :

BATISTA, Wagner Braga. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002. **Educação a distância, Universidade Pública e integração regional**..
BRASIL. **Decreto 5.622 de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Disponível em: http://freire.mec.gov.br/index/principal. Acesso em: 23 jul. 2009.
CANDAU, Vera Maria (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2005. **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico.
CARVALHO, Marília Gomes de. Curitiba/PR, v. 1, 1997. p.70-87. Tecnologia, desenvolvimento social e educação tecnológica. **Educação & Tecnologia**,
FELDMAN, Márcia. Set/ Out, 1997. TV na escola: nem Deus nem o Diabo na terra do sol. **Revista Presença Pedagógica**. V.3, n. 17, 17-23.
GARCIA, Carlos Marcelo. Lisboa: Dom Quixote, 1995. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação.**
GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. São Paulo: Cortez, 2005. **Currículo na contemporaneidade.**
GIOLO, Jaime. Campinas Set./Dez. 2008. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**. Vol.29, No.105.
LAMPERT, Ernani. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2000. **Educação a distância**: elitização ou alternativa de democratizar o ensino. Espanha,
MEC/INEP. Brasília: MEC/INEP, 2007. **Censo da Educação Superior 1980-2006**.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento.
NÓVOA, António. Lisboa: Dom Quixote, 1995. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**.
SILVA, Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 2. ed. 11 reimp., 1. ed. 1999, **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo.
SOUSA, Eda C. B. Machado de. Rio de Janeiro, V.25. nº 139, 19-24, Nov/Dez, 1997. Ensino à distância e capacitação de recursos humanos. **Revista Tecnologia Educacional**

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE L'*EDUCAÇÃO BÁSICA*[94] AU BRÉSIL DANS LES REPRÉSENTATIONS DES MAÎTRES FORMATEURS

Romilda Teodora Ens
Université Catholique du Paraná – PUCPR – Brésil
romilda.ens@pucpr.br

Résumé

La présente recherche cherche à analyser les représentations du professeur formateur sur la formation des professeurs de l'école *básica* au Brésil devant les transformations qui ont eu lieu dans les deux dernières décennies dans la structure de la société contemporaine sous l'influence de la mondialisation et de la consolidation du néolibéralisme en accord avec les aspects historiques, sociaux, politiques, culturels et économiques inhérents à la réalité brésilienne et porter le débat sur quels sont les conflits, limites et priorités impliqués dans le fait *d´être professeur* devant les nouvelles nécessités de son travail dans la contemporanéité devant la présence du compromis politico-social dans l'enseignement. Cette recherche a été effectuée selon une approche qualitative à l'aide de questionnaires et d'entretiens semi-structurés avec 22 professeurs de *licenciatura* (cours de formation du professeur) : 14 en pédagogie, 4 en biologie, 3 en mathématiques et 1 en physique d'une Université du Sud du Brésil au cours de la période 2009/2010. Les données ont fait l'objet d'une analyse de contenu et ont été analysées sur la base de l'apport théorique sur les politiques éducatives et la théorie des représentations sociales, avec pour objectif d'étudier l'influence des politiques éducatives dans la représentation des professeurs de *licenciatura* sur le fait d'être professeur à l'école *básica* au Brésil. Les résultats montrent les professeurs formateurs dans leur affrontement quotidien du travail professoral devant les défis rencontrés, entre « le plaisir d'être professeur » et les « tensions d'être professeurs ». Leurs témoignages présentent comme des défis: le décalage culturel et l'immaturité chronologique et intellectuelle des étudiants qui entrent dans les cours, l'absence de limites et de valeurs, l'exigence croissante de la famille dans l'enceinte scolaire ainsi que la prolifération de cours de formation de professeurs raccourcis, avec temps et espace des stages insuffisants pour préparer le futur professeur devant la complexification de l'enseignement; peu d'intérêt de la part d'un État « minimum » pour promouvoir une éducation *básica* de qualité, seulement préoccupé par les objectifs d'alphabétisation sans compter les aspects liés à la dévalorisation de la profession enseignante par la société. De nouveaux savoirs et pratiques fondamentales sont mises en évidence pour la formation du citoyen contemporain qui vont au-delà des questions de connaissance devant les exigences qui découlent des transformations de la société et des réformes éducatives. Dans ces représentations on observe le nouveau panorama éducatif issu des politiques publiques en vigueur qui imposent un nouveau profil à l'éducation en l'adaptant aux exigences mercantiles et qui requièrent une nouvelle configuration des conditions et des relations qui se concrétisent dans le travail d'enseignement. Par conséquent, ceci exige du professeur-formateur et du futur professeur de nouveaux savoirs, de nouvelles aptitudes et attitudes qui leur permettent de dialoguer, de mobiliser, d'adapter et d'intervenir dans une société en constante transformation, en plus d'être en constante formation pour rendre compte de cette réalité diverse et transitoire.

Mots clés: Formation de maîtres. Politiques éducatives. Représentations sociales.

Étudier les représentations du professeur formateur sur la formation de professeurs de l'école *básica* au Brésil devant les transformations qui ont eu lieu ces deux dernières décennies dans la structure de la société contemporaine comporte des études sous l'influence de la mondialisation et de la consolidation du néoliberalisme en accord avec les aspects historiques, sociaux, politiques, économiques et culturels inhérents à la réalité brésilienne. De plus cela porte le débat sur les conflits, limites et priorités qu'impliquent le fait *d'être professeur* devant les nouvelles nécessités de son travail dans la contemporanéité devant la présence du compromis politico-social dans l'enseignement.

À partir des années 90, non seulement le Brésil, mais également l'Amérique Latine et les Caraïbes ont commencé à vivre une vague de réformes éducatives, "[...] dans lesquelles des organismes internationaux liés à l'ONU ont eu une forte influence dans la détermination des politiques nationales" (Oliveira, 2009 : 25).

Ces politiques ont apporté une nouvelle régulation qui a affecté le travail du corps enseignant, suivant une tendance internationale, comme l'observent Borges & Oliveira (2006 : 137) à partir des "[...] recherches produites dans différentes réalités nationales et sur des continents distincts ". C'est un processus qui découle de la nouvelle configuration du rôle de l'État, nourrie par l'idéologie néolibérale, correspondant aux exigences des organismes internationaux, avec l'objectif de "[...] dépolitiser l'éducation, lui donnant une nouvelle signification comme marchandise pour garantir, ainsi, le triomphe de ses stratégies mercantilisantes et le consensus nécessaire autour d'elles", selon Gentili (1998 : 230).

Les transformations survenues de par les réformes éducatives altèrent significativement les propositions de formation des professeurs et interfèrent dans le quotidien du travail professoral pour répondre aux nouvelles exigences du marché, comme l'expliquent Ens, Eyng & Gisi (2009 : 125) "[...] le travail des professeurs est une action conditionnée par les politiques gouvernementales et par les déterminants du contexte socioéconomique, bien que les professeurs jouent également un rôle fondamental comme acteurs du processus pédagogique".

En conséquence, les études et recherches, comme celles de Gentili (1998), Evangelista & Shiroma (2003), Borges & Oliveira (2006), Freitas (2007), Oliveira (2003, 2005, 2009), Scheibe (2004), Tardif et Lessard (2005), Santos & Mesquida (2007), Ens, Gisi & Eyng (2009) montrent que les relations entre le domaine de formation du professeur et le domaine de travail professoral dans le contexte des politiques éducatives renvoient à la précarisation du travail du corps enseignant en matière de perte d'identité, prolétarisation, dévalorisation et déprofessionalisation du travail du professeur.

Champs de recherche

La collecte de données[95] a été réalisée en 2009 et 2010 et s'est appuyée sur un questionnaire avec des questions fermées et ouvertes pour caractériser les personnes interrogées selon les aspects professionnels et personnels, et dans l'entretien semistructuré. Celle-ci s'est passée de manière individuelle dans le milieu interne de l'université, à des horaires mis à disposition pour les sujets de la recherche. Les entretiens ont été réalisées dans un espace/temps de 40 à 60 minutes chacun en moyenne, enregistrés et transcrits avec l'autorisation des personnes interrogées. Il est à noter qu'après la transcription, quelques entretiens ont été envoyés aux professeurs interrogés pour information et confirmation des données transcrites.

[94] L'Educação básica comprend l´Educação Infantil, l´Ensino Fundamental et l'Ensino Médio qui correspondent grosso modo successivement à la Maternelle, au Primaire et au Secondaire.

[95] La collecte de données a été réalisée avec le soutien de l'étudiante du Cours de Pédagogie Sueli Pereira Donato, durant le Projet PIBIC/PUCPR, avec la bourse du CNPq.

Le fil conducteur des questions a été adapté des entretiens organisées par le CIERS-ed/FCC (Centre International d'Études en Représentations Sociales et Subjectivité – Éducation), duquel ce projet fait partie intégrante, avec l'objectif d'approfondir les questions sur "Qu'est-ce qu'être professeur aujourd'hui?" et " Qu'est-ce qui manque dans la formation du professeur *licensiado* (qui a terminé la *licenciatura*) aujourd'hui?". Pour l'analyse des entretiens, l'analyse de contenu de Bardin a été utilisée (1997).

Ont participé à cette recherche 22 professeurs-formateurs des cours de formation de maître en Pédagogie (14), Biologie (4), Mathématiques (3) et Physique (1) d'une institution d'enseignement supérieur du sud du Brésil (tableau 1).

Tableau 1 – Caractérisation des sujets de la recherche/l'étude

PROFIL DES PROFESSEURS FORMATEURS - DIPLÔMÉS				
	PÉDAGOGIE (14)	**BIOLOGIE (4)**	**MATHÉMÁTIQUE S A (3)**	**PHYSIQUE (1)**
ÂGE				
30 à 35 ans	1	0	0	0
36 à 45 ans	3	2	2	1
45 à 55 ans	4	1	1	0
Au dessus de 56 ans	6	1	0	0
DURÉE D'EXERCICE DANS L'ENSEIGNEMENT				
Jusqu'à 10 ans	1	0	1	0
De 11 à 20 ans	5	3	1	1
De 21 à 40 ans	8	1	1	0
FORMATION ACADÉMIQUE				
Spécialisation	0	1	0	0
Maîtrise/Master	5	2	3	1
Doctorant	2	0	0	0
Doctorat	7	1	0	0

Source: Organisée sur la base des données collectées dans l'enquête sur le terrain – 2009/2010

Les professeurs du Cours de Pédagogie qui au Brésil forme l'instituteur pour *l'Education Infantil* (l'École maternelle) et pour les années initiales de *l'Ensino Fundamental* (l'École Primaire) (1.º à 5.º année) sont Maîtres, Docteurs ou Doctorants et possèdent la plus longue durée d'exercice dans le corps enseignant.

Représentations sociales sur le fait d''être professeur' dans la contemporanéité

La contribution de la Théorie des Représentations Sociales pour cette étude a rendu possible, par la représentation des professeurs, comme l'explique Jodelet (2001 : 12), de réaliser "[...] l' analyse [de] beaucoup des aspects du système éducatif", une fois que ces aspects "[...] sont des phénomènes complexes toujours activés et en action dans la vie sociale" (2001 : 15).

Comme l'explique Moscovici (2003 : 46), les "représentations produisent toujours deux faces, qui sont interdépendantes, comme deux faces d'une feuille de papier: la face iconique et la face symbolique [...] la représentation assimile toute image à une idée et toute idée à une image". De cette manière, les représentations des professeurs formateurs sont "[...] les représentations de la société actuelle, de notre sol politique, scientifique, humain, qui n'a pas toujours le temps suffisant pour se sédimenter" (Moscovici, 2003 : 48).

L'analyse des représentations des professeurs formateurs permet de vérifier les processus générateurs des représentations agissant la plupart du temps concomitamment. Car en même temps que leurs représentations se sont ancrées dans des situations vécues, en leur donnant des noms, elles deviennent familiaires et ils cherchent à les objectiver en les reliant à la réalité, faisant devenir leurs représentations une "véritable essence de réalité", comme l'enseigne Moscovici (2003 : 71).

Ainsi, les représentations des professeurs formateurs révèlent que former un professeur dans le contexte actuel, dans une société qui souligne toujours davantage la nécessité d'une formation, qui englobe l'amplitude des dimensions de l'être humain, découlant des changements dans les secteurs économique, politique, social et culturel, c'est le grand défi qui s'impose aux formateurs et aux politiques de formation de professeurs. Ces aspects interfèrent significativement dans la qualité de la formation *básica* et dans le profil d'un étudiant qui arrive dans les universités actuellement et, par conséquent, ils se reflètent également dans le travail didactique du professeur formateur à mesure que ce travail va en se complexifiant.

Le professeur formateur n'agit pas isolé, il est généralement engagé dans les changements de la société qui exigent les réformes éducatives qui donnent les grandes lignes des propositions de formation de professeurs sans se préoccuper des conditions de formation et de construction de la professionnalisation.

De cette façon, 'Être professeur dans la contemporanéité', pour les personnes interrogées, est un défi et implique des tensions et des priorités. Comme le montrent certains professeurs:

> Être professeur aujourd'hui c'est être obligé d'être une personne qui ose – c'est **avoir un désir ardent d'apprendre**, [...] on est obligé **d'avoir des fondamentaux, non seulement de son domaine** , mais également des domaines corrélatifs à la vie, à la société et, ceci inclut économie, politique, culture [...]. (Professeur 01)
>
> Être professeur [...] c'est avoir une bonne **base théorique**, [...] une connaissance de la pratique [...] une **vision politique**. [...] (Professeur 11).
>
> Être professeur n'a jamais été facile, mais aujourd'hui étant donné toute la banalisation et la perte des valeurs, le professeur est obligé d'être [...] une personne passionnée par l'éducation [...]. (Professeur 12)

> C'est **un défi à relever.** [...] on a besoin d'**avoir un projet formateur** [...] c'est très difficile de convaincre les étudiants du **sens d'être professeur**. (Professeur 13)

Parmi les questions, ils présentent comme des priorités et des défis au fait d'*être professeur*: contribuer à une formation de personnes critiques et engagées avec leur époque et avec leur connaissance du monde, qui leur permettent une réflexion critique sur l'action éducative en elle-même. Car, selon Ens (2006, p.19), "[...] être professeur, aujourd'hui, cela ne signifie pas transmettre les connaissances accumulées et emmagasinées dans des livres. Être professeur, aujourd'hui, c'est être un professionnel compétent [...] c'est participer de décisions qui s'intègrent au projet de l'école : lutter contre l'exclusion sociale".

Être professeur aujourd'hui c'est vraiment relever un défi, relate le professeur 19, "[...] c'est accepter le défi de changer le cadre actuel, c'est cela être professeur, parce que le cadre n'est pas bon". En prenant comme point de départ ce témoignage, il est possible d'aborder des aspects qui dans la représentation du professeur formateur décrivent le profil des étudiants qui arrivent dans les universités actuellement, principalement, ceux qui cherchent à entrer dans les cours de formation de professeurs. Beaucoup d'étudiants, disent-ils, arrivent à l'université sans les connaissances de base nécessaires, présentent un handicap dans la lecture et l'écrit, avec une absence de limites, sans les valeurs adéquates pour la vie en société, sans motivation, manquant d'intérêt, c'est-à-dire qu'ils décrivent un nouvel étudiant type qui contribue à amplifier les tensions de l'action du corps enseignant:

> Ce qui manque encore le plus **c'est le bagage que l'étudiant doit apporter**, parce que le cours de pédagogie [...] ça dérange beaucoup, parce que de ce fait il ne profite pas [...] de ce que le cours offre. (Professeur 05)

> Nous recevons à former comme professeurs diplômés, des étudiants avec un handicap de connaissances de base très grand. [...] la tendance c'est qu'ils réalimentent le processus, ce qui est encouragé par la propre structure de gestion, législation... (Professeur 19)

Ce sont des témoignages révélateurs de la précarité de la formation *básica* brésilienne des étudiants qui arrivent à l'université en général. Autre élement fondamental qui alimente le cadre de précarisation de l'école *básica* au Brésil, dans la représentation des formateurs aujourd'hui, c'est le manque de maturité d'un point de vue chronologique et intellectuel des étudiants qui entrent à l'université, comme le dit le professeur 01:

> Un autre aspect est peut-être **le manque de maturité**, le terme serait bien celui-là, **manque de maturité du point de vue de la vie, chronologiquement parlant**, beaucoup commencent encore comme adolescents, sans avoir atteint 18 ans, [...] ils ont sûrement encore une vision de cette profession plus dans la perspective de l'étudiant, que de celle du professionnel.

Le professeur dans sa représentation de l'étudiant futur professeur va compléter en disant:

> [...] il a choisi une *licenciatura*, a l'intention **être professeur, mais il lui manque la capacité de réfléchir, d'autonomie de pensée** [...] il commence à être inquiet, à manquer d'assurance, attendant que le professeur lui donne toutes les lumières, comme si il était quelqu'un de réellement dans l'obscurité, l'étudiant sans lumière. (Professeur 01)

L'immaturité est encore ancrée dans le manque d'habitude de lecture, ainsi que l'espace/temps de formation pour être professeur, principalement dans les *licenciaturas* des domaines spécifiques, comme Mathématiques, Physique, Biologie, etc., certaines personnes interrogées soulignent que:

> C'est toujours plus difficile, je ne sais pas si c'est le manque de temps, d'argent ou si ils n'ont pas l'habitude de lire. [...] **notre étudiant ne lit pas** [...] **l'impression qu'on a est qu'ils arrivent à chaque fois plus immatures à l'université,** parce qu'il arrive ici émerveillé par le monde universitaire, mais pas par le cours qu'il a choisi. (Professeur 08)

> **L'étudiant il entre immature et notre cours est très court**, la dernière classe de 3 ans et demi s'est formée maintenant en 2010, mais à partir de 2008, il y a eu des classes de 3 ans, là tu peux déjà avoir une idée . (Professeur 20)

On remarque que le processus de formation du professeur ne peut être raccourci en si peu de temps, comme le dit Imbernón (2002 : 39). Il est nécessaire "[...] d'établir des stratégies de pensée, de perception, d'encouragements, elle sera centrée sur la prise de décisions pour vérifier, systématiser et communiquer l'information".

On identifie dans les représentations des professeurs formateurs la révélation d'une angoisse devant le cadre existant dans la scolarisation *básica* brésilienne et dans les politiques de formation de professeurs qui dans un système de régularisation permet une formation de professeur en trois ans et présente un discours qualitatif de l'éducation qui contribue toujours davantage à la précarisation de l'école *basicá*.

Les conditions des écoles et les conditions pour le développement professionnel du professeur, principalement des écoles publiques, sont l'exemple d'une politique orientée vers le nombre de reçus, malgré plusieurs mécanismes d'évaluation des résultats également de l'école *básica*.

On peut percevoir dans la représentation du professeur 21 que:

> Pour **recaler l'étudiant** vous avez à remplir ce formulaire ici, 25 clauses, c'est-à-dire, il doit y avoir une raison valable à envoyer au secrétariat de l'éducation, parce que les parents vont se plaindre parce que le fils est recalé.

On constate que l'absence d'une législation orientée au-delà de la régularisation de la formation du professeur est le résultat de la configuration de l'éducation nationale qui "[...] transfère l'éducation de la sphère politique à la sphère marchande, niant sa condition de droit social et la transformant en une possibilité de consommation individuelle, variant selon le mérite et la capacité des consommateurs (Gentili, 1998 : 19).

La représentation du professeur 19 confirme l'ancrage des tensions des professeurs formateurs

> Nous recevons l'étudiant avec beaucoup de handicaps, c'est dû au manque d'encouragement, au manque d'attraction de la profession au Brésil, de basse qualité. Nous avons coutume de dire ça, nous recevons les restes des autres cours des universités publiques et de notre propre université.

Selon les représentations des professeurs formateurs sur les difficultés de la formation initiale du professeur au Brésil, car celle-ci, comme l'explique Imbernón (2002 : 60), doit doter le futur professeur "[...] d'un bagage solide dans les milieux scientifique, culturel, contextuel, psychopédagogique et personnel qui doit le rendre capable d'assumer la mission éducative dans toute sa complexité, en agissant de manière réfléchie avec la flexibilité et la rigueur nécessaires, c'est-à-dire, en appuyant ses actions sur un fondement valable", cependant, les institutions de l'enseignement supérieur, en recevant un profil d'étudiants avec les difficultés mentionnées et avec un espace/temps de formation réduit, se retrouvent avec la contradiction entre former un professeur qui possède les conditions de développer des propositions pédagogiques qui cherchent à dépasser les injustices, les discriminations et les inégalités, et rendre possible le propre développement individuel et collectif des professionels de l'éducation ou la formation uniquement pour le marché dans un court laps de temps.

Cette contradiction est jugée par certaines personnes interrogées comme étant uniquement de la responsabilité du professeur lui-même ou d'un niveau d'enseignement par la qualité de la formation du futur professeur, comme le disent les professeurs:

> Si nous ne résolvons pas ce problème de l'enseignement secondaire la tendance est de recevoir des étudiants toujours plus faibles et automatiquement former des professeurs toujours plus faibles et, si nous nous adaptons à la situation existante, la situation tendra à devenir toujours pire, donc **être professeur c'est accepter le défi de changer cette tendance, malgré les difficultés existantes**. (Professeur 19)

> On se doit de chercher à changer ça, et changer la culture, et changer la culture prend du temps, il me semble que ç'est déjà en train de changer, mais ce n'est pas encore arrivé dans cette génération qui est en train d'entrer à l'université, il se peut que d'autres générations viennent avec une autre attitude, non seulement recevoir l'information, mais également valider l'information. (Professeur 20)

En réponse à ces représentations, André et Almeida (2009 : 3), en analysant les témoignages issus d'une recherche sur le professeur formateur, "[...] ils révèlent l'angoisse des professeurs face au manque de répertoire des étudiants, aux difficultés d'écriture et au manque de lecture". Ils expliquent que ces difficultés "sont des manifestations du processus précaire de scolarisation des étudiants et dénoncent la situation tragique de l'école *básica* brésilienne".

Cependant, on ne peut oublier, comme l'affirme Freire (1996 : 145), que l'acte éducatif, en tant que "[...] pratique strictement humaine, ne peut jamais entendre l'éducation comme une expérience froide, sans âme [...] ni jamais ne serait-ce qu'un tant soit peu comprendre la pratique éducative comme une expérience à laquelle manquerait la rigueur dans laquelle se gère la nécessaire discipline intellectuelle".

Il est important de noter qu'"[...] enseigner c'est travailler avec des êtres humains, sur les êtres humains, pour les êtres humains ", selon (Tardif, 2005 : 31), pourtant, on comprend qu''être professeur' requiert un ensemble de savoirs et connaissances propres à l'enseignement qui ont des incidences sur la spécificité du travail enseignant, et du savoir spécifique indispensable au développement de l'activité professorale (Roldão, 2005).

Il est à noter, comme le rappellent André et Almeida (2009 : 2), qu'

> [...] au Brésil, les institutions qui offrent des cours de *licenciatura* ont eu, donc, à se mettre en adéquation avec les normalisations en vigueur. Certaines se sont mobilisées plus rapidement: ont réuni les professeurs, élaboré une nouvelle proposition curriculaire, introduit des changements dans le projet politique pédagogique et implanté les nouvelles idées. D'autres ont été plus lentes, ont fait des changements plus ponctuels. En tout cas, il y a eu un mouvement national de reformulation des cours de *licenciatura*, en réponse aux nouvelles exigences de formation des professeurs pour répondre aux défis de l'éducation au 21ème siècle.

Les auteurs ajoutent qu'"[...] il faut considérer que ce ne sont pas peu de défis que les institutions formatrices ont besoin d'assumer pour que, dans ce processus de changement curriculaire, ne se créent pas de nouvelles lacunes dans la formation ou que les altérations soient seulement ponctuelles et ne soient pas à la hauteur des bases du processus de formation (André et Almeida (2009: 3).

Un autre aspect mis en évidence par les professeurs formateurs a été le **comportement de l'étudiant qui arrive à l'université**, le **manque d'engagement** dans la future profession de professeur, sans parler de l'absence de limites, valeurs, comme l'observent certains professeurs.

> J'étais en cours maintenant et je viens de me fâcher avec la classe, [...], c'est seulement qu'elles ont besoin de limites, elles savent ça. (Professeur 03)

> La fonction de l'école est le processus d'apprentissage [...], dans l'école *básica* où je travaille, **nous ne pouvons pas perdre cet objectif de vue**, **que la fonction d'apprentissage appartient à l'école**, [...] (Professeur 7)

> Beaucoup de fois, ils sont enracinés dans l'idée de sortir avec le diplôme, **ils ne sont pas engagés** [...] d'autres fois ils ont une **idée un peu infantilisée de l'enseignement**, ils veulent appeler la professeure « tante », **établir des relations affectives.** (Professeur 12)

> Il manque le désir d'être professeur, l'engagement. (Professeur 13)

> Être professeur est une mission sous la responsabilité d'une génération toute entière d'étudiants qui sont en train d'arriver, le fruit peut-être d'une éducation qui n'impose pas de limites, qui est quelque part un échec. (Professeur 17)

> Avec le professeur ce n'est pas différent, même avec un certain temps d'enseignement, nous nous retrouvons dans des circonstances que vous n'imaginez pas [...] **il y a des problèmes avec les proches, des étudiants avec des problèmes naissants d'usages de drogues, la violence dans l'école**. (Professeur 20)

Devant ce contexte, les professeurs, dans leur quotidien, se retrouvent face à des exigences qui vont au-delà de leur formation et qui beaucoup de fois dépassent la portée de leur mission éducative, qui est la fonction d'enseigner. Comme l'explique Oliveira (2005 :769), ceux-ci:

> Sont contraints, dans des circonstances données, d'assumer les rôles d'agent public, d'assistante social, infirmier, psychologue, entre autres. De telles exigences contribuent à un sentiment de (dé)professionnalisation, de perte d'identité professionnelle, de constatation qu'enseigner quelquefois n'est pas le plus important. Cette situation est encore plus renforcée par les stratégies de gestion déjà mentionnées, qui appellent à la participation communautaire et au bénévolat, dans la promotion d'une éducation pour tous.

Devant le cadre dessiné par la représentation des professeurs formateurs de professeurs, on comprend que la réalité de l'école brésilienne provoque de nouvelles nécessités dans le travail du corps enseignant, pour 'être professeur'. Le collectif de professeurs interrogés identifie le défi **de la complexification de la formation du futur professeur**, en disant:

> Par expérience, je dirais qu'il manque non seulement la pédagogie, de manière générale à l'école, mais en particulier dans la pédagogie, **une plus grande rigueur**, une plus grande profondeur dans les connaissances, **la rigueur au sens philosophique, d'aller aux racines, comprendre, faire les analyses et la perception des connexions**. Car, ce qui va donner un support c'est la sociologie en elle-même, la philosophie, et à nouveau j'en reviens à souligner l'**importance des fondamentaux**. Normalement, ce dont on se préoccupe le plus dans la pédagogie, c'est historique, **c'est de donner plus d'importance aux questions psychologiques,** il est clair que c'est important, mais **cela ne rend pas compte de la complexité d'une société caractérisée par la diversité comme l'est celle d'aujourd'hui.** (Professeur 01)

> Réfléchir à une manière de **mieux articuler les divers domaines de connaissance**, [...], en faisant que les étudiants aient les conditions de faire le lien entre la psychologie, la sociologie, l'État, la politique publique, la didactique. (Professeur 09)

> **Il manque plus de débat,** d'analyse de quelle est cette réalité que nous avons, quelles transformations, [...] **des forums de discussion** pour voir ce que réellement la discipline a laissé comme message, [...] **quelques séminaires collectifs avec étudiants et des professeurs** pour voir quelle est la contribution propre de ces disciplines à la formation. (Professeur 12)

Les professeurs formateurs cherchent aussi à (re)construire de nouvelles pratiques, de nouveaux savoirs qui rendent possible aux futurs professeurs une formation fondée sur des valeurs, sur la recherche, ainsi que des connaissances spécifiques et pédagogiques, en ayant pour cible les nouvelles exigences de la société contemporaine. Il est utile de se rappeler que cette société priorise un modèle d'éducation mercantile inhérent au contexte capitaliste et néoliberal.

Bien que les tensions qui définissent le fait 'd'être professeur' soient nombreuses**,** il faut garder à l'esprit qu'avec l'universalisation de l'école primaire, la diversité qui a pénétré les murs de l'école fait que les professeurs sont unanimes dans leurs représentations à dire: sans une relation entre fondements de l'éducation, méthodologies, pratiques et connaissance des domaines spécifiques, on ne forme pas un professeur. Par conséquent, ils indiquent dans leurs représentations que:

> [...] les **disciplines fondamentales sont la base** de la connaissance, parce qu'elles interagissent avec les présupposés venus de la philosophie, sociologie, psychologie, histoire et politique. C'est à partir d'elles que découlent les méthodologies qui sont spécifiques. (Professeur 02)

> Toutes les **disciplines pédagogiques** concourent pour l'action professionnelle [...] nous avons à trouver l'équilibre entre le domaine de l'éducation et le domaine de la formation spécifique. (Professeur 13)

> Vous devez **unir tout ce qu'englobe** la science humaine, avec la biologie et la psychologie, sans déprécier le domaine technologique. (Professeur 15)

> Ce qui sert le plus [...] c'est la **pratique professionnelle**, pour nous c'est fondamental, [...] et les autres qui donnent des bases mathématiques, [...] mais, évidemment que les domaines de la partie pédagogique [...]sont toutes des disciplines importantes pour la formation de n'importe quel *licenciado*, [...] dans n'importe lequel des cours elles sont pertinentes. (Professeur 20)

> Les deux qui peuvent plus contribuer à la question de la *licenciatura* sont la **pratique professionnelle** [...] et la partie de la **méthodologie de l'enseignement**, [...] qui veut donner un cours est obligé d'avoir une *licenciatura*. (Professeur 21)

Ainsi, la formation du *licenciado* passe par la dimension de la formation politique, parce qu'elle est propice à former des citoyens critiques et transformateurs, conformément à ce qu'explique Imbernón (2002 : 2) en disant que "[...] l' objectif de l'éducation est d'aider à rendre les personnes plus libres, moins dépendantes du pouvoir économique, politique et social. Et la profession d'enseigner a cette obligation intrinsèque".

Cependant, il est fondamental que le professeur ait une idée claire de son rôle dans une société marquée par les différences sociales, économiques et culturelles, dans le sens d'agir sur et dans cette réalité, en se manifestant comme un intellectuel capable de percevoir et de remettre en question les conditions idéologiques et économiques qui l'entourent"[...]face à la responsabilité sociale que les éducateurs ont dans la formation de l'humain [...] la formation du professeur ne peut être confondue avec la transmission d'informations et de techniques, ni avec la recherche exclusive de maîtrise de connaissances pour l'exercice de la profession" (Brzeninski, 2009 : 64). Par conséquent, il est "[...] fondamental que le professeur connaisse les mécanismes de pouvoir, qu'il ait une assise théorique pour percevoir les contraditions de la société, pour qu'il dévoile l'aliénation qui prive les plus démunis de leur plein droit au développement humain" (Santos & Mesquida, 2007 : 73).

En ce sens, en accord avec Tardif (2002 : 14-15) il est fondamental que la formation initiale et continue de ce professeur comporte des aspects comme:

- La valorisation de la pratique professorale en tant que forme de connaissance.
- L'utilisation de pratique réflexive, comme forme d'identification d'échecs, permettant une compréhension plus claire de l'action proprement dite.
- Opportunité d'analyse et de délibération.
- Conscience des contraintes et nécessités propres à l'apprentissage.
- Articulation de savoirs, tirés de la théorie étudiée et de la pratique vécue.

Dans cette perspective de la complexification du fait d'être professeur dans la contemporanéité, il est encore fondamental de considérer, selon Ens (2007 : 125), que:

> Dans un espace de formation cohabitent, simultanément, l'innovation et l'incertitude. Par conséquent, l'éducation des êtres humains devient plus complexe, et la formation du professeur, aussi, se met à assumer cette complexité. Pour dépasser la dichotomie entre enseignement et recherche, théorie et pratique, et rendre possible la construction d'une praxis dynamisée par l'initiative, par l'engagement du futur professeur dans des projets éducatifs propres et justifiés, il devient nécessaire de reconnaître une telle complexité.

Ils n'ont pas cessé de présenter dans leurs représentations la dévalorisation de ce professionnel dans la société actuelle. Un professionnel qui dans le courant de son exercice affronte des tensions et des incertitudes dans son quotidien pour faire avancer l'éducation, mais qui, d'un autre côté, n'a pas la reconnaissance de la société, "mais qui comme pratique historique, a le défi de répondre aux exigences que la société lui impose" (Pimenta, 1999 : 17).

> *Être professeur est une tâche ardue [...],* ***de par la non-reconnaissance de la société,*** *[...]* ***ces derniers temps quelque chose d'encourageant****, de la valorisation jusque de la part du gouvernement fédéral, quelque chose comme de la propagande [...]. (Professeur 17)*

> ***La société ne pressent pas*** *[...]* ***comme une bonne option****, [...] quand le fils dit à sa mère, "je veux être professeur", elle commmence à tenter de lui retirer ça de la tête. (Professeur 20)*

> ***Les*** *professeurs des séries initiales ont un rôle si important et, c'est dommage qu'il* ***ne reçoive pas la reconnaissance*** *[...]. Être professeur aujourd'hui c'est quelque chose de difficile, mais pourtant de très important, fondamental. (Professeur 22)*

En cherchant à comprendre les relations entre les réformes éducatives dans/de l'éducation depuis la décennie 90 et les représentations contenues dans les témoignages de 22 professeurs en accord avec les lectures et les réflexions rendues possibles par les théories qui problématisent la thématique, il a été possible de percevoir la complexification du fait d'*être professeur aujourd'hui*, principalement, due au contexte néoliberal dans lequel les politiques de formation et d'organisation du travail de professeur sont définies actuellement. En effet, les réformes éducatives dans le contexte brésilien ont provoqué une restructuration dans la formation et dans le travail du corps enseignant, ce qui est corroboré par les représentations des professeurs formateurs, être professeur dans la contemporanéité c'est beaucoup plus qu'un processus de formation initiale et continue. Il y a des conditions nécessaires pour la formation et des conditions pour que les écoles reçoivent étudiants et professeurs, sans compter la reconnaissance de la profession enseignante comme indispensable à la formation d'hommes et de femmes.

Le professeur formateur vit un affrontement quotidien de son travail professoral devant les défis rencontrés, entre le "plaisir d´être professeur" et les "tensions d´être professeur". Ses représentations présentent comme des défis à dépasser: le décalage culturel et l'immaturité chronologique et intellectuelle des étudiants qui entrent dans nos cours de formation de professeurs, ils exposent également leur préoccupation face au manque de moyens et de valeurs, ainsi que la prolifération de cours de formation de professeurs raccourcis, avec un temps et un espace des stages insuffisants pour préparer le futur professeur devant la complexification du professorat. Ils s'alarment du peu d'interêt d'un état "minimum" pour promouvoir une éducation *básica* de qualité et préoccupé par des limites, ainsi que des orientations de la société vers la dévalorisation de la profession enseignante. Dans ces représentations, on observe le nouveau panorama éducatif issu des politiques éducatives en vigueur qui dictent un nouveau profil à l'éducation, en l'adaptant aux exigences mercantiles et qui requièrent une nouvelle configuration des conditions et des relations qui se concrétisent dans le travail d'enseignement. Par conséquent, ceci exige du professeur-formateur et du futur professeur de nouveaux savoirs, de nouvelles aptitudes et atitudes qui lui permettent de dialoguer, mobiliser, adapter et intervenir dans une société en constante transformation, en plus d'être en constante formation pour rendre compte de cette réalité diverse et transitoire.

Bibliographie

En français

André, M. A. D. & Almeida, P. C. A. Campinas, SP : UNICAMP, 2009. La professionnalité du professeur formateur sous l'impact des réformes et changements dans le monde contemporain. In: Congrès de Lecture du Brésil, 17 - COLE. *Anais*... pp. 1 -20. Campinas, SP: UNICAMP. Consulté le 15 Juillet 2010 http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/conferencias/Marli_Patricia.pdf.

Bardin, L. Lisboa : éditions 34, 2009 [1977]. 4. éd. rév. et actualisée. *Análise de conteúdo*. [titre original *L' Analyse de Contenu*].

Borges, C. M. F. & Oliveira, D. A. Belo Horizonte, 44 : 137 – 142, déc. 2006. Regards croisés sur les politiques et réformes récentes et leurs effets sur le travail et les pratiques professorales. *Éducation en revue*.

Brzezinski, I. Formation de professeurs: la dimension politique et le compromis social du pédagogue en tant que professeur, chercheur et gestionnaire de l'éducation. Brasília, 1(3): 51 – 71, dez. 2009. *Revue Brésilienne de Formation de Professeurs – RBFP*.

Ens, R. T. , Eyng, A. M. & Gisi, M. L. Curitiba : Champagnat, 2009. Le travail du professeur dans les représentations sociales des étudiants de *licenciatura* en pédagogie et biologie. In.: Ens, R. T.; Vosgerau, D. S. R.& Behrens, M. A. *Travail du professeur et savoirs enseignants.* pp. 125-140.

Ens, R. T. Curitiba : Champagnat, 2007. Recherche dans la formation et l'insertion professionnelle de futurs professeurs selon les étudiants de licence et les professeurs formateurs. In: Behrens, M. A., Ens, R. T. & Vosgerau, D. S. R. (Org.). *En discutant l'éducation dans la dimension de la praxis*. pp. 119 - 134.

Ens, R. T. São Paulo, 2006. *Significations de la recherche selon les étudiants et professeurs d'un cours de Pédagogie*. 138 f. Thèse (Doctorat en Éducation: Psychologie de l'Éducation) – Université Pontificale Catholique (PUC) de São Paulo.

Freire, P. São Paulo : Paix et Terre, 1996. [Éd. Spéciale - 37ª-Collection Lecture]. *Pédagogie de l'autonomie* : savoirs nécessaires à la pratique éducative.

Freitas, H. C. L. Campinas, 28(100) : 1203-1230, oct. 2007. La (nouvelle) politique de formation de professeurs : La priorité décalée. *Éducation & Société*.

Gentili, P. Petrópolis: Vozes, 1998. *La falsification du consensus :* simulacre et imposition dans la réforme éducative du néolibéralisme dans le contexte de la globalisation.

Imbernón, F. São Paulo : Cortez, 2002. *Formation enseignante et professionnelle*: se former au changement et à l'incertitude. [Titre original: Formase para el cambio y la incostidumbre - 2000]. [Traduction: Silvana Cobucci Leite].

Jodellet, D. Rio de Janeiro : EDUERJ, 2001. Contributions des représentations sociales pour l'analyse des relations entre éducation et travail. In : Jodelet, D. (Org.). *Les représentations sociales*. Traductrice Lilian Ulup. p. 11 - 26.

Oliveira, D. A. Belo Horizonte : Authentique, 2009. Politique, crise de l'école et la promotion de justice sociale. In : Ferreira, E. B. & Oliveira, D. A. *Crise de l'école et des politiques éducatives*. pp. 17 – 32.

Oliveira, D. A. Campinas, SP. 26(92) : 753-775, oct. 2005. Régulation des politiques éducatives en Amérique Latine et leurs conséquences pour les travailleurs enseignants. *Revue Éducation & Société*.

Oliveira, D. A. Belo Horizonte : Authentique, 2003. Les réformes éducatives et leurs répercussions sur le travail professoral. In: Oliveira, D. A. (Org.). *Réformes éducatives en Amérique Latine et les Travailleurs Enseignants***.** pp. 13 - 38.

Pimenta, S. G. São Paulo: Cortez, 1999. Formation de Professeurs: identité et savoirs du corps enseignant. In: Pimenta, S. G. (Org). *Savoirs Pédagogiques et Activité Enseignante*.

Roldão, M. C. Brasília, 12(34) : 94-103, jan./avr. 2007. Fonction enseignante: nature et construction du savoir professionnel. *Revue Brésilienne d'Éducation.*

Santos, M. S. & Mesquida, P. São Bernardo do Campo : Université Méthodiste de São Paulo, 2007. *Les meutes de Hobbes* : le modèle de la pédagogie par la compétence.

Tardif, M. Petrópolis : Vozes, 2002. *Savoirs enseignants et formation professionnelle*. [Traduction de Francisco Pereira].

Tardif, M. & Lessard, C. Rio de Janeiro, Vozes : 2005. *Le travail professoral* : elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. [Titre original : *Élements pour une théorie de l'enseignement comme profession d'interactions humaines*]. Traduction João Batista Kreuch.

En portugais

André, M. A. D. & Almeida, P. C. A. Campinas, SP : UNICAMP, 2009. A profissionalidade do professor formador sob o impacto das reformas e mudanças no mundo contemporâneo. In: Congresso de Leitura do Brasil, 17 - COLE. *Anais*... pp. 1 -20. Campinas, SP : UNICAMP. Consulté Le : 15 Juillet 2010 du http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/conferencias/Marli_Patricia.pdf.

Bardin, L. Lisboa : edições 34, 2009 [1977]. 4. ed. rev. e atualizada. *Análise de conteúdo*. [título original *L' Analyse de Contenu*].

Borges, C. M. F. & Oliveira, D. A. Belo Horizonte, 44 : 137 – 142, dez. 2006. Olhares entrecruzados sobre as políticas e reformas recentes e seus efeitos sobre o trabalho e as práticas docentes. *Educação em revista*.

Brzezinski, I. Formação de professores: a dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor, investigador e gestor educacional. Brasília, 1(3): 51 – 71, dez. 2009. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*.

Ens, R. T. , Eyng, A. M. & Gisi, M. L. Curitiba : Champagnat, 2009. O trabalho do professor nas representações sociais de alunos de licenciatura em pedagogia e biologia. In.: Ens, R. T.; Vosgerau, D. S. R.& Behrens, M. A. *Trabalho do professor e saberes docente.* pp. 125-140.

Ens, R. T. Curitiba : Champagnat, 2007. Pesquisa na formação e inserção profissional de futuros professores segundo alunos de graduação e professores formadores. In: Behrens, M. A., Ens, R. T. & Vosgerau, D. S. R. (Org.). *Discutindo a educação na dimensão da práxis*. pp. 119 - 134.

Ens, R. T. São Paulo, 2006. *Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia*. 138 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Freire, P. São Paulo : Paz e Terra, 1996. [Ed. Especial - 37ª-Coleção Leitura]. *Pedagogia da autonomia* : saberes necessários à prática educativa.

Freitas, H. C. L. Campinas, 28(100) : 1203-1230, out. 2007. A (nova) política de formação de professores : A prioridade postergada. *Educação & Sociedade*.

Gentili, P. Petrópolis: Vozes, 1998. *A falsificação do consenso :* simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo no contexto da globalização.

Imbernón, F. São Paulo : Cortez, 2002. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. [Título original: Formase para el cambio y la incostidumbre - 2000]. [Tradução: Silvana Cobucci Leite].

Jodellet, D. Rio de Janeiro : EDUERJ, 2001. Contribuições das representações sociais para a análise as relações entre educação e trabalho. In : Jodelet, D. (Org.). *As representações sociais*. Tradutora Lilian Ulup. p. 11 - 26.

Oliveira, D. A. Belo Horizonte : Autêntica, 2009. Política, crise da escola e a promoção de justiça social. In : Ferreira, E. B. & Oliveira, D. A. *Crise da escola e políticas educativas*. pp. 17 – 32.

Oliveira, D. A. Campinas, SP. 26(92) : 753-775, out. 2005. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Revista Educação & Sociedade*.

Oliveira, D. A. Belo Horizonte : Autêntica, 2003. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: Oliveira, D. A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes***.** pp. 13 - 38.

Pimenta, S. G. São Paulo: Cortez, 1999. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (Org). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*.

Roldão, M. C. Brasília, 12(34) : 94-103, jan./abr. 2007. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação.*

Santos, M. S. & Mesquida, P. São Bernardo do Campo : Universidade Metodista de São Paulo, 2007. *As matilhas de Hobbes* : o modelo da pedagogia por competência.

Tardif, M. Petrópolis : Vozes, 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. [Tradução de Francisco Pereira].

Tardif, M. & Lessard, C. Rio de Janeiro, Vozes : 2005. *O trabalho docente* : elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. [Título original : *Élements pour une théorie de l'enseignement comme profession d'interactions humaines*]. Tradução João Batista Kreuch.

DYNAMIQUES INDIVIDUELLES DE PROFESSIONNALISATION ET BESOIN DE FORMATION DES ENSEIGNANTS : LE CAS DES « NOUVEAUX » PROFESSEURS STAGIAIRES

Franc Morandi
Professeur des universités
Université de Bordeaux, Université Montesquieu, IUFM d'Aquitaine, Mérignac, France
CNRS, UMR-5218 IMS/ISCC, Equipe Cognitique et Ingénierie Humaine (CIH), Bordeaux, France

Les « nouveaux » professeurs-stagiaires sont les enseignants du premier et second degré (nous observerons des professeurs du second degré) qui, après avoir obtenu le nouveau concours de recrutement[1] (à orientation disciplinaire) vont suivre une année de « stage ». Cette année est conçue comme « dispositif d'accueil »[96], d'encadrement de terrain assumé essentiellement par les enseignants en poste. Ce dispositif succède à la formation par alternance proposée jusqu'alors par les IUFM[97]. Cette année est une année transitoire dans un mouvement de changement structurel. Le moment appelle à interroger les enjeux et la réalité nouvelle d'une entrée dans la profession ainsi que les modèles engagés.

On présente et interroge en un premier temps une réforme de rupture qui inscrit la problématique de la formation professionnelle dans un contexte nouveau de politique éducative et d'organisation de la formation des enseignants dans le système éducatif français. En un second temps on propose des d'éléments de conception d'une formation professionnelle comme éléments d'analyse et de proposition. Enfin c'est l'expérience en contexte de professeurs stagiaires qui est rapportée, l'expérience commençante pouvant lier identité individuelle (le sens de soi) et professionnelle (l'être au métier). La professionnalisation constitue l'horizon de sens pratique et éthique de l'activité professionnelle : entre rôle idéal et métier construit, devenir enseignant suppose la reconnaissance d'une identité et de sa mise en œuvre dans la formation. L'expression d'un besoin de formation (cf.3.5.) constitue l'élément premier d'une dynamique professionnelle : en retour ce nouveau dispositif de formation permet-il de construire réellement une identité professionnelle ?

1. LE CONTEXTE : COMMENT L'INSTITUTION PENSE-T-ELLE LA FORMATION ? ACCUEIL OU FORMATION ?

Le cas de figure d'une formation à niveau Bac + 5, mouvement dit de mastérisation de la formation des enseignants, apparait lors de la rentrée scolaire 2010-2011. Après le concours du CAPES les lauréats sont affectés en tant que fonctionnaires stagiaires dans des établissements scolaires. Cette année est véritablement une année de transition, les lauréats n'ayant pas été inscrits dans le dispositif de mastérisation. Précédemment, après le concours, une année de stage était organisée en alternance, avec le support des IUFM académiques. La formation était pilotée par ces mêmes Instituts. Pour cette année transitoire est prévu « un dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des stagiaires a pour objectif de mieux les accueillir et de mieux les former » (BOEN n° 13 du 1er avril 2010). Ce dispositif, placé sous l'autorité des Recteurs et des Inspecteurs d'Académie, comprend « trois temps complémentaires :- une période d'intégration et d'accueil ; - une formation dans les classes fondée sur un accompagnement articulant pratique de classe et analyse de pratiques ; - une ou des périodes de formation continuée dispensées par l'université ou tout autre structure qualifiée». Est prévu également dans le dispositif un accompagnement : « l'accompagnement est un temps de compagnonnage et de formation assuré par des personnels d'enseignement et d'éducation expérimentés (dans le second degré : conseillers pédagogiques tuteurs, CPE tuteurs, etc.). Il fait partie intégrante de la formation et se décompte ainsi dans le tiers temps. » La professionnalisation des stagiaires et donné comme objectif du dispositif. L'évaluation et la titularisation des professeurs certifiés (ainsi que les CPE et les professeurs documentalistes) est prononcée par un jury académique. Le dispositif est marqué autant par son souci institutionnel de dissocier la formation professionnelle de l'instance universitaire, les IUFM n'ayant plus une mission de formation professionnels des enseignants stagiaires, mais, pouvant selon les académies, répondre à l'appel d'offre d'un cahier des charge académique de la formation des professeurs et des personnels d'éducation fonctionnaires. Ce cas de figure propre, suivi pour cet article, est celui de l'académie de Bordeaux.

Cette politique éducative prononce une rupture déterminante dans la conception de l'articulation université-profession, orientant les dispositifs, les principes (et les hypothèses) d'une formation. Il semble difficile de ne pas considérer que le **modèle d'accueil** cité soit une traduction d'une conception plus fondamentale dissociant la formation universitaire et la formation professionnelle, qui pourrait être actée comme suite naturelle de l'évidence pédagogique des savoirs : un savoir maîtrisé suffirait à peu de frais à être un savoir bien enseigné. La professionnalisation ne serait-elle alors que la forme peaufinée de l'habitude et du compagnonnage ? L'écart proposé avec le schéma professionnel représenté par le référentiel des compétences professionnelles[98] , qui reste le référent principal du dispositif constitue la principale interrogation de la nouvelle organisation. Autre écart probant, deux réalités, celle du monde des études et celle du monde du travail sont dissociées, la rupture étant vécue à l'abord de l'année de stage. C'est donc la réalité même d'une formation qui doit être discutée[99]. La question est alors celle des « nouveaux » professeurs stagiaires : quelles stratégies peuvent-ils construire dans ce contexte de transformation de formation à l'entrée dans la profession ? En termes d'accompagnement et d'ingénierie de la formation, comment concevoir dans ce nouveau contexte les conditions individuelles et l'organisation d'une formation professionnelle ? Serait mis en avant un principe d'autonomie formatrice, mettant en tension dans des contextes d'exercice individualisation de la construction de soi et culture professionnelle. Comment la mettre en œuvre dans une double instabilité institutionnelle et personnelle ? La figure de « stagiaire impossible »[100] apparait comme risque d'une autonomie improbable. Au-delà des défaillances d'un nouveau système naissant[101], le dispositif d'accueil peut-il constituer une formation professionnelle ? Plusieurs niveaux d'interrogation se focalisent dans l'analyse de cette situation. Celle de la mise en difficulté des nouveaux enseignants (dissuasive pour les jeunes voulant de diriger vers le métier d'enseignant), celle de la qualité de leur enseignement et du service d'éducation, celle de l'évaluation du système d'enseignement et de formation, celle de l'articulation entre le dispositif universitaire (masters) et ceux de recrutement et de formation des enseignants. C'est le modèle de formation que nous allons principalement interroger.

[96] CAPES, Certificat d'aptitude au professorat dans l'enseignement secondaire.
[96] BOEN n°13 du 1er avril 2010.
[97] Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).
[98] cf. Arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. Version consolidée au 3 mai 2011.
[99] « La situation actuelle semble la pire » Rapport Jolion, MEN, 2011.
[100] En référence au collectif "stagiaire impossible » constitué par des professeurs stagiaires relatant la réalité de leur mise en situation dans le métier, celle d'une « souffrance ».
[101] Etude de DGRH sur les enseignants stagiaires des premier et second degré, MEN janvier 2011.

2. FONCTION ET CONCEPTS D'UNE FORMATION INDIVIDUALISEE

2.1. L'INDIVIDUALISATION FORMATRICE

Le principe de formation, à caractère anthropologique et professionnel (cf. Malet, 2000, Wittorsky, 2007) fait de l'individu le pôle d'une construction : il s'agit de ne pas séparer le savoir professionnel du professionnel lui-même. L'entrée dans une profession et son exercice supposent un lien fort entre les conditions d'exercice, les processus de formation et les dynamiques individuelles. Gauchet (2005) souligne l'amplification du processus d'individualisation :

« La formation, telle que j'essaie d'en faire sentir l'originalité, demande davantage, sans rien renoncer à ce qui précède - placée sous le signe de la transmission de l'acquis culturel collectif et de la préparation adaptée à la société-. Au-delà de l'acteur social, c'est à l'individualité concrète qu'elle s'intéresse. Elle met l'accent sur le développement des capacités de la personne dans l'optique d'une individualisation de la construction de soi au cours de la période initiale de l'existence. Elle se préoccupe essentiellement des moyens de devenir soi-même, les pouvoirs de l'acteur social étant supposés découler de cet épanouissement subjectif. »

L'individualisation constituerait une perspective de pouvoir (*empowerment*) sur l'action dans l'espace professionnel. L'individualisation relève non d'un isolement mais de la saisie individuelle des fonctions collectives et des ajustements (de la personne aux contextes). Elle a un rôle majeur dans une sphère d'incertitude et d'ajustement permanent : « l'incertitude est celle d'une place qu'il faut se construire personnellement »(Ehrenberg, 1995). L'individualisation est liée au dynamisme « situé », au sujet et aux situations qu'il doit concevoir et conduire. La mise en contexte fait de l'individualisation un mode d'intégration dans un mouvement collectif et social. La formation aurait pour principe cette **« individuation » intégrative**. La posture d'une identité « avancée » (Giddens), d'une « architecture autobiographique de soi » (Pinar, 1986), met en tension individualisation de la construction de soi (Gauchet, 2005) et contextes d'exercice. Le professionnel serait ainsi porteur de compétences en développement et, également, des éléments opérationnels de sa formation (**Pastré**, Mayen, **Vergnaud**, 2006). Le cadre d'accès à la profession repose de plus en plus sur le « sujet-cadre», une réflexivité régulatrice autour de l'axe organisation-besoin de formation. Mais cette forme d'autonomie professionnelle peut prendre, pour ces nouveaux professionnels, des significations très différentes selon les contextes d'exercice, la complexité de la situation, et également le « répertoire » personnel (par exemple ses représentations, ses connaissances et ses premières rencontres avec le métier).

Les théories de l'activité (Léontiev, Vitgosky) associent les pensées et les actions propres aux acteurs, les ressources de la pensée des autres, les savoirs disponibles dans le traitement des situations concrètes de l'espace professionnel. Mais l'individualisation professionnelle suppose une intentionnalité qui ne peut pas forcément être déclinée d'une coprésence d'un sujet et d'une activité (ceci pouvant illustrer l'équivoque du principe du stage). Une autoproduction de sens des individus, ici les professeurs stagiaires, suppose un travail pragmatique et réflexif de construction et de représentation qui relèverait non de la simple observation mais d'un lien construit avec la profession qui en engage le sens. Il ne suffit pas à l'activité d'être située dans le monde réel pour être productrice de sens. L'activité en contexte, les situations de monde réel ne suffisent pas à assurer la modélisation, la construction réelle d'une compétence, sans continuité cognitive et professionnelle. Dans l'étude de novembre 2010[102], il est mentionnée qu' « il semble –pour les professeurs stagiaires- difficile de concilier, dans l'urgence, l'organisation de leurs classes (préparation des cours, gestion de la classe) et leur formation. Les stagiaires estiment manquer de méthodes et du recul nécessaire pour effectuer leur travail et l'apprentissage de leur futur métier ». Les variables situationnelles et cognitives sont à considérer dans le processus d'individualisation qui ne se réduit pas à une simple fonction subjective. Une individualisation intégrative se conçoit non dans l'urgence et dans un espace de formation professionnelle proposé de l'alternance par une alternance réelle.

2.2. CONCEPTS CADRES DU « MODELE PROFESSIONNEL DE FORMATION »

La formation professionnelle des enseignants a été associée depuis 1991[103] à une orientation professionnalisante (un cœur de métier étant représenté par les compétences professionnelles), marquée par la logique d'une alternance formative (Morandi, 1999). Le système de formation par alternance est conçu comme mise en œuvre d'une construction interactive, conciliant l'expérience et les temps progressifs de découverte professionnelle, condition de l'accès à une identité professionnelle. Selon ce principe, quatre mots-clés sont attachés à la description du fonctionnement d'une formation intégratrice. Ils représentent les hypothèses liées à la construction possible des savoirs professionnels dans le cadre d'un stage et en permettre la lecture et l'interprétation (cf. 3).

1. **L'identité**, comme « architecture de soi », serait le lien entre la culture de la profession et l'activité professionnelle vécue. La production d'une identité devient la condition de l'action**.** L'individu passe par la subjectivité (d'où le rôle de l'estime de soi, du sentiment d'auto-efficacité, cf. Bandura, 2003**).** Il ne s'agit pas d'identifier *a priori* un « professionnel », de le désigner identitairement en l'associant à sa qualité de professeur-stagiaire. L'identité professionnelle est une histoire (cf. Pinaud, 1998), appuyée sur une construction progressive personnelle, gage d'intégration dans une professionnalité et non un simple cursus. Elle est une acquisition, une activation d'attitudes et de valeurs négociées dans le contexte professionnel, de stratégies communes dans l'activité. Le modèle professionnel peut faire du professionnel concret le pôle de cohérence (Cf. « l'identité avancée » de Giddens,1994)**.**

2. **L'autonomie**, non comme ontologie (être), mais comme processus d'autoréférence dans l'action (avoir). L'autonomie suppose le développement personnel et le développement professionnel associés (bien sûr non confondus), inscrits dans un circuit dynamique. L'individu s'accomplit en même temps qu'il s'accomplit lui-même. L'autonomie s'entend alors autant comme direction d'action, appropriation personnelle, et construction autonome[104] des savoirs. L'autonomie professionnelle est conçue comme principe de formation et non son aboutissement : elle est à la fois capacité d'adaptation et principe de construction de savoirs. L'autonomie peut se concevoir comme principe de développement personnel et professionnel, autant qu'orientation d'autoformation, dans l'interdépendance avec les autres, les savoirs, les contextes et la prise de décision.

3. **l'alternance** est le principe d'un espace tiers, d'une articulation conçue et vécue entre expérience pratique d'une part et étayage théorique, processus de rationalisation d'autre part. Il ne s'agit pas d'une pratique autorisée ou modélisatrice, ou bien de savoirs académiques mais de leur intégration progressive[105]. Le principe d'alternance constitue à la fois un dispositif et un processus de la formation. Il appartient au principe d'une didactique professionnelle. Les dispositifs d'alternance associent pratiques professionnelles et moments d'analyse, non comme une simple juxtaposition, mais comme moments de formation articulés et intégratifs (Malglaive, 1993). L'alternance est alors conçue comme «cognitive», c'est-à-dire associant l'action à la réflexion, selon un principe de conception, de pilotage et de développement de compétences (Morandi, 1999, 2006). L'alternance est un principe de formation mettant en jeu la dynamique individuelle dans le jeu dans le processus la professionnalisation. Mais différents niveaux d'alternance (au sens des niveaux logiques de Bateson, 1997 ; cf. Wittorsky, 2007) peuvent être observés et formalisés de la manière suivante :

---

[102] Etude réalisée par la Direction Générale des ressources humaines, B1-2, novembre 2010.

[103] Naissance des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).

[104] Cette construction peut conçue différemment par différents travaux que nous ne pouvons évoquer ici : actualisation (Rogers), autonomie opératoire (Piaget, Vergnaud) interaction sociale, auto co-construction (Vitgosky, Bruner), auto-organisation (Morin), autoréférence et émergence (Varela), activité et cognition située (Smith, Perkins).

[105] Ce cas de figure est celui représenté, en partie par le principe de la formation professionnelle par alternance des IUFM avant la mastérisation : Ces instituts sont maintenant dégagés de la maîtrise d'ouvrage de la formation. Le hiatus master-professionnalisation remet en cause le principe d'une alternance formatrice.

Niveau 0	Action simple Exécution	Alternance passive
Niveau 1	Action transférée Essais-erreurs	Alternance adaptative
Niveau 2	Métareprésentation : action dans l'action Recadrage	Alternance représentative
Niveau 3	Action sur l'action Décentration	Alternance ingénierie

La notion même de stage serait à définir non en fonction des lieux mais des rapports entre le statut de l'action et celui de l'expérience. L'« entre-deux » de l'alternance repose sur la logique de réflexivité et de récursivité sur l'action.

4. **La réflexivité**

Au delà du plan d'alternance d'une formation (topologie : lieux de stages ; chronologie, séquences pendulaires ; accompagnements), se pose la question de l'alternance cognitive (ou réelle) comme mode d'apprentissage solidaire des évolutions du modèle « professionnel », fondé sur des postures d'autonomie, de responsabilité et de compétences. La réflexivité considère la réalité des savoirs pratiques « ordinaires » (et non de seuls experts) ou débutants (Malet, 200). Cette réflexivité suppose également l'efficacité de l'interprétation par les acteurs pour engager une rationalisation des pratiques : le mode majeur n'est plus celui de l'objectivation mais de la problématisation des pratiques. La réflexivité repose sur la dimension d'une connaissance de (et dans) l'action, forme de raison pratique autant que de savoirs de l'action constituants une « pensée des enseignants » liée à une « formation réflexive » (Tochon, 2000). Pour Vergnaud (1996) rendre « connaissable » une réalité c'est expliciter « les propositions tenues pour vraies » dans l'activité, c'est reconnaître « au fond de l'action, la conceptualisation » : c'est une pratique de savoir.

Le modèle « professionnel »[106] suppose que l'on demande d'avantage à l'individu, non seulement en tant qu'acteur social, mais en tant que porteur des compétences (individuation fonctionnelle). La dynamique individuelle de la professionnalisation devient la perspective d'une formation avec alternance. L'accent est mis sur le développement des capacités de la personne, d'une individualisation de la construction de soi (objective et subjective), comme conditions des pouvoirs de l'acteur professionnel (efficacité professionnelle, intelligence au travail). C'est l'émergence d'une identité professionnelle à la fois plus ouverte et plus opérationnelle qui est visée. Une identité professionnelle réflexive et responsable permettrait ainsi de s'auto-organiser dans les situations complexes et ouvertes d'une pratique. La modélisation proposée marque l'écart entre l'individualisation dynamique et l'isolement né de la mise en responsabilité entière sans lien construit de formation, qui ne constitue pas une offre de stagiairisation réelle.

3. STRATEGIES DES PROFESSEURS-STAGIAIRES

3.1. PRESENTATION DU CONTEXTE

Le contexte réduit de l'observation de ces « nouveaux stagiaires » est celui d'un programme de formation proposé par l'IUFM d'Aquitaine, dispensé sous trois volets : 1) construire une posture professionnelle ; 2) construire une expertise professionnelle pour prendre en compte la diversité des élèves ; 3) parfaire une culture disciplinaire. L'analyse de situation proposée figure dans le cadre des volets 1 et 3. Les éléments recueillis ne recoupent que très partiellement l'ensemble de l'année de fonctionnaire stagiaire, mais elle marque le retentissement du dispositif sur les parcours de formation.
Le cas particulier traité est celui d'un groupe de professeurs documentalistes (2010-2011), attaché à un CDI (Centre de Documentation et d'Information). D'une part leur « stagiairisation » les préserve pour beaucoup de l'effet d'urgence ressentie par beaucoup lors de leurs fonctions. Il n'a pas été possible, comme prévu, d'associer à l'analyse un autre groupe de professeurs-stagiaires, pris dans la phase » individu-classe ».
Le point de départ est un atelier d'analyses de pratique centré sur le champ professionnel et sa problématisation. Le principe de l'analyse repose sur le cadre conceptuel proposé (cf.2) : c'est « un travail sur des pratiques effectives observées ou rapportées, toujours singulières et contextualisés » (Altet, 2000) mettant en tension le champ des pratiques et les compétences professionnelles à travers la médiation d'un groupe (Morandi, 2006). Elle constitue à la fois une méthode et un moment d'accompagnement. Très vite l'analyse et détournée vers la situation réelle faite au stagiaire.

3.2. PRESENTATIONS INDIVIDUELLES (SYNTHESES) :

Sont dessinées des histoires professionnelles sans commune mesure. Nous rapportons[107] sous forme synthétique 5 présentations de professeur- stagiaire[108].

Cas 1. A a 25 ans, a été reçue au CAPES externe, a été nommée en collège ; elle a fait peu de stages. Le CDI est pour elle une découverte, comme elle découvre les éléments requis de la fonction. Au CDI, elle est considérée (et se juge) « non compétente » et son « emploi », défini par la collègue en poste, se réduit « pour l'instant » à l'exécution de tâches techniques (catalogage, rangement après aménagement du CDI, prêt..). Elle découvrira progressivement auprès de ses collègues le champ professionnel (« je ne pensais pas à cela »). Pas d'accompagnement. Ses besoins, qu'elle commence à identifier, couvrent l'ensemble des tâches. Pas de projet précis.

Cas 2. B a 35 ans, a été reçue au CAPES externe. Elle cumule plusieurs expériences professionnelles dont une partie dans le milieu des bibliothèques, et a été nommée dans un grand établissement de 1500 élèves. N'étant pas attendue, elle s'est retrouvée « sans travail », puis s'est investie principalement dans les nouveaux aménagements et leur urgence. Elle souhaite pouvoir participer à des activités d'éducation aux médias, son projet. Elle n'a pas eu de tuteur. La collègue qui la reçoit lui donne toute autonomie.

Cas 3. C a 29 ans, a été reçu au Capes externe et a été nommée en lycée. Elle a déjà fait des remplacements. Elle participe à toute une série d'activités : formation à la recherche documentaire, travail avec filière professionnelle, Projet pour la fête du livre,.. En position de compétence, elle collabore à part entière

[106] D'autres modèles de construction de savoir professionnels, relevant par exemple de la conception fonctionnalistes ou cognitivistes de la formation, ou celui se dessinant d'accueil, ou encore les modèles anglo-saxon d'acculturation (cf. Malet, 2008).
[107] Nous avons évité les jugements et les éléments trop subjectifs.
[108] Eléments biographiques recueillis fin décembre 2010

avec sa collègue. Ses besoins de formation sont de niveau approfondissement, tant sur le plan technique que sur le plan pédagogique. A un tuteur, qu'elle a rencontré deux fois.

Cas 4. D a 25 ans, reçue au Capes externe, a été nommée en collège rural. Elle exprime des besoins de formation nombreux : techniques (biblioéconomiques) et pédagogiques. Elle fait beaucoup de gestion. En fonction de ses compétences propres elle a été chargée de refondre le portail sous *netvibes* de l'établissement. Ses besoins sont du domaine pédagogique.

Cas 5. E a 35 ans. Titulaire dans l'enseignement privé, elle a passé en candidate libre le Capes externe. Nommée dans une cité scolaire, elle est en train de refondre le projet et la politique documentaire de l'établissement. Elle développe un certain nombre de projets, dans le domaine de la lecture, des collaborations disciplinaires, sur le site de l'établissement. Elle est très engagée dans des travaux collaboratifs et travail beaucoup en réseau. Ses besoins de formation sont non de l'ordre des objets, mais des modes de travail collaboratif entre professeur-documentalistes.
Pour tous la formation n'est pas commencée. Ce qui est rapportée est l'adaptation individuelle à une situation. Le dénominateur commun est le « besoin de formation », une forme d'engagement dans la construction possible d'une identité professionnelle.

3.3. PROFILS ET POSTURES ENGAGEES : DISCUSSION[109] SOUS L'ANGLE DE LA FORMATION INDIVIDUELLE

Ce qui apparait c'est la différence « cognitive » et professionnelle entre les dynamiques engagées.

Dans le cas 1, on affaire à une posture que l'on peut qualifier de novice. La personne est maintenue en agent d'exécution. Elle n'est pas encadrée au sens de direction vers un développement de nouvelles compétences. La personne n'est pas autorisée : c'est l'antithèse de la naissance d'une autonomisation possible. Le compagnonnage n'est pas un encadrement : il est vécu comme un rapport professeur-élève.

Dans le cas 2, la personne est considérée comme un apport pour l'établissement (ce vaut aussi pour le cas 3), un renfort. Si ceci est une reconnaissance et les rapports positifs avec les collègues, ce n'est en aucun cas un lien de formation. B est ainsi demandeur. Le besoin de formation porte sur la connaissance du champ professionnel, une vision identitaire que ne peut, paradoxalement, lui donner le stage.

Dans les cas 3 et 5, les personnes sont en posture de compétences et même d'expertise. Leur expertise est liée à leurs pratiques antérieures (remplacement, formation IUFM, diverses fonctions dans le champ professionnel,..), leur adaptation au monde enseignants, leur propre construction identitaire sont déjà assurées. La relation avec leur collègue et tuteur tend au dialogue entre professionnels aboutis, en situation de maîtrise, d'approfondissement de compétences professionnelles. Les nouveaux professeurs font un apport propre à la profession. Il s'agit bien plus d'un engagement professionnel que de simples besoin de formation qu'elles portent.

Cette diversité apparaît encore dans un moment de transition où les compétences ont été construites hors de la logique simplifiée : master puis mise en fonction de l'enseignant. La formule proposée ne semble pas produire une dynamique propre de professionnalisation, liant les sujets à leurs pratiques, selon leur degré de développement professionnel. Au contraire elle cristallise, au moins dans un premier temps, des postures initiales, si elle ne les produit pas à travers la relation de tutorat. L'individualisation ne peut être considérer comme un pôle suffisant pour garantir un mouvement : l'individualisation est ici personnelle et non pas professionnelle (cf. 2).
Une remarque peut être faite quand à la notion d'expérience. Ce qui est rapporté est de l'ordre de l'expérience. La plupart de systèmes de formation considèrent que la formation doit être en rapport direct et/ou alterné avec la pratique. Mais la « mise en situation » de professeurs suffit-elle a produit une expérience de la profession? Permet-elle d'assurer une autodétermination professionnalisante ? Les écarts observés suggèrent que le principe d'expérience, comme celui d'alternance (cf.) suppose une liaison qui donne sens à la dynamique individuelle.
Dans les propos recueillis ce qui peut apparaître en mineur c'est l'unité du champ professionnel, du champ des savoirs, qu'ils soient disciplinaires ou professionnels[110]. La dispersion des individus dans des situations imprévisibles fragilise les savoirs, au profit du souhait de s'adapter au mieux au contexte (arbitraire ou non), de préserver son individualité personnelle. Ce qui apparait est l'écart de niveaux de compétences, les plus élaborées provenant non de la situation faite aux « nouveaux stagiaires » de systèmes antérieurs de formation. Dans le contexte de cette année de stagiarisation, l'instabilité institutionnelle et individuelle rend la rencontre avec la formation professionnelle peu probable à ceux qui n'ont pas déjà le répertoire de la profession. Il n'y a véritablement pas de lien organisé de transmission ou de construction accompagnée.

3.4. STAGE ET ALTERNANCE : QUEL SYSTEME DE FORMATION PROFESSIONNELLE ?

Un regard sur le cas des « nouveaux » « professeurs stagiaires » peut être porté à la lumière d'une ingénierie de formation (cf. 2.), non de façon conjecturelle, mais structurelle et fonctionnelle.

Quels processus de formation ?

Les éléments recueillis prennent place en termes de processus de formation dans le schéma suivant (cf. 2. 2)

	Activité	Mode d'alternance	Accompagnement Compagnonnage	Autonomie	identité
Cas 1	Niveau 1 Action simple Exécution	Alternance passive	Autorisation	Non	personnelle
Cas 2 4	Niveau 2 Action transférée Essais-erreurs	Alternance adaptative expérience antérieure	Coopération	Dissociée	Professionnelle associée
Cas 3	Niveau 3 Métareprésentation : action dans l'action Recadrage	Alternance représentative	discussion	formatrice	Identité en construction
Cas 5	Niveau 4 Action sur l'action Décentration	Alternance ingénierie	collaboration	professionnelle	Identité en devenir

[109] Il ne s'agit que d'un élément de débat.
[110] Ceci apparait au regard d'activité d'analyse de pratiques observées dans un autre contexte (Morandi, 2005).

Les postures présentées donnent corps, par la voix des nouveaux stagiaires, à la coexistence de modes réels de formation fonctionnant sur des logiques très différentes, en termes cognitifs et en terme d'intégration formatrice dans le milieu professionnel. C'est la réalité cognitive du stage, qui n'est pas une chose préétablie par la présence sur le terrain, qui apparait fonctionnellement. Comment engager le passage d'un niveau de novice à celui de compétent, ou d'expert ? Telle est la question de l'apprentissage professionnel. Le stage ne fonctionne pas dans la seule logique d'être apprenti et/ou d'être un moment entre d'autres moments de formation. La fonction formative du stage est liée au lien et à la fonction qu'il joue dans une alternance ou/et dans une construction professionnelle. Contrairement aux modèles des formations professionnelles fondés sur l'alternance intégrative, est proposée une forme juxtapositive (cf. Malglaive, 1993) conçue comme « période de formation » (BOEN n°29 du 22juillet 2010). Cette juxtaposition s'ajoute à celle du master (monde des études) et de la profession (monde du travail). En termes d'ingénierie de formation les leviers entre pratiques, savoirs et compétences, n'existent pas dans une logique coordonnée. Les tuteurs de terrain, ne participent pas au schéma de formation par alternance. L'alternance n'est plus le principe organisateur, alors qu'elle était le moteur de la construction d'une autonomie professionnelle et de l'accès aux compétences professionnelles. L'alternance doit constituer le cadre d'un accompagnement intégratif. La dimension réflexive y retrouve sons sens. Les cas présentés témoignent d'une transition vers une dérégulation, sinon en cours, d'une alternance véritable, support d'une formation. Car la rupture est plus celle de la conception que celle de la réalisation, ancrée sur des pratiques tenantes d'une culture de l'alternance, chez les formateur comme chez les formés.

Stagiairisation et alternance : le quiproquo

C'est le sens du « stage », noyau dynamique d'alternance, qui perd donc son sens. La formation que l'on peut appeler « traditionnelle » proposait des périodes de stages pondérées d'observation, de pratiques accompagnées, de mise en responsabilité, qui constituaient une gradation permettant de construire différent niveaux d'alternance (cf. supra), de prendre en compte de la diversité des contextes d'enseignement. Ce système était associé à un accompagnement conduit. Le nouveau système de formation des enseignants est écartelé entre des stages de master (ou pourra proposer à des étudiants sans formation professionnelle de faire des remplacements) et l'année de stage, faussement dénommée, car liée à une nomination, et à un aménagement de service (aléatoire) pour une formation possible en cours d'année. L'ambigüité peut venir des termes utilisés : accompagnement (ou plutôt compagnonnage, terme relevant de la transmission par le métier et non du registre des compétences professionnelles), alternance (qui n'est pas un système de formation par alternance). Alternance et stage ne jouent plus leur rôle majeur de médiations formatives. La mise en situation des nouveaux professeurs, quelque soit leur engagement, ne suffit pas à assurer une autodétermination professionnalisante. Il semble que la « dictée de pratiques » du compagnonnage ne soit pas le moyen d'en décliner le sens et l'habileté.

3.5. LE BESOIN DE FORMATION COMME ORIENTATION POUR UNE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE :

Les dynamiques individuelles, dans leur fragmentation, convergent vers l'expression d'un **besoin de formation**[111], comme forme d'individualisation formatrice (cf.2.1.). Ce besoin de formation, auquel une simple acculturation professionnelle ne saurait répondre, est une réponse à la situation professionnelle, relevant de logiques différentes selon les personnes et les contextes. Il figure le point de vue de l'usager porteur de l'horizon de l'activité professionnelle, associé à une construction accompagnée. Une nouvelle formation devra prend en compte, ou comme point de départ, ce besoin de formation. Il n'est pas un besoin subjectif : il exprime le lien à la pratique. Le besoin de formation suppose de concevoir les moyens d'y répondre, de proposer les modes d'accès à une connaissance professionnelle reconnaissable. Apprendre en contexte de travail, suppose non une simple acculturation au métier mais une autonomisation véritable : la foi en ce qu'on voit ne constitue pas une compétence. L'individualisation professionnelle peut se concevoir comme un lien de cohérence entre les aspects contextuels et subjectifs : le besoin de formation en est le lien réfléchi. Il suppose comme condition de formation un accompagnement ouvert, mobilisant différentes ressources, recherche, réseaux, travail collaboratif.., par exemple en constituant une « banque de connaissances » intégrables dans l'intelligibilité de l'action professionnelle ; également en proposant un accompagnement qui assure le lien entre « pratiques de soi », selon l'expression de Michel Foucault, et projet de formation. Ce déplacement dans le champ professionnel serait celui suggéré par Giddens (1994), d'une « confiance-système » à une « confiance-personne ». Mais cela suppose un système de formation coordonné autour de cette individualisation formatrice.

« Se former sur le tas », le compagnonnage, l'auto-formation.., autant de figures invoquées par les « stagiaires » actuels. Comment se représenter (le sujet étant le « nouveau » stagiaire) l'entrée dans la profession dans une autonomie professionnelle indéterminée? Le besoin de formation apparait comme le principe autour duquel peut être renouvelé le principe d'une formation professionnelle, dans l'entre-deux des savoirs disciplinaires et des savoirs professionnels. On pourrait ainsi concevoir une littéracie professionnelle, sous le mode de l' «*information Literacy* », non comme une technicité de l'enseignement, mais bien comme l'accès possible aux ressources pour l'usager de la profession. Il serait coordonné à une préprofessionnalisation véritable dans les études et le master, évitant la trop forte rupture de l'entrée dans le métier. Entre didactisation, autonomie et pragmatique du besoin, la formation doit pouvoir constituer constitue le réseau réflexif de l'espace de profession.

CONCLUSION

Nous avons mis entre parenthèse le caractère événementiel de l'arrivée des « nouveaux » afin de réfléchir, dans un contexte de transition, à l'évolution réelle et possible des modèles de formation en cours. Il s'agissait d'abord d'observer la transformation d'un dispositif qui rompt avec le principe de formation par alternance « traditionnel ». Les fonctions évoquées d'alternance, de compagnonnage, de tutorat, de stage ne relève que verbalement d'un modèle de formation dont on est en train de tarir le déroulement. La voix des professeurs stagiaires documente la situation actuelle. Elle souligne le hiatus entre expérience individuelle et construction possible d'une autonomie professionnelle, sans que la « formation » proposée contribue à leur donner les moyens de faire le lien. Ils sont renvoyés aux aléas d'une individualisation sauvage et non d'une autonomie articulant perspective individuelle et construction d'une identité professionnelle. L'urgence est de refonder la formation en s'appuyant sur le besoin de formation des enseignants

Que seront nos futurs enseignants ? Entre un modèle « épistémocratique » (Malet , 2008), représenté par des concours attachés aux disciplines universitaires, un modèle à tendance techniciste de compétences professionnelles, et un modèle de compagnonnage fondé sur le mythe d'une évidence pédagogique, quelle place pour une identité professionnelle liant histoire personnelle et culture de la profession? C'est en termes de politique éducative, d'effet d'une réforme et de son évolution, que se pose la question de la formation des enseignants : un métier de savoirs deviendra-t-il otage d'un débat où les savoirs restent sans métier et le métier sans savoirs (Gauthier, 1997).

[111] Le besoin de formation nous apparait comme le principe autour duquel on peut dépasser et renouveler le principe dune formation professionnelle, dans l'entre-deux des savoirs disciplinaires et des savoirs professionnels. On pourrait ainsi concevoir une littéracie professionnelle, sous le mode de l' «*information Literacy* », non comme une technicité de l'enseignement, mais bien comme des ressources pour l'usager de la profession. Il serait coordonné avec une pré-professionnalité dans les études et le master.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BANDURA, A., *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck, 2003.
BATESON G., *Vers une écologie de l'esprit*, Paris : Seuil, 1977(tome1), 1980 (tome 2), (1972).
EHRENBERG, A., *L'individu incertain*, Paris : Calmann-Lévy, 1995.
GAUCHET, M., La redéfinition des âges de la vie, *Le débat*, novembre-décembre N°132, Gallimard, 2005.
GAUTHIER C. (Ed.), *Pour une théorie de la pédagogie*, Bruxelles : De Boeck, 1997
GIDDENS, A., *Les conséquences de la modernité*, Paris : L'harmattan, 1994
JOLION J-M, MEN, 8 avril 2011, *Rapport d'étape sur Mastérisation de la formation initiale des enseignants*, MEN, 2011.
MALET, R., *La formation des enseignants comparée*, Bruxelles : Peter Lang, 2008
MALET, R., Savoir incarné, savoir narratif. Recherche Phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet, *Revue Française de pédagogie*, n°132, pp. 43-53
MALGLAIVE, G., L'alternance intégrative, *Éducation et management*, n° 3, mars 1993, pp. 44-47.
MORANDI F., Didactique professionnelle et analyse de pratiques, Colloque international *« les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation »*, Bordeaux, 18, 19,20 septembre 2008, Actes en ligne.
MORANDI, F., Alternances en acte dans la formation professionnelle des professeurs des écoles, *Revue française de Pédagogie* n°128, juillet - août -septembre 1999, pp. 43 à 54, 1999.
MORANDI, F., Pratiques d'analyse et représentations dans la formation professionnelle des Enseignants, *Spirale*, Hors série 4, Représentations en formation (2), p. 35-50, 2006.
PASTRE P.., MAYEN, P., VERGNAUD G., La didactique professionnelle : note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, INRP, 154, pp. 145-198, 2006.
PINEAU G. , *Accompagnements et histoires de vie*, Paris : L'Harmattan, 1998.
SAINSAULIEU, R., *L'identité au travail*, PFNSP, 1985 (1977).
SCHÖN, D., *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Editions Logiques, 1994.
TOCHON, F.V., Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité, *Revue Française de Pédagogie*, n°133, octobre-décembre-novembre 2000, Paris : INRP, pp.129-157, 2000.
VERGNAUD, G., Au fond de l'apprentissage, la conceptualisation, *VIIIème Ecole et Université d'Eté de Didactique des Mathématiques (22-31 août 1995)* (pp. 174-185), Saint-Sauves d'Auvergne: IREM (Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques) de Clermont-Ferrand.
WITTORSKI, R., *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan, 2005.
WITTORSKI, R., *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan, 2007.



AFIRSE

Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation

En collaboration avec l'UNESCO

Recherche et prospective en éducation (ED/ERF)

La recherche en éducation dans le monde, où en sommes-nous ?
Thèmes, méthodologies et politiques de recherche

RECHERCHES SUR LA GOUVERNANCE ET LES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES

Communications

CONGRÈS 14-17 JUIN 2011
UNESCO, 7 PLACE DE FONTENOY, 75007 PARIS, FRANCE
Site du Congrès : www.afirsecongres2011.info
Courriel : contact@afirsecongres2011.info
Site de l'AFIRSE : www.afirse.org

Table des matières

Les communications sont placées dans l'ordre de leur réception au Secrétariat du Congrès.
Ce volume privilégie la mise à disposition des idées et des démarches de recherche, sans qu'il ait été toujours possible, dans le temps dont nous disposions, de corriger totalement la forme de certains textes, écrits par des chercheurs de diverses origines linguistiques, pas toujours accoutumés à rédiger en français.

Jorge Adelino COSTA Antonio NETO-MENDES Patrícia CASTANHEIRA	Modèles de gestion scolaire et de leadership démocratique au Portugal	Page 3
Hervé DUCHATEAU	Les directeurs d'école primaire en France, acteurs du changement ? Entre prescriptions institutionnelles et réalité	Page 8
Maria LOURDES GISI	Évaluation de politiques publiques d'éducation : un champ théorique en construction	Page 12
Rachel SOLOMON TSEHAYE	La scolarisation à Djibouti : contextes, alternatives et enjeux	Page 17
Stéphanie GASSE	La dynamique partenariale dans le champ de l'éducation non formelle au mali : un « projet d'agir » pour un « projet commun » au sein de l'expertise éducationnelle et des actions de terrain	Page 22
Andréanne GÉLINAS PROULX Claire ISABELLE	Rôles des directions d'école franco-canadiennes pour une gestion authentique de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse	Page 26
Eric MUTABAZI	La recherche en éducation et son utilisation par les politiques et les administrations dans les conflits interethniques : cas de l'enseignement de l'histoire au Rwanda	Page 32
João PINHAL	La construction du système éducatif local	Page 36
José PEDRO GARCIA OLIVEIRA Gilmar PEREIRA DA SILVA	Rôle du directeur d'école dans la construction de la coparticipation démocratique dans les écoles primaires municipales de Cametá-PA	Page 41
Maria DA CONSOLAÇÃO ROCHA	Réglementation de la carrière des enseignants de la municipalité de Bello Horizonte de 1948 à 2003	Page 47
Lise BESSETTE	État des lieux de la recherche en administration et en gestion de l'éducation : le cas du Québec	Page 53
Victoria KONIDARI	Privatisation de l'éducation publique. Besoin incontestable ou la fin d'un mythe ?	Page 58
Sidney REINALDO DA SILVA Carmen LUIZA DA SILVA Mario NEGRÃO	La base normative de la politique de l'éducation du gouvernement du président Lula : les limitations de la conception de particiaption	Page 64
Cédric DECHEF	L'impact de la recherche scientifique dans les décisions politiques	Page 68
José Augusto PALHARES Leonor LIMA TORRES	Gouvernance de l'école et excellence scolaire : les représentations des élèves distingués dans un cadre d'excellence	Page 73
Claire ISABELLE Rodney LEUREBOURG	La prise de décision en supervision pédagogique chez les directions d'école francophones	Page 79
Martine JANNER-RAIMONDI Laurent LESCOUARCH	Le changement dans le champ scolaire français : représentations et accompagnement d'équipes d'écoles primaires	Page 84
Michel WARREN	Le modèle d'école français : entre fondements universalistes et logiques différencialistes	Page 92
Michel WARREN	La scolarisation à deux ans en France : constats, enjeux et dynamiques	Page 96
Nadine BEISLER	L'évaluation de la qualité de l'éducation préscolaire à Berlin : quand la recherche devient un instrument de contrôle politique	Page 99

Modèles de gestion scolaire et de leadership démocratique au Portugal

Jorge Adelino Costa
Université d' Aveiro
jcosta@ua.pt
+351234370353
Département d'Éducation
Université d'Aveiro
3810-193 Aveiro
Portugal

Antonio Neto-Mendes
Université d'Aveiro
amendes@ua.pt
+351234370353
Département d'Education
Université d'Aveiro
3810-193 Aveiro
Portugal

Patrícia Castanheira
Université d'Aveiro
pcastanheira@ua.pt
+351234370353
Département d'Éducation
Université d'Aveiro
3810-193 Aveiro
Portugal

Modèle de Gestion Démocratique

Avant la « Révolution des œillets », en 1974, le Portugal a été gouverné par un régime dictatorial depuis plus de 40 ans. La vie dans le pays a été caractérisée par la répression, la censure et la persécution politique. En ce qui concerne les écoles, il avait un serré centralisme bureaucratique et le contrôle concernant le curriculum, la gestion des enseignants et des étudiants et même le processus d'enseignement. Le système scolaire a été considérée comme une moyen d'exercer un contrôle politique et idéologique pour la propagation des valeurs du régime: Dieu, Patrie et Famille. Les écoles n'avaient aucune autonomie et il n'y avait pratiquement pas de participation des enseignants, du personnel et des étudiants en ce qui concerne les décisions de la vie quotidienne des écoles. Les écoles étaient gérées par les recteurs d'une manière répressive dans le but d'assurer le contrôle politique et idéologique. Les recteurs étaient nommés par le Ministère de l'Éducation selon des critères de confiance politique, de sorte qu'ils étaient puissants car ils représentaientt l'Etat comme ses délégués (Barroso, 1999, 2002: 92; Lima, 1992: 205-211).

Après la révolution du 25 avril 1974, une série de changements se sont produits. La plupart des recteurs ont été répudiées par les enseignants, le personnel et les étudiants. On a essayé de conquérir l'autonomie et le pouvoir de décision au niveau de l'école. La communauté scolaire (enseignants, personnel et étudiants) a tenu assemblées afin d'élire les organes collectifs. Il y a eu une grande mobilisation et la participation des différents acteurs dans le milieu scolaire (Lima, 1992: 235-238). Dans cette phase, connue sous le nom période d'auto-gestion, le pouvoir était dans les écoles. Il y avait peu de contrôle sur le système par le ministère de l'Éducation.

En 1976, le ministère de l'Éducation a publié un décret qui réglemente en détail les activités et les fonctions de l'école. Ce décret - 769-A/76 - établi la gestion démocratique des écoles en définissant les structures collectives de la décision élues par les enseignants. Les écoles ont trois organes directeurs: le conseil directif, le conseil pédagogique et le conseil administrative. Le conseil directif été composée par trois à cinq enseignants, deux représentants des étudiants — à l'école secondaire — et d'un représentant du personnel. Tous les membres de ce conseil ont été élus par leurs pairs, contrairement à ce qui s'est passé pendant la dictature. Tout enseignant peut être élu président du conseil directif — la position supérieure de la gestion de l'école — même sans formation en administration scolaire et avec une expérience limitée. La seule exigence de la loi en ce qui concerne le président et le vice-président du conseil directif, c'est qu'ils doivent être des enseignants professionnalisés (Barroso, 2002: 92; Costa, 2004:15). Le conseil directif, selon les fonctions qui en sont assignées par la loi, n'a eu qu'un caractère représentatif. Toutefois, dans une ordonnance émise par le Ministère de l'Education en 1977 (ordonnance 677/77 émise le 4Novembre 1977), les fonctions du conseil directif sont plus visiblement définies et il est clairement présenté comme un organe collégial. Néanmoins, l'ordonnance a également mentionné le caractère représentatif du conseil directif, car il a renforcé la nécessité d'obéir à la loi, de coopérer avec les services d'inspection et d'envoyer au ministère de l'éducation toutes les questions qui le conseil directif ne pouvait pas résoudre. Les fonctions du président du conseil directif ont également été un peu plus précisées. Le caractère collégial de la gestion de l'école portugaise a été, ainsi, légalement mis en œuvre pour établir la différence en ce qui concerne la plupart des systèmes européens et mondiaux de gestion de l'école.

Dix ans plus tard, le gouvernement a promulgué la Loi de Base du Système Éducatif (loi 46/86) qui, outre la défense d'une plus grande autonomie pour les écoles, a appelé à une plus grande implication de la communauté. Cette loi charge le même modèle de gestion collégiale démocratique, même si elle a reconnu la nécessité d'une formation spécifique pour la gestion de l'éducation (Costa, 2004: 2).

1. Les modifications apportées au modèle collégial de la gestion

En 1991, il y avait une tentative de modifier la gestion des écoles au Portugal avec le décretnº 172/91. Ce décret a introduit quelques changements importants dans le modèle de gestion collégiale démocratique. Il y avait une demande pour un directeur général — donc une seule personne dans la gestion — au lieu d'un conseil directif. Ce directeur serait recruté par le conseil d'école par le biais d'une demande publique. Le conseil d'école serait composé par les enseignants (50% des membres), le personnel, les élèves, les parents et d'autres membres de la communauté. Le président du conseil, cependant, devrait être toujours un enseignant élu par le conseil. Cet organisme serait l'organe principal de gestion de l'école. Le profil du directeur général a également été clairement défini dans la loi. L'administrateur exécutif doit être un enseignant professionnalisé avec expérience dans l'enseignement et une formation spécifique en gestion de scolaire. Ce gestionnaire professionnel serait recruté pour une période de quatre ans, il/elle pourrait être libéré et était responsable devant le conseil d'école. Le personnel enseignant est toujours le terrain privilégié de recrutement pour les postes de direction dans l'éducation. Ce régime a été une expérience limitée et n'a été appliqué que dans 50 écoles. Il a été fortement contesté par les syndicats d'enseignants, car il menaçait quelques changements importants après la révolution de 1974, à savoir l'élection démocratique collégiale des organes de gestion. En raison de la contestation et grâce à un changement politique dans le gouvernement, cette loi n'a jamais été appliquée au-delà des 50 écoles du régime expérimental (Barroso, 2002: 92; Costa, 2002: 8). La loi 115-A/98 a

été délivrée par le ministère de l'Éducation en 1998, après une période de grand débat autour de la gestion des écoles. Cette loi a été le reflet d'une politique de retour à la collégialité, malgré la possibilité de choix entre un conseil exécutif et un directeur exécutif. Cela concerne aux écoles de choisir entre les deux options. Néanmoins, la grande majorité des écoles publiques portugaises ont choisi le conseil exécutif. Conformément à la loi, ce conseil est un organe de gestion composé par des enseignants de l'école qui ont été élus par un conseil composé par tous les enseignants et le personnel de l'école et par les représentants des étudiants et les parents. Le conseil exécutif est un organe collégial composé d'un président et deux vice présidents. Le président du conseil exécutif devait être un enseignant ayant au moins cinq ans d'expérience dans l'enseignement et formation spécifique en gestion de l'éducation ou ayant déjà expérience en ce qui concerne le management l'école. La durée du mandat de ce conseil était de trois ans. À la fin de cette période, les membres du conseil seraient de retour à l'enseignement, à moins qu'ils se présentent à nouveau et soient reélus. Par conséquent, à la fin du mandat la position peut être inversée, les membres du conseil exécutif pourraient regagner leurs rôles d'enseignants et d'autres enseignants pourraient être les nouveaux membres du conseil exécutif (Pashiardis, Costa, Neto-Mendes, & Ventura, 2005; Ventura, Costa, et Castanheira, 2005). Les fonctions et compétences de ce conseil ont été détaillées dans la loi, la plupart liées aux questions administratives telles que les horaires, les inscriptions, la gestion des installations et de l'équipement et la répartition des tâches pour le personnel. Selon cette loi, l'école a eu également 3 autres organes de gestion: le conseil pédagogique, qui supervisait les questions pédagogiques, le conseil administratif, chargé des questions financières de l'école, et l' assemblée de l'école — l'organe principal de l'école, responsable pour la définition des lignes d'orientation des activités de l'école.

2. Le modèle actuel de gestion et le directeur

Récemment, le gouvernement a émis une série de nouvelles normes et règlements qui ont modifié de façon presque radicale l'organisation et le fonctionnement des écoles publiques. Cet 'évolution est garantie par le nouveau régime d'autonomie, de l'administration et la gestion des écoles publiques (décret 75/2008). Le gouvernement déclare dans le préface qui, en dépit de quelques mesures qui ont déjà été prises — dont certaines promulguées par le décret 115-A/98 et d'autres qui ont fait l'objet de grand débat — il ya trois principaux objectifs de cette restructuration de la direction de l'école au Portugal. Ces objectifs sont, conformément à la loi, la nécessité d' ouvrir l'école à la communauté et d'intégrer les deux réalités, en remplaçant l'assemblée de l'école par un conseil d'école (« conseil général ») avec plusieurs membres de la communauté, la nécessité de développer un leadership fort dans l' organe de direction d'une école en remplaçant le conseil collégial de direction par une seule personne — un directeur et en renforçant l'autonomie des écoles (qui a également été l'objet du régime précédent). Les principales différences, du point de vue du discours, dans la gestion scolaire dans les écoles publiques portugaises selon ces deux lois se situent au niveau de la structure des organes de direction de l'école. Ce nouveau régime remplace l'assemblée de l'école par le conseil général d'école qui dont les fonctions sont comparables à celles de l'assemblée. Néanmoins, le conseil général a une nouvelle composition dans laquelle les enseignants et le personnel de l'école ne peuvent pas avoir la majorité des membres (possible à l'assemblée précédente) et a une nouvelle attribution: élire le directeur de l'école. Par conséquent, le directeur, qui se substitue à l'organe collégial qui a caractérisé la gestion de l'école publique portugaise et a établie la différence avec d'autres systèmes éducatifs, est choisi par le conseil générale et est responsable devant lui. Le directeur a le but d'assurer la promotion d'un leadership fort, selon l'avant-propos de la loi, puisque la personne qui conserve cette position sera le principal responsable de la gestion administrative, financière et pédagogique de l'école car il / elle sera le président des conseils administratif et pédagogique (qui n'ont pas subi de grands changements avec cette nouvelle loi). Ce remplacement de l'organe collégial — conseil exécutif — par une seule personne — le directeur — a fait l'objet de grandes discussions et a fait l'opposition avec l' histoire de la gestion de l'école publique portugaise au cours des 30 dernières années. Néanmoins, le principal point de débat autour de ce nouveau régime est le troisième objectif indiqué dans la préface du décret: le renforcement de l'autonomie des établissements scolaires. On annonce que la nécessité de renforcer l'autonomie des écoles a été demandée par de nombreux secteurs d'opinion. Cette nouvelle loi vise à créer les conditions de cette autonomie, cependant, nous ne devons pas oublier que le même objectif était déjà inscrit dans la loi promulguée en 1998 et certains auteurs (principalement Barroso, 2008) suggèrent que ce nouveau régime au lieu de renforcer l'autonomie des écoles, au contraire, peut nuire à la tentative timide de l'autonomie des certaines écoles. Cela se fera par le renforcement de ce qui peut être appelé comme la politique de la "main de fer dans un gant de velours "de l'Etat en augmentant la formalisation de la réglementation relative à la gestion de l'école, en laissant peu de place à l'autonomie. Il y a d'autres critiques à l'égard de cette la loi : malgré les demandes de promotion de l'autonomie, le texte est extrêmement vague dans ce qui concerne les principes et les instruments de l'autonomie, ce qui conduit certains auteurs à affirmer que l'autonomie présente dans cette loi est un leitmotiv pour le renforcement du contrôle étatique. C'est justement ce point que certains auteurs soulignent comme la contamination ou l'emprunt de la politique internationale de nombreux pays européens, qui ont mis un grand accent sur le renforcement de l'autonomie scolaire (Barroso, 2008: 4). Par conséquent, selon Barroso, les mesures mentionnées dans la loi 75/2008 sont une tentative de réponse au dilemme de l'autonomie scolaire de renforcement afin de retrouver la légitimité et de répondre à la complexité sans perdre le contrôle sur le système — un dilemme qui est confronté par de nombreux systèmes éducatifs à travers le monde.

Du leadership démocratique

Pour établir ce portrait d'un leadership démocratique au Portugal nous travaillons Bush (2011). Cet auteur présente une série de modèles d'organisation, ce qui, combiné avec des types de leadership, peut fournir une description du cadre organisationnel des les écoles. Pour l'analyse du leadership démocratique on utilise le « modèle collégial » de Bush (2011). Ce modèle met l'accent sur la prise de décision partagée et avance avec les types de leadership : un leadership transformationnel, leadership participatif et le leadership partagé (Bush, 2011). Voyons maintenant chacun de ces types de leadership de façon plus détaillée.

Avec le leadership transformationnel l'influence est distribuée dans toute l'organisation, elle n'est pas exclusive des détenteurs du pouvoir hiérarchique, elle est distribuée aussi parmi les membres qui peuvent inspirer les collègues à développer leurs capacités et à appuyer l'organisation (Leitwood et Jantzi, 2005: 32). Ce type de leadership implique quatre éléments clés: la composante charismatique de développer une vision et de l'induction du respect et de la confiance, la composante d'inspiration, la motivation, la fixation d'objectifs, la modélisation du comportement vers la réalisation des objectifs fixés, la garantie du respect des subordonnés en vue de leur fournir toute l'attention, et la composante de stimulation intellectuelle de défi, «taquiner» subordonnés à des objectifs et de nouvelles méthodes pour les atteindre. Le leader transformationnel est respecté par les suiveurs, inspire confiance et est considérée comme un exemple à suivre. Ce type de leader se comporte de façon proactive afin de motiver les disciples, en les invitant à dépasser ses limites et à chercher des solutions créatives pour résoudre des problèmes difficiles. En outre, le leader transformationnel accorde une grande attention aux besoins de perfectionnement professionnel et la réalisation des objectifs de chaque disciple, en agissant parfois comme un mentor. Le leader transformationnel augmente également le degré d'engagement des fidèles à la vision, mission et valeurs de l'organisation commune de souligner la relation entre les efforts des partisans et la réalisation des objectifs de l'organisation. Le leader transformationnel, en bref, est considéré comme un manager du sens de la organisation, quelqu'un qui définit la réalité de l'organisation à travers une vision qui reflète la façon dont le chef interprète la mission et les valeurs sur lesquelles l'action de l'organisation doit être fondée. (Castanheira et Costa, 2011 ; Castanheira et Costa, 2007 ; Castanheira et Costa, 2007 ; Costa et Castanheira, 2006 ; Leithwood et Jantzi, 2005).

Somech définit le leadership participatif comme un processus "de prise de décision commune, ou du moins influence partagé dans la prise de décision par un supérieur et ses employés" (2005: 778). Les leaders dans cette approche encouragent les membres des équipes et les conduisent à augmenter leurs performances grâce à la découverte de nouvelles opportunités et de nouvelles solutions pour le partage des connaissances (ibid.: 780). Le leadership participatif, de cette façon, favorise la discussion et le partage entre membres de l'organisation dans la recherche d'idées créatives et des solutions analytiques pour les problèmes organisationnels (ibid.: 782), en stimulant la coopération et l'autonomie.
L'un des concepts de leadership qui a gagné en importance ces dernières années est celui du leadership distribué par opposition à la domination quasi absolue des théories de leadership axées sur un seul dirigeant (Gronn, 2002: 423; Muijs & Harris, 2003: 437; Woods, 2005: vi-vii), bien que selon certains auteurs (voir Harris, 2004: 13) il existe diverses interprétations du concept. Harris définit le leadership partagé comme "une leadership collectif dans lequel enseignants développent l'expertise en travaillant ensemble" (ibidem: 14). Le leadership partagé, alors, soutient que le leadership dans l'organisation sera partagé entre une partie ou la totalité de ses membres. Ainsi, tous les membres de l'organisation pourraient être des leaders (Gronn, 2002: 429), ouvrant la possibilité d'une direction plus collective et démocratique (Muijs & Harris, 2003: 439), et donc une des propriétés du leadership partagé est l'interdépendance. Les leaders dans cette approche s'appuient sur les autres membres de l'organisation pour exécuter leurs fonctions, soit parce que leurs fonctions se chevauchent soit parce que leurs responsabilités sont complémentaires (Gronn, 2002: 432). En outre, le leadership partagé implique une coordination, implicitement ou explicitement, la planification et l'organisation du temps et des ressources, afin d'uniformiser les moyens et la gestion de l'information et de la communication (ibid.: 433). Em conséquence, le concept de leadership partagé a des implications en ce qui concerne l'étude du leadership en général, car il conteste l'idée que

le directeur est un leader. Dans le leadership partagé le gestionnaire n'est qu'un membre de l'organisation et cést grâce à un contrat légal qu'il a le statut de leader, car la direction elle-même ne peut pas être attribué, et dépendent donc de la volonté des partisans (ibid.: 442). Harris (2002) affirme que le chef officiel de l'organisation du point de vue du leadership partagé doit être responsable de la performance globale de l'organisation, réunissant les divers membres autour d'une relation productive, à créer une culture de base de la confiance autour de l'utilisation des capacités et des compétences (ibid.: 14).
Le leadership partagé est souvent confondu avec un autre type de leadership — le leadership démocratique. Dans cette approche, caractérisée par un fort penchant pour créer et maintenir un environnement dans lequel les individus se battent pour une meilleure organisation, nous devons tenir compte de divers types de rationalité (Woods, 2005: 12). À la suite d'une de ces types de rationalité, la rationalité de la décision, la direction démocratique devrait présenter certaines caractéristiques: la dispersion de leadership tout au long de l'organisation, les droits de décision et les différences de pouvoir s'effritent (ibid.: 14). Pour Woods, le leadership démocratique se distingue du leadership partagé parce que celui-ci est "le produit de nombreuses personnes, de travailler ensemble, plutôt que d'une seule personne" et celle-la est ""La gouvernance partagée par la multiplicité des leaders libres et égaux qui travaillent ensemble" (ibid.: 20). On peut donc dire que l'approche leadership partagé tend à être une des capacités fonctionnelles de l'homme, mettant l'accent sur la valeur de la sagesse et de développer le potentiel des membres de l'organisation afin d'en profiter. Pendant ce temps, la direction démocratique entend intégrer les capacités de l'homme en donnant un sentiment d'hypothèses d'organisation et une plus grande liberté (ibid.: 39).

Étroitement liée à la notion de leadership partagé et à la démocratie est la notion de collégialité. Harris soutient que le leadership partagé se distingue de la collégialité qui est le premier résultat d'une activité commune et qui n'est pas seulement un "label" pour cette activité (2002: 15). Pour Woods et Woods, le principal avantagede la collégialité c'est qu'elle admis que tous les membres ont leur domaine d'expertise qu'ils apportent à un ensemble qui est formé de cette façon, le sentiment que tous ont leur mot à dire, qu'ils ont une voix dans la direction de l'organisation (2006: 12). Woods et Woods présentent certaines caractéristiques de la collégialité. Tout d'abord, nous avons la structure institutionnelle de l'organisation qui permet la prise de décisions collectives, conduisant à un processus de négociation et de rapport de l'action. Ensuite, nous trouvons la dispersion de l'initiative menant à divers acteurs de l'organisation qui peuvent prendre des mesures importantes pour la performance de l'organisation. Nous devons également tenir compte de la facilitation, et c'est le rôle du leader qui dirige les réunions et coordonne le processus, conduisant à une plus grande facilité dans la mise en œuvre des actions décentralisées. Toutes ces caractéristiques créent un domaine social et affectif dans lequel tous sont co-leaders, et devraient donc être des bâtisseurs de relations afin de créer et de maintenir une identité et de faciliter la prise de décision collégiale comme un processus collectif et la communication, facteurs essentiels à la vie organisationnelle en facilitant la prise de décision collective, en évitant, dans une certaine mesure, le conflit (ibid.: 18).

Un « portrait » des dirigeants démocratiques au Portugal

Pour l'analyse de la question de la direction de l'école au Portugal on a utilisé un *corpus* de 51 documents (39 dissertations et 12 thèses de doctorat — voir tableau 1) élaborés dans la première décennie de ce siècle. 17 œuvres ont étés sélectionnées à partir de ce *corpus* (13 dissertations et 4 thèses de doctorat — voir tableau 1) car elles sont directement liéesà la direction de l'école dans son aspect institutionnel, ou au travail de l'exécutif ou du directeur, tandis que les autres 34 travaux (voir tableau 1) se concentrent sur d'autres domaines liés au leadership dans l'école tels que la motivation des enseignants, les relations avec les associations de parents, l'autonomie des établissements scolaires, le développement de projets éducatifs, parmi d'autres, mais qui ne sont pas associés directement à l'action du conseil exécutif.

	Type de document	
Theme	Master	Doctorat
Leadership institutionnel / Gestion / Directeur	13	4
D'autres types de leadership (chefs de classe intermédiaire des administrateurs, la motivation, les associations professionnelles, projet éducatif, parmi d'autres)	26	8
total	39	12

Table 1 – Type de Document

Après la lecture et l'analyse que nous avons faite de notre *corpus*, nous constatons que la plupart des études présentent une analyse du point de vue politique, historique et de la collégialité comme une façon d'organiser les ressources et les structures organisationnelles. Les études M2 et M12 (voir tableau 2) sont les seules exceptions. Tous les travaux examinent la direction politique et normative des institutions, consacrant une partie du texte à la caractérisation de la gestion politico-historique et du leadership en éducation depuis la « révolution des œillets » et la gestion de l'école comme un moyen d'organisation des ressources et des structures organisationnelles (voir tableau 2). Il ya même un cas (M13), une dissertation sur le leadership de l'organisme de gestion, qui ne procède qu'à une analyse politique et normatif du leadership institutionnel et ne prend pas en compte l'un des types de leadership inclus par Bush (2011).

Lignes directrices		Type de document		Total
		Master	Doctorat	
Analyse politique normative du leadership institutionnel	Point de vue politico-historique de la gestion et du leadership éducatif à partir du 25 avril	M1; M3; M4; M5; M6; M7; M8; M9; M11; M13;	D1; D2; D3; D4;	14
	Gestion collégiale comme un moyen d'organiser les ressources et les structures organisationnelles	M1; M3; M4; M5; M6; M7; M8; M9; M11; M13;	D1; D2; D3; D4;	
Analyse du leadership en fonction dumodèle collegial (Bush)	Leadership distribué	M1 ; M2 ; M3 ; M6 ;	D1 ; D2 ; D4 ;	13
	Leadership transformationnel	M2 ; M4 ; M6 ; M7 ; M8 ; M9 ; M10 ;	D1 ;	
	Leadership participatif	M1 ; M2 ; M3 ;	D1 ; D2 ; D4 ;	
	Leadership démocratique	M1 ; M2 ; M3 ; M12 ;	D1 ; D2 ; D4 ;	

Table 2 – Type de document pour lignes directrices

L'analyse des dissertations de maîtrise et des thèses de doctorat permet l'étude de la direction en vue des perspectives mentionnées par Bush (2011) dans son modèle collégial de direction car il y a une grande similitude dans la façon dont ils analysent la direction de la gestion des écoles. Il n'y a pas de distinction claire entre les comportements de leadership distribué, participatif et démocratique (M1, M2, M3 — voir tableau 2), de même que pour les thèses de doctorat (voir tableau 2). En ce qui concerne les dissertations M6 et M12, nous constatons la différenciation d'un type de direction collégiale, le leadership partagé, pour la première thèse, et le leadership démocratique, pour la seconde (voir tableau 2).

Il ya encore un pourcentage important des études analysées (53,8% de notre *corpus*) essentiellement axés sur le leadership transformationnel. Ces études, cependant, ne présent pas ce type de leadership comme un catalyseur de la collégialité telle que préconisée par Bush, mais ilsse concentrent plutôt sur la perspective du leadership transformationnel comme un comportement qui part du chef institutionnel (le directeur) et qui est juste perçu par les disciples. Cela est peut être du à l'utilisation d'un instrument de collecte de données (The Multifactor Leadership Questionnaire, de Bass et Avoilo) qui présente le leadership transformationnel comme un ensemble de comportements qui se manifestent dans le chef de file institutionnel dont les disciples sont conscients dans leur vie quotidienne. Une des leçons à apprendre, c'est que la perspective du leadership transformationnel peut prendre des directions différentes, la connexion à d'autres modèles de l'analyse organisationnelle et de la gestion, non seulement pour le modèle collégial proposée par Bush.

Sur la question de savoir si il y a une direction collégiale de l'école au Portugal, notre *corpus* diverge. La dissertation M3 et les thèses de doctorat D1 et D2 se réfèrent à cette responsabilité collective dans la gestion des écoles publiques portugaises se rapprochant de la notion de collégialité artificielle de Hargreaves (1998), car il se résume à une délégation de tâches dépourvues de pouvoir en tant que président du conseil exécutif qui finit par rendre toutes les décisions. Les dissertations M6 et M12 et la thèse D4 signalent qu'il ya une délégation efficace des tâches et le partage du pouvoir dans la prise de décision à l'organe de gestion. Nous sommes, toutefois, devant des études de cas, qui ont un sens dans leur contexte spécifique, mais qui ne se prêtent pas à une extrapolation.

En guise de note finale, il est noté que l'analyse des documents présentés ci-dessus est encore à un stade exploratoire de développement et que l'examen de ce *corpus* de documents est en cours. De toute façon, il faut dire que la recherche sur le leadership scolaire au Portugal a connu un développement important au cours de la première décennie de ce siècle dans notre pays — pas seulement à travers une lecture du contenu politique et normative de la gestion des écoles (une tendance répandue aux années 90 du dernier siècle) — mais en considérant les processus et les pratiques du directeur de l'école en tant que leader et la caractérisation de son profil et modes d'action. Dans ce cas, s'est révellé important, comme nous l'avons vu, entre autres approches, celles qui sont présentes dans le modèle collégial de direction des établissements scolaires (en vertu de la proposition de Tony Bush) : le leadership participatif, le leadership démocratique, le leadership partagé et le leadership transformationnel.

Références

Barroso, J. Organização e gestão das escolas secundárias: das tendências do passado às perspectivas de futuro. In J. Azevedo (Ed.), *O Ensino Secundário em Portugal* (pp.118-156). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. (1999).

Barroso, J. Reitores, presidentes e directores: evolução e paradoxos de uma função. *Administração Educacional*, 2, pp. 91-107. (2002).

Barroso, J. *A Escola Pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA. (2003a).

Barroso, J. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, 24 (82). (2003b).

Barroso, J. Parecer – Projecto de Decreto-Lei 771/2007 – ME. (2008).

Bush, T. *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage. (2011).

Castanheira, P., & Costa, J. A. Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In J. M. Sousa & C. N. Fino (Eds.), *A Escola Sob Suspeita*. Porto Asa. (2007).

Castanheira, P., & Costa, J. A. In Search of Transformational leadership: a (meta)analysis focused on the Portuguese reality. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. (2011).

Costa, J.A. A administração da educação em Portugal: políticas e modelos de formação. In *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração Educacional: investigação, formação e práticas*. Braga: Universidade do Minho, Fórum Português de Administração Educacional, ANPAE. (2002).

Costa, J. A. *Formação Especializada dos Gestores Escolares em Portugal: dimensão académica versus dimensão profissionalizante*. Paper presented at the VIII CIOIE – Congresso Interuniversitário de Organizácion de Instituciones Educativas, Universidade de Sevilha. (2004).

Costa, J. A., & Castanheira, P. *Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire na gestão escolar em Portugal.* Paper presented at the IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste. V Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/RN: Política de Formação e Gestão Educacional, Natal. (2006).
Gronn, P. Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, *13*, 423-451. (2002).
Harris, A. Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership and Management, 22*(1), 15-26. (2002).
Harris, A. Distributed leadership and school improvement. Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership, 32*, 11-24. (2004).
Leithwood, K., & Jantzi, D. Transformational leadership. In B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership* (pp. 31-43). Londres: Paul Chapman Publishing. (2005).
Lima, L. *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988).* Braga: Universidade de Minho. (1992).
Muijs, D., & Harris, A. Teacher leadership - improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration, 31*(4), 437-448. (2003).
Pashiardis, P., Costa, J.A., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. The views of the principal versus the views of the teachers – a case study from Portugal. *International Journal of Educational Management*, 19 (7), pp. 587-604. (2005).
Somech, A. Directive versus participative leadership: two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Administration Quarterly 41*(5), 777-800. (2005).
Ventura, A., Costa, J.A., & Castanheira, P. Perceptions of leadership – a study from two Portuguese schools. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3. (2005).
Woods, P. *Democratic Leadership in Education*. Londres: Paul Chapman Publishers. (2005).
Woods, P., & Woods, G. *Feedback Report (Meadow Steiner School): Collegial Leadership in Action*. Aberdeen: School of Education, University of Aberdeen.(2006).

Les directeurs d'école primaire en France, acteurs du changement ? Entre prescriptions institutionnelles et réalité

Hervé Duchateau

Les recherches sont nombreuses sur le fonctionnement du système éducatif et témoignent des bouleversements qui le traversent (entre autres : Barreau, 2005 ; Combaz, 2007, Demailly, 2001 ; Draelants, 2009 ; Lelièvre, 2002 ; Mabilon-Bonfils et Saadoun, 2008 ; Thélot, 2005 ; van Zanten, 2004). On ne peut que constater que l'école - lieu institué d'éducation- n'échappe pas aux tumultes de la nouvelle société. En effet, aujourd'hui, l'éducation ne va plus de soi alors que les attentes envers l'école sont immenses. Dans ce contexte, les crises offrent l'occasion de ré-interroger les fondements des pratiques. François DUBET (2008), pose à la lumière des profondes transformations opérées dans le système scolaire français depuis vingt ans, la question : l'École doit-elle changer ? Pour lui, il s'agit de se demander si ce changement doit se réduire à une adaptation plus ou moins rapide aux transformations de l'environnement ou bien si l'École peut maîtriser ce changement en traçant les orientations et mobiliser ses forces autour de quelques objectifs clairement affirmés. On ne peut ignorer que les chefs d'établissement jouent un rôle dans ces évolutions (Stegö et coll., 1988 ; Hopes et coll., 1988 ; UNESCO, 2006). Les études menées sur le sujet ont montré comment les statuts influencent les prescriptions institutionnelles et les missions sur un large spectre : du rôle purement administratif à celui d'animateur pédagogique, au-delà de cela, la reconnaissance du chef d'établissement comme acteur du changement n'est plus à démontrer (Fullan, 2006 ; Barrère, 2006). En effet, que signifie le malaise ressenti par ce corps face aux multiples demandes de l'institution ? Le directeur d'école est-il un acteur en quelque sorte «passif» dans un processus d'adaptation ou bien joue-t-il un rôle «actif», mobilisé à atteindre un but identifié ? C'est en interrogeant le quotidien des directeurs, au-delà des comparaisons de prescription institutionnelles déjà établies (Rich, 2010) que nous établirons cet état. Pour comprendre le positionnement des directeurs d'école face aux changements, leurs attitudes et les actions qu'ils mènent, il faut dans un premier temps définir ce que sous-tend le vocable «changement» et dans quel contexte le situer. Dans un second temps, nous verrons comment peuvent se dessiner des catégories au regard des attitudes de chacun vis-à-vis des réformes retenues.

Quels changements pour quelle école ? Des réformes fondamentales

Le rôle des directeurs a été maintes fois réaffirmé dans la mise en place de nouvelles réformes et la rénovation de l'école primaire depuis la Loi d'orientation sur l'éducation de 1989[1], puis celle de 2005[2]. Aussi il est utile d'en définir le contexte. Changement, réforme, rénovation, innovation, telles sont les principaux termes qui alimentent les discours aussi bien banals que savants sur le système éducatif et cela depuis de nombreuses années. Mais de quoi parle-t-on ? Charlot (1993) a contribué à définir l'innovation, il la rapporte à sa fonction. Celle-ci a connu une profonde mutation au cours de ces trente dernières années. Il ne s'agit plus de la concevoir comme une amélioration ponctuelle du système, ou comme une rupture, mais bien comme un impératif de fonctionnement. L'innovation serait le gage d'une école moderne. Son cadre n'est plus une école définie comme une «institution stable » transmettant une culture « classique » -c'est-à-dire le passé non en tant que tel mais comme valeur « intemporelle»-, où elle pouvait être pensée comme l'amélioration d'un dispositif ou d'une pratique avancée de la modernité, mais elle est voulue comme «instrument de développement collectif et de promotion individuelle». Dans ces conditions, l'école, force d'innovation, doit elle-même se transformer en permanence sous la pression de cette société qu'elle contribue à produire. La problématique même de l'innovation s'en trouve profondément changée. Cette mutation affecte la signification même de l'école (Charlot, 1993) qui devient ambivalente. Dans toute société, l'éducation est perpétuation, transmission d'un patrimoine culturel d'une génération à l'autre, par définition et non par conservatisme. Dans la société moderne, l'éducation est toujours une transmission de patrimoine mais elle est aussi une préparation et une incitation au changement, dans la mesure où la vie des enfants ne sera plus répétition de celle des parents. Le discours «il faudrait qu'ils se remuent un peu» : l'école n'innove pas, elle est routinière, trop fermée sur elle-même, les enseignants résistent au changement, en toute impunité car ils sont protégés à la fois par leur statut de fonctionnaires et par des syndicats puissants, côtoie le discours : «ils prennent nos enfants pour des cobayes» : les méthodes changent sans arrêt, chaque enseignant fait comme il veut, personne ne s'y retrouve plus, c'est le laxisme et la pagaille. Il n'est pas rare qu'une même personne s'exprime dans l'un ou l'autre de ces registres, selon les moments et les besoins (Charlot, 1993). On comprend aisément que ces discours contradictoires mais aussi déstabilisateurs puissent ébranler plus d'un directeur, s'il ne s'est préparé à y faire face. Mais comment se situer dans une telle complexité ? Où puiser les ressources nécessaires pour élaborer des réponses ? C'est en construisant leur propre posture que les acteurs seront les plus à même de répondre. Formuler cette hypothèse, c'est faire référence aux travaux de Crozier et Friedberg (1977) qui affirment que les modes d'organisation et les modes d'action collective ont un caractère construit, ce qui leur permet d'attribuer au changement ce même caractère. Dans ce contexte, le changement «ne peut se comprendre que comme un processus de création collective à travers lequel les membres d'une collectivité donnée apprennent ensemble, c'est-à-dire inventent et fixent de nouvelles façons de jouer le jeu social de la coopération et du conflit, bref, une nouvelle praxis sociale, et acquièrent les capacités cognitives, relationnelles et organisationnelles correspondantes. Pour ces auteurs, le changement «constitue un problème, non pas tant parce qu'il serait nécessaire ou difficile, que parce qu'il n'est pas naturel». Se référer à cette définition engendre donc un cadre de réflexion particulier. Concevoir le changement comme problème oblige à écarter un modèle de changement : «celui du réformateur autoritaire, du despote éclairé, qu'il soit technocrate compétent et soucieux du bien supérieur de la collectivité, agissant au nom de sa connaissance rationnelle des problèmes, ou qu'il soit commissaire du peuple investi de la mission historique de guide du prolétariat». Dans cette perspective, où tout champ est structuré et où toute solution aux problèmes de l'action collective est contingente, il existe de fait plusieurs réponses possibles. Le changement ne peut plus «se définir comme l'imposition d'un modèle conçu a priori» et dans ce cas la résistance des acteurs ne peut pas être envisagée comme «l'expression de leur attachement borné aux routines passées ou de leur conditionnement par les structures de dominations existantes». Dans ces conditions, «l'extension et la généralisation progressive de l'expérimentation, c'est-à-dire de l'apprentissage collectif et institutionnel à tous les niveaux, ou plutôt l'organisation des conditions rendant une telle extension possible» deviennent l'alternative aux changements autoritaires. Retenir ce modèle de changement, comme le souligne ces chercheurs, impose une conclusion centrale qui passe par «plus d'organisation, au sens de structuration consciente des champs d'action» car dans cette situation la modification des modes d'action collective doivent s'inscrit dans un « plus d'initiative et plus d'autonomie des individus». De fait, inscrire les directeurs d'école dans ce modèle de changement, c'est leur attribuer logiquement une augmentation de liberté et d'autonomie pour faire face à la multiplication et l'accroissement des difficultés. Ces difficultés, ce sont entre autres les demandes diverses, multiples, contradictoires, qui excèdent de beaucoup ce que l'école peut assumer sérieusement : natation, sécurité routière, éducation sexuelle, informatique, sida, langues européennes. Dès qu'il faut «commencer tôt», l'école est sollicitée, mais elle est régulièrement sommée de ne pas délaisser les apprentissages de base (Charlot, 1993). Mais, c'est aussi donner aux directeurs les moyens de prendre conscience au sein de l'institution de «l'ensemble des construits collectifs» qui rend leur action possible en la régulant et la canalisant. C'est leur permettre de faire face aux tensions, contradictions, instabilité, hétérogénéité qui «entretiennent ce que l'on appelle la crise de l'école qui est en fait une caractéristique structurelle de l'école dans une société démocratique moderne.» (Charlot, 1987). Pour ce qui concerne notre propos, la crise peut être entendue de diverses manières : celle que vit le système globalement : comment répondre aux enjeux d'une scolarisation massive et démocratique ? ; celle que vivent les enseignants du premier degré dans la mesure où ils ont dû mal à faire face aux demandes institutionnelles. C'est à cette crise, ou plutôt aux changements qui lui sont consubstantiels, qui nous intéressent. Les changements marquants de l'école primaire sont facilement identifiables puisqu'ils sont inscrits dans la loi à force de décrets et circulaires d'application. La place des parents à l'école est aussi un élément pris en compte dans cette étude puisque, bien que leur rôle ait été affirmé avec la création du Conseil d'école, les relances concernant leur participation à la vie de l'école sont toujours d'actualité. Autrement, les sujets qu'ils aient été abordés spontanément, ou non, s'inscrivent dans la vague de réforme qui a suivi la Loi d'orientation sur l'éducation de 1989 : le « Projet d'école », les « Cycles à l'école primaire » ; quelques mesures du « Nouveau contrat pour l'école », comme les études dirigées, ou bien encore la place des langues vivantes ou de l'informatique dans le cursus scolaire des élèves. A ce jour, de nouvelles modifications sont intervenues, comme l'aide personnalisée, dont les entretiens ne

[1] Loi n°89-486 du 10 juillet 1989.

[2] Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, n°2005-380, du 23 avril 2005.

témoignent pas, mais qui confirment ce que la grande majorité des directeurs signalent : les incessantes modifications ou permanents changements du système éducatif français, pas une année sans la mise en place d'une nouveauté.

Les directeurs face aux changements

L'analyse du corpus a permis de mettre au jour des profils d'attitudes face aux réformes engagées. Elle a révélé une certaine complexité puisque rarement un même directeur est totalement défavorable à toutes les réformes entreprises et qu'à l'opposé rarement un même directeur est favorable à toutes les réformes. Cependant, il est vrai que des « tendances » fortes se détachent. Pour donner une image au plus proche de la réalité, les exemples d'opinions favorables -ou défavorables- sont pris dans les divers thèmes que les directeurs ont évoqués spontanément ou non. Ces précisions rendent compte aussi de la difficulté à expliquer les origines de ces attitudes puisqu'une même personne peut être favorable au projet d'école et défavorable au travail en cycles ou à la suppression du redoublement. Aussi, le fondement de ces opinions est envisagé, non seulement à partir de l'histoire de celui qui les émet, mais aussi des variables contextuelles.
Un autre élément important de transformation est la redistribution générale des pouvoirs entre l'Etat et les établissements scolaires dans le cadre des mesures de déconcentration et de décentralisation. La loi du 10 juillet 1989 fait obligation à chaque établissement, maternelle ou élémentaire, d'élaborer un projet d'école. Alors que l'organisation administrative du premier degré fait dépendre la dynamique de l'école de celle du département puis de la circonscription, la loi lui reconnaît une marge d'autonomie pour mettre en œuvre la politique éducative. La continuité et la cohérence des apprentissages doivent être désormais assurées au niveau de l'établissement, par un travail des maîtres, dans le cadre d'un projet de cycle et d'un projet d'école. Un temps est donné aux enseignants pour travailler en équipe (en 1990, réorganisation du service prescrit en 27 heures de présence à l'école, dont un temps d'enseignement de 26 heures devant les enfants)[3]. Du fait de la culture d'égalité de la profession, le directeur d'école n'a pas de rôle hiérarchique, mais il est chargé d'animer et de coordonner le travail en équipe.

Dans ce contexte, les profils des directeurs se déclinent sous trois grands vocables : les « attentistes », les « réactionnaires » et les « légitimistes ». Nous verrons plus en avant que ces catégories sont divisées et affinées. L'idée de créer une catégorie de directeurs « progressistes » ou « innovants » a été écartée puisque dans leurs pratiques, ceux qui sont plus novateurs s'inscrivent dans le cadre défini par les textes. Ils ne présentent aucune action qui n'ait déjà été décrite dans la littérature spécialisée en éducation. Mis-à-part peut-être un directeur qui a transformé son école en un centre ressource, aucun d'entre eux ne développe un projet qui aille au-delà de ce que les textes suggèrent.

Des profils contrastés face aux réformes

Les attentistes ou les « bien faire et laisser braire ».

La catégorie des « attentistes » comporte les directeurs qui, quelle que soit la réforme, ne font pas preuve de vélocité pour la mettre en application. Ils affirment continuer à bien faire leur travail et feignent ignorer ce qui est demandé. Une directrice (Béatrice) a même une devise en ce sens qui illustre ce que beaucoup n'osent pas directement dire : «*bien faire et laisser braire*». Ils font comme si appliquer la réforme ne relevait pas du bien faire son travail. On peut donc s'interroger sur ce qui fonde ce « bien faire ». Ne relève-t-il pas d'un bien faire la classe ? Le « bien faire », en tant que responsable de l'école, se cantonnerait à la sécurité des élèves.
Pour justifier cette attitude, il faut se référer à leur expérience. Les directeurs attentistes parlent de la réforme proposée comme de l'énième qu'ils vont vivre, et dont ils pensent qu'elle fera peut-être long feu. Leur stabilité sur le poste est mise en balance avec celle des ministres qui changent au gré des élections. C'est aussi l'inconstance qui est pointée, l'idée que chaque responsable veut laisser sa marque et que cela est passager. Ils attribuent, *de facto*, un caractère éphémère aux réformes. Ce sentiment est renforcé par l'attitude des inspecteurs de circonscription qui eux ont aussi sont présentés comme ayant des marottes et qui changent de poste régulièrement. A chaque nouvel inspecteur, les feux sont braqués sur de nouveaux sujets. C'est aussi parce qu'ils ont vécu de mauvaises expériences par le passé, qui les ont marqués, échaudés, qu'ils affichent de la prudence. Le fait, qu'ils n'encourent aucune sanction, ni même de remontrance les confortent dans l'idée qu'il n'y a jamais d'urgence. Il faut noter que les inspecteurs semblent jouer un rôle essentiel dans cette attitude. Moins ils sont attentifs à l'application des textes (c'est-à-dire qu'ils informent, forment et demandent des comptes) et plus les directeurs sont légitimés à adopter cette position.
Parmi les attentistes, se trouvent aussi les directeurs pour lesquels les réformes ne sont pas assez claires : «*c'est le flou total*» dira Sandrine. Pour eux, mieux vaut attendre d'en savoir plus et dans ce cas deux attitudes sont possibles : aller au devant de l'information ou attendre qu'elle arrive..
Parmi les attentistes, sont aussi identifiés les directeurs qui espèrent que des moyens d'accompagnement vont suivre la mise en application des textes, et ils attendent que ceux-ci soient débloqués.
C'est parmi les directeurs les plus âgés (la cinquantaine dépassée), hommes ou femmes, qu'on trouve les directeurs attentistes. Ce sont aussi ceux qui ont la plus vieille expérience dans la fonction de directeurs[4]. Ils sont sur la réserve car les innovations en matière d'éducation ont jalonné leur parcours et ils n'en gardent pas de souvenir favorable. La taille de l'école ou le lieu d'implantation n'ont dans ce cas pas d'influence sur les raisons qui forgent leurs attitudes.

Les directeurs réactionnaires

La deuxième grande catégorie constituée est celle des « réactionnaires » (Barreau : , 14). Il s'agit des directeurs qui sont plus ou moins défavorables aux réformes. Nous avons hésité à choisir ce terme du fait de sa connotation péjorative mais c'est celui qui reflète le mieux les caractéristiques qui fondent la catégorie. La « réaction » s'inscrit dans le mouvement d'idées qui la définit comme une action qui s'oppose au progrès social et vise à rétablir des institutions antérieures. Dans notre travail, l'action qui s'oppose englobe l'inaction dont les effets sont tout aussi dérangeants pour l'évolution. Le réactionnaire est une personne qui va contre le progrès social et l'évolution des mœurs. Dans cette catégorie, sont regroupés les directeurs qui ouvertement ou non sont défavorables à certaines réformes. En fonction de leurs attitudes et des raisons qui fondent (ou non) leurs positions, ils sont répartis en trois sous-groupes : les « réactionnaires réfléchis », les « réactionnaires viscéraux », et « les réactionnaires nostalgiques ».

Les « réactionnaires réfléchis »

Les réactionnaires réfléchis sont les directeurs qui argumentent sur le fond des réformes qu'ils ne souhaitent pas voir appliquer. Ils défendent théoriquement leur position. Ils sont peu nombreux dans cette catégorie.
Très rares sont les directeurs qui basent leurs convictions sur des connaissances scientifiques, qui mentionnent des lectures.
Plus généralement, ils font appel à leur vécu et donnent des arguments théorico-pratiques. Les éléments qui fondent leurs opinions sont basés sur une théorie qu'ils auraient élaborée à partir de leur propre pratique ; souvent en comparant diverses situations. Nous ne discutons pas ici la valeur ou la véracité de ces arguments qui sont pris ici comme élément de leur dialectique. Les mesures concernant le maintien en fin de cycle et qui imposent par conséquent de ne plus faire redoubler la classe de CP provoquent de vives réactions et les raisons avancées sont toujours les mêmes, les enfants en difficultés ne pourront suivre au CE1. Ne pas donner de devoirs à la maison est toujours une mesure contestée. Elle est jugée contraire à la demande des parents mais aussi comme n'étant pas dans l'intérêt de l'enfant surtout en classe de CM2.
Dans cette sous catégorie ne se dégagent pas de critères type récurrents mis à part une grande ancienneté dans la profession. Il faut noter aussi que certains directeurs évoluent dans leurs positions, poursuivent leur réflexion, et prennent la mesure des changements et de leur utilité, après coup.

[3] A noter que depuis la rentrée 2008, les élèves n'ont plus que 24 heures de cours, sauf pour certains élèves en difficulté qui participent à l'aide personnalisée, organisée majoritairement en plus de leur journée de six heures de cours soit le matin avant la classe, soit à l'heure du déjeuner, soir après la classe. Les enseignants sont supposés assurés toujours 26 heures face aux élèves.
[4] Qu'ils aient fait fonction de directeur ou qu'ils aient 'partagé' avec leur conjoint une direction en école de campagne par exemple.

Les réactionnaires viscéraux

Dans cette catégorie, on trouve les directeurs qui *a priori* sont contre tout changement, comme par principe. On trouve aussi ceux qui disent espérer la réforme, celle qui va modifier leurs conditions de travail. En attendant, ils n'appliquent pas celle proposée faute de moyens. De même que ceux qui voient dans les propositions gouvernementales un projet utopique, donc irréalisable. Nous avons regroupé ces trois catégories sous le même vocable car l'analyse montre qu'il s'agit plus d'une différence rhétorique que fondamentale qui les sépare. Pour les deuxièmes comme pour les premiers, l'argument central sous-jacent qui fonde leur position est que le changement ne vient pas de la base. Que les décisions sont prises hors concertations. Les seconds habillent et dissimulent leur refus par un appareillage dialectique.
Parmi ceux qui réfutent le changement, certains l'énoncent ouvertement comme à propos de l'arrivée des aides éducateurs ou des EVS ou de la mise en place des cycles.
D'autres sont plus subtils. Ils ne s'annoncent pas de prime abord défavorables aux changements, mais trouvent toutes les bonnes raisons pour que ceux-ci ne soient pas rendus possibles. Ils les conditionnent toujours à une avalanche de moyens. C'est la sous-catégorie des « oui mais ». Les propos sont toujours les mêmes, ne pas être vraiment contre la réforme mais sans moyens, c'est impossible. Quelquefois les arguments soulignent un manque de moyen en terme de manque de compétence, c'est toujours le cas pour l'enseignement des langues vivantes. Le plus souvent, ce sont les manques de moyens matériels qui justifient les réticences ou le refus d'appliquer les textes. La liste des attentes est longue :

- moins d'élèves pour appliquer la pédagogie différenciée
- du matériel supplémentaire pour travailler en informatique ou enseigner les langues vivantes

- des locaux pour pouvoir décloisonner ou s'ouvrir à des disciplines variées: *«on nous*

- plus de temps avec les collègues pour réfléchir et travailler à la mise en place des réformes

Enfin, une troisième catégorie qui aurait pu être assimilée au « oui, mais » mais que nous avons choisi de différencier, les réactionnaires qui voient de l'utopie dans les réformes. Ce qu'il faut comprendre, c'est que ces directeurs en choisissant de qualifier les réformes d'utopiques, *de facto*, récusent toute mise en œuvre. Les réformes sont définies comme irréalisables et ainsi ne nécessitent pas de moyens supplémentaires. Les directeurs les plus hardis en appellent donc à un changement radical.
Les représentants de cette catégorie sont essentiellement des directeurs qui ont une très grande ancienneté, plus de 25 ans. Pour beaucoup, leur discours s'inscrit dans celui du syndicalisme et prend une forme revendicative. Ils sont adhérents d'une centrale syndicale, anciens syndiqués ou sympathisants. Ils témoignent aussi d'une certaine méfiance vis-à-vis de toute réforme à cause de leurs expériences antérieures, et semblent ressentir une certaine lassitude.

Les réactionnaires nostalgiques

Les « réactionnaires nostalgiques » sont les directeurs qui affichent un certain conservatisme : l'école de leur début de carrière ou de leur jeunesse, était mieux que celle d'aujourd'hui. Ils rechignent à emboîter le pas des changements. Pour la plupart, ils entonnent le refrain de la baisse du niveau et des exigences. Ils font l'apologie du système antérieur et racontent leur amertume. Ils ont le sentiment de :

- perdre de leur ascendant sur les élèves
- de perdre leurs prérogatives en étant obligé de partager, de travailler en équipe
- de perdre leur temps avec des activités qui ne sont pas des activités d'enseignement
- que les conditions de travail des élèves sont moins bonnes, par exemple à propos des études surveillées et des devoirs.

La rancœur et le scepticisme ressentis par les directeurs « nostalgiques d'un passé récent semblent trouver un ancrage dans un discours qui se réfère, plus ou moins justement à l'école de la troisième république. Par exemple, les évaluations puisqu'elles sont nationales trouvent grâce aux yeux de certains alors qu'ils militent contre la décentralisation et le pilotage par projet.
Les directeurs « réactionnaires nostalgiques » sont pour la plupart des directeurs très déçus de l'évolution de l'organisation de l'école. Ils ne voient dans les réformes que des reculades. Ils sont généralement en fin de carrière, fatigués des changements et vivant dans l'idée que leurs élèves de début de carrière étaient meilleurs que ceux d'aujourd'hui ; un cas atypique dans cette catégorie, Luc. Luc est âgé de 38 ans, il est sorti de l'Ecole normale en 1984. Avec 13 ans d'ancienneté comme directeur, il a en fait peu connu le système antérieur de la loi de 1989 (5 ou 6 ans d'exercice). Pourtant toutes ses références s'ancrent dans l'organisation en cours avant 1989, dans sa propre scolarité. Il est déçu par l'évolution car elle ne correspond pas à ses représentations du métier d'enseignant. Son choix de devenir instituteur résidait surtout dans le fait d'être indépendant, de ne pas avoir à rendre de compte. Sa carrière est faite de désillusions. Il commence par rater le concours d'entrée à l'Ecole normale, il choisit de devenir professeur de sciences, arrête ces études pour faire des remplacements, repasse et réussit le concours interne de recrutement des instituteurs. Son entrée en direction est aussi faite de désillusions, le partage de la classe ne lui convient pas, les résistances des collègues l'amènent à choisir à diriger une petite école alors qu'il visait une école demi-déchargée. Il est dans le compromis d'une école à cinq classes, sans décharge mais dont l'indice de rétribution est plus fort que celui d'une école de deux à quatre classes [5].
Les directeurs « réactionnaires », pour la grande majorité des directeurs en fin de carrière, ont forgé leurs opinions à la lecture de leur passé d'enseignant. Les changements antérieurs les ont rendus sceptiques. Leur militantisme syndical accroît ces réticences. Toute idée de changement est liée à une demande de moyens supplémentaires quelle que soit la réforme. Ils fondent aussi leur hostilité sur le fait que les changements sont programmés par leur hiérarchie, par des «technocrates» qui ne connaissent rien à la classe. C'est donc souvent une opposition de principe. Il faut insister sur le fait que peu d'entre eux sont capables de s'appuyer sur des arguments théoriques pour étayer leurs propos. Cela renforce l'idée que la formation est encore loin de remplir son rôle.

Les légitimistes

Le terme « légitimiste » pour cette catégorie renvoie l'acception première du terme légitime, soit : qui est fondé en droit, qui est juridiquement fondé. Les légitimistes sont les directeurs qui font en sorte d'appliquer les textes officiels. Cette application est fondée sur l'opinion plus ou moins favorable qu'ils ont des réformes proposées. On recensera donc dans cette catégorie ceux qui se déclarent favorables aux innovations mais aussi ceux qui, sans s'y référer, appliquent les changements demandés. Le degré d'adhésion des uns et des autres nous a conduit à décliner en quatre catégories la classe des directeurs légitimistes : « les légitimistes contraints », « les légitimistes convaincus », « les légitimistes adaptateurs », « les légitimistes stratèges ».

Les légitimistes convaincus

Les « légitimistes convaincus» sont les directeurs qui portent un jugement plutôt positif sur les réformes, parfois même avec enthousiasme. Leurs positions reposent sur essentiellement trois facteurs.
Soit l'analyse qu'ils ont faite du texte de réforme les amène à penser que cela va dans le sens qu'il voudrait. L'innovation répond en quelque sorte à leurs aspirations, à une envie profonde de changement.
Soit que les premiers pas dans la mise en œuvre les convainquent de l'intérêt de l'innovation et les encouragent à poursuivre voire intensifier celle-ci comme avec le projet.
Soit qu'ils étaient déjà engagés dans des modes de fonctionnement qui sont aujourd'hui recommandés par les textes. Ce sont les directeurs qui avaient une pratique « innovante » avant que les textes ne généralisent celle-ci.
Les directeurs « légitimistes convaincus » se scindent en deux groupes ceux qui suivent la réforme et ceux qui la précédaient. Parmi les premiers, on trouve par exemple, ceux qui ont déclaré être favorable au projet d'école et qui effectivement organisent les réunions qui permettront de l'élaborer et font un travail d'animation d'équipe. Ce sont ceux qui en application des textes, refusent le redoublement ou maintien au CP et qui vont amener l'équipe d'enseignants à réfléchir aux conséquences que cela induit. Ils vont amener l'équipe à parler de la prise en charge des élèves en difficulté et des conditions d'apprentissage de la lecture sur trois ans. Parmi les seconds, on recense les directeurs qui avaient déjà l'habitude de travailler en équipe, qui pratiquait l'ouverture de l'école sur

[5] Pour une école de 2 à 4 classes, il aurait eu une bonification indiciaire de 16 points alors que dans sa situation actuelle, elle est de 30 points (idem pour toutes les directions de 5 à 9 classes).

l'extérieur (rencontre avec les parents, sorties, classes de découvertes). Dans cette sous catégorie, les directeurs montrent un grand intérêt pour la pédagogie et font preuve d'une réflexion sur le métier et sur leur rôle dans l'école. Rôle, aussi bien de directeur que d'enseignant car ils se montrent avant tout pédagogue. C'est l'intérêt de l'enfant et des conditions d'apprentissage qui sont en jeu.

Les légitimistes contraints

Les « légitimistes contraints » sont les directeurs qui appliquent les textes parce qu'il le faut. Ils expriment une certaine réserve ou le font sans état d'âme. Suivant leur degré de réserve, ils mettent en place des conditions de travail *a minima*, sans enthousiasme et sans conviction et s'installent dans une dialectique de pouvoir et contre pouvoir. A la limite certains sont proches des « réactionnaires, oui mais », ce qui les différencie, c'est que les « légitimistes contraints » vont mettre en place un embryon de réforme. De cela découle souvent un fonctionnement dans l'école réglementaire, quelquefois innovant *in situ*, mais qui ne serait pas repéré comme tel en comparaison avec d'autres écoles. Ce qui compte pour le directeur légitimiste contraint, c'est de ne pas être pris en défaut par rapport à la législation, et d'être en conformité avec les attentes de l'inspecteur de circonscription.
Ce sont ceux par exemple les directeurs qui ont été sollicités pour entrer dans le processus Charte, ou des études de l'Observatoire national de la lecture (ONL) et qui ne refusent pas. Ils acceptent l'expérience sans grand enthousiasme.

Les légitimistes adaptateurs

Les légitimistes adaptateurs sont les directeurs qui pour être en conformité avec les textes mettent en place les activités demandées. Mais dans cette mise en œuvre, ils font part d'une grande interprétation.
La plupart d'entre eux respectent plus l'esprit que la lettre mais ce n'est pas toujours le cas comme le prouve cet exemple sur les études dirigées. Nous ne jugerons pas plus ici si leur interprétation est erronée ou non. Généralement, le respect de l'esprit des textes se traduit par une grande liberté donnée aux adjoints sur la manière de s'inscrire dans les changements demandés. Les raisons invoquées pour ce qu'on pourrait appeler des dysfonctionnements sont toujours les problèmes matériels occasionnés par tout changement, ou les mésinterprétations, comme exemple l'arrivée des aides éducateurs.

Les légitimistes stratèges

Les « légitimistes stratèges » sont les directeurs qui, plus ou moins favorables aux changements, voient dans ceux-ci surtout la manière d'obtenir des moyens supplémentaires pour l'école. Ils choisissent de faire des projets pour obtenir plus, la philosophie de la réforme pouvant venir au second plan. Plus ou moins convaincus du bien fondé du changement, ils vont surtout s'intéresser à la plus value que cela peut apporter à leur école. Certains voulaient entrer dans la Charte d'abord pour l'ouverture culturelle mais aussi pour les moyens que cela pouvait apporter. D'autres projets, comme les Projets d'action éducative (PAE), sont aussi réalisés dans le même état d'esprit, ils permettent d'obtenir des fonds supplémentaires délivrés par l'inspection académique.
Les directeurs « légitimistes » sont plutôt des directeurs qui ont une certaine expérience de la classe (entre dix et vingt cinq ans). Ils ont toujours eu des pratiques qui pourraient aujourd'hui être qualifiées de novatrices bien qu'elles ne soient que conformes à l'esprit des textes. C'est-à-dire des enseignants plutôt ouverts -sur leur environnement, ils ont des activités extérieures à l'école-, enclins à travailler avec les autres, intéressés par la pédagogie, amoureux de leur métier de maître. Ils n'ont pas spécialement une grande ancienneté de la direction. Ils y font leur début. Ils sont encore motivés par ce qu'ils font et soucieux que les élèves réussissent et soient heureux d'être à l'école. Politiquement, on pourrait les placer sur une échelle au centre, centre gauche, gauche socialiste, et à droite. Ils sont peu syndiqués. Pour eux, les réformes sont le pendant des motivations annoncées pour entrer dans la profession, c'est-à-dire faire bouger les choses. Il faut souligner que les « légitimistes contraints » savent reconnaître l'intérêt de certaines réformes après coup, une fois expérimentées levant ainsi quelques réserves.

Un écart certain entre prescription et mise en œuvre des réformes

Comme nous venons de le voir, face aux réformes, les directeurs ont trois attitudes principales : attendre, en espérant peu ou prou que le changement demandé ne sera pas pérennisé ; être plutôt contre les réformes, ses principes et ses moyens et rechigner à y participer ; être plutôt favorables aux changements et participer activement à ceux-ci. On peut clairement identifier que les directeurs les plus jeunes dans la fonction semblent les mieux préparés à affronter les réformes de part leur formation. Mais aussi sans doute, parce qu'eux-mêmes n'ont pas connu d'autres modes de fonctionnement du système. Ils baignent dans l'innovation depuis leur entrée en fonction. Les directeurs qui ont un projet pour l'école sont aussi les mieux à mêmes de participer aux changements. Ce sont les directeurs qui déclarent avoir choisi cette fonction pour faire bouger les choses. Les directeurs les plus âgés, à moins qu'ils ne soient encore très passionnés par leur métier d'enseignant, ne sont pas les plus enclins à réformer. Ils expriment généralement une grande lassitude vis-à-vis de tout changement et se réfugient derrière leur expérience. Dans ce processus qu'est le changement, il faut noter que les inspecteurs semblent jouer un rôle non négligeable. Comme le souligne des directeurs, c'est en toute impunité, sans aucune pression, qu'ils peuvent choisir de ne pas suivre les règles dictées par l'administration. C'est aussi parce que le manque de formation est flagrant que bon nombre de directeurs ne s'engagent pas dans l'innovation. Très peu d'entre eux justifient leurs positions par un discours argumenté. Enfin, en terme de stratégies, pour quelques uns entrer dans la réforme, c'est essayer d'obtenir des moyens supplémentaires pour l'école, mais à aucun moment il ne s'agit de stratégie en terme de carrière. Tout étant organisé autour du barème, les changements de postes (obtenir une plus grande école, par exemple) ne fondent pas les modes de fonctionnement. Il n'y a rien à attendre du changement (et de sa réussite) en terme de profit professionnel pour le directeur, si ce n'est le plaisir, la satisfaction d'avoir mené à bien un projet. En cela, il faut que le projet de l'institution croise le projet du directeur. C'est un élément fondamental du bon fonctionnement.

Biliographie

BARREAU J-M., *L'école et les tentations réactionnaires. Réformes et contre-réformes dans la France d'aujourd'hui*, Paris : L'aube, 2005.
BARRERE A., *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République,* Paris : PUF, 2006.
CHARLOT, Bernard, (1987), *L'école en mutation*, Paris, Payot.
CHARLOT, Bernard, (1993), «L'innovation n'est plus ce qu'elle était», *Autrement. Ainsi change l'école,* n°136, p. 20-27, Paris, Editions Autrement.
COMBAZ G., *Autonomies des établissements et inégalités scolaires,* Paris : Editions Fabert, Education et sciences, 2007.
CROZIER, Michel & FRIEDBERG, Erhard (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, Points Essais.
DEMAILLY L., « Les enjeux de la déconcentration et de la décentralisation dans le système scolaire français », *in* Pelletier, Guy (dir.) *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*, Montréal : Editions de l'AFIDES, p. 67-79, 2001.
DRAELANTS H., *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*, Bruxelles : De Boeck Université, 2009.
DUBET F., *Faits d'école*, Paris : Eds. EHESS, 2008.
FULLAN, M., *Turnaround Leadership*, San Francisco : Jossey-Bass A Wiley Imprint, 2006.
HOPES C. (dir.), OCDE-ISIP, *Le chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école. Etude de cas de 10 pays de l'OCDE,* Paris : Economica,1988.
LELIEVRE, C., *Les politiques scolaires mises en examen. Douze questions en débat*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2002.
MABILON-BONFILS B. & SAADOUN L., *L'école en crise ?*, Paris : Ellipses, Coll. Transversale, Débats, 2008.
RICH, Joël, *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires,* Bruxelles : Be Boeck, 2010.
STEGÖ, E., GIELEN, K., GLATTER, R. & HORD, S-M. (dir.), OCDE-ISIP, *Le rôle des chefs d'établissement dans l'amélioration du fonctionnement de l'école,* Paris : Economica, 1988.
THELOT C., *Débattre pour réformer. L'exemple de l'école,* Paris : Dunod, 2005.
UNESCO-Section pour l'enseignement général secondaire, *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*, Paris : UNESCO, 2006.
VAN ZANTEN, A., *Les politiques d'éducation*, Paris : PUF, coll. Que sais-je ?, n°2396, 2004.

ÉVALUATION DE POLITIQUES PUBLIQUES D'ÉDUCATION: UN CHAMP THÉORIQUE EN CONSTRUCTION

Maria Lourdes Gisi
Professeur du Programme d'Étude Supérieure en Éducation
Université Pontificale Catholique du Paraná
Rua Imaculada Conceição, 1155, Prado Velho
Curitiba/PR/Brasil
CEP 80215-901
Téléphone: 55-41- 3271137 55-41-99677430.
maria.gisi@pucpr.br

Résumé

Dans ce texte on cherche à analyser comment est traitée dans la littérature contemporaine l'évaluation des politiques publiques, et parmi elles les politiques éducatives. L'importance d'étudier les questions d'évaluation des politiques publiques, en particulier celles de type social, réside dans le fait que c'est précisément l'évaluation qui permet au gouvernement de rendre des comptes à la population, ce qui signifie que c'est un processus nécessaire à la démocratie.C'est au moyen de l'*accountability* que se concrétise un droit du citoyen dans une société démocratique. Notons que dans ce traitement du thème des politiques publiques nous ne traiterons pas de la discussion au sujet de la politique, entendue comme un processus plus large de débats et de relations de pouvoir.Même si cette étude ne déconsidère pas les relations de pouvoir qui se jouent dans la formulation des politiques, ne sera considérée ici, spécifiquement, que le débat comme l'entendent Azavedo (2001) et Vieira (2004) : politique publique vue comme une stratégie du gouvernement qui se compose de plans, projets, documents et contient les directives pour les différents secteurs : économique, social, éducatif, logement, santé, prévoyance sociale etc. L'étude permet d'observer qu'il existe une carence en études sur les politiques publiques en général et en particulier sur les politiques sociales. Cette situation est étroitement liée au développement du champ de recherche, en lui-même, de ce secteur dans le pays. Les recherches spécifiques sur les politiques publiques ne deviennent vraiment centrales, comme champ d'investigation dans le pays, qu'à la fin des années 70 et au début des années 80, en particulier en science politique et en sociologie. Le processus d'ouverture politique a favorisé de telles études en ayant dévoilé comment les politiques de l'époque contribuaient à aggraver la négation des droits sociaux au plus grand nombre, en permettant toutefois l'extension formelle des politiques sociales. Bien qu'à partir des années 80 une augmentation considérable de la production sur les politiques gouvernementales soit apparue, on constate que cette accumulation de connaissance est encore problématique. D'après Souza (2004), il existe une profusion d´études sectorielles, en particulier des études de cas, qui donnent au domaine une grande diversité d'objets empiriques, qui s'étendent horizontalement, sans un renforcement vertical. En ce qui concerne l'évaluation des politiques publiques, ce n'est que dans les années 90 que l'évaluation dans la gestion gouvernementale se renforce dans les pays des démocraties occidentales, y compris l'Amérique Latine. Tout cela découle de la nécessité de modernisation de la gestion publique, dans un contexte de recherche de dynamisation et de légitimisation de la réforme de l'État. Ainsi, les études et recherches sur l'évaluation des politiques gouvernementales n'en sont encore qu'à leur balbutiement, d'un côté parce que la réalisation de l'évaluation des politiques est récente et, d'un autre côté, parce qu'il y a un défaut d'études sur les politiques publiques en général.

Mots-Clés : Politiques éducatives ; Évaluation ; Recherche

Introduction

Cette étude cherche à analyser comment est traitée dans la littérature spécialisée contemporaine l'évaluation des politiques publiques, en particulier, celles de nature sociale. L'importance de cette étude découle de la compréhension du fait que l'évaluation des politiques est un processus nécessaire à la démocratie, encore que pour cela la participation de la population soit nécessaire. Actuellement, pourtant, l'évaluation des politiques dites d'*accountabilty* est fortement associée à un procédé de gestion pure. Pour Dias Sobrinho (2002 :29) cela représente : « [...] une manière technocratique de valoriser un procédé bureaucratique et d'exiger l'accomplissement d'obligations. La connexion entre l'*accountability* et l'idéologie de l'efficience est inévitable ». L'auteur considère que cette manière d'entendre l'évaluation est apparue en raison du changement des politiques de l'Etat Providence en faveur des politiques néolibérales, quand l'État a cessé d'être un prestataire de services sociaux pour devenir un évaluateur, en exerçant une forte fiscalisation.

Dans cette approche de l'évaluation des politiques publiques, la politique entendue comme un processus plus large de débats et de relations de pouvoir ne sera pas traitée. Même si cette étude ne déconsidère pas les relations de pouvoir qui se jouent dans la formulation des politiques gouvernementales, ne sera considéré spécifiquement que le débat des politiques éducatives comme l'entendent Azevedo et Vieira (2004), une stratégie du gouvernement qui se compose de plans, projets, documents, qui contiennent les directives pour les différents secteurs : économique, social, éducatif, logement, santé, prévoyance sociale etc.

Avant de discuter de comment est analysée dans la littérature spécialisée contemporaine l'évaluation des politiques publiques il convient de se demander en effet s'il est possible d'évaluer les politiques publiques dans le pays. Sur cette possibilité, la spécialiste en science politique Marta Arretche (2008 :1) affirme qu'il est entré dans les moeurs de dire « que l'efficience d'une politique est associée à la relation entre l'effort pour la mettre en oeuvre et les résultats atteints ». Elle considère qu'il est donc bien possible d'évaluer, bien que les techniques utilisées dépendent de la fiabilité des données. Elle considère encore que l'importance de l'évaluation est d'ordre démocratique car la mise en oeuvre d'une politique s'effectue aux frais du contribuable. Par conséquent, le gouvernement devra rendre des comptes et, ainsi, permettre le contrôle social sur les dépenses et l'emploi le plus efficient des ressources ce qui permet sa maximisation. Dans cette évaluation la participation populaire est importante et celle-ci peut apparaître dès le simple remplissage de questionnaires sur le degré de satisfaction du service rendu jusqu'à l'organisation de groupes de suivi permanents du degré de performance d'une politique. En ce qui concerne cette participation il est utile de faire référence à Gohn (2007) qui montre l'importance de la proposition des Conseils de Gestion[ii] avec l'adoption de la Constitution de 1988 comme moyen d'exercer un contrôle effectif sur la formulation, la mise en oeuvre et l'évaluation des politiques publiques.

On ne peut pas négliger, non plus, que l'évaluation des politiques publiques pour atteindre ses intentions intrinsèques doit être réalisée avec une rigueur scientifique ; que quelques modèles sont plus simples, d'autres plus complexes ou perfectionnés ; qu'il est possible, quand on évalue une politique ou des politiques publiques, de prendre en considération tout le processus depuis sa conception initiale, sa formulation, sa mise en oeuvre et la proposition d'évaluation pré-existente, ou d'évaluer seulement le résultat final; et, encore, que la fiabilité de l´évaluation est liée, également, à la possibilité d'obtention de données fiables.

En ce qui concerne ce qui est important dans l'évaluation de politiques publiques Arretche (2008 :3) affirme qu'une évaluation est considérée: "[...] bonne quand elle est utile (c'est-à-dire qu'elle se réfère à une politique d'importance); opportune (c'est-à-dire qu'elle est réalisée en temps utile); éthique (c'est-à-dire quand elle a été réalisée avec des critères et des mesures justes et appropriés) et qu'elle est précise (c'est-à-dire qu'elle a employé des procédés adéquats)". Et, que ceux qui sont affectés par les politiques ont le droit de se manifester, non seulement avec des questionnaires ou des entretiens, mais qu'ils se constituent en groupes de suivi qui ont leur mot à dire y compris sur l'efficacité des procédés utilisés dans l'évaluation.

Compte tenu de la nécessité de l'évaluation des politiques publiques et du fait qu'elle peut être réalisée, et qu'elle pourra atteindre des finalités diverses dépendant des interêts engagés, son étude devient importante et a motivé le présent travail qui se propose d'essayer de découvrir comment se présente dans la littérature spécialisée contemporaine l'évaluation des politiques publiques, plus précisément des politiques éducatives.

Constitution du champ d'études sur l'évaluation des politiques publiques

Pour analyser les études sur l'évaluation de politiques publiques il est important de faire ressortir l'insertion de l'évaluation dans le processus plus large de formation des politiques. La formation, d'après Menicucci (2007 : 303), va au-delà de la formulation, une fois qu'elle résulte de "[...] l'interaction entre la formulation, la mise en oeuvre et l'évaluation". Ceci est particulièrement important pour mettre en évidence que dans l'évaluation d'une politique il est nécessaire de dépasser la vision linéaire qui conçoit chacune des phases comme indépendantes.

L'étude réalisée par Frey, intitulée: "Politiques Publiques: un débat conceptuel et réflexions se référant à la pratique de l'analyse de politiques publiques au Brésil", pour discuter de '*policy cycle',* indique comme ses éléments constituants: "[...] la perception et la définition de problèmes d''*agenda-setting'*, l'élaboration de programmes et la décision, mise en oeuvre de politiques et, finalement, l'évaluation de politiques et l'éventuelle correction de l'action". (Frey, 2000 : 228). Il affirme encore que l'évaluation ne doit pas nécessairement avoir lieu seulement à la fin du cycle, mais accompagner toutes les phases, ce qui est assez intéressant quand on considère que les différentes étapes d'un cycle de politiques ne peuvent être perçues de manière cloisonnée. Pourtant, de leur côté, une grande partie des études sur les politiques publiques sont tournées vers chaque phase, de manière indépendante, sans les considérer davantage.

Pour Menicucci, on donne une plus grande importance à la phase de mise en oeuvre. Celle-ci est seulement l'une des phases du cycle des politiques publiques dans laquelle s'exécutent les activités nécessaires à l'accomplissement des objectifs définis dans le processus de formulation. Il considère que: "Dans cette perspective, étant donné le caractère autonome du processus de mise en oeuvre, il n'y a pas de relation directe entre le contenu des décisions qui configurent une politique publique déterminée et les résultats de la mise en oeuvre qui peuvent être différents de la conception originale". (Menecucci, 2007 : 303).

Bien qu'on puisse être d'accord avec Menicucci: quand on en ne prend pas en considération l'interaction des différents moments et qu'on ne traite pas cette question de manière approfondie, on court le risque de réaliser des analyses partiales, il y a des désaccords, également, entre les auteurs quant à la phase à laquelle donner le plus d'importance dans les études. Cavalcanti (2008) se réfère à une étude réalisée à l'Université d'Etat de Campinas, qui démontre qu'on donne une plus grande importance à la phase de formulation et, que dans cette perspective, on peut entendre que le diagnostic est correct et que les problèmes qui peuvent surgir sont seulement des écarts à corriger. Faria (2003), quant à lui, entend qu'en science politique le processus décisionnel est le point de mire de la majorité des recherches.

Sur ce point, selon Bobbio (1979 :35)

> *On ne considère jamais assez le fait qu'il y a un lien logique extrèmement étroit entre les résultats obtenus et le procédé par lequel ils sont obtenus et, surtout, que non seulement les résultats sont évaluables sur la base de critères qui nous permettent de distinguer les résultats désirables des résultats indésirables, mais sont également superposées aux jugements de valeur les manières de procéder [...].*

Souza (2006 : 5), en se référant à la tipologie des politiques, considère comme phases du cycle de la politique publique: "[...] la définition de l'ordre du jour, l'identification des options, l'évaluation des options, la sélection des options, la mise en oeuvre et l'évaluation". Dans ces phases, selon l'auteur, Il y a une claire préférence d'une partie des chercheurs pour la définition de l'ordre du jour, ce qui, d'une certaine manière, concorde avec Faria.

On observe que les auteurs ont des perceptions différentes sur le point de mire des études réalisées, mais il devient bien évident que ce point de mire paraît ne pas avoir d'incidences sur l'évaluation. Ceci dénote qu'en science politique les études sur l'évaluation de politiques publiques n'ont pas été des plus importantes du domaine, même si des études significatives sur les origines, le développement, les continuités et les changements de politiques publiques dans le pays ont été produites, ce qui ne diffère pas des études dans le cadre de l'évaluation de politiques éducatives. Selon Hochman (2007 : 2), jusqu'aux années 1980 les études étaient tournées vers "[...] comprendre la nature de l'État brésilien, son biais autoritaire et centralisateur, la modernisation économique, et l'inégalité et réfléchir aux possibilités de construction d'un ordre démocratique".

La carence en études sur l'évaluation de politiques publiques est en étroite relation avec le développement du propre champ d'investigation de cette discipline dans le pays. Bien qu'aux Etats-Unis, selon Frey (2000), les études aient commencé dans les années 50, en Europe elles n'ont commencé qu'en 1970, une époque qui se rapproche de la date où elles ont commencé au Brésil. Les recherches, en particulier, sur les politiques publiques ne deviennent vraiment centrales, comme champ d'investigation dans le pays qu'à la fin des années 70 et au début des années 80, en particulier en science politique et en sociologie. Ceci est arrivé, selon l'auteur, du fait que les sciences sociales se sont distanciées de la gestion du gouvernement, ce qui a amené beaucoup de ces études à être faites par des institutions publiques. Cette période coïncide également avec la création de l'ANPOCS (Associação Nacional e Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais = Association Nationale et 3ème cycle et Recherche en Sciences Sociales) en 1977 et avec l'instauration de la démocratie dans le pays qui a apporté de nouveaux thèmes et de nouveaux problèmes de recherche. (Melo, 2002). Il convient également de faire référence à la création, en 1984, du Centre d'études de politiques publiques (NEPP= Núcleo de estudos de Políticas Públicas) à l'Université d'État de Campinas, qui a le mérite, parmi les institutions universitaires, d'avoir été la première à commencer des études de politiques publiques. (Melo, 2002; Hochman et al 2007).

Les politiques éducatives, quant à elles, selon Azevedo et Aguiar (2001), deviennent vraiment un objet d'étude, également, dans les années 1980, en particulier, avec la création des GTs (groupes de travail) en 1981, à la 4ème Réunion de l'ANPED (Associação Nacional e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação = Association Nationale et 3ème cycle et Recherche en Éducation), quand l'Association cesse d´être seulement une Association de Programmes de 3ème cycle pour devenir une Association qui comprend également des chercheurs. En 1986, le GT "Politique, administration et planification de l'éducation" est créé, qui selon Azevedo et Aguiar (2001 : 55) "[...] rassemblerait les études dont l'axe central était constitué par les relations entre État, société et éducation au Brésil". Ce GT a ainsi commencé vraiment à y inclure des analyses qui privilégiaient "des approches macrostructurelles de la politique éducative" et en 1995 dans l'intention d'y englober les études sur l'Amérique Latine, le GT a commencé à s'appeler: État et Politique Éducative, nom qu'il a conservé jusqu'à présent.

Selon Azevedo (2001), les facteurs qui ont favorisé des études sur des politiques publiques, grâce au processus d'ouverture politique, sont dus au fait que ce processus a mis en lumière à quel point les politiques économiques du régime militaire ont contribué à aggraver la négation des droits sociaux du plus grand nombre, même si cela a donné lieu à un élargissement formel du champ des politiques sociales. Les études, selon l'auteur, ont ainsi vraiment commencé à prendre en considération la crise économique internationale des années 70 et les répercussions de cette crise dans le pays. Les thématiques les plus emphatisées ont été :

> *la crise fiscale de l'État et les nécessités de sa réforme, les propositions néolibérales, les menaces sur les états providence dans les démocraties avancées; la débâcle du socialisme réel [...] (Azevedo, 2001: 2).*

Le nouveau contexte social et économique a motivé des études, en particulier, dans le domaine des études du 3ème cycle et les débats instaurés par les associations scientifiques sont apparus plus denses, ce qui est devenu évident dans le domaine de l'éducation dans le GT de l'ANPED: « État et Politique Éducative au Brésil ». Il est ainsi perceptible que le trait dominant des recherches a été influencé principalement par le calendrier politique du pays.

Il se trouve que les années 1980, en même temps qu'elles ont été le théâtre de luttes pour la démocratie, étaient également une époque où le courant néolibéral a trouvé place dans l'orientation politique des pays parmi lesquels le Brésil. Le pays, sujet à des ajustements structurels, a vraiment commencé à donner une plus grande importance aux politiques compensatoires dans des programmes ciblés, avec peu de possibilité d'altérer les relations sociales dans le sens de satisfaire des droits sociaux et de favoriser une plus grande participation. Dans cette politique, l'hégémonie revient au grand capitalisme, et ce sont ces interêts-là qui sont servis par les politiques économiques du pays, ce qui restreint les droits sociaux et, d'une certaine façon, compromet la participation de la population.

C'est dans ce contexte que l'évaluation des politiques publiques a vraiment commencé à acquérir une plus grande importance avec la proposition d'examiner attentivement quels résultats ont été obtenus avec des investissements limités , en particulier, dans le domaine social. C'est le cas de l'analyse des politiques en termes de performance qui selon Schneider (2009 : 318)

> *[...] cherche à répondre à une question qui n'est simple qu'en apparence: sont- [...] elles en train de fonctionner? La performance peut être déterminée en termes de concepts désignés nominativement dans la législation appropriée ou dans les directives, ou en fonction des attentes de la clientèle, ou par l'identification des conséquences probables, aussi bien positives que négatives.*

Sous l'influence de la littérature spécialisée sur le processus decisionnel et, en particulier, de la littérature neo-institutionnaliste dans ses différents courants, dans les années 1990, les études sur les politiques publiques commencent vraiment à être analysées, également, sous l'angle de leurs relations avec les institutions politiques, de comment celles-ci peuvent affecter les prises de décision. (Hochman et al, 2007).

Pour un autre courant, l'interprétation des "[...] politiques publiques du point de vue de leur potentiel de transformation de la culture politique et des relations entre l'État et les citoyens" faisait également partie du programme de recherche. De ces dernières, sont ressorties des recherches sur "[...] comment se dessinent les politiques, leurs mécanismes concrets de fonctionnement et leur impact sur l'ordre social". Ces dernières années, également, une production significative sur les centres décisionnels a été mise en évidence. (Hochman *et al*. 2007 : 15).

Bien qu'à partir des années 1980 il y ait eu une augmentation considérable de la production sur les politiques publiques, il s'avère que cette accumulation de savoir est encore problématique, car, selon Souza (2003 : 2) "[...] il existe une profusion d'études sectorielles, en particulier, des études de cas, qui dote le domaine d'une grande variété d'objets empiriques qui s'étendent horizontalement, sans un renforcement vertical de la production".

Conformément à ce que souligne Melo (2002 : 63), même aux États-Unis, "[...] l'institutionalisation de ce domaine [...] est relativement problématique et très récente. Cela s'explique fondamentalement par le caractère interdisciplinaire de la production intellectuelle qui est un facteur de fragmentation organisationnel de la communauté scientifique".

En ce qui concerne l'évaluation de politiques publiques, selon Hochman (2007), c'est seulement dans les années 1990 que s'est renforcée l'évaluation dans la gestion gouvernementale dans les pays des démocraties occidentales, y compris en Amérique Latine. Ceci est arrivé, selon Faria (2005 : 97, guillemets de l'auteur), en particulier, "[...] du fait de la nécessité de 'modernisation' de la gestion publique, dans un contexte de recherche de dynamisation et de légitimation de la réforme de l'État".

Ainsi les études et recherches sur l'évaluation de politiques publiques n'en sont encore qu'à leurs balbutiements, d'un côté, parce que la réalisation de l'évaluation dans les gouvernements est récente et, d'un autre, parce qu'il y a un défaut d'études sur les politiques publiques de manière générale. Les études existantes, selon Melo (2002 : 68), sont majoritairement associées à la contribution des spécialistes sectoriels, beaucoup desquels produisent les travaux dans la bureaucratie publique.

Les études les plus fréquentes sur l'évaluation des politiques publiques au Brésil se rencontrent, principalement, dans le domaine de l'administration publique, en particulier, dans les publications du domaine, comme: *Revista do Serviço Público(Revue du Service Public), Revista de Administração Pública* (*Revue de l'Administration Publique)*, et, également, dans les *Cadernos de Pesquisa* e *Études em Évaluation Educacional* (Carnets de Recherche et d'Études en Évaluation Éducative) de la Fondation Carlos Chagas, en plus des publications de l'IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada = Institut de Recherche Économique Appliquée). Il s'avère, également, que quasi tous les travaux suivent un biais normatif et prescriptif dans leurs approches, ce qui découle, en partie, de la proximité de ce domaine avec les organes publics et les organismes multilatéraux. (Souza, 2003; Faria, 2005).

Le silence qui pèse encore sur l'évaluation des politiques publiques mérite une attention toute particulière, du fait même des études de la première génération, selon Souza (2003 : 3), liées à la mise en oeuvre "[...] elles sont excessivement concentrées sur les échecs, peu préoccupées par les questions politiques et fortement ancrées sur le présupposé que la formulation et la mise en oeuvre des politiques sont [...] détachées des processus politiques". Ainsi, une avancée en vue d'un meilleur approfondissement devient nécessaire pour "identifier les variables qui produisent des impacts sur les résultats des politiques". C'est-à-dire qu'il faudrait des études qui soient capables de prendre comme objet l'évaluation des politiques publiques.

Bien qu'il existe une carence en études sur l'évaluation des politiques publiques, de maniére générale, et en particulier d'études sur l'évaluation des politiques éducatives, on ne peut laisser de côté une production significative, au Brésil, qui analyse la réalisation de l'évaluation de l'éducation à grande échelle. On cherche à analyser, en particulier, son efficacité pour la qualité de l'enseignement, en utilisant les résultats du Système National d'Évaluation de l'Enseignement Fondamental (SAEB = Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico), de la « Prova Brasil »(*Évaluation complémentaire au SAEB)*, de l'Examen National de l'Enseignement Secondaire (ENEM = Exame Nacional do Ensino Médio), et de l'Examen National d'Évaluation de l'Enseignement Supérieur (ENADE = Exame Nacional de Avaliação da Educação Superior). On observe également dans ces études une préoccupation envers l'importance donnée aux évaluations, à grande échelle, de l'enseignement fondamental et de l'enseignement supérieur, à partir des années 1990, de la part du gouvernement fédéral. Correia (2010 :457) indique qu'il existe une tendance à ce que "[...] l'évaluation se déconnecte de ses préoccupations liées à la promotion de la qualité et il y a une confusion avec la qualité elle-même, dans une logique où la culture de la qualité se réduit au culte de l'évaluation". Ceci a conduit et continue à mettre l'accent sur évaluation du rendement scolaire avec peu de préoccupation à recueillir des données liées à l'école, aux professeurs ou au contexte socio-culturel des élèves.

Une autre préoccupation des chercheurs du domaine de l'éducation a résidé dans le Plan National d'Éducation (PNE = Plano Nacional da Educação). En 2006, Luiz Fernandes Dourado a publié un chapitre intitulé: « Plan National d'Éducation : Évaluations et Reprise de l'Implication de la Société Civile Organisée dans la Lutte pour l'Éducation », dans ce texte il affirme que: "[...] la Loi a établi que l'Union et la société civile réalisent des évaluations périodiques autour de l'accomplissement des objectifs du Plan [...] ce qui n'a pas été mis en application. Il affirme encore que sont apparues quelques évaluations partiales impliquant le MEC (Ministère de l'Éducation) /INEP (Institut National d'Études et de Recherche) et la Chambre des Députés et il met en évidence le "peu d'expression de la thématique dans les périodiques recensés et dans les réunions et séminaires nationaux". La lacune existante est ainsi mise en évidence pour ce qui est de la littérature spécialisée sur l'évaluation des politiques éducatives.

En 2010, le même auteur reprend cette thématique dans un article publié dans Revista Educação & Sociedade (Revue Éducation & Société) intitulé: "Évaluation du Plan National d'Éducation 2001-2009: Questions Structurelles et Conjoncture d'une Politique" dans lequel il cherche à apporter certaines contributions dans la perspective d'une évaluation de politique publique comme c'est le cas du PNE, en démontrant que les politiques mises en oeuvre durant cette période, bien que liées aux objectifs du PNE, n'avaient pas pris le Plan comme référentiel de base pour la formulation et la mise en oeuvre de politiques telles que:

> *[...] le FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação = Fond de Maintien et Développement de l'Enseignement Fondamental et de Valorisation des Professionnels de l'Éducation) ; l'adoption de politiques d'inclusion et de respect de la diversité; politiques de formation initiale et continue des professionnels de l'éducation et l'adoption de l'amendement 59/2009, qui amplifie le caractère obligatoire de l'éducation nationale; les politiques effectives d'expansion des institutions fédérales d'enseignement, impliquant la création d'universités, IFETS (Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica = Institutions Fédérales de l'Éducation Professionnelle et Technologique), campus et cursus, et, paradoxalement, la mise en oeuvre effective de nouveaux mécanismes de financement de l'enseignement supérieur privé, entre autres. (Dourado, 2010 : 689-90).*

Il est utile de citer, également, l'article de Márcia Angela da S. Aguiar, publié dans la même revue intitulé "Évaluation du Plan National d'Éducation 2001-2009: Questions pour une Réflexion". L'auteur fait également référence à la nécessité établie dans la législation sur l'évaluation des objectifs du plan et considère qu' "[...] il y a un effort significatif pour rentabiliser les budgets et investiments dans le système d'études supérieures soutenu par le gouvernement fédéral". Elle fait également référence au développement d'un ensemble de mesures et d'actions attenant à ce qui avait été refusé dans le PNE, à l'occasion de son adoption et met en évidence les initiatives tournées vers l'enseignement fondamental, démontrant un effort de la part du gouvernement de se conformer aux objectifs du PNE, même si elle signale l'absence d'accomplissement de certains des objectifs du plan. On peut ainsi observer que l'auteure a plus cherché dans son article à décrire quels avaient éte les buts mis en oeuvre qu'à évaluer les programmes mis en oeuvre.

Considérations finales

On peut observer, à partir de l'étude réalisée, qu'il existe une carence en études sur les politiques publiques de manière générale, ce qui est en étroite relation avec le développement du champ d'investigation de ce domaine spécifique dans le pays. Comme nous l'avons déjà mentionné les recherches, spécifiquement, sur les politiques publiques n'ont commencé vraiment à devenir centrales, comme champ d'investigation dans le pays, qu'à la fin des années 1970 et au début des années 1980, à l'occasion du processus d'ouverture politique.

Les études rendent évident, également, qu'outre le fait qu'il existe un défaut d'accumulation de savoir de la part des chercheurs du domaine; la plupart de ces études sont tournées vers les politiques sociales, et parmi elles les politiques éducatives, sans l'approfondissement nécessaire; et beaucoup d'autres sont d'ordre normatif et prescriptif, ce qui rend difficile une compréhension des processus effectifs impliqués dans la formation des politiques. De plus, peu d'études incluent des analyses sur l'évaluation de politiques publiques. Cette évaluation est fondamentale pour comprendre tout le processus de formation d'une politique gouvernementale, dès que l'évaluation peut être comprise comme un mécanisme fondamental de contrôle démocratique de la population sur les actions du gouvernement.

On peut observer que ce n'est que dans les années 1990 qu'on a pu observer dans les démocraties occidentales de manière générale et, en particulier, en Amérique Latine, qu'une plus grande importance était donnée à la fonction de l'évaluation dans la gestion gouvernementale dans une perspective qui présente l'évaluation comme:

> *[...] activité destinée à mesurer les résultats d'un cursus d'actions dont le cycle de vie s'achève[et qui pourrait donc] fournir des élements pour la conception de nouvelles interventions ou pour le perfectionnement de politiques et de programmes en cours [également] comme partie de l'obligation de rendre des comptes et de la responsabilisation des agents publics, soit, comme élement central de l'accountability. (Faria, 2005 : 97 - 98).*

A partir de cette compréhension de l'évaluation des politiques publiques, l'auteur considère qu'il s'agit ici d'une priorisation d'aspects plus techniques et d'emphase de son rôle d'instrument de gestion apparu dans les années 1990 en Amérique Latine, c'est à dire, l'évaluation de politiques publiques mise au service de la réforme de l'État. La stratégie d'évaluation, en mettant l'accent sur la gestion, est utilisée avec une plus grande fréquence quand on entend rationnaliser les ressources et contrôler quels programmes doivent être poursuivis et lesquels doivent être supprimés et comment les programmes qui continuent, ou les nouveaux qui seront mis en oeuvre peuvent avoir un meilleur rendement. Ainsi, l'évaluation des politiques publiques dans le contexte de la réforme de l'État s'est révélé être un instrument central, car elle devait donner de la crédibilité aux actions mises en oeuvre.

En ce qui concerne les politiques éducatives cette emphase de la gestion se ressent, en particulier, dans l'évaluation de l'enseignement fondamental et de l'enseignement supérieur effectuée par le gouvernement. Cependant, la littérature spécialisée sur l'évaluation des politiques publiques, de manière générale, et des politiques éducatives, en particulier, a encore besoin d'approfondissement aussi bien pour constituer un champ théorique sur le thème, que pour mettre en évidence les finalités du processus d'évaluation des politiques éducatives dans les pays d'Amérique Latine.

Références

AGUIAR, M. A. S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & sociedade,** Campinas, v. 31, n. 112, p.707-727, jul./set. 2010.

ARRETCHE, M. **Avaliação de políticas públicas é objeto de pesquisa**. Entrevista. Disponível em www.comciencia.br Acesso em 28/04/2008.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001 [1997].

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. Â. A produção do conhecimento sobre política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & sociedade**, ano XXII, n. 77, p. 49-70, dez. 2001.

BOBBIO, N. Quais as alternativas para a democracia representativa. In BOBBIO, Norberto et al. **O marxismo e o Estado**. [Il marxismo e lo stato] Trad. Federica L. Boccardo e Renée Levie. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

CAVALCANTI, Mônica Maria de Arruda. **Avaliação de políticas e programas governamentais** - uma abordagem conceitual. Disponível em www.interfacesdesaberes.fafica.com Acesso em 17/07/2008.

CORREIA, José Alberto. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p.456-467, set./dez. 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L.C. (Org.) **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: Avaliações e Retomada do Protagonismo da Sociedade Civil Organizada na Luta pela Educação. In: FERREIRA, N.S. C. (Org.) **Políticas Públicas e Gestão da Educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro Editora, 2006: 21-50.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões Estruturais e Conjuntura de uma Política. **Educação & sociedade,** Campinas, v. 31, n. 112, p.677-705, jul./set. 2010.

ETZIONE, Amitai. Concepções alternativas de accountability: o exemplo da gestão da saúde. In: HEIDEMANN, F.G.; SALM, J.F. (orgs.) **Políticas públicas e desenvolvimento**: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2009: 287-301.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta. Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** São Paulo, v. 18, n.51, fev. 2003. Disponível em: www.scielo.com Acesso em 16/07/2008.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** São Paulo**,** v. 20, n.59, out. 2005.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas. **Planejamento e Políticas públicas**, n. 21, p.210 – 259, jun. 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007 [2001].

HEIDEMANN, Francisco, G. Ética de responsabilidade: sensibilidade e correspondência a promessas e expectativas contratadas. In: HEIDEMANN, F.G.; SALM, J.F. (orgs.) **Políticas públicas e desenvolvimento**: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2009: 301-309

HOCHMAN, Gilberto. História e políticas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 22, n. 64, jun. 2007.
HOCHMAN, Gilberto; ARRTECHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Orgs). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007: 13-23.
MELO, Marcus André. Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, Sérgio. (Org.) **O que ler na ciência social brasileira.** (1970-1985) 2 ed. São Paulo: Sumaré: ANPOCS; Brasília: CAPES, 2002 [1999]: 59-99
MENICUCCI, Telma. A implementação da reforma sanitária: a formação de uma política. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRTECHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Orgs). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007: 303-325.
SCHNEIDER, Anne Larason. Pesquisa avaliativa e melhoria da decisão políticas: evolução histórica e guia prático. In: HEIDEMANN, F.G.; SALM, J.F. (orgs.) **Políticas públicas e desenvolvimento**: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2009: 311-328
SOUZA, Celina. "Estado do campo" da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasieira de Ciências Sociais,** São Paulo, v.18, n. 51, fev. 2003.
___. Política públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n.16, jul.dez., 2006. Disponível em: www.scielo.com Acesso em 16/07/2008.
TATAGIBA, Luciana. Conselhos gestores de políticas e de democracia participativa: aprofundando o dabate. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n.25, p.209-216, nov. 2005.
VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2004.

Notes

[1]Selon Etzioni (2009 : 287, guillemets de l'auteur) ce terme est utilisé avec des sens variés et peut se référer: "à plus de responsabilité, sensibilité; [ou] pour faire allusion à une plus grande attention ou considération envers la 'communauté' [...]; ou pour exiger un plus grand engagement avec des 'valeurs' [...]". L'auteur considère que l'usage symbolique est commun dans tous les cas. Heidemann (2009, p.303), quant à lui, explique que le terme qui se rapproche le plus de la signification d'*accountability* au Brésil est responsabilité qui dérive de deux mots: "[...] re+spondere qui joints veulent dire promettre en retour, en réponse; correspondre". En ce qui le concerne, *accountability* dérive de *ad+computare*, c'est à dire, conter pour, rendre des comptes à, donner satisfaction à, correspondre à l'attente de". On observe ainsi que les significations liées à l'obligation de rendre des comptes sont celles qui désignent de manière plus spécifique ce qu'on entend par ce terme au Brésil.

[1] Les Conseils de Gestion de politiques publiques ont été constitués à partir de l'adoption officielle de la Constitution Fédérale du Brésil en 1988 et selon Tabagiba (2005 : 209) ils constituent une des principales expériences de démocratie participative du Brésil contemporain. Présents dans la plupart des municipalités brésiliennes, organisé à partir du niveau fédéral, recouvrant un large éventail de thèmes comme la santé, l'éducation, l'habitat, l'environnement, le transport, la culture, par ailleurs, ils représentent une conquête inégalable du point de vue de la construction d'une institutionnalisation démocratique.

La scolarisation à Djibouti : contextes, alternatives et enjeux

Rachel Solomon Tsehaye
ATER à l'IUFM de Dijon
Université de Bourgogne
Institut de Recherches sur l'Education (IREDU)
rachel.solomon@dijon.iufm.fr
10 rue Jean Poncelet
21000 Dijon
06-22-95-23-75

L'histoire permet de constater qu'aucune société n'ignore l'éducation, qu'elle soit individualiste, collectiviste, formelle ou informelle. L'éducation est un projet internationalement mobilisateur fondé sur la mémoire collective et les responsabilités à partager, conditionnée cependant dans et par une relation asymétrique par antériorité : l'enseignement et la qualification reposent sur le monde adulte face à une population plus jeune qui apprend et reproduit (Vieille-Grosjean, 2009). Le mouvement mondial d'alphabétisation en cours, sous l'impulsion de l'UNESCO par le biais du programme d'Education Pour Tous (Jomtien, 1990), illustre cette préoccupation planétaire vis-à-vis de l'éducation, conçue et consacrée au but d'offrir à chacun la possibilité d'accéder à l'instruction. La fonction de transmission d'une culture commune et universelle ainsi que la fonction de socialisation, en tant que mise en collectivité des individus mais aussi d'une appréhension compréhensive et critique des environnements visant l'autonomie et la liberté, sont définis comme le moteur du développement harmonieux de l'Homme. Si l'importance et l'impact de l'éducation sont mesurés et font consensus mondialement, ses enjeux économiques, sociaux et politiques sont appréhendés différemment en fonction des représentations et des idées qui vont structurer les pratiques, mais aussi des réalités géographiques, sociales, économiques et démographiques dont elles vont dépendre ; dès lors, la mise en œuvre de ces pratiques éducatives empruntera des voies diverses d'un continent à l'autre et d'un pays à l'autre. Nous appuyant sur les recherches antérieures (Otayek, 2000 ; Gandolfi, 2003 ; Penrad 2003), nous nous sommes tout particulièrement intéressés à la diversité des formes empruntées par l'éducation formelle et informelle dans la Corne de l'Afrique.

La recherche en éducation évoquée relève d'une enquête de terrain de deux années menée à Djibouti. Cette retranscription vise à interroger les enjeux actuels de l'école de base, sous ses principales déclinaisons. Situant historiquement l'école primaire (publique et privée catholique) d'inspiration occidentale face à son héritage de la colonisation, elle la confronte anthropologiquement à l'éducation traditionnelle d'une part et la renvoie au contexte de scolarisation orientale (école coranique et madrasa) coexistant d'autre part. En effet, deux contextes de scolarisation (de type occidental et de type oriental) se distinguent à Djibouti, dont la mesure des similitudes, des oppositions et des complémentarités qui les spécifient, rend visible une offre scolaire quadruple en cours dans le pays.

I. Eléments de contextes

Afin d'éviter de voir s'exercer le réflexe de transposition ethnocentrique, y compris inconsciente, nous choisissons de décrire préalablement des éléments éclairant le contexte géographique, historique, démographique, social et économique du pays où cette recherche s'est effectuée.

I. 1. Environnement géographique

Djibouti, enclave francophone isolée dans la Corne de l'Afrique, surprend par ses frontières étriquées définies lors la Conférence de Berlin (1884-1885) qui sont éclairantes de la valeur politique et géo-stratégique actuelle de ce « micro-Etat ». Limitrophe avec l'Erythrée au Nord et l'Ethiopie à l'Ouest, il est bordé à l'Est par le Golfe d'Aden qui le lie par les côtes à la Somalie au Sud et par les frontières maritimes au Yémen. Ce pays accueille la plus importante base militaire française sur le continent, d'autres infanteries occidentales et de nombreux investisseurs orientaux (Gascon, 2005). De ce fait, il exerce une puissante attractivité économique dans une région fragilisée par les guerres d'indépendances (Erythrée-Ethiopie) et civiles (Somalie).

I. 2. Environnement socio-historique

La population djiboutienne est à 94% musulmane (Sherbrooke, 2004). L'islam s'est répandu à partir de 825 dans une région qui, à l'époque, était peuplée de pasteurs afars originaires d'Éthiopie et issas originaires de Somalie (Constantin, 1987). La présence française, signalée dès 1862, avait pour objectif de contrebalancer la présence anglaise à Aden (Dubois, 1997). En 1888, les Français ont commencé la construction de la ville de Djibouti et donnèrent à cette colonie le nom de « Côte Française des Somalis » en 1896. Djibouti est le pays d'Afrique qui a traversé la plus longue période de domination coloniale française, celle-ci ayant pris fin en 1977. Ce fait historique explique notamment le caractère endogène du développement économique djiboutien : aux colons ont succédé les militaires européens et nord américains, ainsi que les investisseurs qataris, dubaïotes et émiratis. Djibouti campe une position duelle, à la fois dominé à l'échelle internationale (étant investi par les occidentaux et les orientaux) à dominant à l'échelle régionale, investissant à son tour dans la propriété foncière en Ethiopie notamment (Diplomatie n°42, 2010).

I. 3. Environnement démographique

À l'heure actuelle, 864.000 Djiboutiens (UNICEF, 2009) dont les ethnies principales sont les Afars et les Somalis occupent inégalement ce territoire : 70% d'entre eux soit 550.000 habitants (PNUD, 2003) se concentrent dans la capitale (pour une nation à 86% urbaine). Le taux de fécondité s'élève à 3,8 (UNICEF, 2009) et la taille des ménages est estimée à 6,3 personnes (PNUD, 2008). L'espérance de vie de 56 ans (UNICEF 2009) justifie sa faiblesse, entre autres facteurs, par l'incidence de la pauvreté relative (74,4% de la population selon le PNUD, 2011), des maladies infectieuses telles que la tuberculose, le paludisme ou le HIV, la menace de sous-alimentation qui concerne 32 % de la population (Sherbrooke, 2005) ou le manque d'accès à un meilleur système d'assainissement de l'eau, 20% de la population n'en bénéficiant pas (PNUD, 2011).

I. 4. Environnement éducatif

Les indicateurs internationaux affichent de faibles taux de scolarisation et des taux élevés de déperdition scolaire, ce qui accentue la distance entre les objectifs de l'Education Pour Tous et les réalités socio-économiques. Même si des efforts ont permis d'améliorer les scores et de faire évoluer le taux brut de scolarisation de 33% en 2000 à 45% (UNICEF 2009), cette évolution des effectifs n'est pas systématiquement proportionnelle à celle des structures. Même si Djibouti fait figure d'exception en Afrique affichant un ratio de 35 élèves par professeur (BM, 2007), ce déséquilibre explique la contrainte très répandue du double flux permettant de pallier le manque de structures et finalement de moyens, en envoyant deux cohortes d'élèves occuper successivement le matin puis l'après-midi la même salle de classe.

Les préoccupations exprimées le plus fréquemment par les parents et les enseignants se tournaient moins vers le manque de structures ou l'influence du double flux ou sur la qualité de l'enseignement que sur la réussite scolaire dans le premier cycle. Ces inquiétudes sont compréhensibles au regard du taux d'abandon de 6% en classe d'initiation (précédant le CP), du taux de redoublement d'une classe au moins (de 18%) et d'achèvement du primaire, s'élevant à 36% pour les filles et 45% pour les garçons (Banque Mondiale, 2008). D'après les statistiques officielles (les plus optimistes), 59% des élèves scolarisés passent du primaire au secondaire. En 2006, Djibouti ne disposait pas d'une université à proprement parler, mais d'un pôle universitaire regroupant quatre formations sur un cycle de deux années.

Les objectifs fixés par la Banque Mondiale concernant le taux de scolarisation à Djibouti pour 2010 se hissent à 80% tandis que le gouvernement, encore plus optimiste, espère atteindre les 100% d'ici 2015. Les contraintes économiques sont associées à une société extrêmement jeune. En effet, les moins de 15 ans représentent 37% de la population nationale djiboutienne (Sherbrooke, 2008). Sous la lumière de ce projecteur, la lecture des taux de chômage devient inquiétante : 80% des jeunes de 15 à 20 ans, censés représenter le poumon de la société, sont inactifs (pour 59% de la population djiboutienne globale). Le taux d'alphabétisation de la classe d'âge 15-24 ans affiche 68,6%. Dans ce contexte économique, où la Banque Mondiale évalue la pauvreté étendue à 45% de la population (1$ par jour) et l'extrême pauvreté à 10% (moins de 1$), la scolarisation est appréhendée comme un enjeu socio-économique de taille, soit l'unique moyen de se faire un place dans l'ascenseur social, même si ce dernier, qui oeuvre davantage comme un monte-charge, risque la panne.

II. Typologie de l'offre scolaire

Laurence Proteau analyse l'apparente complémentarité des écoles privées jouant finalement un rôle de substitution dont la clientèle est « moins motivée par un choix idéologique que par une nécessité pragmatique » (Proteau, 2002, pp. 223-224). Parti de ce premier constat, mais aussi de l'étude de René Otayek qui explique le succès des madrasa « comme un véritable phénomène de masse, concurrençant fortement l'école publique et privée » (Otayek, 2000), notre intérêt s'est porté sur deux contextes de scolarisation fondés sur l'avènement de l'Islam et du colonialisme : celui de l'école publique et de l'école privée (catholique) d'inspiration occidentale et celui de l'école coranique et de la *madrasa* d'inspiration orientale. Pour saisir la nature des motivations et l'enjeu des choix de scolarisation opérés par les acteurs impliqués, la description préalable de la typologie scolaire en place à Djibouti est nécessaire.

II. 1. L'école publique

Le système éducatif public voit le jour en 1913 (Pénel, 1998). Son projet de mise en œuvre reprend les principes établis et les programmes enseignés par les écoles confessionnelles qui l'ont précédé. En 1940, les programmes des écoles publiques primaires djiboutiennes sont alignés à ceux de la France. Dès lors, la langue d'enseignement, les disciplines, l'âge de scolarisation et le calendrier scolaire complètent cette uniformisation et sont régulièrement réactualisés. Le CM2, jusque là sanctionné par un examen, est considéré comme un véritable « goulot d'étranglement », le taux de réussite ne dépassant pas 40% (PNUD, 2008). Cette déperdition est également accentuée par l'impossibilité pour chaque élève de redoubler plus de deux fois. Enfin, si cette école est déclarée gratuite, des « frais de scolarité » demeurent : ils varient entre 25 et 50 € par an alors que le salaire mensuel moyen gravite autour de 200€.

II.2. L'école privée catholique

La première école française fut bâtie à Djibouti par des religieux en 1888. Les programmes et les méthodes sont identiques à ceux de l'école officielle. Les élèves sont accueillis de la petite section de maternelle jusqu'en 3^{ième} et sont en majorité, musulmans. Ce n'est qu'au lycée que ces enfants devenus grands retrouvent leurs pairs dans le public. Elle n'est pas touchée par les réformes du public, bien que désignée « établissement franco-djiboutien » ; l'Etat Djiboutien subventionne cet établissement, les Sœurs tenant également un orphelinat par lequel elles contribuent à le soulager de construire de nouvelles infrastructures. Cependant, les frais de scolarité élevés (le trimestre coûtant 280 euros) ciblent un public de parents d'élèves issus de milieu aisé. Si le port du voile est pratiqué, l'origine française et belge des enseignants la différencie de l'école officielle.

II. 3. La madrasa

La scolarisation à la madrasa a lieu en langue arabe. Les enseignements uniformisés à ceux établis en Arabie Saoudite et au Yémen recouvrent la *tawidh* (dogme de l'Unicité), le Coran et le *fiqh* (droit musulman). Le port du voile et de la jupe revêt un caractère obligatoire. Ce sont les cotisations des parents d'élèves et donateurs privés qui permettent à la madrasa d'exister, celle-ci ne bénéficiant d'aucune subvention de l'Etat. L'enseignement des filles est dispensé séparément des garçons. La saison estivale est la période qui mobilise le plus les personnels souvent bénévoles des madrasas, qui se dédient également à l'alphabétisation des adultes. Les horaires adoptés rendent la madrasa complémentaire à l'école publique. La madrasa n'étant subventionnée ni par les pays dont elle s'inspire des enseignements (Yémen, Arabie Saoudite), ni par l'Etat djiboutien, les cotisations des parents sont plus élevées qu'à l'école publique (80 euros l'année).

II. 4. L'école coranique

À l'origine, l'école coranique (nommée *maktab*) accueillait les enfants de 3 à 10 ans, on y apprenait le Coran et les devoirs à respecter sous la férule du *mu'allim* qui sont les maîtres, les élèves étant les *talibés* et l'*umma* constituant la communauté de croyants. L'apprentissage est concentré sur la mémorisation orale et écrite des versets du Coran en arabe ce qui constitue *l'ilm*, la science islamique. La méthode orale y est prégnante même si la transmission du savoir écrit est aussi de mise. L'école coranique se déroule à l'extérieur, dans la rue, à l'ombre d'un arbre. Le groupe d'âge concerné à Djibouti varie entre 4 et 15 ans. L'élève en est en principe déchargé lorsque son apprentissage (mémoriel) des versets du Livre Saint est terminé. Enfin, la scolarisation en école coranique est la moins onéreuse, les parents donnent ce qu'ils peuvent, parfois sous une autre forme (alimentaire, vestimentaire, réseau social etc.).

III. Environnement scientifique

III. 1. Problématique : choix politique ou pédagogique ?

Pour saisir les enjeux de ces deux contextes de scolarisation de type occidental ou oriental, la recherche s'est appuyée sur la réflexion suivante. À l'origine, les Afar et les Somali étaient nomades (Coubba, 2004 ; Piguet 1998). L'éducation traditionnelle était informelle et non institutionnalisée et s'opérait par le clan ou le lignage (Erny, 1977). Dans un monde où l'éducation passait par la famille, l'importation du « système » ne s'est pas déroulée sans heurts, puisque l'institutionnalisation de l'éducation a détrôné la population qui n'y était plus impliquée, au nom d'objectifs universalisants. Quel que soit le contexte de scolarisation et quelle que soit l'école choisie (publique, privée, coranique ou madrasa), un décalage se forme par les modes, les langues d'enseignement et les curriculums impliqués dans la systématisation de l'éducation moderne occidentale ou orientale (Thành Khôi, 1986). Des métamorphoses se produisent sur une population profondément communautariste par des systèmes conçus pour des milieux tout à fait différents, où la situation est incomparablement favorable à l'égard des enfants de langue maternelle française ou arabe.

Se trouvent en présence deux postures différentes : une politique éducative tournée sur elle-même, établie comme sauvegarde de l'identité culturelle et religieuse. Face à elle, une politique ouverte aux pays occidentaux, aux écoles modernes françaises dédiées au progrès, aux nouvelles technologies, où la langue, l'identité et la culture de la population locale sont inquiétées, tout au moins troublées. Ces différentes formes de scolarisation proposées aux Djiboutiens relèvent de conceptions philosophiques et de rapports au monde différents : scolariser un enfant à l'école publique induit l'adhésion au principe d'éclairer l'esprit de l'enfant par la raison critique et le doute ainsi qu'une participation au projet de l'Homme sur l'Homme. On y dote les enfants de valeurs et de savoirs occidentaux qui ne sont pas en accord avec les croyances et les modes de vie locaux et qui opposent la raison à la foi. On y apprend par exemple que la communauté est le fruit d'un contrat social et de manière détournée, par la science, que la nature appartient à l'Homme et à ses besoins. Dans la seconde, on ne considère pas l'Homme comme une réalité isolée mais comme faisant partie d'un tout plus grand. Les acteurs de la scolarisation orientale s'associent à une collectivité fondée sur la foi et consentent à guider l'enfant vers le projet de Dieu sur l'Homme et sur le monde.

Ces premiers constats d'analyse nous ont permis d'émettre l'hypothèse selon laquelle le choix de scolarisation à l'école publique ou à la madrasa relève davantage d'une décision politique et d'un choix de société que d'une spécificité pédagogique et didactique.

III. 2. Méthodologie de l'enquête

Pour servir de base à notre analyse, 465 questionnaires ont été distribués aux élèves de CM1 et CM2 de huit écoles (6 publiques et 2 privées catholiques), sélectionnées en fonction de critères géographiques conditionnés par le milieu social, culturel et économique et ethnique, de sorte à obtenir un échantillon représentatif de cette pluralité. Ces données statistiques ont essentiellement servi à illustrer et approfondir la contextualisation des situations scolaires et familiales des enfants.

Pour éprouver l'hypothèse et servir la démonstration, le choix épistémologique s'est porté sur une méthode qualitative, combinant les techniques de l'ethnographie (récits et observations participantes) et sociologiques (interview et analyse de contenus). 72 entretiens semi-directifs, articulés autour du thème central de l'école, ont été menés avec des proportions équivalentes de parents d'élèves, des adolescents déscolarisés, des instituteurs et des directeurs d'écoles publiques, d'école privée catholique, de madrasas et d'écoles coraniques. Le processus d'échantillonnage s'est ainsi basé sur diverses « localités » : géographiques (milieu urbain et péri-urbain), institutionnelles (quatre types d'écoles) et individuelles, balisées par la variable de l'âge et celle du genre.

III. 3. Positionnement épistémologique, cadre théorique et postulats

L'univers interprétatif mis à contribution a permis de mettre à jour les diverses assignations exercées par une école exportée dans une autre aire géographique et culturelle. Depuis Condorcet, l'idée selon laquelle l'école instruit les élèves et les libère est communément admise, fait loi et façonne les méthodes pédagogiques actuelles. Quelle que soit l'approche philosophique ou l'angle pédagogique, la finalité est celle de parvenir à l'autonomie, à se passer de l'adulte (Reboul, 1992). Or, l'analyse de Bourdieu et Passeron révèle que l'école se renouvelle dans une classe socio-professionnelle précise, que la culture scolaire est liée à la culture des classes dominantes qui définissent la culture scolaire en place pour tous les individus. L'école transmet une culture homogène et des savoirs uniformisés tout en s'adressant à un public qui lui est complexifié par l'hétérogénéité. Si Djibouti ne connaît pas encore de démocratisation quantitative absolue, il n'en demeure pas moins que ses taux de scolarisation s'accroissent, que les publics scolaires, même s'ils ne concernent toujours qu'une proportion, ne sont plus restreints à l'élite des temps coloniaux. Des enfants d'appartenances ethniques, de capital social, culturel, économique et linguistique différents s'y côtoient. Or, lorsque l'école s'exporte à l'étranger, elle transmet des ensembles historiques et culturels qui, à défaut d'être majoritairement implicites, ne sont ni maîtrisés ni compris. Ainsi, nous supposons que cette transposition éducative relève d'une pluralité d'assignations[6]. Nous postulons l'existence de cinq assignations distinctes.

III. 3. 1. Assignation culturelle

L'assignation culturelle opère par la transmission des savoirs par le canal de l'écriture. L'expression célèbre d'Amadou Hampâté Bâ « Quand un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui brûle » illustre l'ampleur de la structuration de la culture africaine dans l'oralité. Le « savoir » est lié à la mémoire et à la parole ; l'éducation, qu'elle concerne la transmission de savoirs théoriques, éthiques ou pratiques passait par les aînés et se situait en dehors de toute structure « en dur ». Cette spécificité culturelle pourrait constituer un premier facteur expliquant « l'échec scolaire » et être une cause de déperdition scolaire. Les éléments constitutifs du patrimoine culturel des familles ne sont pas valorisables ni valorisés à l'école et demeurent parfois sans rapport avec ses attentes (Prêteur, 1993). Ainsi l'assignation culturelle emprunte les formes d'une « assignation à l'écrit » et plus précisément, à certaines pratiques de l'écrit et de lecture, qui préparent plus ou moins les enfants à des qualités très « scolaires » (Lahire 1993). Ces apports théoriques éclairent les enjeux d'une école aux influences culturelles exogènes, puisque la réussite scolaire est en partie assujettie à l'existence de ces pratiques au sein des familles, à leur nature, leur fréquence, leur proximité avec la « culture savante », elle-même largement conditionnée par le capital économique (l'accès à Internet peut creuser l'écart).

III. 3. 2. Assignation pédagogique

La suivante pourrait s'imposer par la définition des curriculums formels sensiblement identiques : même s'ils ne sont plus « assignés » car définis par les acteurs locaux, ils n'ont pas subi de transformations radicales et ont suivi l'évolution connue par ceux de l'école française. Ainsi la leçon d'histoire intitulée « nos ancêtres les Gaulois » n'est plus enseignée mais l'histoire de France occupe une large place dans les *curricula*. L'assignation pédagogique pourrait aussi être illustrée par la transposition des méthodes d'enseignement (cours magistral) alors que les conditions économiques font exploser les effectifs par classe et obligent les enseignants à adopter d'autres pédagogies (celle par exemple, des « grands groupes »). Enfin, l'assignation pédagogique implique de nouveaux ajustements de mise en oeuvre, face à l'interprétation à la fois culturelle et singulière des curriculums, fonction du rapport au monde, au temps, aux savoirs et à la langue (scolaire et maternelle) de chaque enseignant (Perrenoud, 1993).

III. 3. 3. Assignation comportementale

La troisième assignation pourrait être d'ordre comportemental : les premiers européens en partance pour l'Afrique étaient les colonisateurs, civils ou militaires qui se sont improvisés parfois enseignants et formateurs dans de nombreux domaines, suivis par les missionnaires catholiques qui cherchaient à convertir massivement les autochtones en vue de les « civiliser ». L'école des colons visait à ne scolariser qu'une élite locale qui allait assurer la pérennisation du système colonial mis en place (Léon, 1992). Aujourd'hui, l'efficacité est toujours recherchée (poursuite des diplômes identiques à ceux de la France) et l'élitisme renforcé par la situation économique dramatique qui empêche 65% des enfants djiboutiens de fréquenter l'école primaire (UNICEF, 2009). La situation scolaire est devenue paradoxale : l'école s'annonce comme ayant mission et ambition de s'adresser au plus grand nombre, « alors qu'elle assure dans la réalité la formation d'une minorité » (Vieille-Grosjean, 2009, p.193). L'assignation comportementale est aussi et plus directement liée au métier d'élève (Perrenoud, 1994) et à l'expérience scolaire (Dubet & Martucelli, 1996). Outre les attitudes individualistes et compétitives qui peuvent nuire à la société traditionnelle de coutume solidaire, influencées par la transposition des filières, des sections, des examens de passage et des modes d'évaluation, les élèves adoptent différentes manières de (ré)agir face à l'imposition des règles. Dans le contexte africain, cette assignation statutaire peut être d'autant plus conflictuelle que, si faute d'être implicites ou de n'avoir été explicitées, ces règles ne rencontrent ni légitimité (éthique ou culturelle) ni adhésion et empêchent de devenir « auteur » (Meirieu, 2005).

III. 3. 4. Assignation socio-linguistique

La langue française est restée la langue d'enseignement à l'école officielle, est devenue la langue du travail et de l'administration et l'est demeurée après l'indépendance. Dès lors, la réussite scolaire a été déterminée par les capacités d'apprentissage et le niveau d'acquisition du français. Même si le français a été loué par de nombreux auteurs africains en tant qu'un instrument d'expansion de la communication, d'ouverture sur l'international et d'unification interethnique à la manière du kiswahili (Penrad, 2003), l'imposition de la langue d'enseignement française s'inscrivait dans le modèle scolaire élitiste des anciens colonisateurs qui considéraient les langues locales incapables de construire, traduire et retransmettre les informations (Thanh Khoi, 1986). Si nous ne considérons impossible une conciliation de l'apprentissage d'une langue maternelle différente de la langue d'enseignement française et d'une relation vivante à la culture d'origine, nous n'ignorons pas que l'adoption d'une langue étrangère comme langue d'enseignement est facteur d'incompréhensions intergénérationnelles entre les membres d'une famille qui maîtrisent inégalement le français (Abdallah-Pretceille, 1982). Enfin, la théorie des codes linguistiques (Bernstein, 1975) éclaire les enjeux liés à l'adoption du « code élaboré » à l'école, qui, exporté dans un contexte socio-culturel-linguistique différent, constitue une double difficulté de décodage. La culture savante implicite et le rapport au langage didactique que le mode de communication scolaire induit, ainsi que la dérive hiérarchisante par le langage dû au conditionnement commun au « bien parler » (Labov, 1976) constituent le dernier écueil de cette assignation.

[6] Nous empruntons ce terme à Henri Vieille-Grosjean qui l'a conceptualisé lors d'une conférence sur "les relations interculturelles: harkisation et assignation?" colloque international, Misha, Strasbourg, 2008. Nous entendons par « assignation » ce qui a été imposé ou ce qui fait force de loi.

III. 3. 5. Assignation socio-professionnelle

Le postulat sur lequel se fonde cette assignation s'appuie sur la transposition de l'idéal méritocratique qui légitime la performance comme déterminant la carrière scolaire et introduit la hiérarchisation par la filiarisation (Isambert-Jamati, 1990). Ainsi, les filières, les sections, les modes d'évaluation et les examens de passage (y compris celui du CM2 qui a perduré à Djibouti jusqu'en 2008) ont entraîné la transposition des catégories socio-professionnelles à Djibouti. Le nouvel ordre social et économique introduit diffère de la hiérarchie originelle, représentée par les castes et les aînés. Cette assignation socio-professionnelle semble peu adaptée aux besoins de la société, à la tradition locale et aux réalités économiques d'un Etat soumis aux exigences de restriction budgétaire lui imposant de réduire la masse salariale de 20% (MEFPP, 2010 ; APEFE, 2006), alors que ce dernier constituait jusqu'ici le premier employeur et la source de revenus privilégiée après une « réussite » scolaire même relative. Quelle peut être l'intégration professionnelle des 480 diplômés de l'enseignement supérieur en 2007 dans leur environnement national ? Quelle peut être celle des élèves qui ont échoué avant ou après le CM2, quand 45% de la population vit avec un dollar par jour et que le pouvoir d'achat limité à l'acquisition vitale de denrées de base ne permet pas l'émergence d'un marché de l'emploi diversifié ?

IV. Analyse, interprétations et résultats

De la désignation de ces multiples assignations, facteurs de l'échec scolaire à l'école élémentaire publique, nous avons supposé résulter la naissance de la madrasa en tant qu'alternative de scolarisation, dont les assignations s'apparenteraient davantage aux fondements culturels constitutifs de la société djiboutienne.

IV. 1. Volonté de scolarisation et pression sociale de l'école

L'analyse des contenus d'entretiens menés auprès des parents, des instituteurs, des maîtres coraniques, des directeurs d'école et des jeunes déscolarisés a démontré que la volonté de scolarisation en école de type française (publique ou privée) est manifeste et consensuelle. Les motivations des nécessités alimentaires (comme technique de sédentarisation passées), à l'assurance d'un avenir professionnel prometteur et de stabilité économique, du processus d'imitation (le choix de scolarisation se justifie parce qu'il est l'œuvre de la majorité), au légitimité des savoirs scolaires (y compris de la langue d'enseignement, qui exerce une attraction certaine pour les parents les plus « experts ». Ces derniers voient dans la scolarisation en école privée catholique une stratégie d'optimisation des chances de réussite par la maîtrise du français, au regard de la dépendance établie entre degré d'acquisition du français et réussite scolaire. L'investissement financier et personnel des parents est si fort qu'il concède à l'école l'exercice d'une pression sociale intense, manifestée par les enfants par la peur de déplaire aux adultes, la peur d'être puni et la peur d'échouer. En effet, des entretiens menés avec des adolescents déscolarisés transparaît une relation paradoxale à l'école : quelles que soient les raisons de leur échec, les adolescents s'en imputent la culpabilité et formulent des regrets. Quand bien même la faible maîtrise de la langue française a causé leur échec, la majorité s'y dit très attachés. Lorsque l'école a provoqué sentiment d'échec, d'exclusion et d'injustice, elle produit l'aversion sans empêcher le sentiment d'auto-culpabilité de se développer. Les jeunes s'accusent de nombreux manques et incompétences. Ces discours témoignent de l'intégration de « l'idéologie des dons » diffusée par l'école (Charlot, 1992) et engendrée par le principe méritocratique sur lequel elle repose.

IV. 2. La madrasa : alternative du désaveu ?

Au regard de l'enquête, le temps de scolarisation et l'assiduité en madrasa dépendent de la charge de travail en dehors (à la maison ou à l'école publique si l'enfant y est également scolarisé). L'école publique fonctionnant en double flux, l'enfant djiboutien a la possibilité de se rendre à la madrasa ou à l'école coranique le matin quand il a classe l'après-midi et inversement.

Le choix de scolarisation concentré entre la madrasa et l'école publique est conditionné par le propre parcours scolaire des parents. Ce choix peut générer des batailles conjugales. Au regard des entretiens menés, il semblerait que le choix de scolarisation en école publique est généralement établi par la mère, alors que celui en madrasa dépend de la figure masculine du père ou de l'oncle, qui se disent séduits par la non mixité des enseignements. La figure maternelle se positionne en faveur d'une double scolarisation, invoquant la complémentarité des formations et des apprentissages (l'enseignement en langue arabe à la madrasa favorisant la réussite à l'école publique où l'arabe est enseigné comme une première langue vivante). Ces tensions prouvent le caractère antagonique des choix de scolarisation en présence et la profondeur de l'engagement. Or, l'enjeu du combat livré est fréquemment minimisé ; les discours le font graviter autour du choix de la langue d'enseignement (arabe ou français), dérive que l'on doit à l'imbrication conceptuelle rencontrée, entre langue et religion.

Dans les pratiques, cette confrontation de scolarisation trouve son compromis dans la double scolarisation. Cette stratégie visant à réunir les facteurs de réussite scolaire et multiplier les chances d'intégration socio-professionnelle, est aussi utilisée par des parents n'ayant jamais été scolarisés dans quelque lieu que ce soit. La double scolarisation touche les acteurs de madrasa qui interviennent eux-mêmes dans les deux systèmes : les instituteurs sont majoritairement des étudiants du public et les directeurs de madrasa, d'anciens élèves du public, parfois « au destin brisé ».

Les diplômes ne permettant pas de progresser dans la hiérarchie sociale, cette double scolarisation a peu de valeur aux yeux des jeunes (excepté le fait de pallier contre la monotonie erratique en se retrouvant à la maison, après une aventure scolaire fructueuse ou non). La scolarisation en madrasa est freinée par le manque de perspectives professionnelles : les débouchés offerts par la madrasa sont ceux de travailler à leur tour en madrasa, d'enseigner l'arabe à l'école publique ou de travailler dans les services administratifs ministériels en langue arabe, perspective plus attrayante mais qui suppose de disposer de réseaux sociaux étendus. Face à la faiblesse du lien qui unit la madrasa aux études supérieures (excepté par expatriation) et au monde du travail, se trouve la sélection administrative par l'âge en école publique qui contribue à déprécier la madrasa en la renvoyant à une « école roue de secours » (DP5).

La madrasa constitue un choix de seconde classe pour les élèves qui échouent à l'entrée en 6^{ième}. Rares sont les parents qui désirent en défendre le projet philosophique et linguistique. Le choix de scolarisation en madrasa est rarement valorisé, excepté dans son recours en tant que stratégie de réussite ou tentative de remédiation. Face à la volonté quasi unanime des acteurs de scolarisation officielle, il semblerait que ces choix de scolarisation dans des systèmes insufflés par des volontés extérieures, ne soient pas remis en question et qu'ils soient déterminés et limités par le facteur économique.

IV. 3. L'école coranique : « la garderie éthique »

La fréquentation de l'école coranique n'a rien d'un phénomène mineur. L'enseignement préscolaire public étant inexistant, les parents scolarisent leurs enfants à l'école coranique qui les accepte dès les bases langagières acquises. Le panorama statistique issu de l'enquête nous informe que la moitié des 465 enfants interrogés se rendent à l'école coranique. Dans les quartiers les plus démunis, plus de 80% suivent cet enseignement alors que seuls 8% des enfants de l'école privée s'y rendent (bénéficiant à 71% d'un maître coranique particulier à domicile), tout comme les élèves de l'école publique la plus favorisée du panel.

Pour les acteurs de l'éducation formelle, l'école coranique permet essentiellement le développement des capacités cognitives mémorielles. Pour ceux qui y agissent et pour les parents, l'école coranique développe le sentiment d'appartenance à la communauté religieuse en proie au délitement, la permanence de la « tradition » et entérine l'obligation morale afférente. Les représentations critiques des acteurs se concentrent sur l'obsolescence des savoirs enseignés, leur « inutilité » dans la société moderne et l'absence de structure en « dur », vécue pour certains maîtres comme une humiliation.

Enfin, l'école coranique est généralement reléguée à sa fonction de garderie, qui ayant le mérite d'être adaptée au milieu socio-culturel et religieux, est perçue comme un moyen de se donner bonne conscience par un retour aux textes fondamentaux d'une religion d'Etat et utilisée par stratégie de

remplacement, face à l'absence d'activités pédagogiques. Ainsi, certains parents pratiquent la « double scolarisation » (coranique et publique) de longue date, pour palier le manque de structures et de possibilités de scolarisation.

V. Conclusions

L'engouement entraîné par l'école publique face à la madrasa, se justifie par son offre alliant quantité et diversité de débouchés professionnels. Il apparait que l'école française sert d'instrument de promotion individuelle, de capitalisation des savoirs utiles et de reproduction du marquage social. La madrasa sert quant à elle d'instrument de promotion collective et d'élévation spirituelle qui ne correspond pas aux attentes actuelles modernes d'obtenir et d'assurer des fonctions dans des catégories socioprofessionnelles importées d'Occident, en place depuis la colonisation.

Si la madrasa est un refuge, c'est que l'école publique exerce un rapport de domination/exclusion : d'une part, la politique de scolarisation massive de l'école publique entraîne un sentiment d'exclusion chez ceux qui ne disposent pas des moyens financiers de s'y inscrire ou des stratégies culturelles d'y rester. D'autre part, les écoles étatiques permettant d'accéder à des formations supplémentaires et des emplois, ceux qui n'y sont pas scolarisés, sont non seulement exclus du microcosme scolaire lui-même mais aussi du paysage économique et social national. Ce choix de scolarisation « par défaut » inquiète par les effets de dévalorisation de l'élève et de ghettoïsation des plus démunis dans un lieu où se développent des désirs de justice sociale.

L'éducation, pensée en termes d'amélioration des connaissances mutuelles permettrait d'abolir les stéréotypes et de faire tomber les préjugés qui transforment l'Occident en Eldorado, alors qu'il est lui-même en proie à une paupérisation d'une partie de sa population. L'école de type française, se présentant comme la seule possibilité de s'extraire de la misère et de la survie, participe à ce miroir aux alouettes. Les attentes déçues d'ascension sociale, l'enlisement dans l'inactivité professionnelle rendant impossible de se projeter dans un avenir meilleur, alors que l'école a constitué un sacrifice et un investissement familial considérable, contribuent à alimenter la tragédie sociale résultante de l'échec à l'école française en Afrique.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Des enfants non-francophones à l'école, Quel apprentissage ? Quel français ?*, Coll. Cahiers de Pédagogie moderne, n°66, Paris : Éd. Bourrelier / Armand Colin, 1982.
BERNSTEIN B., *Langage et classes sociales*, Paris : les Editions de Minuit, 1975.
BOURDIEU P., PASSERON J.-C. , *La reproduction*, Paris : Les Editions de Minuit, 1999.
CHARLOT B., *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris : Anthropos, 1999.
CONSTANTIN F., *Les Voies de l'Islam en Afrique orientale*, Paris : Karthala, 1987.
DUBET F., MARTUCELLI D., *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Seuil, 1996.
DUBOIS C., *Djibouti 1888-1967, Héritage ou frustration ?* Paris : L'Harmattan, 1997.
ERNY P., *L'enseignement dans les pays pauvres, modèles et propositions*, Paris : L'Harmattan, 1977.
GANDOLFI S. « L'enseignement islamique en Afrique noire », *Cahiers d'études africaines*, 169-170, Paris : éditions EHESS, 2003.
GERARD E., *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris : Karthala-Orstom, 1997.
ISAMBERT JAMATI V., *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris : Éditions universitaires, 1990.
LABOV W., *Sociolinguistique*, Paris : Éd. de Minuit, 1976.
LAHIRE B., *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1993.
LÉON A., *Colonisation, Enseignement, Education*, Paris : L'Harmattan, 1991.
MEIRIEU P., *Le choix d'éduquer*. Éthique et pédagogie. Paris : ESF, 1991.
OTAYEK R., *Identité et démocratie dans un monde global*, Paris : Presse de Science Politiques, 2000.
PÉNEL, J.-D., *Documents pour une histoire de l'école à Djibouti – Première période : 1885-1922*, Porto, Paris, Limoges : Documents universitaires Fernando Pessoa, 1998.
PENRAD J.-C., « Religieux et profane dans l'École coranique », *Cahiers d'études africaines* 1/2003 (n° 169-170), p. 321-335.
PERRENOUD P., « Curriculum : le formel, le réel, le caché ». In J. Houssaye, *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, p 61-76, 1993.
PERRENOUD P., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF, 1994.
PIGUET F., *Des nomades entre la ville et les sables, La sédentarisation dans la Corne de l'Afrique*, Paris : Karthala & IUED, 1998.
PRETEUR Y., Education familiale et développement du rapport à l'écrit à l'école. *Dossiers éducation et formations*, Juin 1998, n° 101, pp. 69-92.
PROTEAU L., *Passions scolaires en Côte d'Ivoire : École, État et société***,** Paris : Karthala, 2002.
REBOUL O. *Les valeurs de l'éducation : l'éducation morale et l'autonomie*, Paris, PUF, 1992.
THAN KHOI L., « L'enseignement en Afrique et le modèle européen. » In : COQUERY-VIDROVITCH C., FOREST A. (Dir.). *Décolonisations et nouvelles dépendances, Modèles et contre-modèles idéologiques et culturels dans le Tiers Monde*, Presses Universitaires de Lille, 1986, pp.229-243.
VIEILLE-GROSJEAN H., *De la transmission à l'apprentissage : contribution à une modélisation de la relation pédagogique*, Paris : l'Harmattan, 2009.

ARTICLES et ARCHIVES ELECTRONIQUES (consultés en avril 2011)

Diplomatie n° 42, *Les prises de contrôle des terres cultivables*, AREION Group/Capri, Paris, janvier-février 2010. 92 pages, broché.
VIDAL John, Billionaires and Mega-Corporations Behind Immense Land Grab in Africa, March 11, 2010 "**Mail & Guardian**" Awassa, Ethiopia http://www.informationclearinghouse.info/article24965.html
VIEILLE-GROSJEAN H. (2005). « Éduquer aujourd'hui en Afrique ? », *Le Portique* [En ligne], 4 | 1999. URL : http://leportique.revues.org/index267.html
Djibouti at a glance- Banque Mondiale
http://web.worldbank.org/archive/website01025/WEB/IMAGES/DJI_AAG.PDF
Djibouti statistiques - UNICEF
http://www.unicef.org/french/infobycountry/djibouti_statistics.html
Université de Sherbrooke
http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMTendanceStatPays?langue=fr&codePays=DJI&codeTheme=3&codeTheme2=3&codeStat=SN.ITK.DEFC.ZS&codeStat2=x

La dynamique partenariale dans le champ de l'éducation non formelle au mali : un « projet d'agir » pour un « projet commun » au sein de l'expertise éducationnelle et des actions de terrain

Stéphanie GASSE
Maître de conférences
Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen (France)

Les politiques d'éducation et de formation en Afrique subsaharienne sont planifiées à travers un système éducatif décentralisé. La situation de la scolarisation de base et de l'alphabétisation dans cette région requiert des alternatives aux politiques d'éducation jusqu'ici entreprises. La pertinence contestée de l'école publique provoque méfiance et désintérêt envers l'offre publique étatique. L'absence de perspectives d'emploi et la détérioration des conditions de scolarisation entraînent une crise de confiance qui s'exprime à travers une baisse de la fréquentation scolaire, des abandons précoces, la marginalisation scolaire de certaines catégories de la population telles que les filles, les femmes.
Cette désarticulation progressive Etat-Formation-Société entraîne de nouvelles polarités et le développement de structures parallèles, d'initiatives locales et d'investissements étrangers au sein d'un système d'éducation non formelle.
Dès lors, en marge du fonctionnement de l'Etat émergent une multitude d'acteurs de l'éducation en dehors du système institutionnel dominant. Les espaces désertés par la puissance publique sont réinvestis par des acteurs locaux, régionaux, nationaux et internationaux.

C'est le cas du Mali, pays enclavé d'Afrique subsaharienne, engagé dans le processus de décentralisation et une refonte son système éducatif à travers le PRODEC. Le Programme Décennal de Développement de l'Education, vise d'un point de vue pédagogique l'augmentation rapide de la scolarisation, l'accès pour tous les jeunes à un enseignement de base de qualité, le développement de la formation professionnelle et, d'un point de vue institutionnel, il engage l'Etat malien vers une déconcentration de l'éducation et la création de structures éducatives d'encadrement et de formation.
Dans ce contexte, la constitution d'un partenariat devient de plus en plus la condition nécessaire et quasi incontournable pour induire des processus de changement et de développement au niveau local qui ne sont pas à la portée d'un seul acteur, même institutionnel.
Le Mali a opté pour une école démocratique dans un contexte décentralisé afin de répondre à la demande grandissante en éducation et aux besoins de développement endogène.

C'est à ce titre qu'aux côtés de l'Etat malien gravitent trois cercles de partenariats représentés par :
- les partenaires techniques et financiers, rassemblés au sein de la coopération bilatérale et multilatérale ;
- les partenaires opérationnels tels que les ONG (Organisations Non Gouvernementales), les Associations à vocation éducative, le secteur privé ;
- les partenaires sociaux, représentés par les communautés, les Associations de Parents d'Elèves (APE), les syndicats d'enseignants.

A travers les deux premiers cercles, il nous est possible de questionner le champ de l'expertise éducationnelle et les modalités d'intervention de ces acteurs à partir d'une enquête menée en 2008 auprès de 23 experts de l'éducation et 22 ONG éducatives qui œuvrent au Mali.
Ces acteurs sont au point d'interface entre le système et son environnement, autrement dit, entre les institutions éducatives et les populations locales dans la lutte contre l'analphabétisme. Dans cette recherche, l'acteur est un *« être connaissant et expérimentant »* au sens donné par Mucchielli. (Mucchielli, 1996 : 11). Les experts, mis à la disposition des autorités de l'Etat d'affectation pour servir dans les structures nationales ou régionales, doivent contribuer au renforcement institutionnel des administrations partenaires. Praticiens-réflexifs, ils sont pour la plupart chercheurs au sein de laboratoires de recherches éducationnelles. Les ONG sollicitées œuvrent dans le champ de l'alphabétisation, elles assument également une responsabilité accrue dans de nombreux domaines périphériques. Dans leurs programmes, l'impact sur la structuration de la société civile est fortement mis en avant, de même que l'appui au développement local, les échanges et la concertation avec les autres organisations de la société civile au sein d'une dynamique partenariale.

A ce titre, nous avons soumis ces experts de l'éducation et ONG sollicitées à une consultation sur la notion de partenariat : quels sont ses principales caractéristiques, les obstacles à surmonter, les principaux défis à relever dans la mise en œuvre des projets d'éducation en contexte décentralisé ? Nous souhaitons montrer qu'au sein d'une *« action commune négociée »* (Zay, 1994), contractualisée, experts et ONG contribuent à rendre effective une éducation pour tous, de qualité à travers une logique d'ingénierie spécifique : la dynamique partenariale en contexte décentralisé, qui fédère l'ensemble des acteurs autour d'objectifs préalablement définis en commun.
Notre démonstration vise dans un premier temps à clarifier la notion de partenariat à travers ses principes, ses acteurs et leurs modalités de fonctionnement ; dans un second temps à identifier les conditions de mise en œuvre d'une dynamique partenariale en contexte décentralisé.

Sémiotique du partenariat dans la sphère éducative

Clarifier la notion de partenariat

Le partenariat est un concept déclinable en fonction des réalités, des acteurs concernés, des objectifs visés et de l'évolution des sociétés. Si la valeur d'association est bien mise en avant dans l'étymologie de partenaire, le mot est aussi l'avatar du terme *partitio* « séparation » et comporte donc, de manière intrinsèque le paradoxe de l'opposition/coopération.
Cette recherche de compromis, d'équilibre perpétuellement menacé, permet d'obtenir ou de maintenir un ordre local organisé.
Il apparaît, aux yeux des différents acteurs du système éducatif sur la scène internationale, que le partenariat est une des clés permettant de parvenir aux objectifs de l'Education Pour Tous (EPT), « *un avatar* » du droit à l'éducation. (Debeauvais, 2004).
Le Forum mondial de l'éducation réaffirmait en avril 2000 l'Article VII de la Déclaration mondiale sur l'Education pour tous de 1990 : *« des partenariats nouveaux et plus actifs seront nécessaires à tous les niveaux »*. Par ailleurs, en tant que valeur sûre force de progrès, d'innovations, il illustre la noblesse du but poursuivi en facilitant l'engagement. L'idéologie poursuivit est emprunte de réciprocité.
En effet, le partenariat entre ces différents acteurs (experts de la coopération internationale, communauté, ONG) a émergé d'une nouvelle forme de régulation, d'un conflit entre le contexte international d'un monde en pleine mutation, marqué par le désir d'une gouvernance mondiale et la revendication nationale pour un développement endogène par l'autopromotion à la base et la participation des communautés dans la gestion des affaires publiques.

En cherchant à clarifier la notion de partenariat dans la sphère éducative, nous soulignons son caractère « multiple ». Ainsi le partenariat dans sa conception renvoie selon les acteurs interrogés à une philosophie de l'intervention basée sur l'interaction, l'échange à travers la connotation « idéologique », « associative » ; à travers les caractéristiques identifiées de « relation », de « cohésion ». Le partenariat apparaît comme un système de ressources, un « appui technique » dans la concertation par « l'échange d'expériences » et la « résolution de problèmes » pour les ONG, la « mise en relation » du point de vue des experts.
Toutefois, au-delà du sens premier, le partenariat véhicule une « connotation financière » pour les experts alors que pour les ONG celle-ci est davantage « associative ». Cela s'explique par les fonctions attribuées aux experts qui représentent les partenaires techniques et financiers (PTF) ; alors que les ONG représentent les partenaires opérationnels qui ne relèvent ni de l'Etat, ni d'une institution internationale.

Experts et ONG s'accordent à définir les obstacles à surmonter dans la démarche partenariale en termes de « d'obstacles opérationnels », qui se positionnent pour les ONG sur la « négociation » et « l'exécution de projets ». Les propositions convergent là encore pour désigner les difficultés de compréhension mutuelle.
En ce qui concerne les motivations dans la mise en place de partenariats, du côté des experts celles-ci s'expriment en termes « stratégiques » par la recherche d'efficience et d'efficacité que procure l'échange d'expériences ; pour les ONG il s'agit davantage de motivations « structurelles ».
Les limites témoignent quant à elles de deux visions antagonistes. Si elles s'expriment en termes « politico-stratégiques » pour nos deux acteurs, les experts pointent le « cadre normatif » du partenariat tandis que les ONG y voient davantage « l'absence de cohésion, la différence d'engagement, le leadership/ l'hégémonie » dont certains partenaires font preuves.
Par ailleurs, les ONG soulignent les « limites d'ingénierie pédagogique » inhérentes à la démarche partenariale, caractérisées par le manque de moyens, l'instabilité, la « capabilité » de certains partenaires.
Les défis à relever sont donc exprimés au sein d'une vision holistique du côté des experts, tandis que les ONG affirment concrètement un renforcement accru de leurs participations dans la prise de décision.
Selon les experts et ONG sollicités, les leçons tirées de l'expérience montrent que le partenariat revêt une connotation positive à la fois idéologique, financière, associative, politique mais également emprunte d'un soutien technique dépendant du degré d'adhésion et d'intervention dans lesquels s'inscrivent ses différents acteurs.

Stratégies et jeux d'acteurs

Toutefois, si l'ouverture générée par un partenariat est susceptible de modifier le regard sur soi, d'enrichir sa pratique et de contribuer à reconstruire son identité, *« la collaboration est un espace d'errance, où s'éprouvent à la fois conjointement et réciproquement l'imaginaire des partenaires autant que leurs jeux stratégiques »*, souligne Mérini ((Merini, 1999 : 139).
En effet, si les représentations sont structurées autour de valeurs fondatrices, le partenariat nourrit de nouvelles valeurs pouvant signifier tout et son contraire, « souveraineté de substitution, leadership et hégémonie », qui témoignent de relations complexes, de limites parfois éthiques inhérentes à la démarche, contre-pied d'une vision idéaliste voire utopique. Laval et Weber soulignent le risque *« d'imposition d'un nouvel ordre scolaire »* (Laval, Weber, 2002), qui parait se faire accepter par le biais des grandes conférences internationales, par un interventionnisme accru des pays du Nord dans la définition, la mise en œuvre et le financement des programmes éducatifs africains, entraînant ainsi, du coté de la société civile, une dynamique sociale qui souhaite s'affranchir des modèles étatiques.
L'absence de cadre sous-tendu par l'éducation non formelle interroge quant à celui fixé par les organisations internationales qui contraint d'une part les décideurs à se situer à l'intérieur de celui-ci et d'autre part les populations à développer des actions éducatives collectives répondant à leurs besoins particuliers. Les logiques d'uniformisation des systèmes scolaires provoquent donc *« des logiques de différenciation »* selon Charlier, (Charlier, 2003 : 5-11).
Les questions d'ordre politique et social ont par conséquent une action conjuguée sur celles plus techniques de la planification, ce qui se traduit par de douloureux dilemmes.

Dés lors la dynamique partenariale est dépendante des logiques d'acteurs, dans lesquelles « monopole », « concurrence » et « complémentarité » apparaissent comme des dimensions constitutives de la relation.
Ainsi la dimension de monopole permet aux partenaires d'affirmer leur exclusivité sur un ou des domaines donnés. En effet le monopole peut prendre des aspects différents : institutionnel, référentiel, affectif.
Le monopole institutionnel introduit des règles et des normes propres, celles de la *« normativité institutionnelle »* (Merini, 1999 : 94), selon Mérini. Le monopole référentiel est le résultat du découpage des champs d'action et de référence de chacun, accordé et reconnu comme forme d'expertise à l'autre. Il s'agit là d'une sorte de représentation que chacun se fait de l'autre, de son rôle, de sa légitimité, il représente le monopole le plus influent. Enfin, le monopole affectif est celui qui consiste à établir des zones d'affluence, de prédominance auprès de tel ou tel acteur du dispositif en fonction des liens affectifs développés. C'est celui qui possède le plus de flexibilité.
Quelle que soit sa forme, sa dimension, le monopole assure aux acteurs un certain pouvoir d'action, des *« zones d'affluence indiscutables »* souligne l'auteur.

Par ailleurs, la dimension de concurrence confère à la relation partenariale compétition et rivalité par le désir de dépasser l'autre dans ses compétences et ses registres d'intervention. Le principe est de développer une expertise propre, être reconnu comme « expert en… », « organisation spécialisée sur… ».
Ainsi relation de monopole et de concurrence sont *« des relations de type frontal, qui visent la soumission ou l'évacuation de l'autre »* (Mérini, 1999: 93).

Enfin, la dimension de complémentarité est au service de l'action commune, où l'on privilégie les ressources de chacun. La cohérence recherchée valoriserait les acteurs impliqués dans l'action conjointe. Cet aspect de la relation partenariale apaise les deux précédentes. Elle introduit la dimension éthique, tout en valorisant la qualité de l'action attendue.
C'est celle qui est avant tout recherchée dans la dynamique partenariale. La nier mettrait en péril l'équilibre recherché.

Par conséquent chacun des acteurs ne pèse pas le même poids et la difficulté consiste à orchestrer ces zones d'affluence entre pouvoir et nécessité. La démarche partenariale semble trop souvent imposée de l'extérieur, soulignent les ONG sollicitées. Dans ce cas le partenariat se développe au sein d'une relation verticale où s'impose la souveraineté de substitution et la transposition de modèle qui dissimulent des rapports de force asymétriques. Une institution prend le pas sur une autre et cherche à récupérer le pouvoir : le donateur ou bailleur de fonds a le pouvoir et l'autorité de décider « ce qui se fait et comment on procède ».
La dynamique partenariale doit développer une relation de type horizontale dans laquelle les partenaires se reconnaissent mutuellement égaux et agissant dans une optique d'échanges réciproquement utiles et enrichissants pour chacun, par le fait même de leurs différences.
Il incombe toujours au partenaire le plus puissant (plus de ressources et de compétences formalisées) de reconnaître l'asymétrie de la relation et de créer un espace protégé où le partenaire le moins puissant peut exprimer son identité et ses préoccupations propres.

La dynamique partenariale : les conditions de mise en œuvre en contexte décentralisé

Quel que soit l'équilibre entre les partenaires, les conditions de mises en œuvre d'une démarche partenariale s'expriment par notre panel d'experts et d'ONG de la manière suivante:

- L'affirmation d'un cadre d'action
- Une dynamique participative
- Le renforcement des capacités

L'affirmation d'un cadre d'action implique l'adoption plus large de *« procédures de consultation »* de tous les acteurs, selon Nay. (Nay, 2001)
En effet, au fondement de toute démarche partenariale, les formes de sa mise en œuvre ne se décrètent pas.
Les acteurs au sein d'une institution ont besoin de s'engager et le partenariat est le principe qui authentifie, reconnaît et prend en charge cette volonté. Le partenariat conditionne en pratique la mise en œuvre de certaines actions par le biais de la contractualisation : *« Le partenariat a une portée opérationnelle dans la mesure où il pèse concrètement sur la mise en place des procédures et des règles orientant l'application de la politique »* (Nay, 2001).
Le principe de partenariat doit guider l'intervention, afin de mettre fin aux risques de chevauchement et de concurrence. Le produit fini vise l'expression de la volonté d'agir en commun sur un projet préparé et arrêté, il définit les droits et obligations de chaque partie prenante.
Dans les limites inhérentes à cette démarche, notre panel d'experts et d'ONG a majoritairement relevé la « compréhension mutuelle » (Gasse, 2008 : 464), comme obstacle à surmonter dans la démarche partenariale et ce, à tous les stades : la négociation, le suivi, l'évaluation, l'exécution de projets et le fonctionnement.
Par conséquent, la mise en œuvre de ce premier repère pour agir relève du niveau de l'ingénierie des politiques.

En outre, si la participation se réfère à *« toute forme de contribution, tant matérielle, morale, financière, intellectuelle ou pratique, que l'on veut investir dans une cause pour promouvoir des intérêts personnels et/ou collectifs »* (Sangare, Diarra, 2002 : 174), Le Boterf, dans une étude commanditée par l'UNESCO, analyse la participation à travers deux critères, le degré d'implication dans la prise de décision et le degré d'initiatives. (Le Boterf, 1980)
Ainsi différentes stratégies se profilent à travers l'usage de la « participation », elles révèlent la participation « de fait », la participation « volontaire ou spontanée », la participation « provoquée », et la participation « imposée ».

Second repère pour agir, insuffler une dynamique participative peut désigner à la fois une technique de gestion, c'est le cas de la participation obligatoire qui incombe aux communautés de se mobiliser en contribuant financièrement aux programmes, et un mécanisme de démocratisation, à travers par exemple la participation impliquant le partage de pouvoir.
Dans tous les cas, la participation est dépendante du contexte socio-politique dans lequel elle s'insère, car c'est lui qui en fixe les possibilités et les limites. La décentralisation mise en œuvre au Mali dans le cadre du PRODEC favorise la mise en œuvre de dispositifs qui visent la participation des communautés, au processus de décision tout en les responsabilisant.
A ce titre la dynamique participative relève d'une ingénierie des dispositifs.

Troisième repère pour agir, le renforcement des capacités, qui dans sa complexité se fonde sur la formation, le choix du moment d'intervention et l'aptitude de ceux qui souhaitent renforcer les capacités d'autrui. Cette expression a émergé dans les années 1950 et 1960 dans l'aide au développement afin de mettre en valeur le potentiel des publics visés et renforcer leurs capacités grâce à la formation, la recherche et à la mise en réseaux.
En effet la difficulté réside dans le fait que certaines capacités ne peuvent être générées de l'extérieur, et l'équilibre est à construire entre immédiateté des résultats et effets à long terme ; cela dépend ainsi de l'urgence des besoins, de la pérennisation des actions.

Les organisations internationales et les bailleurs multilatéraux ont longtemps représenté des acteurs majeurs de la coopération et *« l'émergence d'interlocuteurs au Sud et la thématique du renforcement des capacités des organisations les placent face à un sérieux défi de reformulation de leurs rôles au sein de cette société civile et de redéfinition de leurs stratégies d'action »*. (Planche, 2004 : 6)
Il s'agit également pour ces acteurs de renforcer leur capacité de compréhension des évolutions de ces sociétés, d'être capable de se distancier de leurs projections, de comprendre les enjeux politiques et sociaux dans les pays où ils interviennent.
Lorsque la situation le nécessite, le partenariat permet un soutien mutuel pour atteindre l'objectif fixé dans cette optique d'un échange réciproquement utile et formateur entre soutien et information, entre renforcement des capacités et échange d'expériences :

« Il faut absolument faire preuve de souplesse pour réagir aux circonstances changeantes et intégrer l'information et l'expérience nouvelles aux activités de renforcement au fil du temps ». (Carden, 2004)

Si l'interprétation et la prise en compte du contexte et de la situation, à savoir l'analyse des besoins, ne se font pas correctement, le renforcement des capacités peut alors nuire à la performance. Il est donc dépendant d'une ingénierie des pratiques.

Nous schématisons de la manière suivante, les trois conditions de mise en œuvre de la dynamique partenariale :

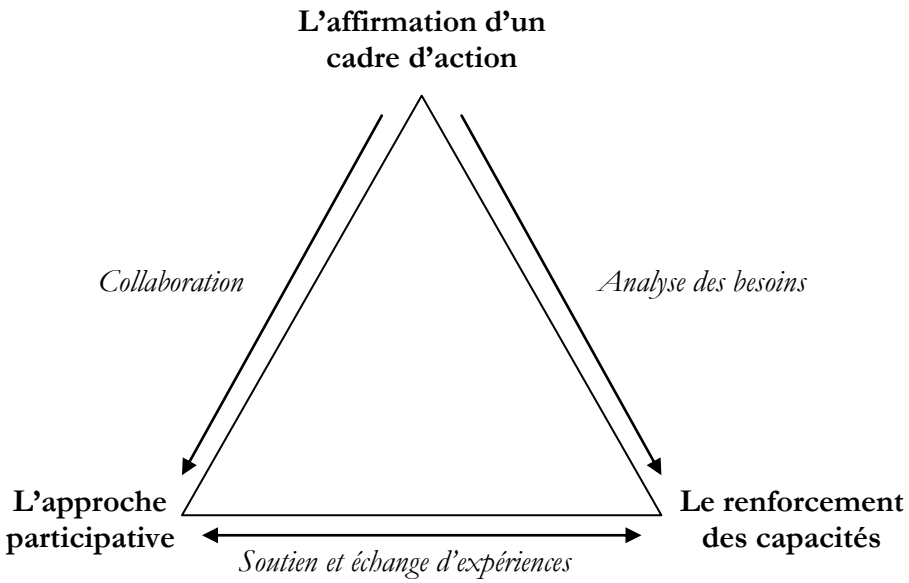


Figure 1 : Partenariat : les conditions de mise en œuvre, des repères pour l'action

Si la nécessité d'établir un cadre d'action est au fondement de toute démarche partenariale, les formes de sa mise en œuvre ne se décrètent pas. La collaboration est l'outil indispensable à toute approche participative. Le partenariat a besoin de proximité pour s'épanouir, ce qui le rend dépendant d'une analyse des besoins, sans cela le déséquilibre s'installe et la mise en synergie des ressources ne peut s'opérer. Enfin l'approche participative et le renforcement des capacités doivent être en perpétuelle adéquation, s'enrichir mutuellement.
Dès lors, bien plus que des repères pour l'action, ces trois processus représentent des préalables à la dynamique partenariale.

La dynamique partenariale représente donc le processus d'action par lequel les différents éléments entrent en interaction et se révèlent interdépendants les uns avec les autres. Dès lors le partenariat nous apparaît comme un « *inter-système* » (Gasse, 2008), entre l'éducation formelle, système institutionnel dominant dont l'Etat, garant de l'effectivité du droit à l'éducation représente au départ l'acteur unique de l'école ; et l'éducation non formelle, système autonome et alternatif, dans lequel une multitude d'acteurs porteurs eux aussi de la responsabilité éducative cohabitent.
Le partenariat symbolise un levier d'innovation qui stimule l'interaction, la mise en synergie des ressources. La démarche partenariale nécessite un travail en profondeur entre les différents partenaires, sur les finalités du partenariat et l'action commune.

Nous montrons ainsi qu'un partenariat authentique relève d'un « projet d'agir » pour qu'émerge un « projet commun », attaché à un système de valeurs plus fondé sur la différence que sur la concurrence.
Chaque partenaire a besoin de mettre au clair les aspects concrets de cette forme de travail en commun. Cela nécessite également d'établir des repères sous forme de garantie, de charte ou encore de contrat balisant le fonctionnement légitime des résultats. Ces conditions peuvent être de l'ordre de la reconnaissance de la légitimité des stratégies des uns et des autres, ainsi que d'une certaine lucidité et transparence, et d'un accord suivant des principes de base communs.
Il existe par conséquent des « préalables », identifiés par les experts et ONG comme autant de défis à relever : l'affirmation d'un cadre d'action, le renforcement des capacités, l'approche participative.

A travers la conjonction de l'expertise éducationnelle et des actions de terrain se dessinent des conceptions de l'éducation et de la formation porteuses de stratégies plurielles et syncrétiques. La dynamique partenariale ne peut faire l'économie d'une logique d'ingénierie afin d'accentuer son opérationnalité, son cadre d'action de manière méthodologique et ce, à travers la conjonction de trois niveaux définis en termes d'ingénierie des politiques, ingénierie des dispositifs et ingénierie des pratiques, telles que les définis Ardouin. (Ardouin, 2003 : 4). Le schéma présenté ci-dessus montre le processus par lequel l'étendue et la profondeur de l'impact seront renforcées.

C'est à ce titre que l'éducation non formelle, trop souvent qualifiée « d'espace d'errance », mais qui œuvre efficacement dans la lutte contre l'analphabétisme au Mali et dans de nombreux pays engagés dans une politique d'éducation décentralisée, est dépendante d'une dynamique partenariale maîtrisée qui prenne en compte les différents acteurs dans le défi d'une éducation pour tous et de qualité. La constitution d'un partenariat devient de plus en plus la condition nécessaire et quasi incontournable pour induire des processus de changement et de développement au niveau local qui ne sont pas à la portée d'un seul acteur, même institutionnel.

Toutefois, experts et ONG soulignent que la décentralisation engagée ne doit pas minimiser le rôle majeur de l'Etat, afin de renforcer la confiance des populations envers leurs institutions. La multiplicité des dynamiques partenariales ne doit pas soustraire le bien-fondé de la démarche à une certaine « dépendance, sous le voile de l'interdépendance ».

Porteur de valeurs telles que l'échange et la réciprocité, le partenariat incarne à la fois une innovation et un levier d'innovation, un tremplin. Selon HUBERMAN, *« l'innovation est une amélioration mesurable, délibérée, durable et peu susceptible de se produire fréquemment »*. (Huberman, 1973 : 7) L'innovation s'émancipe aisément dans un système non formel car elle est née d'une préoccupation et d'une réflexion endogène, elle a donc plus de chances de *« porter ses fruits »*. (Huberman, 1973 : 90)

Ainsi, la dynamique partenariale doit *« contribuer à remettre le processus de changement au centre de l'attention collective et rappeler que nul n'a le monopole de sa régulation »*, (Perrenoud, 1999 : 88-103) ; elle doit se garder de tomber dans l'illusion d'une typologie qui maintiendrait l'éducation au sein d'une vision statique.

Le partenariat est une pratique plurielle qui agence l'hétérogénéité des acteurs. En contexte décentralisé, le gain de liberté est finalement le moteur d'inférence de la négociation. Le partenariat s'enracine à ce titre dans la notion d'action organisée, dans la recherche de pratiques alternatives et innovantes par les différents acteurs à destination des publics exclus du système de référence.

Bibliographie

Ardouin, T. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise.* Paris : Dunod.

Carden, F. (2004). Vers un partenariat dans le renforcement des capacités organisationnelles. In Dougals, H. (2004). *L'évaluation au cœur du renforcement organisationnel. Expériences d'organisations de recherche et développement du monde entier*. ISNAR/CRDI/CTA. 204p. ISBN épuisé. Ouvrage téléchargeable sur http://www.idrc.ca/openebooks/135-3/

Charlier, J.-E. (2003). L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation. La douce violence de la « Méthode ouverte de coordination » et de ses équivalents. *Education et sociétés, n°12.* De Boeck Université.

Debeauvais, M. (2004). *« L'école face aux ruptures récentes du monde contemporain »* Colloque organisé par le CURSEP de l'Université de Picardie. 8-10 décembre 2004, Amiens, France.

Gasse, S. (2008). *L'éducation non formelle : quel avenir ? Regard sur le Mali.* Thèse de Doctorat des Sciences de l'éducation. Université de Rouen, France.

Huberman, A. M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation ? Contribution à l'étude de l'innovation*. Coll. Expériences et innovations en éducation. Genève : UNESCO – BIE.

Laval, C., Weber, L. (coord.). (2002). *Un nouvel ordre éducatif mondial : OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne.* Paris : Nouveaux regards/Syllepse.

Le Boterf, G. (1980). *La participation des communautés à l'administration de l'éducation.* Paris : UNESCO.

Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation. De la modélisation à une application*. Paris : L'Harmattan.

Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin.

Nay. O. (2001, Juin). Négocier le partenariat. *Revue française de Sciences politiques.* Paris : Presses de Sciences po. *Vol .51, n°3.*

Perrenoud, P. (1999). « Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs ». In Lurin, J., Nidegger, C. Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement. Genève : Service de la recherche en éducation. *Cahier n°3.*

Planche, J. (2004, Août). Accompagner l'émergence et le renforcement des sociétés civiles. *Coopérer aujourd'hui. n° 38.*

Sangare, S., Diarra, I. (2002, Janvier). *Perspectives transnationales sur l'éducation de base en Afrique centrale et de l'Ouest*. Washington, D.C. (US): ROCARE-Mali / USAID, Projet SARA.

Zay, D. (1994). *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale ?* Coll. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris : PUF/INRP.

Rôles des directions d'école franco-canadiennes pour une gestion authentique de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse

Andréanne Gélinas Proulx
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa
ageli079@uottawa.ca
(001) 613-875-4311
180 Lees Av. app. 1414
Ottawa (Ontario)
Canada K1S 5J6

Claire IsaBelle
Professeure agrégée, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa
claire.isabelle@uottawa.ca
(001) 613-562-5800 poste 4143
Pavillon Lamoureux, bureau 325
145, Jean-Jacques Lussier
Ottawa (Ontario)
Canada K1N 6N5

Contextes et problématique

L'école de langue française en milieu minoritaire francophone au Canada a pour mission la production et la reproduction de la langue et de la culture françaises (Gérin-Lajoie, 2003) voire de la religion catholique dans les conseils scolaires confessionnels. Or, dans les écoles de langue française hors Québec où se côtoient les diversités ethnoculturelle, linguistique et religieuse et même dans les écoles plus « homogènes » évoluant dans la société canadienne multiculturelle[7], les acteurs[8] scolaires devraient de surcroît promouvoir le savoir vivre ensemble[9], valoriser ces diversités[10] et favoriser l'éducation inclusive[11] (MÉCB, 2008; MÉO, 2009a). D'ailleurs, la mission de l'école de langue française ne peut être un prétexte pour empêcher l'inclusion des élèves issus de l'immigration (ÉII) et ne peut justifier leur assimilation (Berger et Heller, 2001; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Selon Farmer (2006) l'école de langue française doit trouver un juste équilibre entre sa mission et l'inclusion et cela peut s'effectuer en repensant les frontières identitaires de l'école. Dans ce contexte spécifique, la direction d'école de langue française a un rôle important à jouer.

En effet, « les directions d'écoles et tout le personnel scolaire, dans un tel contexte, sont appelés à jouer un rôle important d'harmonisation des différences par leur façon de gérer et d'enseigner » (Toussaint et Brunet, 1997 : 249). Qui plus est,

> *Probing the role of the building-level administrator with regard to student diversity is not meant to isolate that role from others in the social and political fabric of the school, nor to overstate the importance of the formal school leader, but instead to help clarify the contributions of those who hold a well-established position and to suggest ways in which their work can be more effective. (Rielh, 2000: 58)*

Il s'avère donc légitime de se demander quel est le rôle de la direction dans ce contexte particulier ? Nous verrons que plusieurs chercheurs se sont appliqués à définir son rôle quand elle évolue dans un environnement socioscolaire présentant des diversités ethnoculturelles et linguistique en contexte majoritaire anglophone, mais il demeure que peu de recherches 1) portent uniquement sur ce sujet en contexte de vitalisation culturelle et linguistique, c'est-à-dire en milieu minoritaire francophone au Canada et 2) ont été menées auprès de directions d'école de ce milieu ayant peu ou beaucoup d'ÉII dans leur école pour connaître leurs perceptions. De fait, une partie d'une plus vaste recherche que nous avons menée à l'automne 2010 tente de faire la lumière sur le rôle particulier des directions franco-canadiennes dans un contexte sociétal et scolaire diversifié sur les plans ethnoculturel, linguistique et religieux.

Dans le cadre de cette communication, nous allons, dans un premier temps, faire une synthèse des études empiriques et théoriques portant sur le rôle de la direction d'école dans la gestion des diversités ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Dans un second temps, nous expliquerons la méthodologie de recherche employée pour notre étude. Nous présenterons par la suite les résultats de la recherche et nous tisserons, dans un dernier temps, des liens avec la littérature scientifique.

Cadre conceptuel

Plusieurs recherches empiriques portent sur le rôle, soit les tâches, les priorités voire les pratiques exemplaires et les stratégies efficaces de la direction dans les sociétés présentant une grande diversité au plan ethnoculturel. Plusieurs études ont été réalisées en contexte anglo-dominant tel qu'aux État-Unis (Gardiner et Enomoto, 2006) et en Angleterre (Walker et Dimmock, 2005). Sur le plan théorique, nous avons consulté les travaux de Moisset (2010) du Québec, de Riehl (2000) des États-Unis et de Ross et Berger (2009) de l'Ontario. Ceux-ci listent de façon prescriptive, suite à une recension des écrits, les rôles d'une direction d'école. Plus précisément, Moisset présente les rôles de la direction pour promouvoir l'éducation interculturelle. Riehl ainsi que Ross et Berger présentent les rôles de la direction pour favoriser l'équité et l'inclusion des diversités au sens large (race, ethnicité, classe sociale, genre, langue, orientation sexuel et les handicaps physiques).

En contexte franco-canadien, nous avons seulement repéré la recherche critique de Berger et Heller (2001) sur les pratiques de la direction d'école franco-ontarienne pour promouvoir l'équité ethnoculturelle. Elles ont mené des entrevues non directives auprès de trois directions scolaires franco-ontariennes qui, par un sondage préalable, ont montré qu'elles répondaient adéquatement aux besoins des élèves appartenant à des origines ethniques diverses et qu'elles

[7] Le Canada se situe au 2e rang mondial quant à la proportion de sa population née à l'étranger en 2006 (Statistique Canada, 2009). En effet, un peu moins de 20 % de la population canadienne est née à l'étranger en 2006.
[8] Le masculin est utilisé à titre épicène seulement pour alléger le texte
[9] Définition de savoir vivre ensemble : « Apprendre à vivre ensemble en développant la compréhension de l'autre et la perception des interdépendances – réaliser des projets communs et se préparer à gérer des conflits – dans le respect des valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix » (Delors, 1996, p. 105).
[10] Définition de diversité : « Présence d'une vaste gamme de qualités humaines et d'attributs dans un groupe, une organisation ou une société. Les dimensions de la diversité ont notamment trait à l'ascendance, à la culture, à l'origine ethnique, au sexe, à l'identité sexuelle, à l'identité fondée sur le genre, à l'orientation sexuelle, à la langue, aux capacités physiques ou intellectuelles, à la race, à la religion et au statut socioéconomique » (MÉO, 2009b, p. 4). Dans le cadre de cette communication, nous admettons que l'immigration accentue les diversités ethnoculturelle, linguistique et religieuse du tissu social.
[11] Définition d'éducation inclusive : « L'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale » (UNESCO, 2011).

faisaient la promotion de l'équité (p. 133). Les entrevues portaient sur la nature des pratiques d'équité dans les écoles et ont permis d'examiner six domaines de pratiques. Bien que les directions ont été choisies pour leur expertise en matière de gestion en milieu diversifié, les autrices mentionnent que « At this point, our interviews reveal that Franco-Ontarians are still confused by the concept of 'inclusion'. Discussions are more likely to be about assimilation and multiculturalism than about integration or inclusive practices » (p. 138 et 139). Elles font aussi remarquer que peu de stratégies sont mentionnées pour inclure tous les groupes représentés dans l'école. À titre de recommandation, elles indiquent que les écoles franco-ontariennes devraient refléter les réalités culturelles des nouveaux arrivants ayant joint la communauté francophone. De fait, le milieu scolaire ne devrait pas seulement représenter l'expérience culturelle française.

Malgré que ces études ont été menées dans des contextes géopolitiques différents, il semble se dégager des similitudes dans les rôles évoqués. Le tableau subséquent tente de faire la synthèse des rôles évoqués par les six groupes de chercheurs présentés précédemment (voir tableau 1). Quatre thèmes semblent se dégager des études. Ils ont été identifiés à gauche du tableau synthèse. D'abord, Berger et Heller (2001) mentionnent un rôle de la direction que les autres auteurs n'ont pas évoqué, soit l'identification démographique de la population scolaire. Par contre, les trois autres thèmes sont communs à tous les auteurs. Premièrement, il semble que la direction d'école instaure une culture et un climat empreint des valeurs de l'inclusion et de l'ouverture à l'autre. Deuxièmement, la direction d'école fait preuve de leadership pédagogique, soit en faisant la promotion de pratique d'enseignement et en apportant un soutien quant aux pratiques d'évaluation. Troisièmement, le rôle de la direction est de développer un lien et de le maintenir avec les parents et la communauté.

Tableau 1

Comparaison des rôles de la direction d'école dans un contexte de diversités évoqués par six groupes de chercheurs

	Gardiner et Enomoto (2006); Riehl (2000) 3 tâches	**Ross et Berger (2009)** 4 domaines pour 16 stratégies	**Walker et Dimmock (2005)** 6 priorités et stratégies	**Moisset (2010)** 2 priorités d'action	**Berger et Heller (2001)** 6 pratiques
Connaissance de l'école					1-Les pratiques d'identification démographique de la population scolaire : Connaître de façon statistique l'origine ethnique des élèves
Climat et culture scolaire	1-Favoriser de nouvelles façons de penser à propos de la diversité ; Croyance que tous les élèves peuvent réussir, Proposer des réformes et les mettre sur pied, Créer des espaces de dialogue entre les groupes, adopter un discours démocratique, Changer les perspectives en lien au déficit culturel	1-Interprétation du curriculum : Encourager le personnel à parler de questions touchant la diversité, les valeurs et la justice sociale; Modéliser l'équité auprès du personnel de l'école; Clarifier les fausses conceptions à propos de questions touchant l'équité; Créer un environnement sécuritaire	1-Créer et entretenir une culture scolaire inclusive ; Une culture scolaire inclusive se définie comme une culture «dans laquelle les élèves de divers groupes raciaux, ethniques et sociaux croient qu'ils sont écoutés et estimés de même qu'ils ressentent du respect, un sentiment d'appartenance et de l'encouragement » (Parks, 1999 : 4, cité dans Walker et Dimmock, 2005 : 298)	1a-Créer une nouvelle culture scolaire ; Climat fondé sur les priorités d'inclusion et d'ouverture; Valeurs : haut degré d'attention à la diversité ethnique et culturelle, mettre en relief les valeurs communes; Contribution de la diversité des valeurs de tous les élèves à l'élaboration d'une culture commune; Croyance que tous les élèves peuvent réussir	2-La culture scolaire ; Support institutionnel pour développer chez les élèves minoritaires leur culture, des événements et leurs intérêts en lien avec la promotion des cultures majoritaires
Leadership pédagogique	2-Faire la promotion de pratiques d'enseignement inclusives ; adopter un leadership pédagogique, promouvoir les CAP, modéliser l'enseignement culturellement responsable et plaider en faveur du *detracking*	2-Pratiques d'enseignement : Soutenir les enseignants afin qu'ils donnent aux étudiants tout ce dont ils ont besoin; Fournir à tous les élèves l'accès à tout le curriculum; Reconnaître le risque de biais dans l'identification des élèves à besoins spéciaux; Soutenir les pratiques pédagogiques fondées sur la recherche. 3-Évaluations et tests diagnostiques : Mettre sur pied un système pour mesurer les progrès quant à la réduction des écarts de réussite entre les différents groupes; Offrir des adaptations appropriées lors des évaluations diagnostiques; Décourager les stratégies qui cherchent à déjouer les systèmes de reddition de compte; Célébrer tous les succès; Augmenter la fiabilité des évaluations pour les populations étudiantes diversifiées; Éviter les biais culturels, linguistiques et de genre dans l'écriture des items	2-Exiger que les valeurs du personnel adhèrent aux principes de la justice sociale et de l'égalité 3-Insister pour que le personnel démontre un désir de comprendre les cultures et les réalités des élèves et de la communauté scolaire 4-Recruter et assurer la rétention de personnel scolaire ayant les mêmes caractéristiques ethniques et culturelles que celles présentent au sein de la communauté scolaire 5-Améliorer l'apprentissage et l'enseignement pour réduire les écarts ; Système pour mesurer les progrès et connaître la performance des élèves; Intégration de la culture au curriculum	2-Des activités pédagogiques marquées par les valeurs interculturelles ; Offrir du perfectionnement aux enseignants pour travailler efficacement avec une clientèle multiethnique; Supervision pédagogique soucieuse des valeurs interculturelles; Fournir des ressources didactiques; Engager des intervenants issus des minorités ethnoculturelles	3-Les pratiques curriculaires et d'enseignement ; L'enseignement reflète la diversité culturelle et des classes sociales, répond aux besoins de tous les élèves et une perspective antiraciste est encouragée. 4-La formation du personnel ; Supporter les enseignants dans la gestion de la diversité ethnoculturelle et raciale 5-Les pratiques générales et organisationnelles ; Tenir compte des antécédents social et culturel de l'élève dans les évaluations, les tests diagnostiques et les procédures de placement et de counseling
Lien avec la communauté	3-Créer un réseau entre les écoles et les communautés : participer au développement communautaire et coordonner les services à l'élève	4-Implication communautaire : Reconnaître l'expertise des parents et de la communauté; Créer des partenariats avec les parents pour supporter les apprentissages	6-Positionner l'école dans son contexte social local et global : Entretenir des liens avec la communauté (parents, groupes communautaires); L'environnement scolaire peut devenir un milieu d'apprentissage	1b-Améliorer de façon quantitative et qualitative les rapports de l'école avec le milieu en général et les parents des élèves des minorités ethniques	6-Les relations entre l'école et la communauté : Favoriser l'implication des parents; Représentation des parents des minorités ethniques dans les comités

Ce tableau nous en apprend plus sur le rôle de la direction d'école, mais nous aimerions, telle l'étude de Berger et Heller (2001) auprès des directions d'école franco-ontariennes, questionner les directions franco-canadiennes pour connaître leur perception de leur rôle dans un contexte canadien très diversifié sur les plans ethnoculturel, linguistique et religieux. La prochaine section porte justement sur la démarche méthodologique suivie pour atteindre cet objectif.

Méthodologie

Dans le cadre d'un projet de recherche à développement d'objet pédagogique (Van der Maren, 2003) qui s'inscrit dans un paradigme pragmatique (Creswell, 2009), un stage de formation au Maroc a été offert à l'automne 2010 pour développer la compétence interculturelle[12] des directions et futures directions d'école franco-canadiennes. La présente communication fait état d'une bribe des résultats de cette recherche. Les données qualitatives, soit les perceptions du rôle de la direction d'école, que nous avons choisi de traiter ici, sont appréhendées selon une approche exploratoire. En effet, comme il n'existe pas d'étude portant précisément sur le rôle de la direction des écoles franco-canadiennes dans un contexte sociétal hétérogène sur les plans ethnoculturel, linguistique et religieux alors une approche exploratoire, pour laisser des thèmes émerger, s'avère utile. De fait, le cadre de référence présenté plus tôt servira qu'au moment de la vérification des conclusions (Miles et Huberman, 2003).

En outre, pour camper les données traitées dans leur contexte et expliquer l'origine des résultats présentés pour cette portion de la recherche, nous présentons brièvement, dans cette section méthodologique, l'objet pédagogique développé (le stage), les participants de la recherche, l'outil de collecte de données utilisé et la méthode d'analyse des données.

Objet pédagogique : Stage au Maroc

Parmi toutes les méthodes possibles en formation interculturelle, nous avons retenu principalement la méthode expérientielle et plus précisément l'immersion (Fowler et Blohm, 2004). Plusieurs auteurs recommandent et explicitent les avantages d'une expérience d'immersion pour développer la compétence interculturelle, leur sensibilité, leurs connaissances; pour favoriser la décentration (ethnorelativisme), la construction identitaire, l'intercompréhension, le sentiment d'autoefficacité ainsi que pour comprendre la logique d'une culture à partir d'un point de vue émique plutôt étique (Barmeyer, 2007; Bennett et Bennett, 2004; Bustamante *et al.*, 2009; Camilleri, 1999; Copin et Pelletier, 1995; Fowler et Blohm, 2004 ; Hoff *et al.*, 2006; Ouellet, 1999). Le Stage au Maroc que nous avons proposé visait cinq objectifs dont celui d'encourager le développement de compétences interculturelles des directions et futures directions pour une meilleure gestion des diversités dans leur école ou pour une plus grande ouverture sur la diversité dans les écoles « monoculturelles ». Pour ce faire, les directions et futures directions d'école franco-canadiennes se sont rendues au Maroc pour prendre part à un stage de six jours à Casablanca et Settat. Afin d'optimiser les interactions interculturelles et de mieux comprendre le système d'éducation marocain qu'a fréquenté des élèves, des parents et des enseignants issus de l'immigration au Canada, les participants franco-canadiens ont été jumelés à une direction d'école marocaine. Pendant leur séjour, les Franco-Canadiens ont visité des écoles, ils ont passé une journée entière à l'école de leur partenaire marocain, ils ont coanimé avec les directions marocaines une journée d'ateliers sur le leadership en éducation en plus des moments informels où ils ont été en contact avec la langue arabe, l'islam, les traditions culinaires marocaines, etc. En outre, les directions franco-canadiennes devaient communiquer au moins à deux reprises avec leur école par les TIC pour impliquer leur communauté scolaire et elles devaient aussi participer à des retours réflexifs à la fin de chaque journée pour partager leur expérience avec le groupe. Avant, pendant et après le stage, les participants ont reçu, sous forme de lecture ou d'exercices, de l'information sur la compétence interculturelle, sur l'inclusion des diversités, sur les mécanismes d'exclusion, sur la compétence culturelle organisationnelle, la situation des ÉII en milieu minoritaire au Canada, etc.

Participants

Le recrutement des participants de la recherche s'est fait en deux temps. D'une part, les étudiants du cours EDU5830 Séminaire en administration éducationnelle de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa ont été avisés de l'initiative. D'autre part, les directeurs généraux des conseils scolaires francophones canadiens sauf le Québec ont aussi été informés lors d'une réunion avec Fédération nationale des conseils scolaires francophones. Ces derniers ont ensuite pris la décision de proposer ou non le stage de formation aux directions d'école de leur conseil. L'effet boule de neige est aussi entré en jeu dans le processus de recrutement puisque certaines directions d'école invitées à participer au stage par leur direction générale ont pris l'initiative d'en parler à leurs collègues d'autres conseils.

Une future direction d'école, soit une enseignante inscrite au programme de maîtrise dans la concentration administration scolaire, et six directions d'école franco-canadiennes ont participé au stage de formation au Maroc. Afin d'assurer la confidentialité de leur identité, nous avons attribué un code d'identification aux participants. Ce code fait d'ailleurs état de leurs caractéristiques personnelles et professionnelles. Le tableau 2 fait la synthèse des caractéristiques des participants. De haut en bas, nous retrouvons les caractéristiques des participants dans l'ordre qu'elles apparaissent au sein de leur code d'identification.

Tableau 2
Code d'identification des participants selon leurs caractéristiques propres

Code d'identification des participants	**HdNBni0--**	**FdONni0 -**	**HdONni1+**	**HdSKni2+**	**FeONni3++**	**FdONni3+++**	**FdABi4+**
Sexe Homme(H) Femme (F)	H	F	H	H	F	F	F
Emploi Direction (d) Enseignant (e)	d	d	d	d	e	d	d
Province Alberta (AB) Saskatchewan (SK) Ontario (ON) Nouveau-Brunswick (NB)	NB	ON	ON	SK	ON	ON	AB

[12] Pour Toussaint et Fortier (2010), la compétence interculturelle dans le domaine de l'éducation repose sur deux modèles, soit le savoir vivre ensemble de Delors (1996) présenté au point 3 et le programme global de Bennett (1999) reposant sur quatre valeurs et six buts. « Les quatre valeurs fondamentales sont : a) la responsabilité envers la communauté; b) l'acceptation et l'appréciation de la diversité; c) le respect de la planète; et d) le respect de la dignité humaine et des droits humains universels. Ces quatre valeurs sont appuyées par six buts : 1) développer plusieurs perspectives historiques; 2) augmenter la conscience culturelle; 3) augmenter la compétence interculturelle; 4) combattre le racisme, le sexisme et toute autre forme de préjugé et de discrimination; 5) accroître la sensibilisation à l'état de la planète et à une dynamique globale; et 6) acquérir des compétences en action sociale » (Toussaint et Fortier, 2010 : 150).

Statut d'immigration Immigrant (i) – France, immigration en bas âge Non-immigrant (ni)	ni	ni	ni	ni	ni	ni	i
Proportion d'ÉII à l'école < 1% (0) 1% à 5% (1) 25% à 50% (2) 51% à 75 % (3) 76% à 100% (4)	0	0	1	2	3	3	4
Expérience de voyages antérieurs Bcp, sur plusieurs continents incluant l'Afrique et le Maroc(+++) Bcp, sur plusieurs continents incluant l'Afrique (++) Bcp, sur plusieurs continents excluant l'Afrique (+) Peu, dans les Amériques (-) Peu, seulement en Amérique du Nord (--)	- -	-	+	+	++	+++	+

Outil de collecte de données

À la fin du stage de formation au Maroc, des entrevues semi-dirigées ont été menées (Savoie-Zajc, 2009). De fait, par une interaction verbale animée de façon souple, nous visions à rendre explicite l'univers de l'autre (Savoie-Zajc, 2009). Le schéma d'entrevue comportait 16 questions réparties en deux thèmes afin de connaître la perception des participants par rapport 1) au développement de leur compétence interculturelle et 2) à leur appréciation de la formation offerte pour nous permettre d'ajuster l'outil pédagogique proposé. Parmi les questions de l'entrevue, dans la section « développement de la compétence interculturelle », nous avons demandé aux participants de décrire le rôle d'une direction d'école pour favoriser la réussite scolaire et le vivre ensemble de tous les élèves à l'ère des mouvements migratoires accrus (dans une société multiculturelle-cosmopolite) ? Donc, pour cette communication, nous nous rapportons seulement aux réponses de cette question, la cinquième du questionnaire, à propos du rôle de la direction d'école.

Analyse des données

Les réponses des participants ont été analysées de façon préliminaire en suivant la méthode de l'analyse inductive générale (Blais et Martineau, 2006). Selon ces auteurs, ce type d'analyse est tout à fait approprié dans le cadre d'études qualitatives et exploratoires. Le processus vise à réduire les données brutes et complexes en suivant une procédure qui permet de « donner un sens » à ces données afin de faire émerger des catégories qui favorisent la production de nouvelles connaissances (Blais et Martineau, 2006 : 2). De fait, les chercheurs devraient créer de trois à huit catégories. Dans le cadre de cette étude, les réponses de la cinquième question de l'entrevue ont donc été codées en fonction de quatre catégories identifiées par les chercheuses. Pour ce faire, le logiciel QRS Nvivo 8 est utilisé (Lewis, 2004; Savoie-Zajc, 2000, cités dans Blais et Martineau, 2006). Ce logiciel permet, entre autres, de segmenter les verbatim en extraits (unités de sens), de les coder selon les catégories et de les classifier parmi les nœuds hiérarchiques. « Inévitablement, ces données sont construites à partir de la perspective et de l'expérience du chercheur qui doit prendre des décisions à propos de ce qui est plus important et moins important dans les données collectées » (Blais et Martineau, 2006 : 6).

Dans la prochaine section, nous proposons de dévoiler les catégories qui ont émergées de l'analyse de données et de présenter ces résultats en laissant transparaître la voix des participants.

Résultats

Nous avons identifié quatre catégories suite à l'analyse des données. Ces quatre catégories transposent la perception qu'ont les directions ou future direction d'école de leur rôle pour favoriser la réussite scolaire et le vivre ensemble de tous les élèves à l'ère des mouvements migratoires accrus; dans une société multiculturelle-cosmopolite. Sous forme de tableau synthèse, voici les principales catégories qui ont émergées lors de l'analyse des résultats (voir tableau 3).

Tableau 3

Perception des participants du rôle de la direction d'école franco-canadienne en contexte sociétal de diversités ethnoculturelle, linguistique et religieux

Rôles de la direction d'école	**Participants**						
	HdNBni0--	**FdONni0 -**	**HdONni1+**	**HdSKni2+**	**FeONni3++**	**FdONni3+++**	**FdABi4+**
Assurer un encadrement pédagogique –leadership pédagogique a) pour répondre aux besoins des ÉII b) pour favoriser le vivre ensemble	x	x	x	x	x		x
Développer la compétence interculturelle de la communauté scolaire	x	x	x	x		x	
Réfléchir à l'identité de l'école de langue française			x	x		x	
Assurer une relation avec les parents d'ÉII			x			x	

Dans les lignes suivantes, nous rendons explicite chacune des quatre catégories. De plus, nous avons distingué, dans la présentation des données, les réponses des participants d'écoles ayant pas ou peu d'ÉII (codes 0-1) de ceux ayant plus d'ÉII (codes 2-4).

Premièrement, la catégorie prédominante est d'assurer un encadrement pédagogique autrement dit un leadership pédagogique pour répondre aux besoins des ÉII et pour favoriser le savoir vivre ensemble dans l'école. De façon générale, il s'agit d'actes pédagogiques à promouvoir, de mettre en place certaines structures et certains programmes pédagogiques, d'intervenir au niveau des évaluations, de croire aux capacités du personnel et d'encourager leurs initiatives. Concrètement, les participants de milieu scolaire ayant peu d'ÉII, classé 0, mentionnent que la direction d'école peut directement suggérer des interventions pédagogiques pour ouvrir les élèves sur le monde, soit pour apprécier la richesse de la diversité. Un participant révèle qu'« on doit s'organiser, je ne le voyais pas de même avant, mais on doit s'organiser pour que les jeunes soient en contact avec une autre culture, que ce soit sous forme de recherches, sous forme de questionnements, sous forme de projets, sous forme de voyages, il faut le faire parce que […] ça t'amène à mieux te connaître aussi puis si tu te concentres sur ton nombril, mais tu manques beaucoup de choses » (HdNBni0- -). Un autre a d'ailleurs fait un commentaire similaire (FdONni0 -). Quant aux directions d'école se situant de 1 à 4 quant à la proportion d'ÉII dans leur école, leur rôle, pour trois d'entre elles, est de répondre aux besoins des ÉII en terme de programmes et de structures adaptés à leurs besoins et de soutenir les enseignants dans leurs tâches avec ces élèves. Un directeur d'école résume bien cette dernière idée lorsqu'il mentionne « Puisque j'ai fait ce stage-là, mon rôle c'est de sensibiliser mon personnel enseignant par rapport à l'immigration, par

rapport aux élèves qui fréquentent notre école; les sensibiliser au niveau culturel, au niveau pédagogique et ensuite avoir un plan d'action pour être certain de répondre aux besoins de ces élèves-là » (HdSKni2+). L'enseignante du groupe, qui étudie en administration éducationnelle, précise que le rôle de la direction d'école dans ce contexte est d'être : « ouverte à tout ce qui se passe dans l'école, aux besoins de ses élèves, aux réalités de son école, aux suggestions des enseignants » (FeONni3++). Elle ajoute donc l'aspect du leadership pédagogique partagé, soit d'encourager les initiatives des enseignants. Bref, ce rôle de leader pédagogique semble être un rôle propre aux directions d'école contrairement à la prochaine catégorie, qui nous allons le constater, pourrait être un rôle applicable à n'importe quel dirigeant d'organisation.

Deuxièmement, la catégorie « Développer la compétence interculturelle de la communauté scolaire » fait référence à l'influence de la direction d'école pour opérer un changement de paradigme dans son école auprès des membres de la communauté scolaire, soit les élèves et le personnel. En effet, les participants reconnaissent que la direction d'école a la responsabilité de modifier les attitudes et les valeurs de ses membres, de lutter contre les préjugés, de semer le goût d'en connaître plus sur d'autres cultures et de sensibiliser les acteurs scolaires à l'immigration. Par sa capacité à influencer, la direction d'école a le rôle de développer la compétence interculturelle au sein de son organisation. À titre d'exemple, les directions d'écoles qui ont peu d'ÉII dans leur école mentionnent : « juste travailler sur les membres de mon personnel et leurs propres préjugés déjà là c'est un début parce que ce qui se passe en salle de classe bien on n'est pas toujours là, mais à force d'en parler et d'exposer son personnel à différentes cultures à différentes réalités » (FdONni0-). Pour cette direction d'école, elle croit qu'« on est des leaders les gens apprennent beaucoup plus par qu'est-ce qu'on fait que par qu'est-ce qu'on dit ». Une autre précise « ma job c'est de donner des ailes puis donner des ailes ça veut dire permettre à mes élèves à mes profs de se conscientiser sur la situation […] ma job, c'est de faire ce que j'ai fait cette semaine de leur dire écoutez là voici il a d'autres mondes qui vit dans le monde » (HdONni1+). On constate que les participants ayant plus d'ÉII dans leur école (classé 3 ou 4) ont moins souligné ce rôle de la direction outre une participante (FdONni3+++). En effet, cette dernière mentionne qu'elle doit faire des interventions directement auprès des élèves et aussi des enseignants pour renforcer dans son école le civisme et la civilité. Une participante constate que ses élèves sont porteurs de cultures ce qui les amènent à adopter différents comportement, or pour assurer un vivre ensemble harmonieux dans son école, elle juge bon de renforcer des valeurs comme le civisme et la civilité (FdONni3+++). Qui plus est, en explorant l'ensemble du verbatim de la direction (FdABi4+), on peut interpréter qu'elle perçoit que le rôle de la direction d'école c'est d' « être capable de façon concise d'expliquer qu'est-ce que c'est sa façon et qu'est-ce que c'est la nôtre, alors j'ose espérer qu'il y aura peut-être moins d'accrocs, moins d'incompréhension autour de moi immédiatement si j'arrive à aider les gens à cheminer ». Bref, en tant de direction d'école ou leader d'une organisation, ils ont le rôle d'influencer leurs pairs vers le développement de la compétence interculturelle pour une plus grande harmonisation des différences dans l'école et dans la société.

La troisième catégorie fait référence au rôle de la direction d'école par rapport à la réflexion sur l'identité de l'école de langue française. Nous avons choisi le terme réflexion pour montrer qu'il ne semble pas y avoir consensus sur LA manière de voir quelle est l'identité de l'école de langue française dans un cadre sociétal multiculturel. En effet, il est à la fois question d'une remise en question de l'identité originelle (valeurs et traditions) de l'école de langue française, d'un désir que les ÉII développent un sentiment d'appartenance envers leur école et finalement que les francophonies soit l'élément rassembleur de l'école. Ainsi, les directions d'école participantes de la recherche ne parlent pas toutes d'une même voix, mais du moins, elles semblent, pour trois d'entre elles, avoir réfléchi à ce dilemme. Dans leurs propres mots, le directeur (HdONni1+) mentionne que le fait d'enlever des symboles comme le Père Noël vient le titiller, mais ce dernier peut aussi justifier cet acte pour répondre aux besoins des ÉII. Face à ce déchirement personnel, cette direction mentionne « je ne sais pas quoi répondre à ça là; c'est [HdONni1+], le franco-ontarien, depuis qu'il est né on lui dit faut que tu te battes la culture est importante puis là bien regarde il a du monde d'ailleurs qui vienne puis là bien regarde, je ne le sais pas ». Parlant des ÉII de son école, le directeur (HdSKni2+) souligne : « moi, je veux que mes élèves soit engagés davantage dans le processus dans la démarche que ce soit culturelle ou pédagogique dans leur école, parce que ça devient leur école qu'ils sentent que c'est leur école ». Finalement, pour une directrice « cette langue-là nous unifie, puis que ce soit le français qu'on célèbre, le français de l'Ontario, du Canada ou international parce qu'on vient de partout ok donc on veut célébrer ça j'ai parlé de ça avec le personnel avec les élèves puis avec les parents lors de la soirée du curriculum » (FdONni3+++). Pour cette dernière, son rôle est de rappeler que le français est le lien unificateur à préserver et à célébrer dans un son contexte scolaire.

Finalement, un autre rôle de la direction d'école serait d'assurer la relation entre l'école et les parents issus de l'immigration. Deux directions d'école de l'Ontario font référence à ce rôle. Une direction d'école parle de répondre aux besoins des parents : « c'est clair que si j'ai des enfants qui proviennent d'ailleurs dans mon école faut que je sois attentif à leurs besoins ça c'est clair puis les parents aussi » (HdONni1+). L'autre direction d'école (FdONni3+++) a mentionné qu'il est pertinent que la direction d'école s'adresse aux parents pour leur faire part, en début d'année par exemple, des valeurs de l'école, soit dans son cas : la francité, le civisme et la civilité. Bien que seulement deux directions d'école se sont exprimées sur la relation avec les parents dans le cadre de la question sur le rôle de la direction d'école, il appert que d'autres ont abordé le sujet dans d'autres questions de l'entrevue. Par exemple, une directrice (FdABi4+) ne semble pas négliger la relation avec les parents de diverses nationalités de son école dont les parents africains et marocains. Elle parle de modifier quelques-uns de ses comportements pour mieux les accueillir dans son bureau, d'essayer de comprendre leurs exigences et de comprendre leurs réactions en ayant une compétence interculturelle. Donc, il ne faudrait pas sauter rapidement aux conclusions et supposer que ce rôle n'est pas important pour les autres directions.

Discussion des résultats

En somme, nous constatons que trois des quatre rôles principaux identifiés en amont dans le cadre conceptuel ressemblent à trois catégories qui ont émergé de notre recherche. En effet, « créer un climat et une culture scolaire inclusive » identifié par les six groupes d'auteurs peut être associé à notre catégorie « développer la compétence interculturelle de la communauté scolaire ». Ensuite, dans les deux cas, il est question du rôle de leader pédagogique de la direction d'école. Enfin, le lien avec les parents d'ÉII est évoqué par les répondants de notre étude ainsi que par les chercheurs vus précédemment. Or, ces derniers ajoutent que le lien doit être développé avec toute la communauté plutôt qu'exclusivement avec les parents. Par ailleurs, aucun participant de notre recherche n'a fait référence à la catégorie identifiée par Berger et Heller (2001), soit de connaître l'origine ethnique des élèves de l'école. Cependant, pour notre part, nous avons fait ressortir un rôle que les six groupes de chercheurs n'avaient pas exploré. En effet, les participants allèguent le rôle des directions d'école franco-canadiennes de remettre en question l'identité de l'école de langue française pour qu'elle soit inclusive et accroisse le sentiment d'appartenance des élèves. Cette catégorie distinctive a d'ailleurs été soulevée dans les recommandations des travaux de Farmer (2008) et de Gérin-Lajoie et Jacquet (2008) sans avoir ciblé spécifiquement le rôle de la direction. Cette catégorie s'approche aussi de la pratique nommer « culture scolaire » par Berger et Heller (2001), mais comme ces autrices le font remarquer l'école de langue française ne semble pas suffisamment refléter les réalités culturelles des nouveaux arrivants ayant joint la communauté francophone. D'ailleurs dans notre étude, ce rôle laisse certains perplexes, car il semble que la direction d'école est redevable à la lutte historique des Franco-Canadiens pour se doter d'institutions qui garantissent le respect de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés. De fait, ce rôle spécifique aux directions d'école franco-canadiennes nous amène à vouloir mieux le définir et à approfondir la pensée des participants à ce sujet. D'ailleurs, la recherche de développement d'objet pédagogique que nous menons présentement nécessite une deuxième phase d'entrevues six mois après l'expérience de stage et nous en profiterons pour demander des précisions aux participants sur la différence entre le rôle de la direction d'école franco-canadienne en contexte minoritaire versus le rôle de la direction d'école anglo-canadienne en contexte majoritaire et ce toujours dans une optique de gestion dans un contexte scolaire ou sociétal plus diversifié sur les plans ethnoculturel, linguistique et religieux.

Références

Barmeyer, C. (2007). Management interculturel et styles d'apprentissage : étudiants et dirigeants en France, en Allemagne et au Québec. Lévis : Les Presses de l'Université Laval.

Bennett, J. M. et Bennett, M. J. (2004, [1983]). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. Dans D. Landis, J. M. Bennett et M. J. Bennett (dir.), *Handbook of intercultural training* (3e éd., p. 147-165).Thousand Oaks : Sage.

Berger, M.-J. et Heller, M. (2001). Promoting Ethnocultural Equity Education in Franco-Ontarian Schools. *Language, Culture and Curriculum, 14*(2), 130-141.

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives, 26*(2), 1-18.

Bustamante, R. M., Nelson, J. A. et Onwuegbuzie, A. J. (2009). Assessing schoolwide cultural competence: Implications for school leadership preparation. *Educational Administration Quarterly, 45*(5), 793-827.

Camilleri, C. (1999). Principes d'une pédagogie interculturelle. Dans J. Demorgon et E. M. Lipiansky (dir.), *Guide de l'interculturel en formation : comprendre pour agir* (p. 208-214). Paris : Retz.

Copin, H. et Pelletier, G. (1995). Partenariat universitaire de formation et stages internationaux. *Savoir, éducation et formation, 4*, p. 681-698.

Creswell, J. W. (2009, [1994]). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3e éd.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Delors, J. (dir.). (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : Odile Jacob.

Farmer, D. (2008). L'immigration francophone en contexte minoritaire : entre la démographie et l'identité. Dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (Dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada: Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations* (p. 121-159). Québec: Éditions Fides.

Fowler, S. M. et Blohm, J. M. (2004, [1983]). An analysis of methods for intercultural training. Dans D. Landis, J. M. Bennett et M. J. Bennett (dir.), *Handbook of intercultural training* (3e éd., p. 37-84).Thousand Oaks, CA: Sage.

Gardiner, M. E. et Enomoto, E. K. (2006). Urban school principals and their role as multicultural leaders. *Urban Education, 41*, p. 560-584.

Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury : Prise de parole.

Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, *36*(1), 25-43.

Hoff, D. L., Yoder, N. et Hoff, P. S. (2006). Preparing educational leaders to embrace the « public » in public schools. *Journal of Educational Administration, 44*(3), 239-249.

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd., [1]). Bruxelles: De Boeck Université.

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2008). *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique : Document-cadre*. Colombie-Britannique : Gouvernement de la Colombie-Britannique. Récupéré de http://www.bced.gov.bc.ca/diversity/f_diversity_framework.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009a). *Comment tirer parti de la diversité: Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive.* Ontario: Gouvernement de l'Ontario. Récupéré de http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009b). *Comment tirer parti de la diversité: Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive.* Ontario: Gouvernement de l'Ontario. Récupéré de http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf

Ministère de la Justice. (1982). *Charte canadienne des droits et liberté*. Consulté le 22 octobre 2010, à : http://lois.justice.gc.ca/fr/charte/1.html#anchorbo-ga:l_I-gb:s_2

Moisset, J. J. (2010). L'éducation interculturelle et la gestion scolaire : Un modèle d'analyse. Dans P. Toussaint (Dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 125-142). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2011). *L'éducation inclusive*. Récupéré de http://www.unesco.org/fr/inclusive-education/

Ouellet, F. (1999). De la nécessité du détour en formation interculturelle : le programme de l'Université de Sherbrooke. Dans C. Allemann-Gionda (dir.), *Éducation et diversité socio-culturelle* (p. 193-215). Montréal : L'Harmattan.

QRS International. (2009). *Liste des caractéristiques de Nvivo 8* [brochure]. Récupéré de http://www.qsrinternational.com/FileResourceHandler.ashx/RelatedDocuments /Documenttile/429/NVivo_8_feature_list_French.pdf

Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, *70*(1), 55-81.

Ross, J. A. et Berger, M.-J. (2009). Equity and leadership: research-based strategies for school leaders. *School Leadership & Management*, *29*(5), 463-476.

Savoie-Zajc, L. (2009 [1984]). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 337-360). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Statistique Canada (2009). Recensement de 2006 : Immigration : moteur de la croissance démographique Proportion de la population née à l'étranger : le Canada au deuxième rang derrière l'Australie. Récupéré de http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-557/p3-fra.cfm

Toussaint, P. et Brunet, J.-P. (1997). La diversité à l'école secondaire: émergence d'une nouvelle vision. Dans P. Toussaint et R. Fortin (Dir.), *Gérer la diversité en éducation*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Toussaint, P. et Fortier, G. (2010). La compétence interculturelle : une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 143-164). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Van der Maren, J.-M. (2003, [1999]). *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

Walker, A. et Dimmock, C. (2005, Winter). Leading the multiethnic school: Research evidence on successful practice. *The Educational Forum, 69*, 291-304.

La recherche en éducation et son utilisation par les politiques et les administrations dans les conflits interethniques : cas de l'enseignement de l'histoire au Rwanda

Eric MUTABAZI
Université Catholique de l'Ouest
Institut des Sciences de la Communication et de l'Education d'Angers
Courriel : mutabazi2001@yahoo.fr
Tél : 06 17 08 69 16
Adresse postale : 47 RUE VOLNEY
49 000 ANGERS
FRANCE

Le Rwanda est au cœur des débats entre historiens, sociologues, politologues, économistes et éducateurs depuis cinq décennies. Plusieurs chercheurs et penseurs se sont investis dans la problématique des identités ethniques qui ont rendu conflictuelle la cohabitation et le vivre ensemble entre des Tutsi et des Hutu sur le territoire Rwandais. La préoccupation commune est de comprendre et d'expliquer ce qui a rendu meurtrières ces identités ethniques. La question centrale est de savoir comment et pourquoi l'appartenance ethnique est-elle devenue une appartenance suprême et un instrument d'exclusion, de massacre, de guerre et du génocide commis contre les Tutsi en 1994. Mais les raisons de ces actes horribles restent jusqu'à aujourd'hui diverses.

Cependant, le facteur historique, l'interprétation des événements passés et leur utilisation dans la gestion politique du pays, dans l'éducation du peuple et dans l'enseignement des jeunes adolescents rwandais, restent, pour plusieurs personnes, un élément convaincant du problème central et la véritable clé qui a conduit le Rwanda à ces événements. C'est pourquoi, les autorités rwandaises ont décidé de suspendre temporairement l'enseignement de l'histoire du pays à l'école primaire et secondaire, en attendant la publication de nouvelles recherches qui seront publiées dans les nouveaux manuels. En effet, le rapport d'une conférence nationale organisée en avril 1995, intitulé « La politique et la planification de l'éducation au Rwanda », signale que les manuels scolaires d'histoire s'efforçaient de justifier une politique discriminatoire en mettant en place un système de propagande et d'incitation à la haine ethnique et régionale et en exploitant savamment l'ignorance de la population » (MINIPRISEC§MINESUPRES[13], 1995 : 16). Ce rapport montre bel et bien que le contenu des manuels scolaires de l'histoire a joué un rôle dans la haine, les conflits et les rivalités ethniques voire les souffrances physiques, morales et psychologiques conduisant le Rwanda à la guerre, aux massacres et au génocide des Tutsi de 1994. Mais les questions qui se posent, sont de savoir ***« Qui a élaboré le contenu des manuels scolaires ? D'où est tiré ce contenu des manuels scolaire de l'histoire ? Ne sont-ils pas des politiciens et les administrateurs qui ont exploité et utilisé d'une manière erronés les recherches dans l'enseignement de l'histoire ? » Autrement dit, en quoi l'utilisation des recherches dans l'enseignement de l'histoire, par les politiques et les administrations, a contribué dans les conflits interethniques au Rwanda ? »***

Nous ouvrirons cette présente contribution, en repartant d'éléments historiques qui caractérisent l'historiographie rwandaise. Ensuite, nous présenterons certains thèmes abordés dans les manuels scolaires, du primaire au secondaire. Nous rencontrerons aussi les responsables de la fabrication des dits manuels (les auteurs). Les résultats de l'analyse du contenu de l'historiographie et des manuels permettront de souligner en quoi ces derniers auraient favorisé le divisionnisme ethnique.

Des contradictions dans l'histoire sociopolitique du Rwanda

L'histoire du Rwanda est présentée de manières contradictoires. En effet, certains thèmes développés dans les différents ouvrages des auteurs de l'histoire du Rwanda sont décrits et interprétés d'une manière opposée. Actuellement, on se retrouve devant de nombreuses histoires antagonistes du Rwanda (Mutabazi, 2010). Quels sont les thèmes présentés dans les ouvrages et comment les auteurs les ont interprété différemment ?

Origine de la population rwandaise

La population rwandaise est présentée par les auteurs de l'historiographie rwandaise (De Lacger, 1939 ; Kagame, 1954 ; Maquet, 1954 ; Murego, 1975 ; Reyntjens, 1985 ; etc.,) comme un peuple divisé tantôt en trois ethnies, tantôt en trois races et castes différentes : les Batwa, les Bahutu et les Batutsi. Ces différences se trouvent au niveau de leurs origines, de la période de leur installation au Rwanda, de leurs activités et de leurs caractéristiques physiques, économiques, politiques et sociales. Les Batwa s'y trouvaient présentés comme autochtones, premiers à habiter le Rwanda, potiers et chasseurs, de petites tailles, apparentés morphologiquement aux Pygmées. Quant aux Bahutu, même s'ils arrivèrent après les Batwa (entre VII^{ème} et X^{ème} siècle), ils étaient décrits aussi comme des autochtones, parce qu'ils étaient les premiers à défricher la forêt du Rwanda. Ils sont originaires de la côte du lac Tchad, agriculteurs, pacifiques, majoritaires en nombres et apparentés aux autres Bantu de l'Afrique centrale. Enfin, l'historiographie du Rwanda et les manuels scolaires présentent les Batutsi comme les derniers à s'installer au Rwanda (X^{ème} et XIV^{ème} siècle), venus tantôt d'Asie, de la région du Caucase, tantôt du ciel et atterri dans la région du Nord - Est du Rwanda. Ils sont décrits aussi comme éleveurs de gros bétail, des envahisseurs, minces et de haute taille (1,79m en moyenne), et conquérants des pays des Bahutu et des Batwa.

Cependant, même si ces trois groupes ethniques avaient des origines différentes, exerçaient des activités différentes avec des caractéristiques physiques différentes, les auteurs comme Kagame (1954) et De Lacger (1939) montrent que ces spécificités raciales de départ n'existaient plus, car, il y a eu, tout au long de l'évolution historique de la société rwandaise, un métissage entre ces trois races, de façon à ce qu'à un certain moment, il n'existait plus de race pure.

> *« Dans le cas des Batutsi, - on peut en constater de nombreux exemples, - lors même qu'ils représentent le type hamitique idéal, ne sont cependant pas pour la plupart exempts du sang bantu dans leurs veines. Si les métisses des deux premières générations peuvent présenter parfois des caractères plus ou moins accusés de leur origine partiellement bantu, il suffit de quelques 2 ou 3 générations issues de femmes hamites pour aboutir à des types plus représentatifs que ceux des Hamites purs non métissés »* Kagame (1972 : 21 – 22).

C'est dans ce cadre que ces auteurs qualifient les groupes de la population rwandaise comme des ethnies, c'est-à-dire, des classes sociales. En effet, ces auteurs ainsi que tant d'autres à l'instar de Gatwa (2001) et Kayihura (2004) signalent que les Tutsi appartenaient à la classe sociale des gens aisés possédant plusieurs bétails, alors que les Hutu se situaient dans la « classe moyenne » et vivaient de l'agriculture. Enfin, les Twa vivaient de la chasse et de la fabrication de poteries ; ils appartenaient, alors, à la « classe inférieure ». Il était possible, toutefois, de changer de classe sociale par l'acquisition de plusieurs vaches ou la perte de ces dernières. Ainsi, l'intégration dans une autre classe obligeait les Hutu, les Tutsi et les Twa à épouser une femme de ce même milieu (Kagame, 1954), (De Lacger, 1939), Gatwa (2001) et (Kayihura, 2004). Il existait alors un « brassage intergroupe » permettant une certaine harmonie.

[13] MINEPRISEC : Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire ; MINESUPRES : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Culture.

Cependant, Maquet (1954) et Murego (1975) ne sont pas du même avis que ces auteurs précédemment cités. Pour eux, la population rwandaise était composée de trois races qu'ils qualifient de castes, à cause de leur différence de nominations historique, économique, politique, ethnique et culturelle. L'appartenance à ces groupes était héréditaire (par naissance). Ils nient l'existence de métissage plus poussé entre ces trois castes. Ils montrent mêmes que le mariage entre les castes Tutsi et Hutu n'était pas favorisé. Il était même interdit que les Bahutu et les Batutsi concluent un mariage avec les Batwa. Murego (1975) va plus loin et il explique qu'il n'y a eu aucun mélange quelconque entre ces trois races. Même le mariage était endogame et non exogame. Il était donc difficile de réaliser un métissage entre ces trois castes. L'auteur écrit : « *Dans l'un comme dans l'autre cas, il n'y a pas eu d'intégration inter groupes. Un Tutsi déchu économiquement restait Tutsi racialement et se considérait comme supérieur à un Hutu, même à un Hutu riche* » Murego (1975 : 82).

Murego présente donc les Batutsi comme une caste qui pratiquait l'inégalité et la discrimination envers les autres races, une caste orgueilleuse, raciste et d'hégémonie politique. Le Tutsi en tant que race ou caste était né pour être Noble et pour commander, et le Hutu, un être inférieur destiné à obéir. C'est ce qui amène l'auteur à confirmer que « *tous les Tutsi n'étaient pas gouvernants, mais tous les gouvernants étaient Tutsi* » (Murego, 1975).

En somme, nous remarquons que les auteurs de l'historiographie rwandaise présentent la même hypothèse de l'origine des trois groupes des Rwandais. Cependant, ils ne sont pas du même avis à propos de l'intégration des uns et des autres. D'un côté, nous remarquons des auteurs qui soutiennent l'idée d'un métissage entre ces trois groupes de Rwandais et considèrent les termes Batutsi, Bahutu et Batwa comme des classes sociales. De l'autre côté, nous trouvons d'autres auteurs qui nient l'existence de ce métissage entre ces trois groupes et utilisent même des termes de races ou castes Batutsi, Bahutu et Batwa pour expliquer la composante de la population rwandaise.

Le système « d'ubuhake » et l'administration politique du Rwanda

Les auteurs de l'historiographie rwandaise présentent différemment le système de clientèle ubuhake. De Lacger (1939) le définit comme un système où le client visait l'usufruit des vaches, la défense contre les exactions des chefs et la vengeance contre les ennemis. De l'autre côté, le Patron attendait de son client foi et hommage, sans oublier des services féodaux. Quant à Kagame (1954), il montre que l'ubuhake était l'engagement volontaire de se recommander à une personne de rang social plus élevé afin d'obtenir quelques têtes de vaches et la protection. Le client répondait physiquement aux services économiques du patron. Maquet (1954) montre de son côté, que dans l'ubuhake les Tutsi et les Hutu inférieurs, se recommandaient à un homme plus riche en bétail et plus élevé en rang social.

En effet, même si ces auteurs ont presque la même conception d'ubuhake qui consiste à montrer que l'objectif visé était l'acquisition de vache contre les services, ils dégagent par ailleurs quelques idées et pratiques opposées autour de ce système. De Lacger (1939) et Kagame (1954) expliquent que ce système politique concernait tous hommes du sexe masculin. Que ce soit les Bahutu ou les Batutsi, tous devaient être des clients. Quant aux Batwa, ils étaient des clients du roi. Aucun Tutsi ou Hutu ne pouvait conclure un contrat d'ubuhake avec un Twa. En effet, pour les deux auteurs, le système d'ubuhake a contribué au renforcement des relations entre les ethnies.

Cependant, cet avis de Kagame et De Lacger qui consiste à prouver le rôle positif de l'ubuhake dans les relations des groupes ethniques au Rwanda n'est pas partagé par les autres auteurs, à l'instar de Maquet (1954) et Murego (1975). Ces derniers soutiennent que ce sont les Batutsi et les Bahutu faibles qui pratiquaient des services chez les Batutsi riches. Donc, l'ubuhake favorisait la caste Tutsi. Murego (1975) souligne même que l'ubuhake a été un instrument politique, voire une idéologie exploitée par les Batutsi pour rendre esclaves et coloniser les Bahutu, ainsi que pour renforcer et stabiliser leur caste Tutsi. Pour l'auteur :

> *« Ubuhake a eu pour conséquence non seulement d'assurer les privilèges de la caste Tutsi et sa cohésion, ainsi que l'exploitation de la classe paysanne, mais aussi d'empêcher l'intégration inter groupe. En permettant à une caste qui ne travaillait pas de tirer constamment et disproportionnellement profit de la nécessité de sécurité ressentie par le groupe infériorisé dans une relation de fausse réciprocité, ubuhake a véhiculé et installé un système d'aliénation tant politique (…) que culturelle »* Murego (1975 : 82).

De la colonisation à la Révolution rwandaise de 1959

Au sujet de la période de la colonisation du Rwanda jusqu'à la révolution de 1959, l'historiographie Rwandaise mettaient en évidence l'idée du soutien des colonisateurs en faveur des Batutsi. Les Allemands puis les Belges auraient appuyé le pouvoir monarchique des Batutsi, en combattant pour le roi contre les attaques des différents rebelles et en renforçant l'emprise des gouvernants tutsi sur la masse paysanne au point de la rendre intolérable.

Cependant, Heremans (1973), Kagame (1975), Murego (1975), Gatwa (2001), Muhimpundu (2002), etc., montrent que vers les années 1930, les Belges ont changé la conception du pouvoir politique au Rwanda en faveur des Bahutu. Pour y arriver, les Belges ont limité le pouvoir du roi et d'un coup, il a perdu de sa valeur. La symbolique de sa « sacralité » se trouvait déjà à moitié détruite. Le roi était donc réduit à un instrument d'exécution des ordres des colonisateurs et « il régnait sans gouverner ».

Cependant, les auteurs de l'historiographie rwandaise soutiennent différemment ce processus et ce soutien des colonisateurs Belges et de l'église envers le groupe ethnique Bahutu. Certains auteurs à l'instar de Kagame (1975) mentionne que c'est par le soutien fourni par les colonisateurs à l'encontre du roi et des chefs Batutsi que les Bahutu ont fini par conquérir d'une manière totale, tout le pouvoir politique, économique, judicaire et militaire du Rwanda. Cependant, Murego (1975) signale de son côté que ce ne sont pas les colonisateurs qui ont donné le pouvoir aux Bahutu, mais que ces derniers ont fini par prendre conscience (eux-mêmes, sans intervention de qui que ce soit) de leur force et qu'ils ont décidé de renverser le pouvoir des minorités Batutsi. Pour Murego (1975), les européens et l'Eglise Catholique ont été poussés et obligés par les Bahutu à soutenir leur cause, et non le contraire. A ce niveau, la question se pose, parmi ces conceptions contradictoires de l'historiographie rwandaise, quelle a été celle choisie pour les manuels scolaires de l'histoire ?

La fabrication des manuels scolaires de l'histoire par l'administration rwandaise

Les manuels d'histoire de l'école primaire du Rwanda sont apparus fin des années 1970 et ont été utilisés jusqu'en 1994. Tous ces manuels sont des livres du maître. Mais certaines familles ont pu les acheter pour leurs enfants, parce qu'il n'existait pas de livre de l'élève. Les noms et les prénoms des auteurs de cette histoire enseignée sont souvent mentionnés vers la fin de la préface des manuels. Ces auteurs étaient des agents du bureau pédagogique du Ministère de l'enseignement Primaire et Secondaire. C'est-à-dire les agents de la République Rwandaise, au Ministère de l'enseignement Primaire et Secondaire, plus précisément dans la Direction Générale des Études et Recherches Pédagogiques.

Sur la page de garde, on retrouve le logo de la République Rwandaise, l'intitulé des manuels « Géographie, Éducation civique, Histoire » avec le lieu et la date d'édition. La fin de l'avant propos de tous ces manuels, insistent sur le fait qu'ils ne sont pas définitifs, mais provisoires. Les auteurs invitent alors toutes les personnes concernées à envoyer au bureau pédagogique du Ministère, des critiques, des remarques et des suggestions, afin de les améliorer. Cela montre bel et bien que c'est l'administration rwandaise et les politiciens qui ont décidé du contenu des manuels scolaires. Qu'est-ce qui était alors proposé dans ces manuels ?

Le contenu des manuels scolaires

Les thématiques abordées par les manuels scolaires dans le domaine de l'histoire sociopolitique du Rwanda sont presque le même que ceux de l'historiographie. Il s'agit de « la population rwandaise », le système clientèle « d'ubuhake », « la période de la colonisation jusqu'à la révolution rwandaise de 1959 » et « l'organisation sociopolitique du Rwanda d'après l'indépendance ».

Les groupes ethniques rwandais

Dans les manuels d'histoire[14], la population rwandaise est décrite comme un peuple divisé en trois ethnies ou castes différentes : les Batwa, les Bahutu et les Batutsi. Ces différences se trouvent au niveau de leurs origines, de la période de leur installation au Rwanda, de leurs activités et caractéristiques physiques, économiques, politiques et sociales. En effet, la connaissance de l'origine et du peuplement des trois « ethnies » était enseignée à partir de la 6ème année d'école primaire, donc à l'âge de 12, 13 ou 14 ans. Il était également abordé en 8ème année de l'école primaire (c'est-à-dire à 14, 15 ou 16 ans) et dans toutes les classes de l'école secondaire à travers le manuel de l' *« Histoire du Rwanda Ière partie »* et de l' *« Introduction à l'histoire du Rwanda »* de Heremans (entre 15 et 23 ans).

Comme dans les ouvrages de l'historiographie, les livres scolaires présentent les Batwa comme autochtones, les premiers à habiter le Rwanda et les forêts d'Afrique centrale, chasseurs, potiers, de petites tailles et apparentés morphologiquement aux Pygmées. Quant aux Bahutu, ils sont décrits aussi comme des autochtones, originaires de la côte du lac Tchad, agriculteurs, majoritaire et apparentés aux autres Bantu de l'Afrique centrale. Enfin, les Batutsi sont présentés comme les derniers à s'installer au Rwanda venus tantôt d'Asie, de la région du Caucase, tantôt du ciel et atterri au Nord - Est du pays. Donc, ils sont étrangers, envahisseurs, éleveurs de gros bétail, minces, de haute taille (1,79m en moyenne). Les manuels scolaires expliquent que ce sont les Batutsi (du clan « abanyiginya ») qui auraient conquis tout le pays. Comme les ouvrages de l'historiographie rwandaise, ces manuels scolaires mentionnent bel et bien que le Rwanda était sous l'autorité du roi Tutsi et son groupe ethnique.

Les inégalités, injustices et esclavagisme dans le système d'« ubuhake »

Dans les manuels scolaires, l'ubuhake était enseigné à partir de la 5ème année d'école primaire, c'est-à-dire à l'âge de 11, 12 ou 13 ans. Il était aussi transmis en 8ème année d'école primaire et dans toutes les classes d'école secondaire, à travers les manuels de *l'Histoire du Rwanda Ière partie*, de *l'Histoire du Rwanda IIème partie* et de *l'Introduction à l'histoire du Rwanda* de Heremans. Il s'agissait de décrire, dans ces manuels, le système d'ubuhake, son origine, son processus de réalisation, sa valeur et ses conséquences vis-à-vis du peuple rwandais. Ainsi, le système d'ubuhake est arrivé au Rwanda par les Batutsi[15]. Il était fondé sur l'acquisition de vache. L'ubuhake se trouve défini par les manuels (comme chez les auteurs de l'historiographie rwandaise) comme un contrat existant entre une personne d'un rang inférieur (Hutu ou Tutsi) faible, isolée, et une personne (Tutsi) riche, bien placée dans la hiérarchie sociale.

Comme dans les ouvrages de certains auteurs à l'instar de Maquet (1954) et Murego (1975), les manuels décrivent ce contrat comme inéquitable. Nous avions affaire à un système de dominant/dominé. En effet, l'octroi des vaches n'était pas définitif : tout dépendait du rapport relationnel entre le client et le patron. Mais, dans tous les cas, le dernier mot revenait nécessairement au patron. Le manuel de *l'Histoire du Rwanda IIème partie* (p. 71) se réfère de l'avis de Reyntjens (1984) et d'autres auteurs et montre aussi l'impossibilité du client lésé de se défaire de ce contrat d'ubuhake sans s'attirer la colère du maître. Car le patron cherchait un prétexte pour exiger de ce client « insoumis » une amende ou tout simplement la restitution de toutes ses vaches.

On retrouve, dans les manuels, d'autres méfaits du système d'ubuhake comme le manque de temps de travail des clients pour leurs foyers, manque de liberté et d'autonomie, etc. De surcroît, ce qui était déplorable dans ce système, c'est que l'ubuhake liait non seulement les personnes qui y avaient librement souscrit, mais aussi leurs enfants « *« Le rapport ubuhake n'était pas rompu par la mort d'une des parties, mais hérité par les descendants masculins du shebuja et de l'umugaragu. Le contrat pouvait être terminé à l'initiative de l'une des parties ou des deux. Les vaches dont le seigneur avait la nue-propriété devaient alors être restituées par le client, qui était, quant à lui, libéré de ses prestations en faveur du patron »* (Filip Reyntjens cité par le manuel de *l'Histoire du Rwanda IIème Partie*, 1989, p. 71).

Contrairement à ce que décrit Kagame (1954) et de Lacger (1939), les manuels abondent dans le même sens que Maquet (1954), Murego (1975) et Reyntjens (1984) et ils représentent le contrat d'ubuhake comme une forme déguisée d'esclavage qui profitait surtout aux propriétaires vachers tutsi. Autrement dit, il s'agit d'une forme de « l'esclavage des Tutsi sur les Hutu ».

La revanche des Bahutu

Les manuels montrent que pendant la colonisation, les Allemands et les Belges ont appuyé le pouvoir monarchique et contribué au renforcement de « *l'hégémonie du groupe Tutsi* » (manuel de l'*Histoire du Rwanda IIème Partie*, 1989 : 101). Cependant, vers les années 1930, les manuels montrent que les Belges ont changé les fusils de leur épaule en faveur des Bahutu :

« (…). Pour cela, nous devons favoriser les éléments d'ordre et affaiblir les éléments de désordre, en d'autres termes favoriser l'élément Hutu et défavoriser l'élément Tutsi. Parce que l'un sera obéi et l'autre pas. En conséquence nous avons pleine initiative pour mettre en place des sous – chefs Hutu, là où ils ont une chance de réussir avec l'aide de l'administration » (Reyntjens, cité par le manuel de *l'Histoire du Rwanda IIème partie*, 1989 : 129).

C'est ce soutien qui a conduit le Rwanda à la révolution de 1959. Cette dernière est présentée par les manuels scolaires de l'histoire comme une victoire des Hutu sur les Tutsi. C'est alors la fin de la monarchie Tutsi. Le Rwanda est devenu indépendant et une République réalisée par les Hutu en 1962. Autrement dit, la révolution rwandaise s'est achevée avec la victoire de la démocratie sur l'arbitraire, déclare le manuel de *l'Histoire du Rwanda IIème partie* (1989 : 137). Mais les tensions, les guerres et l'entente entre les ethnies sont restés sans réponse. Le pays connaîtra pendant la période de la République des attaques des exilés Tutsi (appelés par le manuel des « Terroristes inyenzi[16] ») qui combattaient pour le retour dans leur pays d'origine. Le manuel souligne qu'il y a eu agressions, assassinats et vols à mains armées de la part des « inyenzi » (cafards). Ces violences constituaient une menace considérable contre la sûreté du pays et la sécurité de ses habitants. Cependant, suite à ces attaques des « inyenzi », plusieurs Tutsi de l'intérieur du pays étaient assassinés et subissaient des violences ethniques parce que soupçonnés de complicités avec leurs frères de l'extérieur, et ce malgré leur innocence. Pendant cette période voire même jusqu'à la deuxième République, le Rwandais était sous « l'hégémonie Hutu » comme l'indique le manuel de *l'Histoire du Rwanda IIème partie* (1989 : 152).

Conclusion

Tout au long de notre analyse, nous avons présenté et interprété le contenu de l'historiographie rwandaise et des manuels scolaires de l'histoire du Rwanda. L'analyse de deux histoires (savante et enseignée) nous a conduits à confirmer que les politiciens et l'administration Rwandaise ont utilisé les recherches en histoire pour transmettre à travers les manuels scolaires, les idéologies ethnicistes qui ont contribué à la propagande et à la rivalité ethnique. Nous pouvons donc dire que l'exploitation de recherche en histoire par la politique et l'administration rwandaise a été l'un des vecteurs idéologiques qui ont incité les Rwandais à la haine ethnique au détriment de la réalisation d'une identité nationale collective et de la formation *« d'une communauté de citoyens »*.

Cependant, l'idéologie ethniciste nationale, aristocratique et conservatrice a favorisé dans un premier temps l'unité. L'historiographie et les manuels montrent en effet que le Rwanda traditionnel avait un régime sociopolitique reconnu par tous les Rwandais, dominé par le roi et les chefs Tutsi. Dans un

[14] MINISITERI Y'AMASHURI ABANZA N'AYISUMBUYE, Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere mboneragihugu, umwaka wa 6, Igitabo cy'umwarimu, Ubuyobozi bw'Integanyanyigisho z'Amashuri Abanza ni'iza'Agamije Amajyambere y'Imyuga, Kigali, Nzeli, 1985, p 133-139, MINISITERI Y'AMASHURI ABANZA N'AYISUMBUYE, Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere mboneragihugu, umwaka wa 8, Igitabo cy'umwarimu, Ubuyobozi bw'Integanyanyigisho z'Amashuri Abanza ni'iza'Agamije Amajyambere y'Imyuga, Kigali, Nzeli, 1982, p.97-112, *l'Introduction à l'histoire du Rwanda de Heremans, Edition Rwandaises, 1973, p.21-94* et de *l'Histoire du Rwanda Ière* partie, Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, Direction des programmes de l'Enseignement Secondaire, Février, 1987, p.9-23.

[15] Minisiteri y'Amashuri Abanza n'Ayisumbuye, *Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere mboneragihugu, umwaka wa 8, Igitabo cy'umwarimu*, Kigali, Ibiro by'Integanyanyigisho z'Amashuri Abanza n'Agamije Amajyambere y'Imyuga, 1982, p. 111.

[16] Inyenzi signifie en français des cafards.

deuxième temps, l'historiographie et les manuels insistent sur les clivages entre dominants et dominés, entre Tutsi et Hutu. L'historiographie (De Lacger et Kagame) et les manuels présentent ce clivage sous certaine promotion sociale avec une certaine mobilité permettant le passage d'une classe à l'autre, alors que d'autres manuels et auteurs (Maquet et Murego) parlent de castes par définition quasi – infranchissables, et même de races, allant jusqu'à parler de haine raciale.

Par cette histoire savante et leur utilisation par les politiciens et l'administration rwandaise à travers les manuels, nous remarquons que les Rwandais en général et les élèves en particulier, n'ont pas appris la coopération et l'intégration collective leur permettant de réaliser une identité nationale commune, et une formation de citoyen, et de la *« communauté de citoyens »* à travers des valeurs communes et partagées, qui dépassaient leurs spécificités.

Ceci dit, l'historiographie et leur utilisation dans les manuels scolaires ne présentent pas cet aspect d'unité entre les Rwandais et cette volonté de continuer à vivre ensemble. Ils n'ont pas pu, non plus, réaliser ce que Benedict Anderson, cité par Schnapper (1994 : 81) appelle *« communauté imaginaire »* en enseignant un ensemble de mythes, de valeurs, de traditions et l'amour d'un territoire sacré qui auraient dû soutenir leur sentiment d'appartenance nationale collective, et leurs actions communes.

En somme, l'utilisation de l'historiographie dans les manuels scolaires, n'intègre pas tous les Rwandais et tous les élèves à la conscience nationale. Il ne présente pas non plus l'histoire nationale comme la construction de la nation, mais comme le triomphe de certains groupes ethniques sur les autres et l'affrontement de deux ethnies.

Or, Renan (1992) explique que la nation est un héritage de gloire et de regrets d'événements passés à partager, un même programme à réaliser dans l'avenir. Mais que le souvenir actif des origines différentes des membres de la même nation, des horreurs, causées ou subies, du sang versé, etc., rendent impossible la réalisation d'une communauté de citoyens. En d'autres mots, une nation est caractérisée par le fait d'avoir souffert, joui, espéré ensemble, malgré les diversités de races et de langues (Renan, 1992 : 45). D'où la nécessité d'exploiter beaucoup plus l'unité, la réconciliation, le vivre ensemble de tous les citoyens sans aucune distinction à travers l'enseignement de l'histoire.

Bibliographie

De Lacger, L. (1939). *Rwanda* : Kabgayi.
Gatwa, T. (2001). *Rwanda. Églises : victimes ou coupables ?* Yaoundé : CLE.
Heremens, R. (1973). *Introduction à l'histoire du Rwanda*. Bruxelles : Éditions de Boeck, Kigali : Éditions rwandaises.
Kagame, A. (1954). *Les organisations socio-familiales de l'ancien Rwanda*, Bruxelles : Académie royale des sciences coloniales.
Kagame A. (1975). *Un abrégé de l'histoire du Rwanda de 1853 à 1972*, Butare : Editions Universitaires du Rwanda.
Kayihura, M. (2004). « Composantes et Relations sociales au Rwanda Pré-colonial, Colonial et Post-Colonial », in Déogratias Byanafashe (Sous dir.), *Les Défis de l'Historiographie rwandaise* : Edition de l'Université Nationale du Rwanda, Butare, pp 163-191.
Maquet, J.J. (1954). *Le système des relations Sociales dans le Rwanda ancien*. Tervuren : Annales. Musée royal du Congo belge.
Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire. (1987). *Histoire du Rwanda, Ière Partie*. Kigali : Direction des programmes de l'enseignement secondaire.
Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire. (1989). *Histoire du Rwanda, IIème Partie*. Kigali : Direction des programmes de l'enseignement secondaire.
Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire et Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Culture. (1995). La politique et la Planification de l'éducation au Rwanda (Rapport) : Kigali.
Minisiteri y'Amashuri Abanza n'Ayisumbuye. (1983). *Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere mboneragihugu, umwaka wa 5, Igitabo cy'umwarimu.* Kigali : Ibiro by'Integanyanyigisho z'Amashuri Abanza n'Agamije Amajyambere y'Imyuga.
Minisiteri y'Amashuri Abanza n'Ayisumbuye. (1985). *Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere mboneragihugu, umwaka wa 6, Igitabo cy'umwarimu.* Kigali : Ibiro by'Integanyanyigisho z'Amashuri Abanza n'Agamije Amajyambere y'Imyuga.
Minisiteri y'Amashuri Abanza n'Ayisumbuye. (1982). *Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere mboneragihugu, umwaka wa 8, Igitabo cy'umwarimu.* Kigali : Ibiro by'Integanyanyigisho z'Amashuri Abanza n'Agamije Amajyambere y'Imyuga.
Murego, D. (1975). *La révolution rwandaise 1959 – 1962.* Louvain : Publications de l'Institut des sciences politique et sociales.
Mutabazi, E. (2010). *Histoire savante, histoire enseignée dans une nation multiethnique et conflictuelle. Le cas du Rwanda*. Thèse de Doctorat : Université de Nantes.
Renan E. (1992), *Qu'est-ce qu'une Nation*, Paris : Presses Pocket.
Reyntjens, F. (1985). *Pouvoir et Droit au Rwanda. Droit public et Evolution Politique, 1916-1973.* Tervuren : Annales du Musée royale de l'Afrique centrale.
Rousseau J.J. (1966). *Du contrat social*, Paris : Flammarion.
Schnapper, D. (1994). *La communauté des citoyens, sur l'idée moderne de la nation*. Paris : Gallimard.

La construction du système éducatif local

João Pinhal
Instituto de Educação (Universidade de Lisboa)
jpinhal@ie.ul.pt
Téléphone portable: (351) 963116000
Adresse postale: Rua Manuel Pereira Pinhal, 10B
Cotovia
2970-836 Sesimbra
Portugal

Université de Lisbonne

Territorialiser et décentraliser

Au Portugal, l'idée de territorialisation des politiques éducatives a été expressément assumée à la moitié des années 90. Elle était une conséquence logique de certaines décisions de base qui la favorisaient, notamment celles relatives aux principes organisateurs de l'Etat et du système éducatif portugais, définis par la Constitution et par la Loi de Base pour le Système Éducatif. Mais la confirmation légale de cette idée a été facilitée, et même poussée, par des pratiques locales qui ont commencé immédiatement après la révolution de 1974.

Bernard Charlot, en se référant au cas français, considère que «*la territorialisation des politiques éducatives n'est pas une conquête du local, mais l'effet d'une politique nationale*» (Charlot : 1994, 27). Il dit que la territorialisation «*a été voulue, définie, organisée et mise en place par l'Etat*», cette entité entendue dans le sens politique plus large. Charlot explique que ce mouvement décentralisateur à partir de l'Etat s'est aussi observé dans d'autres pays européens, tels que la Norvège et la Suède. En développant son idée, Charlot présente la distinction des logiques d'intervention successives assumées par l'Etat, par rapport à l'éducation :

(i) l'Etat éducateur du XIX^{e} siècle, «*dont la logique politico-culturelle ne laisse pas de place au local, si ce n'est pas à la marge*» ;
(ii) l'Etat développeur du milieu du XX^{e} siècle, «*associant une logique économique qui rend possible la légitimation du local, et un discours politique qui l'exclut*» ;
(iii) l'Etat régulateur de l'actualité, «*qui délègue des pouvoirs aux établissements et aux collectivités territoriales mais régule et contrôle, en amont et en aval*». (Charlot : idem, 27-28).

En décrivant la partie finale de cette évolution en France, Charlot fait référence au célèbre rapport sur la décentralisation et la démocratisation des institutions scolaires présenté par Luc Soubré au Ministre de l'Education, en 1982, où est recommandé :

> «*La rénovation des institutions doit (...) à la fois : enclencher la dynamique décentralisatrice porteuse d'initiative, de créativité et d'efficacité ; mettre en place les mécanismes régulateurs et correcteurs des risques d'accroissement des inégalités socioculturelles*» (Charlot, idem : 34).

C'est-à-dire, comme dit Charlot, l'Etat décentraliserait les initiatives mais assurerait la fonction de régulation et de correction des inégalités.

D'autre part, le rapport Soubré préconise aussi que la décentralisation devrait se fonder plutôt sur l'établissement scolaire que sur les communautés locales. Il souligne encore que le statut d'établissement public est «*un rempart contre toute transformation qui amènerait une régie ou une tutelle directe de la collectivité locale*», ce qui «*ne manquerait pas d'ouvrir la porte à une subordination de l'action éducative à des préoccupations de politique locale*». Selon cette optique, en conclut Charlot, «*le local est représenté par l'établissement scolaire*» (Charlot, 1994 : 35).

Le rapport Soubré manifeste une certaine méfiance à l'égard des collectivités locales, quoique la décentralisation de l'éducation en France, déclenchée à partir du milieu des années 80, ait fini par accorder d'importants pouvoirs à ces personnes morales, notamment au niveau des infrastructures et des équipements éducatifs.

Je soutiens un point de vue différent de la position assumée par Luc Soubré, une fois que je ne préconise pas une décentralisation fondée sur l'établissement scolaire mais sur les territoires. En effet, le paradigme de la centralité de l'école qui est au cœur des discours et de la législation sur l'administration de l'éducation au Portugal les dernières vingt années me mérite quelques réserves. Dans la société actuelle, trop soumise à l'ordre des règles du marché, tout peut éclater (même les systèmes publics d'éducation), au nom des bénéfices de la concurrence. Les écoles publiques, dont l'autonomie accrue repose sur une décentralisation basée sur les établissements, pourront ne pas savoir faire face aux défis de la concurrence, voire de la concurrence entre elles-mêmes, ce qui pourrait constituer le commencement de la fin d'un système public devant se fonder sur des concrétisations collectives.

Il importe donc de mieux expliquer mon point de vue qui préconise une politique d'éducation fondée sur la centralité du territoire éducatif.

L'expression «territoire éducatif» est apparue au Portugal, pour la première fois, dans les travaux préparatoires de la réforme du système éducatif menée à la fin des années 80, dans la séquence de l'approbation de la Loi de Base pour le Système Éducatif. Dans le rapport du groupe qui a préparé les propositions relatives à la réforme curriculaire, on assumait que l'école publique devrait être «*le temps et l'espace de rencontre d'une communauté donnée – professeurs, familles, intérêts sociaux, économiques et culturels – organisée et mobilisée pour la construction d'un projet de développement de ses ressources humaines qui ne peut se confiner au temps et aux espaces scolaires. Tel projet devra s'élargir à d'autres temps et espaces, en associant la dimension scolaire à la dimension extrascolaires de manière à identifier et à concrétiser des réponses pédagogiques propres*». On y assumait encore que les écoles d'une communauté donnée devraient s'associer de façon à chercher «*le dépassement de blocages financiers, de ressources humaines et matérielles, en faisant des échanges d'expériences et de solutions, en partageant des projets, en optimisant l'utilisation des moyens disponibles*», pour former un territoire éducatif. (Fraústo da Silva *et al.*, 1988).

Bien que l'ouverture de l'école à l'extérieur soit présente dans ces conceptions, le territoire éducatif était alors considéré une réalité strictement scolaire, vu que seulement les écoles d'une certaine région concourraient à sa formation et à son action. Cette idée n'a pas eu de concrétisation immédiate mais a été adoptée quelques années plus tard, à l'occasion des premières études du GEP[17] sur l'élaboration des cartes scolaires (1992). Dans ces études, le territoire éducatif était formé par un groupe d'écoles, dont l'une deviendrait l'école-mère et les autres seraient des écoles-satellites. Ce dispositif visait à promouvoir une gestion intégrée du système scolaire de la communauté desservie par ces établissements. C'est ce concept organisateur qui persiste encore dans ses lignes maîtresses, présent dans les orientations du Ministère de l'Education au sujet de l'élaboration des cartes éducatives des municipalités, et qui peut aussi être associé plus tard à la constitution des regroupements d'écoles.

[17] Sigle de *Gabinete de Estudos e Planeamento*, unité organique du Ministère de l'Education.

Néanmoins, à mon avis, la réorganisation des systèmes éducatifs au niveau local devrait être faite d'après une optique plus élargie des relations locales, en y incluant d'autres organisations dans la conception et dans la réalisation de la politique éducative. La territorialisation devrait être traduite par des politiques du territoire cohérentes avec les processus de développement local, ce qui implique la participation concertée des autorités locales, des écoles et de toutes les autres parties prenantes qui agissent dans les domaines de l'éducation et de la formation.

Précisons mieux le concept de territorialisation et les différentes réalités auquel il se réfère. Les mesures de déconcentration que l'administration centrale a prises (comme la création de Directions Régionales d'Education, par exemple), pour faciliter et améliorer la performance de l'Etat, rapprochent l'administration des administrés, et peuvent permettre de mieux connaître les réalités locales au moment de prendre des décisions. Certaines mesures de décentralisation administrative, qui chargent les collectivités locales d'exécuter des tâches de nature opérationnelle et logistique du fonctionnement du système, en accord avec des normes et des orientations définies par l'administration centrale, peuvent aussi contribuer à améliorer son efficacité, en y instituant des démarches plus participatives.

Dans les deux cas on parle toujours de territorialisation, mais aucune de ces mesures ne se traduit dans la construction d'une capacité significative de décision autonome des niveaux locaux de l'administration du système. Le territorialisation y correspond donc à la possibilité d'exécuter localement les politiques et les normes nationales, en les adaptant éventuellement aux caractéristiques locales.

Mais c'est différente la territorialisation qui correspond à la construction des politiques locales dont la conception et l'exécution sont autonomes, dans les limites de l'intervention locale définies par la loi **(Figure 1).**

Dans les solutions de ce type, les communautés et/ou leurs organisations décident sur une partie importante de la satisfaction de leurs intérêts et besoins, en définissant même les orientations à poursuivre dans ces domaines d'intervention.

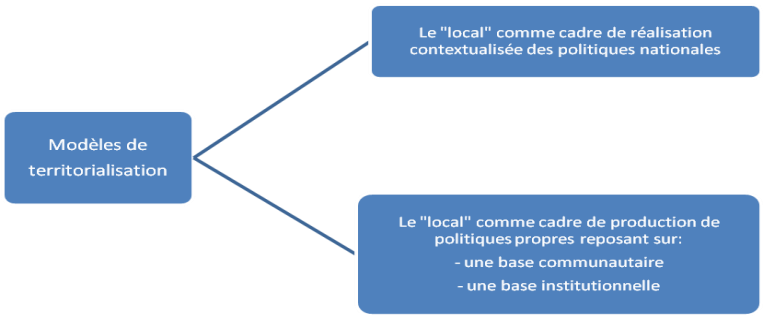


Figure 1 – Modèles de territorialisation

La décentralisation politique et administrative vers les collectivités locales peut correspondre à une territorialisation de base communautaire, si elles peuvent, comme le détermine la *Charte Européenne de l'Autonomie Locale* (article 3, paragraphe 1), régler et gérer, «*dans le cadre de la loi, sous leur propre responsabilité et au profit de leurs populations, une part importante des affaires publiques*». La base communautaire sera renforcée et permettra d'approfondir l'exercice de la démocratie, si l'on associe les organes des collectivités et d'autres organisations locales à la conception et à la réalisation de ces politiques.

Une conception plus libérale aura tendance à privilégier un modèle de territorialisation qui parie surtout sur chacune des organisations locales, sans attribuer autant d'importance à l'existence de politiques collectives. Les défenseurs de ce modèle tiennent à la concurrence entre les organisations qui opèrent dans le même secteur, comme une manière d'améliorer la qualité de l'offre. Or, dans un cadre strictement concurrentiel, l'existence d'un projet commun à ces organisations ne fait pas de sens. Celui-ci pourrait être le sens d'une décentralisation de l'éducation qui parie sur la mise en concurrence entre les écoles d'une certaine communauté, dans le cadre d'un marché éducatif et du libre choix de l'école.

Par cet exposé, il est bien clair que j'opte pour un modèle de territorialisation de base communautaire, favorisant la possibilité de construire des politiques locales et c'est dans ce cadre que l'on doit comprendre l'idée de territoire éducatif que je viens de présenter. A mon avis, cette idée est celle qui peut le mieux guider la réorganisation du système d'éducation et d'enseignement, en réaffirmant son caractère public et collectif et en respectant simultanément les principes constitutionnels de la subsidiarité, de la décentralisation démocratique de l'administration publique et de l'autonomie des collectivités locales. Dans cet entendement, la centralité de l'école est, quant à moi, une idée peu intéressante et voire dangereuse, à la limite.

Ce que je viens de dire constitue une option politique et théorique de cette thèse. Au plan politique, je suis convaincu qu'une organisation éducative fondée sur la centralité des territoires locaux comme producteurs et entrepreneurs de politiques éducatives, sous des définitions générales de l'Etat, c'est celle qui correspond le mieux au modèle démocratique constitutionnel (autonomie des collectivités locales, décentralisation démocratique de l'administration publique et subsidiarité) et celle qui défend le mieux le caractère public du système éducatif de la République. Au plan théorique, c'est l'idée de la centralité du territoire qui justifie l'accent qui est mis ici sur la construction de politiques éducatives de genèse et d'exécution communautaires, sous la direction et la coordination des municipalités en tant que personnes morales à légitimité historique et légale pour guider les affaires publiques d'intérêt local.

Et cela ne remet pas en cause le caractère semi-centralisé du système éducatif portugais. En effet, on ne conteste pas la centralisation de la définition normative du système, en ce qui concerne notamment ses aspects fondamentaux, tels que le droit à l'éducation, le curriculum formel et les systèmes d'accréditation du corps enseignant et des cours. En tant qu'Etat unitaire, l'Etat portugais doit définir les propres contours de la décentralisation à mettre en œuvre et doit aussi concevoir et exécuter les politiques nécessaires au renforcement et à la protection des pouvoirs locaux.

Néanmoins, ces derniers doivent disposer de marges de décision autonome dans certains domaines qui leur sont réservés (subsidiarité), et doivent assumer leurs propres politiques dans tous les aspects du système éducatif qui n'appartiennent pas à la sphère exclusive de l'Etat. Il faut donner un sens politique à la subsidiarité et à la décentralisation, et c'est dans ce processus que le rôle des municipalités doit être renforcé, en tant que têtes et en tant que charnières d'affirmation des communautés locales.

Par ailleurs on doit réitérer que beaucoup de municipalités ont «poussé» la décentralisation, parce qu'elles ont pris de multiples initiatives en dehors de leurs compétences dans le domaine de l'éducation, en valorisant les systèmes éducatifs locaux. Pour cette raison, c'est aujourd'hui un peu excessif dire que la territorialisation de la politique éducative ne provient que des initiatives législatives et administratives de l'Etat.

C'est selon cet angle qu'il faut voir comment l'action des municipalités contribue à la construction de ce que j'appelle le territoire éducatif et qu'il faut aussi voir si on peut même découvrir un territoire éducatif implicite dans les pratiques des municipalités et des institutions éducatives locales restantes.

Même s'il n'est pas possible d'y identifier des projets éducatifs qui demandent un certain niveau d'élaboration collective, on pourra y découvrir des intentionnalités programmatiques discutées et assumées localement, portant sur les manières dont les organisations locales mettent en œuvre leurs compétences en matière d'éducation et comment elles agissent au-delà de ces compétences.

Le territoire éducatif et le projet éducatif local

Mon idée repose donc sur la présupposition de la possibilité de construction de systèmes éducatifs locaux, insérés dans la politique et dans le système administratif national, mais dotés de quelques caractéristiques spécifiques, découlant des attributions et compétences accordées aux entités locales, et des circonstances de chaque communauté (conditions, ressources, besoins), par les aspirations et les idiosyncrasies des divers acteurs locaux qui y sont engagés, ou encore par les dynamiques que ceux-ci pourront développer entre eux-mêmes.

Nous sommes au temps des territoires, des *concelhos* et des villes. La globalisation, en disséminant tout et partout, a aidé à réveiller les autonomies endormies de chaque communauté et a déterminé la transformation du modèle pyramidal de gouvernement des sociétés humaines, en créant des conditions pour le développement de synergies locales et peut-être pour le développement de véritables politiques d'intervention territoriale.

C'est dans ce cadre que s'inscrit l'idée de projet éducatif local, en tant que instrument du développement local. Dans cette idée, nous pouvons clairement reconnaître les principes et les orientations de la charte du mouvement des villes éducatrices, approuvés en 1990 par la Déclaration de Barcelone.

La Charte (version de 2004) souligne que «*les villes, petites ou grandes, disposent d'innombrables possibilités éducatrices, mais peuvent être également soumises à des forces et à des inerties contréducatrices*» (préambule). Pour les nombreuses villes qui ont signé jusqu'à présent ce document,

> «*tous les habitants d'une ville auront le droit de jouir, dans des conditions de liberté et d'égalité, des moyens et des opportunités de formation, de distractions et de développement personnel que celle-ci leur offre*». Ce droit «*est proposé en tant qu'extension du droit fondamental de tous les individus à l'éducation*» et la ville éducatrice doit renouveler «*en permanence son engagement à former ses habitants tout le long de la vie sous les aspects les plus divers*», en tenant compte de tous les groupes, avec leurs besoins particuliers (Article 1).

Je crois qu'il s'agit d'une «idéologie» désirable, indépendamment du rôle essentiel de l'Etat en tant que principal agent devant assurer la provision de l'éducation. Et voilà donc mon point de départ pour analyser la question de la décentralisation du système éducatif. Je ne le fais pas seulement par rapport aux villes ou aux grandes agglomérations urbaines, je le fais aussi par rapport au monde rural qui doit être vu selon le même regard. Là aussi, il y a les problèmes de développement social et humain et, là aussi, l'éducation de la population est la clé du développement. Ce qui m'intéresse le plus n'est pas le concept de ville éducatrice en soi-même, mais le concept de territoire éducatif.

Ces conceptions sont d'ailleurs un peu plus anciennes que le *Mouvement des Villes Educatrices* qui est postérieur à d'autres propositions fondées sur le binôme éducation-territoire comme c'est le cas de la *société pédagogique*, de Beillerot, de la *société éducative*, de Husen, de la *société éducatrice*, d'Agazzi ou de la *ville éducative* ou *éducatrice*, d'Edgar Faure. Ce dernier concept a été présenté dans le rapport *Apprendre à Etre*, sous la coordination de Faure, publié par UNESCO en 1973. (Caballo Villar, 2001 : 21)

Le projet éducatif local est donc ancré dans une philosophie d'intervention de base, c'est-à-dire, dans une mission qui devra correspondre aux aspirations locales et aussi à une organisation et à un fonctionnement social compatible avec les fins visées. Ensuite il se traduit naturellement par des politiques mises en place par des actions et des programmes concrets et se traduit aussi par des intentionnalités symboliques engendrant des compromis et de nouveaux référentiels pour la vie en commun (de nouvelles valeurs, de nouvelles aspirations). Comme il s'agit d'une construction jugée collective, qui implique la participation de la population et de ses organisations, le projet a une forte composante relationnelle, soit dans le développement des programmes instrumentaux d'exécution des diverses politiques, soit dans la construction de l'environnement de la vie sociale.

Si l'on applique au territoire éducatif l'idéologie de la ville éducatrice, on pourra dire, comme Trilla Bernet, cité par Caballo Villar (2001 : 20) que le territoire éducatif

> «*conçoit l'environnement comme déterminant, agent et contenu de l'éducation, assume la complexité du processus éducatif, cherche des propositions intégratives, affirme son caractère ouvert, dynamique et évolutif du même espace territorial et accueille – sans le vouloir expressément – toutes les dimensions des concepts d'éducation intégrale et d'éducation permanente*».

Selon cette optique, la proposition de construction de territoires éducatifs

> *«se fonde sur le présupposé de l'intégration des éléments formatifs : premièrement pour fixer des structures dynamiques d'accès aux ressources éducativo-culturelles ; deuxièmement, pour dessiner et prévoir des stratégies d'utilisation de ces ressources en y impliquant tous les agents du territoire»*.

Conformément à ce point de vue, on pourrait dire que s'il était possible de mesurer le *degré d'éducabilité* d'une ville ou d'un territoire, c'est-à-dire, sa capacité ou potentialité éducative,

> «*on devrait prendre en compte non seulement les indicateurs de la quantité et de la qualité de ses établissement mais aussi le reste des institutions et des moyens qui produisent de la formation et on devrait surtout analyser comment ils interagissent et comment ils sont capables de s'harmoniser*» (Bernet, cité par Caballo Villar, 2001 : 20).

En essayant de rendre concrète l'idée de projet éducatif local, je présente ci-dessous un ensemble de domaines nécessairement associés à cette idée, à partir desquels peuvent être développés des programmes et des actions sur le terrain. Bien que la construction du projet éducatif local inclue toutes les organisations locales concernées par l'éducation, je ne fais référence ici qu'aux domaines de l'intervention municipale.

Conception et planification du système éducatif local

Les municipalités portugaises disposent déjà de compétences pour élaborer la carte éducative de leurs territoires et, en tant que membres de droit à l'assemblée des écoles et des regroupements publics d'écoles, peuvent intervenir dans les projets éducatifs des établissements.

L'élaboration de la carte éducative repose sur une conception donnée du futur du système éducatif local, une fois qu'il faut penser aux équipements éducatifs dont on a besoin à moyen et à long terme et qu'il faut aussi penser aux formations de la population scolaire et non scolaire. L'élaboration de la carte acquiert donc le caractère d'une vraie planification stratégique de l'intervention dans le territoire, et se constitue comme un référentiel instrumental du développement du système éducatif local.

C'est vrai que les municipalités portugaises avaient jusqu'en 2003 peu de compétences au niveau de la gestion quotidienne du système scolaire local et c'est aussi vrai qu'elles n'interviennent pas dans la définition du curriculum formel et dans le recrutement des enseignants. Mais en contrepartie leur intervention dans le processus de planification de l'éducation au niveau local leur permet d'exercer une influence importante sur le système.

D'autre part, les municipalités peuvent intervenir dans les sous-systèmes de l'éducation préscolaire et de l'éducation extrascolaire, et aussi dans les modalités dites spéciales de l'éducation scolaire, comme l'enseignement professionnel, l'enseignement récurrent des adultes et l'éducation spéciale.

Ce sont des champs où l'intervention locale dans la provision de l'éducation peut acquérir une pertinence particulière et qui permettent une grande diversité d'initiatives très autonomes par rapport à l'Etat. Nous sommes dans le domaine de l'éducation et de la formation générale de la population, qu'il s'agisse de la population jeune (au-delà du curriculum formel des écoles), qu'il s'agisse de la population adulte ou qu'il s'agisse encore de couches spécifiques de la population, comme lesdits groupes à risque.

Création et gestion de ressources

C'est un domaine de l'intervention où les propres compétences des municipalités sont déjà considérables et tendent encore à augmenter. S'il y a de la volonté politique et de la disponibilité pour y intervenir, il y a beaucoup de choses à faire pour améliorer la qualité du système scolaire local.

Les problèmes se posent au niveau de la construction et de l'équipement des établissements publics d'éducation et d'enseignement, mais ce champ d'intervention pourrait s'élargir à des établissements insérés dans des modalités spéciales de l'éducation scolaire. Les problèmes se posent aussi au niveau de la gestion des espaces et des temps d'utilisation des équipements éducatifs locaux, hors du temps des activités gérées par l'Etat, et concernent également le vaste domaine des services d'appui aux établissements de l'éducation et d'enseignement, où l'on peut inclure les services administratifs et certains services auxiliaires des écoles, comme les services de sécurité, de nettoyage, de repas et d'autres.

Une ligne d'intervention municipale, qui s'est développée dernièrement et qui pourra jouer un rôle important dans le futur proche, tient à la création de centres de ressources éducatives, destinés aux élèves et aux professeurs.

Dans ce domaine, on peut aussi insérer la fonction éducative des bibliothèques, des musées, des installations sportives et d'autres équipements municipaux, de plus en plus mobilisés à des fins éducatives explicites.

Soutien aux élèves et aux écoles

Le soutien aux élèves et aux établissements d'éducation et d'enseignement est un domaine d'intervention traditionnel des municipalités qui s'inscrit depuis longtemps dans leurs compétences. Par rapport aux élèves, il s'agit du soutien de l'action sociale scolaire et de l'organisation du service de transports scolaires. Relativement aux écoles, il s'agit de l'appui à la réalisation d'activités complémentaires de l'action éducative (des visites d'étude, des clubs thématiques ou des projets d'étude et/ou d'intervention).

Le soutien aux élèves est légiféré et réglé par l'Etat, notamment en ce qui concerne les conditions d'attribution de subventions et des montants à allouer. Néanmoins, il y a beaucoup de municipalités qui, en conformité avec leur vision particulière sur le sujet, dépassent ces obligations légales, en concédant des aides sociales plus justes et mieux adaptées aux besoins des habitants. La mise en œuvre d'une véritable politique d'action sociale scolaire, en y incluant le transport dont doivent bénéficier plus d'étudiants, et l'allocation de bourses aux filières professionnelles et à l'enseignement supérieur, pourront constituer un puissant stimulus à la démocraticité du système éducatif.

D'autre part, le soutien (logistique, matériel, financier) au projet éducatif d'établissement et à ses activités rend possible la mise en place d'un grand éventail d'activités éducatives complémentaires qui autrement n'auraient pas lieu ou qui auraient lieu sur une plus petite échelle. D'ailleurs, cette intervention permet aux municipalités d'entrer dans la définition d'une partie du curriculum scolaire, parce qu'elles peuvent faire des choix sur les projets à soutenir et insérer ces options dans leurs politiques éducatives globales.

Valorisation et développement de la société et des organisations locales

Un projet éducatif local doit reposer sur la valorisation et sur le développement des organisations locales (de celles qui interviennent dans le domaine de l'éducation ou de celles qui se consacrent à d'autres secteurs d'activités). Le développement social et humain se fait avec des organisations de plus en plus autonomes et capables de penser et de mettre en pratique leur intervention, ce qui implique un processus d'apprentissage organisationnel et un processus d'affirmation devant la communauté.

Il incombe aux pouvoirs publics, et en particulier aux pouvoirs des collectivités, de soutenir ce processus d'enrichissement du tissu social local, en encourageant et en facilitant l'*empowerment* des organisations et de leurs membres. Dans le domaine de l'éducation, il est question des écoles et des autres établissements d'éducation, mais aussi de toute organisation sociale s'occupant d'activités à portée éducative, comme c'est le cas des associations et des groupes informels de défense et de promotion de valeurs civiques, environnementales et culturelles.

Toutes ces organisations ont leurs projets, fondées sur leurs aspirations et leurs intérêts, et peuvent contribuer à la réalisation de projets locaux. Ainsi tout projet éducatif local doit-il intégrer des programmes et des actions de soutien à ces organisations, en vue de renforcer et d'augmenter leur autonomie. Cela pourrait inclure le soutien instrumental à la construction d'installations et d'équipements, le soutien destiné à la mise en place de projets, et pourrait encore inclure le soutien à la formation des dirigeants de ces organisations et à d'autres de leurs membres.

Tout cela devra se faire dans le respect des aspirations et des intérêts des organisations locales et de leurs membres, ce qui implique l'existence de règles claires dans la relation entre les pouvoirs publics et les organisations locales, pour éviter l'instrumentalisation réciproque portant sur des fins particuliers. Ce respect mutuel est, de par lui-même, un élément éducatif fondamental. En valorisant les organisations locales et leurs membres, c'est la société locale dans son ensemble qui en sort gagnante.

Il importe cependant d'aller au-delà des aspects instrumentaux du développement et de parier aussi sur des aspects culturels, de nature plus symbolique, susceptibles de produire de relations d'appartenance, de confiance, de vision du futur et de réussir à changer les mentalités. Il s'agit aussi d'un apprentissage auquel contribuent beaucoup maintes activités sportives et culturelles, surtout quand elles promeuvent la rencontre et le débat d'idées ou lorsqu'elles célèbrent, par exemple, l'histoire locale, leurs faits et leurs «héros» importants.

Stimulus à la participation démocratique

La participation est une caractéristique essentielle du territoire éducatif. Elle est, de par elle-même, éducative, parce qu'elle permet des échanges qui ouvrent des voies d'apprentissage et de recherche de nouvelles idées et solutions pour les problèmes qui se posent au niveau local, en aidant à cimenter le système démocratique.

D'autre part, les citoyens ont le droit de participer à la vie publique, et on devra leur donner l'occasion d'influencer les décisions relatives à l'organisation sociale où ils sont insérés. Il incombe donc aux municipalités, aux organisations et aux citoyens de fonder un *ethos* communicationnel, relationnel et participatif entre eux-mêmes. Pour ce faire, il faut encourager la réalisation de rencontres et promouvoir le débat, créer des lieux et des occasions favorables à une discussion calme et tranquille, ou plus acharnée, sur des sujets prévus ou non prévus, avec ou sans ordre de travaux.

Voilà les composantes programmatiques du projet éducatif local, telles que je les comprends. Il faut y ajouter maintenant la composante organisationnelle, aussi indispensable à l'existence du projet. En effet, le projet n'existe qu'en fonction d'une philosophie donnée et de fins explicites, traduites dans des programmes, et quand on a une organisation capable de les mettre en place.

Quand on pense au renforcement de l'intervention décisoire locale en matière d'éducation, il y a d'importants aspects organisationnels à considérer. Au prime abord, il faut discuter quels sont les nouveaux pouvoirs à attribuer au niveau local ; puis il faut définir quels sont les sièges des nouveaux pouvoirs de décision ; ensuite il faut organiser des démarches pour assurer la participation, indispensable, des sujets concernés par le processus de prise de décision.

Les réponses à ces questions sont les plus diverses. Celle qui sera choisie doit assurer la cohérence globale du système, en répondant clairement à la définition des responsabilités locales et de leurs titulaires et en établissant le cadre des relations institutionnelles entre tous les acteurs, notamment entre les écoles et les collectivités locales. A mon avis, il faut éclaircir ces questions relatives au système éducatif portugais car la Loi de Base est très restreinte en la matière et la législation ordinaire n'est pas toujours claire non plus.

Ma position sur ce sujet est favorable au renforcement des pouvoirs municipaux, et il ne me paraît pas utile de créer une autre instance locale avec des pouvoirs de décision définitifs et exécutoires, sauf dans une ou autre question particulière. Les collectivités territoriales ont leur organe parlementaire et leur organe exécutif, tous les deux élus au suffrage universel et direct local, et elles sont des entités qui ont une histoire et une structure établie, ce qui les légitime indiscutablement pour formuler des politiques publiques et pour les exécuter.

Toutefois cela ne doit pas empêcher la création d'autres instances et la création d'autres opportunités favorisant le droit à la participation des intéressés à la définition et à la gestion des politiques publiques. Il s'agit d'ailleurs d'une exigence constitutionnelle et d'un impératif démocratique. La question qui se pose est de savoir comment rendre cette participation plus effective et comment lui attribuer de l'importance politique dans les processus de la prise de décision.

A mon avis, la construction du territoire éducatif est une question de la communauté dans son ensemble, qui ne concerne pas seulement les collectivités locales, bien qu'elles doivent commander et animer ce processus. Le Projet Educatif Local devrait donc être le résultat d'un véritable travail de partenariat programmatique avec les collectivités locales et les organisations locales qui opèrent dans le domaine de l'éducation et qui s'y intéressent directement. Quand cela sera possible, «*il y en aura un vrai discours de la Ville Educatrice et non des Départements de la Direction de l'Education*» (Alfieri, cité par Caballo Villar, 2001 : 27).

C'est dans ce cadre que les conseils locaux d'éducation peuvent avoir un rôle fondamental comme siège de conception et pilotage du Projet Educatif Local et comme un grand forum de discussion et de concertation des politiques du territoire. Ces conseils, en tant qu'instance consultative, pourraient aussi émettre des opinions obligatoires sur certains aspects de la politique et de l'administration locales de l'éducation que les décideurs locaux devraient prendre en considération. Et j'admets même que ces conseils pourraient avoir le dernier mot sur certaines matières relatives au système éducatif local, notamment sur certains aspects de l'administration du système scolaire public.

Vu sous cet angle, le Projet Educatif Local constitue un référentiel de l'activité éducative locale, qui doit évidemment être ajouté aux orientations de la politique nationale. Il détermine, guide et transforme les programmes et les pratiques, en jouant ainsi un rôle indiscutable dans la régulation générale du système éducatif local.

Références bibliographiques

CABALLO VILLAR, Maria Belén. *A cidade educadora*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001
CHARLOT, Bernard. *L'école et le territoire*. Paris: Armand Colin, 1994.
FRAÚSTO DA SILVA, João, EMÍDIO, Manuel Tavares e GRILO, Eduardo Marçal. Proposta de reorganização dos planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo, *Documentos preparatórios I*. Lisboa: Ministério da Educação, 1988.
PINHAL, João. O território educativo e as comunidades locais. Actes du séminaire *A Educação, o Desporto e o Desenvolvimento Regional*. Évora: Associação de Municípios de Évora, 2004.
PINHAL, João. *Les municipalités portugaises et l'éducation – Treize ans d'interventions (1991-2003)*. Sarrebruck: Éditions Universitaires Européennes, 2010.

Rôle du directeur d'école dans la construction de la coparticipation démocratique dans les écoles primaires municipales de Cametá-PA

José PEDRO GARCIA OLIVEIRA
Campus Universitário do Tocantins/Cametá-CUNTINS –UFPA
josepedro@ufpa.br

Gilmar PEREIRA DA SILVA
Campus Universitário do Tocantins/Cametá-CUNTINS –UFPA
gpsilva@ufpa.br

INTRODUCTION

Par rapport au contexte éducationnel actuel, la construction de la coparticipation démocratique des écoles primaires municipales de Cametá-PA est une action est un processus complexe, polémique et constituant un réel défi. Elle exige tolérance, compréhension, respect, investissement personnel et médiation de la part du directeur de l'école. Il n'a jamais été autant question qu'aujourd'hui, au Brésil, de la possibilité de cette coparticipation démocratique, de même que des défis pour : construire une éducation plus juste, plus sociale et plus égalitaire ; améliorer la garantie à l'accès, à la permanence, à l'inclusion et à la diversité, à la participation, à l'organisation, à l'autonomie, à la formation et valorisation des professionnels de l'éducation ; améliorer la qualité politique et sociale de l'apprentissage ; et améliorer la prise collective de décision.

Au quotidien des écoles primaires municipales, différentes situations et sentiments sont vécus avec tristesse, compassion, manque de caractère, peur, colère, dépression, déséquilibre et états de mélancolie qui sont toutes des émotions inhérentes à l'existence et devant être traitées avec prudence, compréhension, patience et respect. Ainsi, promouvoir la socialisation scolaire, assurer la participation, l'implication dans les prises de décisions, dans l'élaboration de la planification, dans les relations interindividuelles et améliorer l'enseignement, l'apprentissage, l'attention et la connaissance des causes sont des défis, des perspectives et des implications que l'encadrement scolaire doit mettre en œuvre pour répondre aux exigences politiques, sociales, technologiques, pédagogiques et culturelles, avec comme point de mire la promotion de la coparticipation démocratique dans l'espace de l'école.

Nous nous intéressons plus particulièrement à la manière de comment le directeur de l'école agit dans l'espace de l'école ainsi qu'aux moyens dont il dispose, dans la perspective de la construction des principes et valeurs de la coexistence démocratique, passant par la capacité à former des individus capables d'agir collectivement et contribuant à la construction d'une société valorisant les personnes et leur donnant affection, compréhension, satisfaction, maturité, responsabilité, équilibre, de même que des opportunités pour développer des idées, des compétences et un contexte de vie collective propice à l'exercice de la citoyenneté.

En ce sens, le scénario régional que nous étudions montre que la gestion des écoles primaires municipales de l'Amazonie Tocantine18, et plus spécifiquement de la municipalité de Cametá, exige un approfondissement du débat sur la capacité du directeur de l'école à assurer le développement et la promotion de la coexistence démocratique. Cependant de nombreuses questions viennent susciter préoccupations et surtout questionnements : si la direction de l'école est un principe officiellement institutionnalisé, quelle est réellement l'action du directeur de l'école par rapport à la coparticipation démocratique dans les écoles primaires de l'Amazonie Tocantine, et plus spécifiquement de la municipalité de Cametá ? Parallèlement à cela, on peut également s'interroger si la démocratie peut être le fruit de normes, de lois établies par décrets ou si elle se construit à travers une relation continue entre les sujets ?

Sur la base de ces interrogations, les réflexions doivent s'orienter autour des questions relatives à la coexistence sociale, à la structure organisationnelle, à la planification scolaire, au fonctionnement, à la participation et à la disponibilité pour recevoir les acteurs et utilisateurs du service scolaire. Le processus de coordination, le cheminement et l'accompagnement des actions didactico-pédagogiques, le processus d'orientation conjointement aux familles sur la vie scolaire de l'élève, le processus d'évaluation et la prise collective de décisions, doivent être abordés avec sens critique, implication, créativité e collaboration, permettant de mobiliser les acteurs (professeurs, équipe dirigeante, services) et utilisateurs (élèves, parents ou tuteurs, société civile), visant à configurer, innover et qualifier l'exercice de la direction de l'école primaire publique (et, dans le cas présent, dans le contexte de la municipalité de Cametá). Dans l'étude présente, des lacunes pouvant être améliorées ont été observées.

Dans ce travail, notre objectif est analyser les initiatives en termes de gestion des écoles primaires municipales de Cametá par rapport à la construction de projets amenant à la coexistence démocratique dans l'espace scolaire, et plus précisément sur les capacités et attitudes dont disposent les directeurs pour gérer l'apprentissage, proposer des activités destinées à appuyer les élèves, promouvoir des rencontres d'orientation didactico-pédagogique, mobiliser, orienter, impliquer, effectuer des altérations , articuler les acteurs de l'école de forme collective et participative, respecter, sensibiliser, motiver, écouter et dialoguer, établissant des conditions pour que l'élève puisse manifester ces aptitudes, ces intérêts, mais aussi tolérance et respect dans le but de contribuer à la coparticipation démocratique dans le cadre de l'école et d'en bénéficier au delà de ce cadre.

Coparticipation Démocratique dans l'univers de l'école

L'étude nous a montré qu'au cours de la dernière décennie du XXème siècle et de la première du XXIème, se sont multipliées les initiatives, les discussions, les préoccupations et débats autour du rôle de l'école comme organisation motrice, influençant la société par rapport au développement et à l'adaptation, et par rapport à l'immobilité et l'inertie. Étant l'objet de cette influence, elle est amenée à s'isoler en elle-même de nombreux autres secteurs sociaux. Cependant, cette école par rapport à cet obscur scénario doit se positionner en optant pour au moins une des situations :

> Se renfermer sur son objectif, en recherchant ainsi à échapper aux vicissitudes de son milieu et en se maintenant immaculée ; Ou se transformer en un espace publique ouvert, en une organisation éducative essentiellement communicative et coparticipative, assumant la responsabilité sociale de contribuer à la résolution des problèmes de la collectivité et parallèlement contribuer à construire un consensus argumenté, mais sans tourner le dos aux conflits et dissensions (ESTEVÃO, 2008, p. 509).

Garantir le processus de coparticipation démocratique, est sans aucun doute une fonction de l'encadrement scolaire. Il s'agit d'une action tournée vers le développement professionnel : pour la coexistence pacifique, respectueuse et inclusive ; pour le renforcement des valeurs ; pour le développement des aptitudes et habileté, de l'interaction et proximité des groupes sociaux ; pour la recherche de la connaissance, de pratiques qui sont indispensables à la formation, à la participation, à l'implication, à la solidarité, à la prise de décision collectives, au respect, à la responsabilité, à la compréhension et à la tolérance. Sur la base de la réflexion faite par Estavão (ESTEVÃO, 2008), ceci est uniquement possible si les acteurs centraux de ce processus, parmi eux les directeurs de l'école, sont prêts à intégrer, dans leurs pratiques, le dialogue, la gestion de la dissension et du conflit comme élément fondamental de la construction permanente de la démocratie.

[18] Par Amazonie Tocantine, nous sous-entendons l'espace géographique de l'état du Pará comprenant les villes baignées par le fleuve Tocantins

L'étude nous a montré que dans le contexte des écoles municipales de Cametá, l'action du gérant de l'école est encore timide et se résume la plupart du temps à s'occuper essentiellement des professeurs, de la coordination pédagogique et des élèves. L'implication des autres segments de la communauté scolaire, afin d'avoir les mêmes références d'attitude et de conduite face aux principes éducatifs, aux normes de coexistence, d'informations, de valeurs, de dialogue comme moyen d'atteindre tout le monde, se traduisant comme moyen directeur entre personnes et coparticipation démocratique, est un grand défi en voie d'implémentation.

Estevão (ESTEVÃO, 2008, p. 509) met l'accent sur le fait que la coparticipation démocratique est une dimension qui, dans les attributions du gérant de l'école, exige implication et habileté pour offrir des possibilités aux personnes afin qu'elles puissent :

- Réapprendre à dépendre des autres sans se transformer en esclaves mais en partageant le pouvoir ;
- Ne pas substituer la joie de vivre par le plaisir d'atteindre une moyenne ou d'appliquer des normes ;
- Savoir accompagner les personnes éduquées sans les transformer en assistés ;
- Apprendre à coopérer, à partager, à respecter les différences, à être solidaire et tolérant ;
- Développer les personnes sans concentrer exclusivement le travailler éducatif sur le seul rendement académique ;
- Promouvoir la confiance (sans créer de barrière, par exemple entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas) ;
- Pratiquer une pédagogie différenciée dans le but d'obtenir un cursus identique ;
- Reconnaître la justice et la réciprocité de la justice et de la reconnaissance ;
- Dynamiser la participation ;
- Eduquer pour une autonomie qui n'interdit pas la contestation.

Notre étude identifie encore que la démocratisation de la gestion de l'école est intimement en relation avec l'idée que la démocratie se traduit dans la « médiation pour la construction de la liberté et de la coexistence sociale incluant tous les moyens et les efforts nécessaire pour concrétiser le bon entendement entre les groupes de personnes, à partir de valeurs construites historiquement » (PARO, 2001, p. 10). Ce bon entendement se traduit dans l'idée que la coparticipation à une vie sociale, culturelle et éducationnelle dans l'enceinte de l'école part du principe que la liberté, les principes historiques et humains, sont conditions *sine qua non* pour la promotion de la vie individuelle et collectives. Ce sont des défis que les gérants de l'école doivent incorporer dans leurs fonctions quotidiennes, et qui ne peuvent être effectuées sans conflits.

De même d'après Paro (PARO, 2001, p. 10), ce défit est important pour l'exercice de la démocratie et pour la gestion scolaire si cette pratique s'intègre dans une activité fréquente du quotidien des individus, résultant, ainsi, en un exercice concret, car « La société démocratique existe exclusivement avec des citoyennes démocrates ». Et c'est à travers le processus éducatif que les personnes donnent continuité au caractère historique. On entend ainsi que l'homme arrive à la condition de sujet s'il découvre et réussi à suivre son propre destin, tout en ayant conscience que sa condition d'être humain ne peut être envisagée que dans la perspective de la pluralité, condition indispensable pour qu'il puisse profiter de la coexistence avec d'autres sujets, sujets qui, de même que lui, ont besoin de créer, coexister, développer, aider, et entrer en relation avec d'autre être humains. De ceci résulte la promotion et l'élévation de la condition humaine.

En conséquence, la perspective de la démocratie au sein de l'école doit être pensée du point de vue de la promotion des citoyens conditionnée par l'éducation traduite en connaissances, planification, gestion, parcours, enseignement et apprentissage, condition individuelle et collective, qui s'érigent en valeurs universelles. Ces valeurs impliquent naturellement la recherche et la préservation de ressources les plus variées et de mécanismes visant à la promotion de la coexistence au sein du groupe, au respect pour les intérêts divergents, et à l'acceptation des personnes en termes de sujet reconnaissant les autres sujets comme leurs semblables et la démocratie comme une lutte politique de chacun.

Le rôle de l'encadrement scolaire

L'étude vient soutenir que l'école, qui se défend comme démocratique, doit promouvoir un encadrement scolaire qui plaide pour l'organisation, le partage, le respect des différences, et la joie de vivre à travers l'application et le respect de normes, l'accompagnement des étudiants se tournant participants et impliqués, la facilitation de la réciprocité et de la justice visant à la reconnaissance et l'accueil des personnes, créant opportunités et espaces pour le développement des relations interpersonnelles, cognitives, affectives, étiques, professionnelles et démocratiques, de même que la garantie de la participation, de l'implication pour un travail pédagogique structuré, contextualisé et conçu à partir de tous, ayant comme base organisationnelle de cette école la qualité sociale de l'apprentissage.

Alonso (ALONSO, 2003, p. 33), en faisant référence à la construction d'une nouvelle école impliquée, partagée et moteur de transformations, argumente que les transformations faites pour l'organisation du travail scolaire doit garantir ces fonctions et la coparticipation dans cette nouvelle perspective de société, car l'école souhaitable doit être capable de :

- Former des citoyens participatifs, actifs, conscient de l'environnement social ;
- Former des « être humanisés », du point de vue cognitif, affectif, social et moral, capable de coexister avec la diversité (dans tous les sens du terme) ;
- Rendre propice le développement de capacités cognitives pour la recherche, le choix, la sélection d'information, la création, le développement d'idées propres, la participation etc.
- Rendre propice le développement de capacités, d'habileté et d'aptitudes, offrant un environnement d'apprentissage et favorisant l'acquisition d'expériences ;
- Préparer l'élève pour intégrer le monde du travail, favorisant le développement de capacités générales, de compétences élargies compatibles avec la pluralité, et de capacité à s'adapter à de nouvelles situations de travail.

Une école pensée de cette forme doit être attentive au dialogue et à la mobilisation de différentes voix, pour modifier et adapter sa structure organisationnelle étendant son rôle social, politique, culturel et éducationnel, intimement en relation à l'exercice de la gestion de l'école, et surtout, mobilisateur, coordinateur, articulateur et promoteur des acteurs qui composent l'école, médiateur des actions politico-pédagogiques et éducationnelles, organisateur de l'environnement d'apprentissage favorisant les opportunités de perfectionnement, encourageant la formation des professionnels de l'éducations et des autres acteurs, articulant l'entraide école-famille-communauté, coordinateur de la planification éducationnelle et du processus d'accompagnement et d'évaluation du processus d'enseignement et d'apprentissage, et enfin gardien du processus technico-administratif de l'école.

L'école envisagée dans cette perspective, et sous la coordination du directeur de l'école, articule et programme le processus de coparticipation démocratique, essentiellement pour prendre en compte les nécessités des demandes sociales. Selon Alonso (ALONSO, 2003, p.35-36), l'exercice de la direction de l'école, dans la perspective des changements, vise à renforcer l'organisation et le fonctionnement de l'école dans la mesure où elle :

- Promeut des changements structurels et la flexibilité ;
- Utilise les différents espaces de l'information ;
- S'associe avec d'autres institutions ;
- Incorpore la technologie de l'apprentissage ;
- Viabilise la participation responsable des élèves dans les prises de décision ;
- Stimule l'apprentissage actif et la participation à des projets ;
- Facilite le développement professionnel des professeurs et administratifs ;
- Ouvre l'école pour le milieu extérieur, retirant du tissu social les éléments nécessaires au processus d'évolution et de rénovation de l'institution ;
- Assume avec responsabilité les résultats du travail scolaire – succès ou échecs – et définit sa politique d'action à partir de ce bilan ;

- Subordonne l'administration au service pédagogique mettant en exécution le Projet Pédagogique de l'école élaboré avec la communauté scolaire ;
- Maintient le cursus et son implémentation au centre des intentions, définissant les priorités en fonction de celui-ci.

A partir de ces exigences, Alonso (ALONSO, 2003) propose encore une liste de responsabilités et d'attributions, insistant sur le fait que seulement des actions créatives, dynamiques et interactives sont capables de transformer les relations de coparticipation au sein de l'espace scolaire. Le bon déroulement de ce processus est une conséquence qui implique directement le directeur de l'école ayant pour rôle :

- De dynamiser le travail scolaire emplissant l'espace de l'action de l'école ;
- D'organiser le travail de forme coopérative et responsable ;
- D'exercer la fonction avec initiative et efficacité, découvrant et exploitant des potentialités issus des causes communes ;
- Fortifier l'autonomie de l'institution en la représentant comme une institution luttant pour ces idée, travaillant dans le but de recueillir les ressources nécessaires à la réalisation de ces propositions ;
- Travailler avec la communauté de forme structurée et productive, créant des mécanismes de communication internes et externes efficaces et développant des canaux effectifs de participation promouvant des actions engageant différents secteurs (ALONSO, 2003, p.36)

De même dans le but de contribuer à compléter la liste des responsabilités attribuées au directeur de l'école, Estevão (ESTEVÃO, 2008, p. 510) met en exergue que, une école qui se tourne vers la promotion de la coparticipation et reconnait les contributions des ses sujets, doit être une école communicative et accueillant la coparticipation démocratique. Ceci peut exister à partir de la coexistence et de l'addition de vertus indispensables pour le directeur de l'école dans son rôle de mobiliser et promouvoir cet exercice dans l'espace scolaire, ces vertus étant :

- Le respect et la tolérance ;
- La priorité aux plus déshérités ;
- La capacité et la prédisposition pour se mettre à la place de l'autre ;
- Le dialogue comme enrichissement mutuel et comme solution aux conflits ;
- L'exercice du pouvoir « avec » et non « contre » ;
- L'encouragement à l'auto-estime ;
- Le respect du bien commun de manière générale ;
- L'acceptation du pluralisme, de la diversité ;
- La mobilisation d'une pédagogie participative et motivante ;
- L'ouverture de canaux de participation ;
- La considération de la divergence et de la créativité comme facteurs positifs ;
- La pratique du droit à la tendresse et du traitement des élèves avec gentillesse et générosité ;
- La conciliation de l'autonomie et de la révolte ;
- L'encouragement à la discipline démocratique.

Ainsi, sous l'impulsion du directeur de l'école, l'école mobilise, articule, proportionne et fournit des opportunités les divers segments de la communauté scolaire, la multiplication des efforts dirigés vers « l'étique de la critique, mais également d'une étique de la justice et d'une étique de l'attention » (Estevão, 2008, p. 510). La responsabilité d'articuler ce processus au sens de transformer le scénario interne, dans la perspective d'impliquer les sujets qui vivent son quotidien, est une fonction non questionnable du directeur de l'école. L'étude que nous avons réalisée nous incite à souligner ceci dans les discussions à venir.

L'exercice du directeur de l'école à Cametá-PA

L'étude présentée ici fait partie de travaux de recherche en cours intitulés « Gestion et financement de l'éducation dans l'Amazonie Tocantine » 19 réalisés au sein des écoles publiques de la municipalité de Cametá-PA. Elle a comme objectif d'analyser comment les directeurs d'écoles, les coordinateurs pédagogiques et les professeurs construisent et visualisent leurs pratiques. L'étude réalisée pour l'élaboration de cet article a été réalisée dans deux écoles de la municipalité. Elle repose sur la réalisation de questionnaires effectués auprès de deux directeurs, un coordinateur pédagogique et trois professeurs tous en fonction dans ces mêmes écoles. Les sujets de cette recherche sont en fonction depuis entre deux et six ans, sont formés en tant que pédagogues (licence en pédagogie), sont âgés de 35 à 40 ans, de sexe féminin, et dispose d'une expérience professionnelle dans l'enseignement primaire et / ou supérieur ainsi éventuellement qu'en direction d'école.

À la question si leur formation professionnelle contribuait à leur action dans l'implémentation de la coparticipation démocratique dans l'espace de l'école, une directrice à répondu positivement, justifiant que c'est au travers de la formation qu'est diffusée la connaissance nécessaire à un travail adéquat, soit, une gestion démocratique. L'autre directrice a affirmé, cependant, que la formation académique, dans certaines situations, ne prépare pas de forme adaptée à une actuation de forme démocratique, la réalité scolaire différant de ce qui est traité théoriquement.

Sur la même question, la coordinatrice pédagogique de l'une des deux écoles a expliqué :

> La formation professionnelle contribue dans la mesure où nous assumons le compromis d'apprendre et de socialiser avec les personnes avec qui nous vivons. A partir d'un travail démocratique nous apprenons à mieux vivre à l'intérieur et à l'extérieur du milieu scolaire, respectant les droits de chacun.

Les professeurs, sur la question de la formation professionnelle comme instrument pour aider et contribuer à la construction et valorisation de la coparticipation démocratique dans l'espace de l'école, considèrent qu'elle contribue et aide à étendre cette coparticipation, en partant de des constatations suivantes :

> La connaissance est inhérente à la formation professionnelle et permet à la personne de croître, car des vérités cristallisées sont pensées et réélaborées dans le processus de développement personnel. Ceci permet un regard sensible des relations interindividuelles dans l'espace de travail. Cependant, l'être humain n'est pas linéaire, il répond à différents facteurs qui, souvent, interfèrent dans ses relations. Comme des facteurs physiologiques (menstruations, stress, épuisement physique, irritabilité, etc.) et environnementaux (chaleur, locaux inadaptés, pollution sonore, etc.). Il faut relever également que le professeur est, aujourd'hui, l'un des professionnels les plus atteints par le rythme accélérer des sociétés modernes. On ne peut pas déconsidérer ces facteurs comme stimulateurs « négatifs » à la coexistence démocratique. (PROFESSEUR 1)
>
> Cela permet de contribuer aux discussions et décisions prises dans l'école. J'ai ainsi [par voie de formation professionelle] les connaissances de base d'une gestion démocratique qui me permettent d'aider dans la construction d'une école meilleure. (PROFESSEUR 2)
>
> Car, me considérant comme communicative, argumentative, suggestive, et déterminée dans ce que je fais, je respecte les différences et le rythme de chacun, je m'implique dans les travaux avec objectivité, planification et vision partagée. (PROFESSEUR 3)

[19] Approuvé par Le campus universitaire de Tocantins/Cametá/UFPA et enregistré à la PROPESP –Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará –UFPA.

Du point de vue des professeurs, la coexistence démocratique est perçu comme effective dans l'espace de l'école sous la coordination du directeur de l'école au moyen d'un travail dédié, d'articulation destinée à prendre en compte les nécessités des demandes sociales. Pour Alonso (ALONSO, 2003, p. 36), cet exercice de la direction de l'école, vise è renforcer l'organisation, le fonctionnement de l'école et la participation des segments scolaires qui, articulés, contribuent à favoriser « le développement professionnel des professeurs et administrateurs ; l'administration au service de la pédagogie afin de mettre à exécution le projet pédagogique de l'école, élaboré avec la communauté scolaire ».

Une autre question, dont les résultats sont restitués dans le tableau suivant, visait à définir les valeurs et/ou caractéristiques qui représentent, pour les différents acteurs, la base des actions journalières de l'école nécessaires au déroulement du processus de coparticipation de manière satisfaisante et démocratique. Les directrices d'écoles, la coordinatrice pédagogique et les professeurs ont été sollicités sur les items jugés prépondérants pour rendre effectif le processus de coparticipation démocratique au sein de l'école.

Valeurs ou caractéristiques prépondérantes dans le processus de coparticipation démocratique dans l'espace scolaire	Items considérés comme prépondérants par les directrices d'écoles	Items considérés comme prépondérants par la coordinatrice pédagogique	Items considérés comme prépondérants par les professeurs
1-Ressources humaines	X	X	-
2- Ressources matérielles	-	-	-
3- Les étudiants	-	X	-
4- Les familles d'étudiants	-	X	-
5- Les relations interindividuelles	X	X	X
6- La coexistence et la participation	X	-	X
7- La motivation pour apprendre	-	X	X
8- La démocratie dans l'espace scolaire	X	X	X
9- L'articulation école x famille x communauté	X	X	X

Les choix des trois acteurs scolaires présentent des similitudes dans les modes de penser et émettre des opinions. On observe les choix relatifs aux items cinq à neuf coïncides, ceux-ci se référant à l'idée de coparticipation démocratique. Cependant, ces mêmes sujets ne considèrent pas important trois valeurs ou caractéristiques de la relation : les ressources matérielles, les étudiants et les familles d'étudiants, comme moyen d'amplifier la coparticipation démocratique.

Bien que les valeurs ou caractéristiques mises en évidence soient sous-entendues par les sujets interrogés, par rapport à leur perception de la coparticipation démocratique en pratique et sur les processus responsables pour la promotion d'un travail collectif, pour le renforcement des plans et projets, et pour la participation des acteurs de l'école et des instances collégiales, ses aspects sont encore peu compris principalement par les principaux acteurs de l'école qui de notre point de vue ont des difficultés à écouter quand il s'agit de prendre des décisions plus importantes. Cette réalité concorde avec le point de vue de Tavares (TAVARES, 2009, p. 115) comme quoi : « le directeur ne doit pas avoir peur d'assumer des risques, car la propre planification lui offrira des plans de contingences, il traitera avec des personnes totalement investie dans le processus de planification » restant à lui de connaître et comprendre ses valeurs pour que son action puisse permettre d'entrevoir les chemins qui lui permettent d'arriver à destination. La thèse de l'auteur permet d'affirmer que l'absence de prise de risques a un rapport avec la centralisation et une planification élargie englobant tous les acteurs de l'école.

Les directeurs de l'école dans la charge/fonction qu'ils exercent peuvent développer un processus capable de mobiliser la réflexion de la communauté scolaire visant à construire et promouvoir des actions et activités pour stimuler la coparticipation démocratique, reconnaissant les qualités nécessaires pour un tel développement. En considérant le tableau ci-dessous présenté par Carvalho (CARVALHO, 2001, p. 25) nous avons sollicité que les sujets attribuassent une note de 0 à 5 pour chaque item. Les items se réfèrent aux caractéristiques qu'ils considèrent comme les plus communes dans l'orientation de leurs actions.

Valeurs ou caractéristiques qui développent la coparticipation démocratiques au sein de l'école	Influe peu ou pas		Influe significativement		Est impérativement requis	
	0	1	2	3	4	5
1-Sérieux et responsabilité dans l'exécution du travail	-	-	X	-	-	X
2- Stimulation à un climat propice à la transformation des processus de travail et du fonctionnement de l'école	-	-	-	-	X	X
3- Esprit d'équipe: capacité à obtenir des résultats en groupe, générant la satisfaction de tous	-	-	-	X	X	-
4- Reconnaissance: valorisation de l'investissement personnel et collectif dans la réalisation de l'activité	-	-	-	-	X	X
5- Coopération: climat d'entraide	-	-	-	X	-	X
6- Flexibilité: capacité d'adaptation à de nouvelles situations	-	-	-	-	X	X
7- Préparation pour traiter des décisions problématiques qui contrarient des intérêts individuels, de groupes ou d'entités	-	-	-	-	X	-
8- Recherche de l'implication et de la participation des personnes liées au processus de décision	-	-	-	-	X	X
9- Promotion de l'ouverture de canaux de communication facilitant l'accès et le rapprochement entre personnes	-	-	-	-	X	X
10- Préparation pour gérer le pluralisme, la diversité et l'inclusion	-	-	-	X	-	X

Comme nous pouvons l'observer, les ponctuations élevées prédominent dans les réponses des sujets interrogés quand nous traitons de l'usage qu'ils font des différentes valeurs et caractéristiques dans les orientations de leurs actions journalières dans le but de développer la coparticipation démocratique au sein de l´école. Pourtant, l'étude n'a pas permis de capter cette réalité dans la pratique quotidienne de ces sujets, bien qu'elle démontre l'intention et la compréhension du rôle que représentent ces questions pour le processus démocratique de l'école.

Selon Alonso (ALONSO, 2007, p. 28), une posture politico-pédagogique des administrateurs est nécessaire dans l'exercice de la direction de l'école. Il est en outre nécessaire que cette politique soit en correspondance avec les valeurs contemporaine car :

> Les organisations ont besoin de s'adapter au contexte sociopolitique et aux exigences de leur époque, leur existence n'a de sens que lorsqu'elles remplissent leur fonction sociale, et la vie des personnes dans les organisations constitue une partie significative de ce processus de formation ; ainsi, au-delà d'instruire et former intellectuellement et socialement les élèves il s'agit [l'école] d'un champ d'apprentissage social et de coexistence humaine qui cultivent des valeurs, des enseignements, des sentiments e provoque des défis à tous les participants de cette communauté éducative .

Bien que les résultats partiels de la recherche mettent en évidence que les avancées sont encore timides, on peut observer que le directeur de l'école, dans l'exercice de sa fonction, démontre plus de sérieux, de responsabilité, de motivation, de reconnaissance et de mise en valeur par rapport à

l'approfondissement de la coparticipation démocratique entre les différents acteurs de l'école et la communauté scolaire. « La vision doit être entendue comme un objectif claire et élargi qui fournira une idée originelle de comment être ou faire » (TAVARES, 2009, p. 114).

Les directrices d´école font ressortir que les fondements qui permettent la contribution des sujets composant la communauté scolaire sont : la coopération, le respect, l'esprit d'initiative, un bon climat organisationnel, l'ouverture et la flexibilité, la valorisation professionnelle, la motivation et l'écoute. L'analyse est significative pour qui désir une école démocratique, en ayant en ligne de mire qu'une école communicative et accueillante présente de bonnes caractéristiques pour la promotion de la coparticipation démocratique. Ceci se traduit par l'engagement et le leadership du directeur d'école. Cette observation implique que même si dans la pratique sont observées plusieurs contradictions en relation à ce qu'affirme la théorie, connaître les besoins nécessaires pour l'exercice de la démocratie est déjà une avancée.

La coordination pédagogique et les professeurs en syntonie avec le directeur de l'école ont mis en relation : la responsabilité, le respect, la participation, la prise d'initiatives, le dialogue, la collectivité, l'union, l'implication, la communication, l'intégration, la complicité comme éléments clés d'une bonne gestion.

L'étude a indiqué qu'une école qui se tourne vers la promotion de la coexistence collective saine est une école communicative, participative et accueillante de la coparticipation démocratique.

Estevão (ESTEVAO, 2008, p. 510) souligne sur le sujet :

> Une école ainsi appréhendée se présente réellement comme une organisation communicative, attentive au réseau de dialogue interne qui mobilise différentes voix et argumentations ainsi qu'à la dialectique qui confronte l'universalité de la justice, de l'égalité et des doits face aux paradigmes de la différence et de la pluralité.

Selon Carvalho (CARVALHO, 2001), les directeurs d'écoles, par la position qu'ils occupent dans l'espace de l'école, sont constamment amené à gérer des équipes, à négocier des collaborations, à résoudre des problèmes internes et externes, qui la majorité du temps engage des équipes différentes. Une série de principes, toujours selon l'auteur, servent à orienter le travail. Ainsi, des professeurs et coordinateurs, dans le cadre de cette étude, ont été sollicités pour répondre à une série de propositions, en sélectionnant et en mettant par ordre de priorité les éléments orientant le travail relatif à la direction de l'école avec pour but la coparticipation démocratique. Ces mêmes professeurs ont choisi par ordre de priorité :

- Maintenir de bons modes de communication, de compréhension mutuelle et d'obligations partagées ;
- Etre communicatif, se maintenir bien informé des questions sur lesquelles il faut agir ave promptitude ;
- Respecter les motivations diverses des différents groupes ;
- Créer des opportunités pour que tout le monde puisse arriver au succès, au moyen de formation continue et en offrant ses conseils aux serviteurs les moins expérimentés ;
- Concilier les points de vue divergeant de différentes équipes sur des idées précises ;
- Transformer ces objectifs en paroles directives quand il est nécessaire d'atteindre des objectifs décisifs.

On constate ainsi, que la coordinatrice pédagogique et les professeurs partagent et concordent avec les actions menées par le directeur de l'école.

Nuñez & Ramalho (1998) explique mieux cette question. Ils affirment qu'ils y a une crise de préparation, entraînant un ensemble de situations pédagogiques et administratives qui influencent dans la formation et le développement professionnel des professeurs de l'éducation fondamentale, en raison du manque de définition et de clarté par rapport à la conception, les idées, les valeurs qui apparaissent relativement au processus de formation professionnelle du professeur. Il y a, pourtant, différents regards, points de vue questionnés respectivement à la coparticipation démocratique dans l'espace scolaire.

Les directeurs d'écoles soulignent, encore un ensemble de difficultés ou limites qu'ils rencontrent, dans l'espace de l'école, pour développer avec autorité leur travail, comme par exemple : les horaires d'arrivée des professeurs ; amener les parents d'élèves au sein de l'école ; attirer l'attention des élèves problématiques ; la participation de tous les fonctionnaires de l'établissement aux réunions ; l'attribution des tâches aux fonctionnaires de l'école ; la résistance au processus de changement ; le non respect des engagements de la part de professeurs et de fonctionnaires relativement aux objectifs de l'école ; peu de participation des parents dans les réunions ; la résistance des professeurs à utiliser de nouvelles méthodologies d'enseignement ; des interférences politiques dans la gestion du personnelles.

La coordinatrice de l'école met en relief d'autres difficultés : les absences non justifiées, la constitution du conseil de l'école (l'indication des membres) et l'accompagnement par les parents (familles) ; le manque de professionnalisme, de respect, de résultats, de respect des délais et de dialogue ; le non respect des horaires par les fonctionnaires ; manque de soutien pour les action menées au sein de l'école ; la non utilisation de la salle multimédia ; le non retour des cahier de classe au secrétariat de l'école ; le manque de ponctualité et de participation dans les réunions administratives et dans les évènements festifs de l'école.

Les professeurs et la coordinatrice pédagogique reconnaissent les difficultés affrontées par le directeur de l'école pour promouvoir la coparticipation démocratique dans l'espace de l'école publique de l'enseignement primaire, qui, d'une certaines manière restreignent ou empêchent une intervention plus consistante, formative, participative, collective et ouverte.

Cependant, ces différents acteurs concordent sur le fait que la marche à suivre pour pouvoir contribuer à construire/reconstruire la gestion de la coparticipation démocratique dans l'école doit suivre des étapes progressives dans l'ordre suivant : promotion du débat avec la communauté scolaire et la communauté externe sur les themes relatifs à la coparticipation démocratique pour recueillir des subventions qui devront orienter les propositions futures ; promotion de cycle de conférences, projection de films et autres activités qui enrichissent et orientent les actions de lutte contre les barrières à la coparticipation démocratique ; promotion de la présence active des parents dans la gestion d'aspects importants de l'organisation de l'école ; utilisation du journal mural de l'école pour sensibiliser la communauté scolaire, appelant à la concrétisation des objectifs les plus ambitieux qui doivent orienter la coparticipation démocratique.

Considérations finales

L'étude nous a permis d'observer que la coparticipation démocratique au sein de l'école publique de l'enseignement primaire, sa construction, son partage, son rôle transformateur et vécu par l'organisation scolaire, sont des défis que la direction de l'école doit affronter pour garantir, dans cette nouvelle perspective de société, des chemins capables de contribuer à l'humanisation des sujets, « rendre propice le développement de capacités cognitives pour rechercher, choisir, sélectionner des informations, créer, développer des idées propres, participer, etc. ; rendre propice aussi le développement de capacités et d'attitudes offrant des environnements d'apprentissage et des opportunités d'expériences » (ALONSO, 2003, p. 33)

L'étude nous amène également à conclure qu'il est nécessaire de reconstruire, dans l'espace de l'école, le savoir faire du rôle du directeur de l'école au moyen d'initiatives et mobilisations permanentes des acteurs et utilisateurs, visant à la participation, au partage des actions, à la valorisation des potentialités, de même que la promotion du travail collectif et en équipe réunissant différentes expériences.

Enfin, arriver à une rencontre profitable par rapport à la pertinence de rendre l'espace scolaire un environnement propice à la recherche, à l'enseignement, le développement de relations interindividuelles et professionnelles, ouverte au dialogue, à la discussion, au débat, à la réflexion et à l'approfondissement des connaissances, des idées, théories, pensées et réflexions autour de ces actions administratives et pédagogiques, qui soit tournée vers la

compréhension de se voir reconnu professionnellement dans la fonction, qui soit avec la finalité d'aider dans la formation et la valorisation de quelqu'un, considérant que l'action est complexe, qu'elle se nourri de savoir/connaissances, habiletés variées et spécifiques comme ça fonction du directeur de l'école (VIEIRA, 2003), est un défi qui doit être affronté.

Cependant, l'organisation et la discussion autour de la thématique implique connaissances, clarté, profondeur, investigation et proposition de conclusions sur la pertinence de l'action du directeur de l'école dans la construction de la coparticipation démocratique dans les écoles primaires municipales de Cametá-PA, considérant que nous sommes en phase de développement de nos recherches. Les études menées jusqu'à présent nous permettent d'affirmer, dans le cas spécifique de l'enseignement fondamental de Cametá-PA, que la politique de gestion démocratique se trouve en phase initiale, et encore très timide pour ce qui se réfère aux avancées, discussions, débats, réflexions et consolidations, bien que notre perception soit que seulement la continuité et l'exercice de la fonction, sous l'impulsion des directeurs d'école, permettra de susciter les éléments pour confirmer notre réflexion. Il faut souligner encore que les directeurs ont des limites par rapport à la compréhension du processus de gestion au-delà des murs de l'école, soit par rapport à la communauté externe tel que les parents et la société civile. Ceux-ci sont considérés avec un poids différenciateur, ceci se vérifie au regard des réponses données quand nous traitons de la participation de ces sujets, et pire encore, d'éléments comme les ressources matérielles. Les élèves sont rejetés au second plan.

RÉFÉRENCES

ALONSO, Myrtes. "A Gestão/Administração Educacional no Contexto da Atualidade". IN: VIEIRA, Alexandre Thomaz, ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de & ALONSO, Myrtes. **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 23-38.

CARVALHO, Maria Celeste da Silva. **PROGESTÃO:** como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola ? –Brasília: CONSED –Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. "Educação, conflito e convivência democrática". **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 503-514, out./dez. 2008.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da Escola –princípios e propostas.** São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

NUÑEZ, Isauro Beltrán & RAMALHO, Betânia Leite. "Formação Inicial e a Definição de Modelo Profissional". IN: **XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste.** Natal, EDUFRN, 1998, p. 53-69.

OLIVEIRA, José Pedro Garcia Oliveira. "Formação do (a) Administrador (a) Escolar na Gestão de Unidades SEDUC na Escola Belém-Pa: condições e desempenho profissional". **XXIV Simpósio Brasileiro/ e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação**. Vitória, Espírito Santo, Brasil. 11 a 14/08/2009.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos Sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 9-11.

_____**Por Dentro da Escola Pública**.São Paulo: Xamã, 2000.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Gestão Pedagógica: gerindo escolas para a cidadania crítica** –Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

VIEIRA, Alexandre Thoma. "Organização e Gestão Escolar: evolução dos conceitos". IN: VIEIRA, Alexandre Thomaz , ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de & ALONSO, Myrtes (orgs.). **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 39-51..

RÉGLEMENTATION DE LA CARRIÈRE DES ENSEIGNANTS DE LA MUNICIPALITÉ DE BELO HORIZONTE DE 1948 À 2003

Maria da Consolação Rocha
Professeur de l'Enseignement Primaire de la Mairie de Belo Horizonte
Professeur de la Faculté d'Éducation de l'Université de l'État de Minas Gerais (FAE/UEMG)
Professeur du Réseau Latinoaméricain d'Études sur le Travail de Professeur, du Réseau de Recherche en Associativisme et Syndicalisme des Travailleurs de l'Éducation et de l'Observatoire de Rémunération de Professeurs
Membre du Noyau d'Études et de Recherches sur la Formation de Professeurs
tuca564@ig.com.br
55 31 88798950
Rua General Astolfo Ferreira Mendes, 564 – Bairro São Gabriel
31.980.260 – Belo Horizonte – Minas Gerais - Brasil

Traduction:
Alice Loyola - maître en Littérature Française (UFMG), professeur de la mairie de Belo Horizonte
Françoise Bertrand - professeur et traductrice

Soutien : CNPQ

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous analysons la carrière des employés de la mairie de Belo Horizonte. Le souci de réglementer le travail des employés municipaux en général et de l'éducation en particulier, a toujours été présent dans le processus de développement de la capitale du Minas Gerais et inscrit dans les lois municipales depuis 1898. Parmi les réglementations spécifiques en matière d'éducation nous mettons en évidence les lois de 1948, la réglementation de l'enseignement primaire municipal de 1954, les projets du Statut des Employés des établissements municipaux de 1985 et 1992, et la Carrière des Enseignants, de 1996. L'histoire de ces lois s'organise en trois phases: les réglementations de travail dans le secteur de l'éducation de 1948 jusqu'aux années 1970, dans les années 1980, puis dans les années 1990. Enfin, nous examinerons la carrière des enseignants de Belo Horizonte, nous chercherons à synthétiser les propositions qui ont été intégrées et nous présenterons nos réflexions sur les limites, les perspectives et les exigences des enseignants toujours en cours.

MOTS-CLÉS : carrière des enseignants, amélioration de l'enseignement, réglementation des relations de travail**.**

La réglementation du travail des employés de la mairie de Belo Horizonte a toujours été une question importante et a accompagné l'histoire de la ville, étant présente dans la législation municipale depuis 1898 tant au moyen de décrets que de lois ; la première réglementation effective datant de 1927. Deux formes de réglementation coexistaient : celle générale à tous les employés et celle spécifique à chaque secteur professionnel dont en particulier l'Éducation qui nous retiendra plus spécialement. En ce qui concerne la réglementation générale, les documents de 1937, 1942, 1977, 1988, 1991, qui régularisent les postes et les salaires de la Mairie retienent notre attention ainsi que celui de 1996 – l'actuel Statut des Employés de la Mairie de Belo Horizonte.

Quant à la réglementation spécifique du secteur de l'Éducation, nous mettrons en évidence le Réglement de l'Enseignement Primaire Municipal de 1954, le Statut des Employés de l'Enseignement Public de l'État de Minas Gerais de 1977, les avant-projets du Statut des Employés des Écoles Municipales de 1985 et 1992, et la Carrière des Enseignants de 1996.

1. Les réglementations du travail dans le secteur de l'Éducation de 1948 aux années 1970

La création du Collège Municipal, en 1948, genèse du Réseau Municipal d'Éducation de Belo Horizonte, a été le point de départ d'un processus de réglementation entre la profession et la structure responsable de l'organisation de l'éducation de la municipalité. La loi 0304, du 11 octobre 1952, a établi les règles pour la désignation de professeurs intérimaires du Collège Municipal, la réalisation de concours pour le poste de professeur titulaire de l'enseignement secondaire et/ou de professeur assistant, a classé les postes et fonctions de l'administration municipale et a défini les postes dans le secteur de l'éducation et la valeur des salaires.

En 1954, il a été décidé que l'âge minimum pour passer le concours pour être professeur du primaire serait de 18 ans et l'âge maximum de 35 ans et les critères pour la désignation aux différents postes ont été définis. Pendant les deux premières années, les instituteurs – parmi les candidats ayant un diplôme ou un certificat reconnu par le Département d'Éducation et de Culture – sont considérés comme des stagiaires et leur travail est évalué régulièrement. La titularisation se fera en fonction de l'ancienneté et de la note obtenue durant le stage. En l'absence de enseignants formés à l'École Normale d'Instituteurs, des enseignants en fin d'études au lycée pouvaient être admis. Pour le poste d'orientateur, pourrait être nommés ceux formés à l'École Normale et ceux ayant le diplôme d'Admistration Scolaire de l'Institut d'Éducation pourrait être dispensés de passer le concours.

Au mois d'août 1954, le Réglement de l'Enseignement Primaire Municipal a été approuvé, y sont définies les règles de fonctionnement, le programme de l'enseignement maternel et primaire, les droits et les devoirs des élèves, des enseignants et du personnel administratives. Dans ce réglement était prévu que pour être professeur des écoles, directeur, assistant du directeur et orientateur pédagogique, l'âge minimum requis était de 18 ans et lâge maximum 35 ans. Il définissait aussi le nombre de professeurs en fonction du nombre de classes. Le personnel administratif comprenait des femmes de service, des cuisinières pour lesquelles on exigeait une bonnes moralité, de l'hygiène et un examen médical.

Parmi les droits et les devoirs des enseignants on trouvait : la reprobation de certains comportements sociaux comme fumer, faire usage de boissons alcooliques en présence d'élèves ; l'application de punition physique aux élèves ; l'affiliation à un parti politique. L'évaluation du travail des enseignants a été définie ainsi que les normes devant être suivies en fonction de chaque poste et enregistrée dans le « *Bulletin de Mérite* » pour la progression dans la carrière incluant également une évaluation du comportement du professeur dans et hors de l'école.

La journée de travail d'un professeur de l'école primaire et l'enseignement rural a été définie en 1957 : « [...] six heures para jour [...] dont deux destinées à l'élaboration des plans de cours [...] » (BH, Loi 0620/57). Le calcul de la rémunération des cours supplémentaires ou des professeurs remplaçants de l'enseignement secondaire devait être fait à partir de la division de la valeur correspondant au niveau da la formation du professeur assistant par le « diviseur 67,5 ».

A la même époque, les différents postes du Service de l'Éducation et de la Culture ont été définis ainsi : professeur titulaire de l'enseignement primaire, professeur des écoles rurales, professeur de l'enseignement primaire, orientateur de l'enseignement primaire, directeur des écoles primaires (niveau I et II), technicien de l'enseignement primaire, inspecteur des élèves, inspecteur scolaire, chef de l'enseignement primaire, secrétaire des établissements

d'enseignement secondaire, professeur titulaire de l'enseignement commercial, directeur des écoles commerciales, directeur adjoint des écoles commerciales, professeur titulaire de l'enseignement secondaire, professeur spécialiste en éducation religieuse, morale et civique, professeur titulaire de chant, professeur titulaire de dessin, professeur titulaire d'économie domestique, professeur titulaire d'écation physique, professeur titulaire de travaux manuels, professeur titulaire de religion, directeur adjoint de l'enseignement secondaire et directeur de l'enseignement secondaire.

En 1970, les différents postes de l'éducation ont été reorganisés en directeur des écoles primaires niveau I et II, technicien de l'enseignement primaire, orientateur de l'enseignement primaire, inspecteur scolaire, professeur de l'enseignement primaire, professeur des écoles rurales, employé des groupes scolaires, femmes de service, gardien, professeur.

Le plan de carrière de 1977 a supprimé le poste de professeur titulaire et les enseignants ont été répartis en niveau I, II et III. Les postes se référant à des fonctions pédagogiques spécialisées étaient : directeur et directeur adjoint des établissements d'enseignement niveau I, II et III, superviseur pédagogique niveau I et II, et orientateur en éducation.

En 1977, également, le Statut du Personnel de l'Enseignement Public de l'État de Minas Gerais a été approuvé par la loi 7.109, du 13 octobre 1977. Ce Statut a eu une répercussion défavorable au niveau des enseignants des Écoles Municipales de Belo Horizonte. Parmi les revendications les principales étaient : la progression du salaire en fonction du niveau de scolarité du professeur, une période de congé sabbatique, des vacances annuelles, des congés rémunérés pour la formation permanente, une diminution des activités en salle de classe pour le professeur de plus de 45 ans ou ayant plus de 25 ans d'enseignement.

2. Les réglementations du travail dans le secteur de l'éducation dans les années 1980

Dans les années 1980, trois propositions de carrière pour l'éducation municipale ont été discutés, parmi lesquelles le projet du conseiller municipal Antônio Carlos Carone et la contre-proposition présentée par un groupe d'instituteurs en 1985.

2.1. Le projet de loi 135/85 du conseiller municipal Antônio Carlos Carone

Le 16 avril 1985, le conseiller municipal Antonio Carlos Carone, a présenté le projet de loi 135/85, intitulé « Réglementation du Personnel de l'Enseignement Public Municipal ».

Le projet définissait les activités de l'enseignement public municipal, classait les écoles, définissait le nombre des élèves entre 25 et 40 par classe, prenait en compte les problèmes d'infrastructure des écoles, réglementait le recrutement des professeurs sur concours et par l'examen de leurs diplômes, engagés uniquement après les deux ans de stage d'évaluation.

L'ensemble des enseignants était divisé en professeurs et en techniciens en pédagogie. Parmi les enseignants on comptait : les Professeurs Municipaux I (PMI), les titulaires du cours de formation du Collège Municipal encore en stage remunéré ; les Professeurs Municipaux II (PMII), ceux ayant un diplôme supérieur d'enseignement ; les Professeurs Municipaux III (PMIII), ayant une licence courte ; les Professeurs Municipaux IV (PMIV), ayant une licence complète. Les emplois de technicien en pédagogie comprennaient : les Secrétaires des École I, II, III et IV ; les Superviseurs Pédagogiques ; les Orientateurs d'Éducation ; les Coordinateurs de Classe, ayant une licence complète ; les Directeurs et Directeurs Adjoints I et II, diplômés en Pédagogie ; les Directeurs et Directeurs Adjoints III et IV, ayant une licence complète.

Les fonctions exercées par les enseignants seraient les suivantes : professeur ; coordinateur des disciplines, celui-ci étant élu au vote secret par les professeurs, ayant un mandat d'un an reconductible ; coordinateur de classe, choisi par le directeur après un vote secret des professeurs sur une liste de trois noms ; directeur adjoint.

À chaque fonction correspondait un niveau de rémunération différent établit selon la grille de payement de la mairie, auquel s'ajoutait des primes. La progression horizontale avait lieu de deux manières : a) tous les trois ans, après une note d'évaluation allant de 01 à 10, était appliquée un quotient de 3% sur la rémunération ; b) toutes les 240 heures de présence et attestation de formation permanente, spécialisation, maîtrise ou doctorat dans la discipline que l'on enseigne ou dans un domaine proche, ces 240 heures correspondent à une augmentation de 3% sur le total des rémunérations.

Les congés annuels étaient de 60 jours et les congés offerts aux enseignants après 10 ans de travail continu étaient de 120 jours. Des congés de deux ans étaient prévus pour la participation à des congrès, réunions, participer ou donner des cours en rapport avec l'exercice de la profession ou, encore, participer à des comissions spéciales ou des groupes de travail liés à l'enseignement. Doubler son emploi du temps donnait droit à une rémunération de plus.

Le temps de travail pour les emplois PMI et PMII était de 25 heures hebdomadaire et pour les emplois PMIII et PMIV de 35 classes hebdomadaire. La valeur de base du cours supplémentaire était calculée à partir de la division du salaire de niveau XVII par 72,5 pour les emplois PMIII, et par 49,5 pour les emplois PMIV. En cas de réduction du nombre d'heures de cours du professeur sans que celui-ci l'ait demandée la rémunération antérieure était garantie.

Le nombre d'heures de cours des professeurs PMII, PMIII et PMIV pouvaient être réduit d'un tiers hebdomadairement après 20 ans d'exercice de la fonction pour les femmes et 25 ans pour les hommes sans réduction de salaire en échange de l'exécution d'autres tâches au sein de l'école.

2.2. Les propositions des « institutrices » en réponse au projet de loi 135/85

Le projet de Loi 135/85 présenté par le conseiller municipal Antônio Carlos Carone a provoqué une polémique chez les institutrices et un groupe de représentantes a élaboré et envoyé aux directions syndicales de l'époque un document analysant le projet et présentant sa proposition[20]. Au début du document les institutrices signataires en expliquaient les motifs.

> Nous, institutrices de la 10ème à la 7ème, présentons ci-dessous quelques points que nous jugeons nécessaire de modifier dans le projet de loi du sataut de l'enseignement municipal.
> 1. Nous rejetons ce projet dans sa forme original car nous le considérons élitiste étant donné qu'il marginalise le groupe des intitutrices des quatre ans de l'enseignement primaire ce qui provoque des divisions parmi les enseignants ;
> 2. Nous protestons contre cette marginalisation car nous pensons être aussi importantes que les autres enseignants, puisque la structure fondamentale de l'éducation est sous notre responsabilité ;
> 3. les opinions ici manifestées représentent environ 20% des enseignants du primaire présents à nos discussions ;
> 4, Nous solicitons que les organisations représentant les enseignants (UTE et APPMG) prennent en compte de manière sérieuse les items étudiés montrant ainsi qu'elles représentent réellement tous les enseignants de la mairie.
> Comission des institutrices (1985)

[20] Liste des écoles signataires du document: José Madureira Horta, Antônio Gomes Horta, Eliza Buzelin, Maria Silveira, José Maria Alkimim, Minervina Augusta, Augusta Medeiros, Francisca Alves, Cornélio Vaz de Melo, Dom Orione, Dora Tomich Laender, Monsenhor Arthur Oliveira, Padre Flávio Giammetta, Cônego Siqueira, Pedro Aleixo, Helena Antipoff, Ana Alves Teixeira, Jonas Barcelos Correa, Lídia Angélica.

Les professeurs signataires du document présentaient une nouvelle classification des établissements scolaires, limitaient le nombre d'élèves par classe – 25 minimum et 35 maximum ; pour le cours élémentaire, maximum de 30 – et proposaient également un nouveau nombre de personnel pour les écoles primaires.

Les professeurs seraient organisés en : PMI, diplômé de l'École Normale ; PMI-NS, diplômé de l'enseignement supérieur, tous deux enseignant en primaire ; PMII, avec une licence courte ; PMIII, avec une licence complète , enseignant au collège et au lycée. Les salaires seraient conforme à l'article 39 du chapitre V de la loi 5.692/71 « l'organisation de l'enseignement doit fixer la rémunération des professeurs et professeurs spécialisés de l'enseignement primaire et secondaire en prenant en compte leur qualification, les cours et stages suivis, leur perfectionement ou spécialisation, sans tenir compte du niveau où ils enseignent ». Les professeurs PMI, II et III recevraient 20% supplémentaire sur leur salaire et 25% de productivité.

Tous les deux ans l'avancement dans la profession permettrait au professeur d'obtenir une augmentation de 5% de leur salaire de base et à chaque 240 heures, continues ou alternées, de formation continue, um supplément de 3% sur le total de la rémunération. La prime d'ancienneté passerait à 10% pour tous les professeurs. Les enseignants en congé maladie ou en période de readaptation définitive seraient soumis aux mêmes avantages.

Les congés seraient d'une durée de 60 jours, 30 en juillet et 30 en janvier, avec payement intégral. Le temps de travail hebdomadaire serait de 22 heures et 30 minutes pour les PMI avec le droit de ne plus être présent en salle de classe après 20 ans d'enseignement et à partir de 40 ans.

Dans ce document, les professeurs réaffirmaient la nécessité d'un congé rémunéré pour pouvoir participer à des cours d'une durée maximum de deux ans et proposaient que soit offert un congé pour la participation à des confrès, le droit à une absence par mois, si nécessaire, pour pouvoir se présenter au médecin de travail, le droit de s'absenter le jour de son anniversaire, le droit au payement du transport et aussi que le stage d'évaluation soit analyser au bout de deux ans par une comission spéciale désignée par l'école, avec pour membres de la communauté, la directrice et le superviseur pédagogique.

Le projet présenté par le conseiller municipal Jorge Carone n'a pas été approuvé, mais certains points ont été inclus dans une autre loi, comme celles qui réduisaient le nombre d'heures de cours des professeurs selon leur âge et leur temps de travail et qui ont été connues sous le nom péjoratif de « Loi un Pied dans la Tombe »[21] . La majorité des propositions des institutrices a été incorporés à la liste des revendications des enseignants. A la fin des années 1980, l'élection des directeurs d'école a été obtenue et en 1990, que le salaire soit fixé en fonction du niveau d'études.

La réglementation du personnel de la Mairie a été reorganisé en 1988, par la Loi 5447, qui a établi une distinction entre les employés régis par le Code du Travail et ceux régis par un statut : a) dorénavant les salaires seraient liés au salaire minimum de référence (SMR) ; b) neuf régions administratives étaient créées ainsi que le poste de femmes de service. La progression horizontale des salaires tous les 18 mois a été maintenue ainsi que la promotion au mérite et à l'ancienneté, en fonction d'une évaluation du travail effectuée une fois par an, un congé maternité ou un arrêt de maladie étant considérés comme un temps de travail effectif.

En ce qui concerne l'enseignement, les postes ont été définis ainsi : professeurs municipaux ayant un diplôme d'études supérieures (PMIV, PMV, PMVI) ; professeurs municipaux ayant un diplôme de l'enseignement secondaire (PMI, PMII et PMIII) ; femmes de service ; directeurs et directeurs adjoints ; superviseur des cantines scolaires ; coordinateurs de l'enseignement ; personnels chargés du goûter.

Les directives de cette nouvelle réglementation ne prenant pas en compte le temps de service déjà effectué à la Mairie ont provoqué une forte mobilisation des employés municipaux et fin 1990 les postes dans l'enseignement ont été reclassés. La prime par cours due aux P M I, II et III a commencé à être calculée sur la base du salaire, prenant en compte également la progression horizontale, pour tous qu'ils soient retraités ou en arrêt de maladie.

3. Les réglementations du travail dans le secteur de l'éducation dans lês années 1990

Jusqu'en 1990 la réglementation du personnel de la Mairie était unifiée et organisée essentiellement par niveau de scolarité, cela garantissait aux PM IV, V et VI de recevoir le même salaire que les employés ayant un diplôme d'études supérieures (médecins, dentistes, ingénieurs, etc.) correspondant au niveau XIII de la carrière. Sur le salaire de base était appliqué le « diviseur 81 » [22] pour le calcul du nombre d'heures des cours de PMIV, V et VI, ayant pour résultat une augmentation importante des salaires.

Un fait marquant en 1990 a été l'obtention du « paiement en fonction du niveau d'étude », c'est-à-dire le droit pour les institutrices de recevoir un salaire selon leur niveau d'étude sans qu'entre en compte le niveau auquel elles enseignaient. Ainsi, les PMI, II et III ont été divisés en professeurs ayant un diplôme de l'enseignement secondaire et professeurs ayant un diplôme de l'enseignement supérieur.

3.1. Le débat sur les carrières de l'enseignement pendant le mandat du maire Pimenta da Veiga et de son adjoint Eduardo Azeredo[23]

Lorsque Pimenta da Veiga était maire de Belo Horizonte la Loi 5951 a été publiée en juillet 1991. Elle unifiait les postes de PMI, II et III en PMI et les postes de PMIV, V et VI en PMII. La dénomination de Femmes de Service a été modifiée en Auxiliaire des Écoles, les postes de Techniciens Supérieurs de l'Enseignement I, II et III ont été unifiés ainsi que le poste de Secrétaire des Établissements d'Enseignement. Le paiement en fonction du niveau d'étude pour ceux ayant un diplôme d'études supérieures a été normalisé.

Cependant, le principal changement réalisé par le maire a été la création du « Groupe de Postes d'Emplois dans le Domaine de l'Enseignement » séparant les emplois de l'éducation du reste du personnel. Cette séparation a eu pour résultat une grande perte salariale pour les occupants du poste de PMII car le « Diviseur 81 » a cessé d'exister et il n'y avait plus de correspondance avec les postes de niveau supérieur ceci étant organisés selon une autre réglementation. Pour cette raison, un groupe de professeurs régis par le Code de Travail est entré en justice pour garantir le paiement en fonction du « Diviseur 81 ». à la fin des années 1990 certains d'entre eux ont obtenu à nouveau le droit d'utiliser cette forme de calcul pour leur salaire et d'autres de recevoir la différence correspondant à la période de non application de ce calcul entre 1991 et 1996 quand ils avaient opté pour une nouvelle réglementation de leur carrière qui avait conservé l'exclusion du « Diviseur 81 ». Aujourd'hui encore la proposition d'égalité salariale entre les postes de ceux qui ont un diplôme d'études supérieures est revendiquée par les professeurs.

3.1.2. Le projet de 1992 du Statut des Employés des Écoles Municipales de Belo Horizonte

Entre 1990 et 1992, le Statut des Employés des Écoles Municipales de Belo Horizonte a été élaboré et discuté largement par les enseignants. La comission responsable était formée par des représentants des pouvoirs exécutif et législatif et des représentans des professeurs. Dans le Statut était énoncé formellement une conception de l'école de gestion démocratique en tant que principe d'une administration participative réalisée au moyen d'organismes et

[21] La Loi 4643/86, a établit l'âge minimum de 45 ans pour les hommes et les femmes; la Loi 4754/87 établit l'âge de 45 ans pour les hommes et de 40 ans pour les femmes, et les activités qu'ils devaient assurer ; la Loi 5016/88 a maintenu un âge différent entre les hommes et les femmes et a ajouté l'exigence de 5 ans d'exercice effectif de la fonction à la mairie pour jouir de ce droit.

[22] Le Diviseur 81 a été réglementé par le texte de Loi 5352, du 27 octobre 1988 : "Article 2 – La valeur fixée dans l'Annexe I de cette Loi pour le PMII, régi par le Code Du Travail, servira comme dividende et l'indice 81 comme diviseur pour le calcul de la valeur de l'heure de cours, les autres clauses demeurant en vigueur et les conditions de l'accord établit entre la Mairie de Belo Horizonte et les enseignants devant le Conseil des Prud'hommes ». Cela signifiait une formule de calcul appliquée sur le salaire de base des PMII : le nombre d'heures de cours multiplié par 4,5 multiplié par 1,5, le tout divisé par 81, 4,5 correspondant aux congés payés et 1,5 aux heures de projet.

[23] Pimenta da Veiga et son adjoint Eduardo Azeredo du PSDB ont été élus en 1989 pour 4 ans.

d'instances comme : le Conseil Pédagogico-Administratif, l'Assemblée Scolaire, le Collège, la Direction, la Coordination ce qui augmentait l'autonomie de l'école.

Les emplois et les fonctions de la carrière de l'éducation seraient : Directeur d'École I et II ; Directeur d'École Adjoint I et II ; PM I et II ; Pédagogue ; Bibliothécaire ; Bibliothécaire Adjoint ; Technicien de Laboratoire ; Intereprète de Langues des Signes ; Secrétaire ; Secrétaire Adjoint ; Auxiliaire de Secrétariat ; Instruteur d'Atelier ; Adjoint d'Atelier ; Auxiliaire des Écoles ; Psychologue ; Orthophoniste , et Assistant Social pour les Centres d'Éducation Spécialisées (CEE). Les postes de professeurs correspondaient à Directeur d'École, Directeur d'École Adjoint, Professeur, Pédagogue.

Les conditions requises pour l'accès à la carrière de professeur de l'enseignement publique, seraient les suivantes : la réussite au concours d'admission, un diplôme habilitant la personne à exercer cette fonction et un examen de santé physique et mentale. Ceux qui avaient déjà passé un concours pourraient ajouter ce temps de travail pour l'évaluation de leurs diplômes, soit 5% pour chaque année de travail jusqu'à une limite de 30%.

Le stage d'évaluation durerait deux ans aprèrs quoi l'enseignant serait soumis à une inspection pour être évaluer périodiquement pouvant recourrir de cette évaluation en cas de désaccord au près du Secrétariat Municipal à l'Éducation (SMED). Lors de cette inspection l'enseignant était évalué en fonction de son efficacité, de sa capacité, de son assuiduité, de sa pontualité, de ses relations avec l'ensemble de ses collègues et des élèves, de son respect pour l'institution scolaire et de sa participation aux cours organisés par le SMED, de sa production pédagogique et scientifique.

L'absence temporaire pour des activités spéciales ou pour suivre de cours de maîtrise ou de doctorat en relation avec le poste serait d'une durée de deux ans pour la maîtrise ou le doctoratet d'un an pour des activités pédagogique prorogé selon les critères du SMED, à partir d'un document établi par l'école. Une absence d'une durée de quinze jours maximum serait également permise pour participer à `des cours ou des congrès.

En ce qui concerne les retraites et les pensions la valeur minimum ne pourrait pas être inférieure au salaire minimum et serait revue en cas de modification de la remunération des professeurs en activité, dans la même proportion et à la même date. Les avantages ou les bénéfices accordés posterièrement aux professeurs en activité seraient étendu à ceux à la retraite même dans le cs de changement ou de reclassement du poste dans lequel le professeur avait prissa retraite.

Le temps de travail hebdomadaire des enseignants serait de 22 heures et 30 minutes et pour les autres de 25 heures ; celui de Coordinateur de Classe de 30 heures, de Directeur et de Directeur Adjoint de 40 heures. Le temps de travail nocturne passerait à être de 20 heures par semaine pour les enseignants et de 21 heures et 30 minutes pour les autres.

La semaine de travail du PMI, en dehors de ces heures en salle de cours, était de 4 heures hebdomadaires de travail collectif, 20 minutes par jour de repos. Celle du PMII devait s'effectuer dans la même école si le nombre d'heures de cours le permettait, c'est-à-dire, 20 heures minimum par semaine. Les heures restantes devant servir au travail pédagogique et collectif dans l'école. Le salire initial du poste du PMII serait équivalent à celui des autres employés de niveau supérieur de la mairie de Belo Horizonte, pour un temps de travail égal.

Deux situations augmentant la journée de travail étaient prévues : la journée à plein temps et la double journée de travail. La journée à plein temps, pour tous les travailleurs des écoles, avait lieu, en cas de nécessité, et avec l'accord de l'école, avec une augmentation de 60% du salaire, avec repercussion sur les avantages personnelles, de 36 heures hebdomadaires pour les enseignants et de 40 heures pour les autres. En ce qui concerne la double journée de travail, le salaire de base comprenant la période de vacances et les absences rémunérées serait doublé. Le temps de travail de la jhournée à plein et de la double journée de travail serait pris en compte pour la retraite.

À partir de l'âge de 45 ans et après 25 ans d'enseignement pour les hommes, de 40 ans et 20 ans d'enseignement pour les femmes, un éloignement progressif de la salle de classe a été proposé s'ils avaient au minimum 15 ans de travail à la mairie et un projet approuvé par l'école. La réduction du nombre de cours serait de 20% par an jusqu'à ce qu'ils atteignent le temps nécessaire pour prende leur retraite.

La progression horizontale dépendait de l'assiduité, de la pontualité, de la production intelectuelle et du perfectionnement professionnel, ce qui aurait lieu automatiquement quand le professeur aurait accumulé 100 points conformément aux règles définies par le Conseil Pédagogico-Administratif dans son système d'évaluation. Les points en excédant seraient accumulés pour le temps de retraite. Les professeurs en stage d'évaluation ne recevraient le bénéfice de la progression horizontale que lorsqu'ils seraient titulaires mais pourraient l'accumuler pendant ce temps.

Le droit aux congés était le suivant : congé maladie, accident de travail ou maladie professionnelle, assistance aux personnes de la famille malade, adoption, cas de rubéole à l'école pour les femmes enceintes, convocation au service militaire, intérêt personnel, accompagner dans une autre ville le mari ou le compagnon, mariage, décès, travail syndical et concourir à ou exercer un mandat électoral. Ce droit aux congés étaiet pris en compte pour la progression dans la carrière dans le cas de participation à un cours de maîtrise ou de doctorat, de mariage, de décès, de grossesse ou d'adoption, de paternité, de congé maladie dû à une maladie professionnelle ou à un accident de travail, de participation à des cours ou à des congrès, des convocations ou intimations judiciaires ou électorales.

Le projet réglementait le paiement en fonction du niveau du diplôme, les critères pour le droit à une période sabbatique[24] de 120 jours, destinée au perfectionnement professionel des enseignants et le décompte du temps de congé pour le perfectionnement et l'approbation de projet d'étude par l'école après l'appréciation du CAPE[25].

Autres droits et avantages prévus dans le projet : une prime d'ancienneté de 10% à laquelle s'ajoutait 10% après 30 ans de service public et une prime de transport. Les avantages spécifiques du poste de professeur comprenaient : des congés annuels de 30 jours plus 30 jours de vacances, une retraite spéciale, un supplément de 10% par cours et de 30% pour la coordination de classe. Les avantages accordés au pédagogue étaient : des congés annuels de 30 jours plus de vacances de 30 jours, une retraite spéciale et un supplément de 30% pour la coordination de classe. La période de congé pour les directeurs serait de 30 jours par an plus 25 jours utiles pour les autres employés des écoles et du SMED.

Le régime disciplinaire dépendait des normes prévues par le Statut des Employés Public de la Municipalité de Belo Horizonte datant de 1942, suivant les dispositions des réglements scolaires et ceux approuvés par l'organe du système. Le document prévoyait aussi la création du CAPE, dont la direction serait indiquée pour un mandat de deux ans avec le droit à un second mandat. Le délai maximun désignation de l'employé pour le CAPE serait également de deux ans.

La grille de salaire était organisée en dix niveaux, avec une différence de 5% entre chacun d'eux. Le réajustement prendrait en compte la période du 1er janvier 1978 au 31 décembre 1991, considérant un intervale de 24 mois pour le premier niveau et de 20 mois pour les autres niveaux. L'employé à la retraite avant le 1er janvier 1978 aurait un réajustement au niveau trois et le retraité après le 1er janvier 1978 à partir du niveau trois.

[24] La période sabbatique est prévue dans la Loi Organique de la Municipalité, art. 219, alinéa V, mais n'a pas encore été réglementée.

[25] Le Centre de Perfectionnement des Professionnels de l'Éducation (CAPE) a été créé en 1991, avec pour objectif d'être un espace de formation continue et au service des enseignants de la mairie de Belo Horizonte, ainsi que l'avait defini le I Congrès de Politique Pédagogique du Réseau Municipal d'Éducation réalisé en 1990.

Le projet a été envoyé au Conseil Municipal pour être voté à la fin du mandat de Pimenta da Veiga / Azeredo, en 1992. Les professeurs étaient d'accord avec le projet ainsi qu'avec la fin du maintient d'un salaire supérieur pour les anciens directeurs, proposition qui avait été largement débatueet voté au sein du syndicat, mais contre laquelle s'était élevé un groupe de directeurs et de directeurs adjoints. Le projet a été rejeté la dernière semaine de 1992.

3.2. Le débat sur les carrières de l'enseignement pendant le mandat du maire Patrus Ananias et de son adjoint Célio de Castro

Le débat sur les carrières a recommencé pendant le mandat de Patrus Ananias à la tête du « Front BH Populaire »[26]

Simultanément à la discussion sur le Statut des Employés Publics de la Grille Générale du Personnel de la Municipalité de Belo Horizonte lié à l'Administration Directe et Indirecte. Dès le début du mandat du maire, en 1993, les enseignants ont revendiqué la représentation du projet au Conseil Municipal. Cependant, le maire a proposé la mise en place d'un Statut des Employés à partir duquel seraient élaborées les carrières dans chaque domaine d'activité. Il a donc été décidé que, pour l'éducation, un mouvement synchronisé serait réalisé avec pour objectif de garantir l'approbation des carrières de l'éducation immédiatement après le vote du Statut des Employés. Ce processus a été mis en oeuvre seulement au second semestre de la dernière année du mandat de Patrus Ananias, en 1996 après trois ans de négociation.

Lors du débat sur les carrières de l'éducation une ancienne polémique a réapparue : carrière des enseignants unifiée ou carrière des enseignants différenciée selon leur activité à des niveaux différents. Le problème était présent à tous les niveaux : à la mairie, parmi les enseignants et au syndicat. Il y avait trois propositions de carrière qui étaient organisées suivant des grilles différentes variant de 15 à 24 niveaux. Les postes d'appui pédagogiques (direction et direction adjointe, technicien supérieur en éducation et secrétaire scolaire) étaient organisés selon des grilles différentes.

La première proposition présentait une carrière organisée selon trois postes distincts : institutrice ayant un diplôme de l'éducation secondaire ; institutrice ayant un diplôme de l'enseignement supérieur ; professeur de l'enseignement secondaire ayant une licence complète. Cette proposition a été présentée par la mairie et a été appuyée par certains enseignants.

La deuxième proposition soutenait la création de deux postes distincts : l'un pour les institutrices et l'autre pour les professeurs de l'enseignement secondaire. Cette proposition a été présentée par certains enseignants. La troisième proposition soutenait le maintient d'une carrière unifiée et a été défendue essentiellement par les institutrices.

Le débat a fait renaître la discussion qui avait lieu dans les années 1980 à propos du paiement en fonction du niveau du diplôme. Les institutrices ayant un diplôme de l'enseignement secondaire ou supérieur se sont organisées, ont préparé une série de documents dans lesquels elles expliquaient leur conception d'une carrière unifiée et ont obtenu l'accord du maire pour qu'il envoie au Conseil Municipal leur proposition.

Lors de l'assemblée qui a défini la position des enseignants, 75% ont approuvé le maintien de la carrière unifiée, avec la supprésion des postes de PMI et PMII et la création du poste de Professeur Municipal (PM), organisée en une grille de 24 niveaux. Ainsi, l'enseignant ayant un diplôme supérieur commencerait automatiquement au niveau 10 et l'enseignant qui obtiendrait son diplôme après avoir commencé à donner des cours avancerait automatiquement au niveau 10 ou à un autre plus élevé car serait également pris en compte son temps de travail.

Les enseignants ayant un diplôme de l'enseignement supérieur à l'époque de la mise en place de la carrière ont été intégrés seulement à un niveau supérieur par rapport à ceux qui avaient terminé de faire le stage d'évaluation. Ainsi les enseignants ayant trois, six ou dix ans de travail à la mairie étaient intégrés au niveau 11 ou 12. L'intégration en fonction du temps éel de travail a créé une polémique car la proposition de la mairie traitait de forme égale des temps de travail différents, polémique intensifiée par le blocage de la progression horizontale lorsque Pimenta da Veiga était maire. Les enseigneants ont luté pour une intégration correcte, mais vu l'impossibilité d'un accord et évaluant qu'il était fondamental d'approuver la carrière avant la nouvelle Loi des Directives de Base (LDB) du gouvernement fédéral et la réforme faites par le gouvernement du président Fernando Henrique Cardoso, les enseignants ont choisi d'approuver la carrière sans les altérations nécessaires. Jusqu'à aujourd'hui les enseignants continuent à revendiquer l'intégration en fonction du temps de travail réel.

La réglementation du temps de travail hebdomadaire des enseignants exclue de la carrière et le paiement intégral de la double journée ont eu lieu en 1998, lorsqu'a été voté la Loi 7.577/98 qui établissait pour le poste de professeur une semaine de 22 heures et 30 minutes dont 20% seraient consacrées à la préparation des cours et à des études. Le temps du travail du technicien supérieur en éducation a été fixé à 22 heures et 30 minutes par semaine par la Loi 8635, du 26 août 2003, après presque deux décennies de lutte contre son augmentation à six heures par jour.

3.2.1. La Carrière de l'Enseignement de la Mairie de Belo Horizonte

La carrière des enseignants, Loi 7.235, du 27 décembe 1996, organise la grille de l'enseignement pour ceux qui ont passé regulièrement le concours de la manière suivante : Professeur Municipal, Assistant de Bibliothèque Scolaire, Assistant d'École, Technicien Supérieur en Éducation[27].

Les postes ayant des salaires supérieurs sont : Directeurs et Directeur Adjoint d'école (occupés par des professeurs ou des pédagogues élus par la communauté scolaire) ; Secrétaire d'école (indiqué par la direction de l'école parmi les employés ayant passé un concours) ; Coordinateur de l'école primaire ; Coordinateur de discipline technique (indiqué par le SMED) ; Directeur et Directeur Adjoint du CAPE (choisi par le maire, mais recruté uniquement parmi les employés municipaux).

Le document concernant la carrière des enseignants décrit le niveau de formation, le domaine d'activité et les attributions spécifiques à chaque poste et fonction, ainsi que le classement des écoles pour la repartition des postes en fonction du nombre des élèves. Les postes sont organisés en niveaux allant de 1 à 15, à l'exception du poste du professeur municipal qui a 24 niveaux de salaire en fonction du diplôme. La différence entre chaque niveau est de 5%

Dans le salaire de base ont été incorporé les avantages se référant : au cours supplémentaire, à la prime pour activité hors de la salle de classe, au repos hebdomadaire rémunéré, à la prime par cours dispensé, à la prime pour licence courte, à la prime de dévouement pédagogique (IDP), à la prime pour activité en bibliothèque et les valeurs se référant à la progression horizontale durant la période avant 1996. La prime pour exclusivité de l'emploi (GDE) a commencé à être calculée sur le salaire prévu pour ceux ayant un traitement plus élevé et des règles ont été créées pour son paiement.

L'évaluation du travail effectué pour la progression a été confirmée sans cependant que soit fixé un indice pour celle-ci. La mairie a donc opté pour la limite de 1095 jours définie par le Statut des Employés. L'article 11 de la carrière de l'éducation a créé le Service d'Évaluation Permanente lié au Département de l'Organisation Scolaire pour suivre l'évaluation du travail effectué dans le domaine de l'éducation. Aux critères prévus dans l'article 91 du Statut des Employés Municipaux ont été ajouté d'autres items spécifiques :

> […]
> I – évaluation du travail effectué et efficacité dans l'exercice de la fonction;
> II – participation à des programmes de formation organisés par le Centre de Perfectionnement des Professionnels de l'Éducation – CAPE – du Secrétariat Municipal à l'Éducation;
> III – participation à des congrès, séminaires et autres événements liés à l'exercice de la profession ;

[26] Le Front BH Populaire, mené par le Parti des Travailleurs a gagné les élections en 1993 avec à sa tête Patrus Ananias (PT) qui a été élu maire jusqu'en 1996 avec pour maire adjoint Célio de Castro (PSB).

[27] Le poste de Bibliothécaire a été régularisé par la grille de l'éducation en 2000 et transféré au sein de l'administation directe en 2003.

IV – élaboration de travaux de recherche visant à une meilleure efficacité de l'institution scolaire ;
V – publication de travaux pédagogiques dans des congrès, périodiques du domaine de l'éducation, livres et compte-rendus techniques (BH, Loi 7.235 du 27/12/1996).

La progression en fonction de la conclusion des études supérieures exigée par le poste, a été limitée à 05 niveaux dans la grille de salaire, 02 pour le doctorat et 02 pour la maitrîse, pour les professeurs en salle de classe et ceux qui aident les professeurs, et 02 niveaux pourles employés des écoles. La progression selon la scolarité était liée à l'approbation dans l'évaluation de efficacité prévue à l'alinéa III de l'article 91 du Statut des Employés Municipaux. Après de nombreuses manifestations les enseignants sont parvenus à obtenir en 2000 que cette progression soit automatique dans le cas où le professeur est titulaire d'un doctorat ou d'une maîtrise et la réglementation des cours de spécialisation *lato sensu* par la Loi 7969, du 31 mars 2000 dont les critères ont été modofiés en 2007 par l'article 6, de la Loi 9.465 de 2007.

Pour le calcul de la valeur de la retraite, l'article 10 prévoit l'incorporation du supplément se référant à la double journée, « [...] si celle-ci a été accomplie durant une période minimum de 3 (trois) ans en raison de 1/25 pour les femmes et de 1/30 pour les hommes par an ». Pour régulariser la situation de l'incorporation du paiement de cette double journée, les 3ème et 5ème paragraphes de l'article 10, sont entrés en vigueur avec une nouvelle rédaction définie par la Loi 7969/00, article 5.

Considérations finales

Un certain nombre de propositions des enseignants ont été incorporé à la Carrière des Employés de l'Éducation de la Mairie de Belo Horizonte approuvé para la Loi 7.235 du 27 décembre 1996, parmi lesquelles le paiement en fonction du niveau de scolarité, des avantages concédés aux employés régis par le Code du Travail comme compter doublement les congés offerts aux enseignants après 10 ans de travail pour la retraite et le paiement du Fonds de Garantie pour Temps de Travail (FGTS), à titre d'indemnisation.

Cependant, il y a encore quelques problèmes. Le premier concerne les cours de perfectionnement et de qualification professionnelle, les recherches et les projets élaborés dans les écoles, ou les articles et les livres publiés qui ne sont pas considérés comme des critères pour la progression parce qu'il n'y a pas eu d'accord entre la mairie et les enseignants en ce qui concerne la manière de les prendre en compte ni quant à ce qui concerne leur lien avec l'évaluation de l'efficacité des enseignants. Le deuxième problème concerne la restriction de la progression pour les autres employés des écoles à seulement deux niveaux en fonction de leur scolarité.

Le troisième problème est lié à la forme de la progression dans la Carrière des Employés de l'Éducation de Belo Horizonte. Celle-ci est automatique en fonction de la scolarité et permet 25% d'augmentation de la rémunération de base et la progression par évaluation de l'efficacité, 45% considérant le temps accumulé d'une durée de 1.095 jours pendant 30 ans, ce qui empêche la progression de carrière des femmes, majoritaire dans l'enseignement.

Le quatrième problème concerne les altérations survenues dans la carrière de l'éducation à partir de 2003, essentiellement la création du poste d'Instituteur par la Loi 8679/03, qui a représenté un changement profond pour la carrière des enseignants et a remis au centre du débat, entre la Mairie et les enseignants, la discussion à propos de la valeur du travail de l'Instituteur.

Ce changement dans la carrière des enseignants a permis à la mairie de traiter différemment les instituteurs comme nous le verrons dans les exemples suivants. Le premier est la différence de salaire entre les enseignants ayant une même formation et travaillant à des niveau d'enseignement différent – enseignement maternelle et enseignement primaire. Alors que les enseignants du primaire peuvent toucher 2.917,95 *reais* em fin de carrière plus la prime d'ancienneté, ceux de la maternelle touche 1.494,21 *reais*.

Le deuxième exemple concerne la durée de la semaine de travail car en doublant celle-ci les institutrices de la maternelle ne touchent pas autant que les autres, mais un traitement similaire à celui des employés du secteur administratif de la mairie qui correspond à un pourcentage fixe du salaire de base. Le troisième exemple a été la tentative de d'imposer un calendrier scolaire différent pour la maternelle avec un nombre de jours annuel s'élévant à 240, qui n'a été unifié sur celui des autres niveaux qu'après deux grèves en 2005.

Autre exemple, l'interdiction faite aux institutrices de concourrir au poste de Directeur Adjoint des Unités Municipales d'Enseignement Infantile (UMEI) lors des élections de 2006, malgré la loi, interdiction qui n'a été supprimée qu'après des manifestations des enseignants pour les élections de 2008. Enfin, la manière dont sont traitées les institutrices par la mairie – avertissements et procès administratifs – qui tentent d'empêcher qu'elles s'organisent.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

(Textes de lois consultés se référant à la Mairie de Belo Horizonte et à l'État de Minas Gerais)
Projeto de Lei 135 de 16 de abril de 1985. Vereador Jorge Carone. *Câmara Municipal de Belo Horizonte.*
Decreto 0016, de 12 de Maio de 1927. (Réglemente les emplois de la mairie)
Decreto 1916 de 16 de outubro de 1970. (Crée la Comission de Classification des Emplois et établit des Normes pour la Reclassification et l'Encadrement)
Decreto-Lei 0864, de 28 de outubro de 1942. Estatuto dos Funcionários Públicos Civis dos Municípios do Estado de Minas Gerais.
Lei 0 de 21 de março de 1990. Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte.
Lei 0304, de 11 de outubro de 1952. (Réglemente la classification des emplois e fonctions de l'administration municipale).
Lei 0327, de 12 de agosto de 1954. (Réglemente l'Enseignement Primaire Municipal)
Lei 0388, de 12 de julho de 1954. (Modifie le Cadre de la Loi 304 de 11/10/1952 – Secteur de l'Education)
Lei 0620, de 19 de junho de 1957. *Quadro de Pessoal, Novo Sistema de Classificação de Cargos*
Lei 2840, de 30 de dezembro de 1977. (Crée un nouveau cadre permanent des emplois de la mairie)
Lei 5447, de 30 de novembro de 1988. (Réglemente la grille des employés de la mairie)
Lei 5638, de 18 de dezembro de 1989. (Modifie la structure de l'organisation de la mairie)
Lei 5951, de 25 de julho de 1991. Reorganização dos Cargos ou Empregos
Lei 7169, de 30 de agosto de 1996. (Institue le Statut des Employés du Cadre Général de la mairie de Belo Horizonte liés à l'Administration Directe)
Lei 7235, de 27 de dezembro de 1996. (Institue la Carrière des Employés de l'Éducation de la mairie)
Lei 7577, de 21 de setembro de 1998. (Definit le temps de travail hebdomadaire dans le domaine de l'éducation)
Lei 7790, de 30 de Agosto de 1999. (Modifie la composition des emplois des professeurs municipaux et des assistants de bibliothèque, crée le poste d'assistant de secrétaire)
Lei 7969, de 31 de março de 2000. (Accorde des avantages aux employés)
Lei 8635, de 26 de Agosto de 2003. (Accorde une augmentation de salaire)
Lei 8679, de 11 de novembro de 2003. (Crée le poste d'institutrice maternelle)
Lei 9465 de 07 de dezembro de 2007. (Accorde une augmentation de salaire)
Lei 7109 de 13 de outubro de 1977. Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais.

État des lieux de la recherche en administration et en gestion de l'éducation : le cas du Québec

Lise BESSETTE
Université du Québec à Montréal
Département d'éducation et pédagogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville
Montréal, Québec, CANADA
H3C 3P8
bessette.lise@uqam.ca
514-987-3000 poste 2465

Introduction

L'activité universitaire dans le domaine de l'administration et de la gestion de l'éducation s'est développée au Québec à la fin des années soixante avec la création des facultés des sciences de l'éducation. La conception de la formation des gestionnaires de l'éducation était alors davantage centrée sur la pédagogie plutôt que sur l'administration ; cette façon de voir constituait alors l'objet des préoccupations des premiers professeurs-chercheurs en administration et en gestion de l'éducation. Les deux premières universités québécoises à offrir des programmes de formation dans le domaine ont été l'Université Laval et l'Université de Montréal. La recherche proprement dite dans le domaine a commencé plus tard, vers 1978. Elle s'est d'abord intéressée à la satisfaction des enseignants et des gestionnaires ainsi qu'à la sélection de ces deux catégories de personnel (Barnabé et Toussaint, 2002 : 306). Du côté francophone, les chercheurs se sont regroupés au milieu des années quatre-vingt-dix pour partager savoir et expérience, conscients de l'importance, pour les unités universitaires en gestion de l'éducation, du lien à maintenir avec le milieu de pratique professionnelle. En ce sens, plusieurs recherches en gestion de l'éducation s'inscrivent dans l'observation des écoles pour identifier les facteurs de la réussite des élèves, pour décrire le rôle de la direction d'établissement d'enseignement et pour définir les caractéristiques des directions efficientes. Les chercheurs universitaires en administration de l'éducation ont produit des résultats intéressants qui, cependant, sont allés dans plusieurs directions (Dupuis, 2002 : IX:). C'est probablement un des facteurs explicatifs du fait que la recherche dans ce champ, financée parcimonieusement par les grands organismes subventionnaires, est davantage constituée de recherches descriptives de situations problématiques. Elle fournit trop peu de pistes de solution à des problèmes et ne fait pas, par conséquent, l'objet de grands titres dans les journaux ni ne jouit d'une réputation très importante.
Cette communication a pour objectif de faire l'état des lieux de la recherche en administration et en gestion de l'éducation au Québec en présentant d'abord les grands courants de la recherche dans ce domaine à partir de la littérature disponible qui se résume à quelques articles, à des documents officiels et à un ouvrage plus important[28]. En conclusion des prospectives qui s'ouvrent à la recherche en administration ou en gestion de l'éducation seront présentées.

Historique

Depuis la création du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 1964 dans la foulée du rapport Parent, de nombreuses modifications à la gestion et à la structure du système éducatif sont survenus au Québec et le clergé a alors perdu son rôle de gestionnaire du système éducatif. Labelle et St-Germain (2004 : 161) explique qu'un appareil d'État comprenant un mécanisme de centralisation s'est alors mis en place permettant de diviser et de coordonner les tâches des différents acteurs du secteur de l'éducation au Québec en fonction d'une plus grande uniformité des services. C'est dans ce cadre que se sont développées l'administration de l'éducation et la recherche dans le domaine n'existait alors que dans les thèses des étudiants.

Barnabé et Toussaint (2002) rapportent que les quatre premières recherches menées de 1950 à 1970 furent subventionnées par le Bureau de la recherche du ministère fédéral de la, la Fondation Carnégie et l'Association d'éducation du Québec. Selon eux, ces recherches, à caractère pédagogique, d'intérêt pour la gestion de l'éducation, portaient en résumé sur les objets suivants :

- l'évolution du système québécois relativement aux changements sociaux et culturels;
- le retard accusé par le système scolaire du Québec;
- les liens possibles entre des facteurs socioéconomiques et des aspects de la carrière scolaire et professionnelle d'un élève;
- la perception d'enseignants quant à l'industrialisation et ses effets, les effets de la télévision, le rôle des femmes en administration, l'immigration, les relations avec les Canadiens anglais, les forces armées, etc.

Selon Brassard (2000 :16), le champ d'études de l'administration de l'éducation est un produit socioculturel anglo-saxon nord-américain, dont le Québec a hérité, et ce n'est que dans les années cinquante que la formation en administration de l'éducation, à l'instigation des associations professionnelles, commence à susciter un certain intérêt au Québec. Brassard avance que l'implantation de ce champ d'études dans les structures du système éducatif se situe de la fin des années soixante au début des années 1970.

Il explique que c'est aux États-Unis, au début du siècle dernier que les premiers programmes universitaires de formation à l'intention des gestionnaires de l'éducation sont apparus pour aider à remédier aux problèmes de gestion causés à la fois par l'accroissement considérable de la fréquentation scolaire et la pression des contribuables qui questionnaient davantage l'utilisation des fonds publics. À l'instar de Brassard, nous sommes d'avis que c'est dans une perspective d'efficacité et d'efficience, dés le départ, que le champ de l'administration de l'éducation s'est développé aux États-Unis, au Canada anglais et ensuite au Québec.

Barnabé et Toussaint (2002 : 102) rappellent aussi qu'au cours de la période 1970-1990 la recherche en administration de l'éducation au Québec et les premières conceptions de ce champ d'études se sont développées avec l'enseignement de l'administration de l'éducation.
Effectivement, le modèle québécois en administration de l'éducation s'est réellement déployé au moment de l'application des recommandations de la Commission royale d'enquête sur l'état de l'enseignement dans la province de Québec[29]. Ce nouveau champ de recherche répondait alors aux besoins d'efficacité commandé par la modernisation du système éducatif, désormais davantage centralisé, sous la gouverne d'un tout nouveau ministère de l'Éducation.

[28] Il s'agit de l'ouvrage de Clermont Barnabé et de Pierre Toussaint, *L'administration de l'éduction – Une perspective historique. Ste-Foy QC* préfacé par Philippe Dupuis, édité à Sainte-Foy (QC) aux Presses de l'université du Québec

[29] Le rapport de la Commission Royale d'enquête, connu sous le vocable de Rapport Parent du nom du président de cette commission, consiste en cinq volumes divisés en trois C'est surtout dans le Tome 3 divisés en deux volumes, *Diversité religieuse, culturelle, et unité de l'administration et Le financement agents de l'éducation,* qu'on retrouve les recommandations traitant de la gestion de l'éducation.
En ligne à l'adresse suivante : http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_4/RP_4.html

Comme aux États-Unis, la production de connaissances dans le champ de recherche en administration de l'éducation au Québec est d'abord redevable à celles produites dans les divers domaines de l'administration, principalement dans ceux de l'administration des affaires et de l'administration publique. Rappelons ici qu'une série de lois adoptées par le Gouvernement du Québec en 1961, appelées la Grande Charte de l'éducation, ont rendu obligatoire l'organisation de l'enseignement public à l'intention de tous les enfants du territoire jusqu'à la fin des études secondaires. À la fin des années 1960, considérant que des transformations profondes s'imposaient, le Gouvernement du Québec a confié la formation des enseignants aux universités et les facultés d'éducation y ont alors accueilli le champ d'études de l'administration de l'éducation. C'est ainsi que la formation universitaire en administration de l'éducation à l'intention des gestionnaires des établissements d'enseignement s'ajoute à une formation de premier cycle en enseignement. Cette formation prépare d'une façon spécifique à l'exercice professionnel du rôle de gestionnaire de l'éducation tout en comportant une formation générale incluant les théories des organisations relatives au domaine de la gestion.

La recherche et la formation en administration de l'éducation s'impose à cette époque où les structures administratives des établissements publics et privés, ainsi que celles des commissions scolaires et des organismes gouvernementaux, sont appelées à jouer de nouveaux rôles, à remplir des fonctions différentes, à effectuer des tâches inédites. Il fallait, entre autres, s'habituer, à tous les niveaux, à la planification à long terme, plus rationnelle et rigoureuse tenant compte du rythme du changement en éducation et d'une population plus scolarisée qui réclamant une société plus démocratique basée sur la participation directe ou indirecte des citoyens non seulement au pouvoir politique mais aux divers autres organismes dans tous les secteurs de la vie sociale, dont l'école.
En contexte de massification de l'éducation, d'accueil d'effectifs étudiants nouveaux, de l'intégration de nouveaux acteurs professionnels et d'investissement de fonds publics considérables, les modes de gestion de type « *bon père de famille* » ne suffisent plus. Il devient alors impérativement nécessaire de développer de nouveaux modes de gestion, d'organisation et de fonctionnement de l'éducation, de développer la recherche en gestion de l'éducation à ces fins et de former des gestionnaires professionnels de l'éducation pour construire un véritable système éducatif en mesure d'offrir à la population québécoise un enseignement de qualité du préscolaire jusqu'à l'université.

Selon, les auteurs du Rapport Parent (1966 : 36),

> *« […] l'une des importantes fonctions du système scolaire est de fournir les ressources humaines exigées par l'évolution de la technologie, de la main-d'œuvre et des différents secteurs de l'activité économique. Il faut donc chercher le meilleur ajustement possible entre le capital humain, que fournit le système d'enseignement et les besoins du marché du travail. Ce n'est que de cette façon que l'on peut éviter le chômage et assurer un développement économique continu. Le système d'enseignement doit fournir tout le personnel requis aux différents secteurs de production ; par ailleurs, l'économie doit absorber toutes les ressources humaines mises sur le marché. On comprend qu'avec la complexité de la structure économique moderne, ce double objectif ne se réalise pas de soi ; on se rend compte de plus en plus que le développement de l'enseignement devient un élément de planification économique ».*

Le Québec a vécu pendant la dernière décennie une réforme majeure de l'éducation, de restructuration du système éducatif, au cours de laquelle le rôle joué par les directions d'établissement d'enseignement est apparu de plus en plus important. Gauthier et Simon (2008 : 8) explique une préoccupation accrue pour la qualification des gestionnaires de l'éducation à partir du « *mouvement de décentralisation administrative et de responsabilisation accrue des établissements, mis en branle par la sanction du projet de loi 180 à l'automne 1997* ». Dans cette foulée, le ministère de l'Éducation a fixé l'obligation de formation de deuxième cycle en gestion de l'éducation pour le nouveau personnel de direction dans le *Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires*[30]
Cependant, les gestionnaires du niveau postsecondaire, ceux des niveaux collégial et universitaire, même ceux qui ont aussi des responsabilités très importantes, tels les politiciens, ne sont pas concernés par l'obligation de formation en administration de l'éducation.

Conception québécoise de la gestion de l'éducation et développement de la recherche dans le domaine

Brassard (2000 : 16)[31] considère qu'entre la fin des années 1960 jusqu'au début des années 1980, l'administration de l'éducation au Québec, d'abord conçue comme une mesure sociale, est une fonction servant à contrôler l'organisation en vue de l'atteinte d'objectifs définis et poursuivis. Il est aussi d'avis qu'elle est un modèle politique aidant à concevoir l'éducation comme constituant d'un réseau de forces plus ou moins intenses à contrôler sans orientations précises et cohérentes en vue de l'efficacité des systèmes scolaires.

Brassard (2004 : 45-49)[32], explique que cinq conditions contribuent à faciliter le développement du champ d'études de l'administration et de la gestion de l'éducation :

- la production de connaissances originales au milieu où se vit l'administration de l'éducation;
- la prestation de programmes de formation professionnelle ou de perfectionnement en administration de l'éducation ayant les caractéristiques de programmes universitaires;
- la mise place d'unités vouées exclusivement à l'administration de l'éducation dans les structures universitaires;
- la réunion des producteurs de connaissances en des groupes ayant une masse critique suffisante;
- un maillage intense et diversifié entre les milieux de pratique, les associations professionnelles et les milieux universitaires.

Rappelons que c'est lors de la création des facultés des sciences de l'éducation, l'administration ou la gestion de l'éducation est entrée dans les universités québécoises. Elle en constitue maintenant des départements dans les universités les plus anciennes ou des sections de département particulièrement dans les constituantes de l'université du Québec. Ce contexte explique le fait que la recherche dans ce domaine demeure en émergence comparativement à celle d'autres domaines

Les professeurs en administration ou en gestion de l'éducation se sont d'abord consacrés à la formation des gestionnaires de terrain. Ils en sont venus ensuite à la recherche : tout en menant leurs propres recherches, ils accompagnent leurs étudiants aux études supérieures de maîtrise ou de doctorat. Au Québec, l'inexistence de laboratoires dédiés uniquement à la recherche en gestion de l'éducation explique le rythme de développement de ce secteur de recherche : les professeurs-chercheurs doivent partager leur temps selon les trois volets de leur tâche : enseignement, recherche, services à la collectivité.
« *Tous les programmes québécois de formation en administration de l'éducation contiennent une ou plusieurs activités qui ont pour objet de permettre à l'étudiant, dans certains cas, d'appliquer ses connaissances à une problématique de son choix ou dans d'autres cas, d'approfondir une question par des lectures dirigées par un professeur* » (Brassard, 1966). Cette affirmation de Brassard demeure d'actualité plus spécifiquement pour les études de deuxième cycle universitaire, soit la maîtrise (MA ou M Ed) et le diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS).
Concernant la recherche en administration ou en gestion de l'éducation, les professeurs-chercheurs déplorent le fait qu'il n'existe pas de programme de 1er cycle dans leur domaine ou champ de recherche. C'est ainsi que les étudiants qui s'inscrivent dans les programmes de 2e cycle universitaire doivent s'approprier d'abord les connaissances de base en gestion de l'éducation (concepts, théories, paradigmes) et que le temps nécessaire à ces apprentissages indispensables diminue inévitablement celui consacré à la recherche, à la réflexion et à la production de nouveaux savoirs.

[30] Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires, arrêté ministériel de la ministre de l'Éducation le 23 septembre 1998 (1998, G.O. 2, 5498).
[31] Revue Française de Pédagogie, n° 130, janvier-février-mars 2000, page 15.
[32] ACELF, volume XXXII : 2, automne 2004, page 37

De plus, comme le dit Brassard (2004 : 152), l'

> *« […] appartenance de l'administration de l'éducation aux unités universitaires consacrées à l'éducation ne va […] pas sans problèmes. […] D'abord, l'autonomie de l'administration de l'éducation est continuellement menacée par la cohabitation de ce champ avec celui des sciences de l'éducation, notamment en raison du petit nombre de professeurs affectés à l'administration par rapport au nombre total de professeurs que comptent les unités de sciences de l'éducation. Ensuite, du fait de l'ampleur du champ de l'administration et de la petite taille des équipes consacrées à l'administration de l'éducation, il y a un risque que celles-ci deviennent fortement tributaires des connaissances produites ailleurs dans les unités universitaires consacrées aux différents domaines de l'administration, partant, qu'elles agissent surtout comme des diffuseurs de ces connaissances, souvent sans distance critique.»*

La recherche administration ou en gestion de l'éducation est d'abord l'œuvre des professeurs-chercheurs en gestion de l'éducation des facultés de sciences de l'éducation des universités et des étudiants qu'ils dirigent en maîtrise et au doctorat. Y contribuent également les professeurs associés qui demeurent actifs.
Malgré le nombre modeste de professeurs-chercheurs œuvrant dans les universités québécoises, les thèmes abordés et les travaux de recherches en cours dans le domaine de l'administration ou de la gestion de l'éducation sont assez nombreux. Les articles parus dans les revues scientifiques[33] canadiennes et québécoises[34] ainsi que dans des revues internationales anglophones[35] ou francophones[36], en témoignent
D'autres chercheurs, considérant les irritants qui perdurent à l'intérieur du champ de réflexion et de pratique que constitue l'administration de l'éducation malgré les nombreuses démarches de démocratisation entreprises, proposent «*de prendre en considération la gestion des processus tout en ne laissant pas de côté l'évaluation des résultats*». Ils questionnent « *le modèle mécaniste supporté par une bureaucratie* » (Labelle et St-Germain, 2004 : 161).

Bien que la proportion des femmes professeures égale maintenant celle des hommes, au départ, les professeurs en gestion de l'éducation dans les universités québécoises étaient exclusivement masculins. Baudoux (1994 : 241) a étudié le caractère sexué du type de gestion mis en œuvre dans les établissements d'enseignement en se demandant s'il existe plusieurs « *styles* » dans ce domaine : les femmes assimilent-elles obligatoirement les modèles masculins, proposent-elles des comportements « *différents* » ? Notons au passage qu'il serait intéressant de poursuivre les recherches sur le sujet concernant la situation actuelle.

Les grands courants

Au Québec, selon Dupuis (2004 : 153) plusieurs chercheurs et observateurs du monde de l'administration de l'éducation ont consacré leurs travaux à la description des champs de compétences observés chez les directions d'école performantes. Plusieurs publications décrivent ce que fait une direction qui réussit à mobiliser le personnel de son école – les enseignants surtout – en vue de la réussite des élèves. Ces recherches ont conduit aux conclusions suivantes :

- Le sens de l'organisation représente la base sur laquelle est bâtie la compétence du directeur d'établissement d'enseignement (DES) ;
- La vision du DES embrasse l'ensemble de ses actions.
- Le sens politique du DES lui permet de réconcilier l'autorité, le milieu et le personnel.
- Pour arriver à mettre en synergie tous les membres du personnel, il faut au DES des qualités en relations humaines, du leadership et des habilités de communicateur.
- La capacité de prise de décision et l'aptitude à vivre avec ses décisions constituent le cœur de la fonction du DES est sont centrales dans toutes les manifestations de ses compétences.

Au cours des deux dernières décennies, l'évolution sociale a mis les ministres de l'Éducation qui se sont succédé en situation de proposer des changements relativement au modèle de gestion traditionnel. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE)[37] les y a invités régulièrement dans ses rapports annuels sur l'état de l'éducation. Les questions soulevées par le CSE, adressées aux détenteurs du pouvoir politique, ont également été d'intérêt pour les chercheurs universitaires. Nous présentons ici les principaux rapports du CSE qui ont intéressé les chercheurs universitaires en gestion de l'éducation.
Dans « *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle* » (1992), les auteurs invitent à une lecture renouvelée de l'organisation des services d'éducation qu'ils considèrent devenue plus complexe et proposent de modifier la manière de diriger en passant du pouvoir hiérarchique à la mobilisation. Ils affirment que deux tâches sont essentielles pour mobiliser plus efficacement : revoir les rôles des gestionnaires de l'éducation et considérer différemment l'apport des personnels de l'éducation. Dans ce contexte, on exige des gestionnaires pouvant témoigner d'une culture personnelle qui fonde leur leadership, capables de communication et de contact authentiques avec les personnes. Cette nouvelle conception de la gestion de l'éducation soulève toute la question du perfectionnement et du recrutement des gestionnaires. Elle oriente les objets de recherche. Les chercheurs s'intéressent, entre autres, davantage aux sujets suivants : les rôles de mobilisation, d'animation, de facilitation et de soutien auprès des personnels d'éducation des gestionnaires et les habiletés requises de ces derniers qui dépassent celles exigées par l'administration courante ou la logistique des opérations. Plusieurs recherches en gestion de l'éducation s'inscrivent dans le sens de l'observation des écoles pour identifier les facteurs de la réussite des élèves, pour décrire le rôle de DES et pour définir les caractéristiques des directions efficientes.

Dans *Pour un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités en éducation* le CSE (1996) dénonce « *l'emprise bureaucratique exagérée sur l'éducation, qui mine la vitalité démocratique* » et invite l'État à s'engager sur le terrain des orientations, des résultats à escompter et de l'imputabilité publique des organismes d'éducation. En 1999, le rapport du CSE titre « *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement* ». Il insiste alors sur l'importance pour les directions d'établissement de créer un environnement favorable à la concertation des divers acteurs, notamment le personnel enseignant, pour que se développe une culture de l'évaluation axée sur l'amélioration continue.

Le CSE amorce une réflexion, sur le rôle de l'État dans le domaine l'éducation, qui s'impose en considérant que l'évolution de la société québécoise, à l'instar des sociétés occidentales, est de plus en plus tributaire d'un ensemble de forces qui échappent au contrôle étatique. Plusieurs développements majeurs, certains propres au Québec, d'autres se déployant à l'échelle internationale, ont des effets sur le rôle de l'État dans la vie sociale en général et particulièrement dans le domaine de l'éducation. Le Conseil questionne ce phénomène et produit deux rapports annuels consécutifs sur le sujet : « *La gouverne de l'éducation – Logique marchande ou processus politique ?* » (2001) et « *La gouverne de l'éducation : priorité pour les prochaines années* » (2002).

Dans son rapport annuel 2004-2005 sur l'état et les besoins de l'éducation, *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite,* le CSE préconise l'accroissement de la synergie entre les savoirs d'expérience et les savoirs savants pour favoriser une meilleure utilisation de la recherche et de l'innovation en éducation et pour améliorer les pratiques éducatives. Pour atteindre la synergie souhaitée, selon le CSE, il est essentiel que les praticiens fassent connaître aux chercheurs les pratiques innovantes qu'ils ont développées et que les chercheurs s'assurent d'offrir aux praticiens une plus grande accessibilité aux résultats de leurs travaux.

---

[33] Revues qui publient des articles qui ont été évalué par des comités de lecture composés de pairs, experts dans le domaine.
[34] *Les sciences de l'éducation*, http://www.erudit.org/revue/rse/2010/v36/n2/index.html - la ***Revue canadienne de l'éducation / Canadian Journal of Education***, http://www.csse-scee.ca/RCE/ - *Éducation et francophonie*, http://www.acelf.ca/c/revue/index.php
[35] ***American Educational Research Journal*** http://aerj.aera.net/ - ***Educational Evaluation and Policy Analysis*** http://eepa.aera.net/ - ***Educational Researcher*** http://er.aera.net/ - ***Review of Research in Education*** http://rre.aera.net/ - *Qualitative Inquiry* http://qix.sagepub.com/
[36] *Administration et Éducation* http://www.afae.fr/spip.php?rubrique4 - *Revue française de pédagogie http://www.inrp.fr/edition-electronique/archives/revue-francaise-de-pedagogie/web/?rf/ - La recherche en Éducation* http://www.la-recherche-en-education.org/index.php/afirse
[37] Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour fonction de conseiller la, le, ministre de l'Éducation.

Les recherches universitaires en administration de l'éducation ont produit au départ des résultats intéressants qui, cependant, malheureusement, sont allés dans toutes les directions. Pour contrer l'isolement et l'éparpillement, les chercheurs se sont regroupés au milieu des années quatre-vingt-dix pour partager savoir et expérience dans l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE) qui tient un colloque annuel dans le cadre de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) en plus de journées scientifiques thématiques au cours de l'année. L'encadré qui suit fait présente une liste non exhaustive des objets de recherche sur lesquels les professeurs-chercheurs québécois et leurs étudiants travaillent actuellement.

Principaux objets de recherche des chercheurs québécois en gestion de l'éducation

Administration et gouvernance	**Comportement organisationnel**
Administration scolaire et publique et conduite des réformes en éducation au Québec Centralisation - Décentralisation Fonctionnement des établissements en éducation Gestion de l'éducation Gestion des activités éducatives et du soutien au parcours scolaire Gestion des établissements scolaires Gestion stratégique Gouvernance scolaire Gouvernance, décentralisation et pilotage des systèmes éducatifs Réussite et échec scolaire	Appropriation et impacts des changements sur les structures en éducation Changement en éducation Climat organisationnel en éducation Gestion des conflits Gestion du changement en éducation Rôle et pratiques de gestion dans l'accompagnement du développement professionnel du personnel scolaire Rôles en émergence chez les conseillères et les conseillers pédagogiques et leur contribution dans le pilotage du changement au sein des établissements scolaires Innovation, implantation Rôles et tensions de rôle chez le personnel en éducation
Évaluation	**Partenariat**
Audit et évaluation des établissements scolaires et des systèmes éducatifs. Évaluation des politiques publiques Modèle pour mesurer la performance différenciée des établissements d'enseignement supérieur	Collaboration dans les écoles du Québec Coopération et partenariat en éducation Coopération, collaboration en gestion de l'éducation L'école communautaire Partenariat décisionnel
Formation	**Professionnalisation**
Développement des équipes cycle Développement du travail d'équipe Formation des dirigeants et des professionnels ayant à œuvrer à l'accompagnement et à l'encadrement des personnels des systèmes d'éducation et de formation. Formation en milieu de travail Formation du personnel d'éducation L'accompagnement de la relève L'analyse des besoins de formation Le transfert des apprentissages en entreprise	L'identité professionnelle et la professionnalisation
	Gestion de la diversité
	Politiques éducatives et éducation interculturelle Gestion intergénérationnelle
	Théorie des organisations
	Apprentissage organisationnel Fonctionnement des organisations en éducation et gestion par résultats Gestion éthique en éducation Leadership

Source : sites des Facultés de sciences de l'éducation des universités francophones du Québec

Conclusion

Au moment où les populations des pays occidentaux ont accès à l'éducation, leurs systèmes éducatifs luttent pour la persévérance scolaire et pour la réussite du plus grand nombre. Au même moment, dans les pays « dits » en voie de développement les efforts portent toujours sur l'accès à l'éducation.

> *Sommés de relever à elle seule le défi de la promotion sociale, l'école est progressivement discréditée et soumise aux desiderata du marché du travail. Dans la " société de la connaissance " - où la promotion des nouvelles technologies fait office de pensée – l'éducation n'est plus que l'instrument d'une division sociale inégalitaire. Cette vision réductrice oublie que l'école est avant tout le lieu où se construit le lien social, où doit s'élaborer la " démocratie de la vie " (Petrella, 2000 : 6-7).*

N'y a-t-il donc pas toujours eu lieu de questionner la gestion de l'éducation en intégrant dans tous nos projets de recherche en gestion de l'éducation, la dimension éthique ?

Références

Barnabé, C et P. Toussaint (2002). *L'administration de l'éducation – Une perspective historique.* Québec : Presses de l'université du Québec.

Baudoux, C. (1994). *La gestion en éducation : Une affaire d'hommes ou de femmes?* Cap-Rouge (Qc), Presses Inter Universitaires.

Brassard, A. (2004). « La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation » dans *Éducation et francophonie, vol.* XXXII, n° 2, automne 2004.

Brassard, A. (2000). « L'institutionnalisation du champ d'études l'administration de l'éducation : une analyse critique de l'expérience québécoise » dans *Revue Française de Pédagogie*, n° 130, janvier-février-mars 2000, 15-28

Brassard, A. (1987). « L'enjeu : le développement de l'administration de l'éducation » dans A. Brassard (dir.) *Le développement des champs d'application de l'administration : le cas de l'administration de l'éducation.* Montréal : Les *publications* de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 141-154.

Brassard, A. (1974). « Situation de l'administration de l'éducation dans les pays francophones » dans A. Brassard et A. Girard (dir.) *L'administration de l'éducation en pays francophones.* Montréal : Revue des sciences de l'éducation, 13-16.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963-1966). *Rapport.* Québec, Éditeur officiel du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite.* Rapport annuel 2004-2005 sur l'état et les besoins en éducation au Québec, Québec, Le Conseil.

Conseil supérieur de l'éducation (2002). *La gouverne de l'éducation : priorité pour les prochaines années.* Rapport annuel 2001-2002 sur l'état et les besoins en éducation au Québec, Québec, Le Conseil.

Conseil supérieur de l'éducation (2001). *La gouverne de l'éducation – Logique marchande ou processus politique?* Rapport annuel 2000-2001 sur l'état et les besoins en éducation au Québec, Québec, Le Conseil.

Conseil supérieur de l'éducation (1999). *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement*. Rapport annuel (1998-1999) sur l'état et les besoins de l'éducation au Québec, Québec, Le Conseil.

Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Pour un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités en éducation*. Rapport annuel (1995-1996) sur l'état et les besoins de l'éducation au Québec, Québec, Le Conseil.

Conseil supérieur de l'éducation (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*. Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation au Québec, Québec, Le Conseil.

Dupuis, Ph. (2004). « L'administration de l'éducation : quelles compétences? » dans *Éducation et francophonie, vol.* XXXII, n° 2, automne 2004.

Labelle, J. et M. St-Germain (2004). « La gestion scolaire : une situation à améliorer? » dans *Éducation et francophonie, vol.* XXXII, n° 2, automne 2004.

Petrella, R. (2000). « Cinq pièges tendus à l'éducation » dans *Le Monde diplomatique*. N° Octobre 2010, 6-7.

Privatisation de l'éducation publique. Besoin incontestable ou la fin d'un mythe ?

Victoria Konidari
Université de Patras
Grèce
vickonidari@yahoo.gr
Nidri, Lefkadas, 31084, Grèce
Tél:0030-6944507379

Résumé

Il y a grand débat aujourd'hui sur l'introduction de la logique organisationnelle et manageriale au milieu éducatif. Les termes *accountability* (responsabilité et transparence), performativité, partenariats public-privé et éducation à l'entreprenariat sont à l'ordre du jour tant au niveau de la politique éducative européenne, qu'au niveau des politiques éducatives nationales à l'échelle internationale. Cet article présente les formes les plus importantes de privatisation de l'éducation puisant à la fois dans les communications officielles de l'Union Européenne et dans la bibliographie relative. En opérant une approche critique de la tendance actuelle de privatisation de l'éducation publique, l'auteur conclut en focalisant sur les deux axes des l'efficacité et du symbolique au niveau organisationnel, institutionnel et au niveau de l'Etat.

Mots-clés : accountability, privatisation, partenariats, institution, privé, efficacité.

Introduction

La question de la qualité éducative continue à être aujourd'hui une question primordiale. Une des conceptions prédominantes par rapport à la qualité scolaire est l'application de la logique des pratiques organisationnelles et la privatisation de l'éducation en milieu éducatif vu que *ce qui est [consideré] bon pour les affaires est bon également pour l'éducation et la société* (Down, 2009 : 7). Dans ce contexte plusieurs reformes ont été entrepris au niveau international visant soit l'intervention sur la connaissance éducative, les pratiques, les procédures et les processus, soit le changement holistique du système. Le changement majeur est que *la reforme en cette période ne vise pas changer seulement la façon dont les choses sont organisées ou faites ; Elle vise plutôt changer les enseignants et l'apprentissage, les institutions éducatives et leur relation à l'économie […] et à la compétitivité internationale* (Ball, 2008 : 8). Autrement dit, les environnements éducatifs semblent aujourd'hui être au carrefour entre *les environnements techniques auxquels les organisations sont évalués d'après leurs résultats* et *les environnements institutionnels, auxquels les organisations sont jugées plus par l'approprié de leur forme que par leurs résultats* (Powell, 1991 : 184). Or, changement le plus important à l'éducation concerne plutôt l'abolition de la distinction entre le privé et le public. Bien que *l'éducation publique était considérée* [jusqu'il n'y pas très longtemps] *un bien public protégé, elle est aujourd'hui balayée par les forces de globalisation, transformée en entreprise commerciale et elle est réorientée vers une relation profondément intégrée aux intérêts commerciaux* (Norris, 2006 : 32).
Cet article se distingue en deux parties. Dans la première partie, l'auteur présente les principales formes actuelles de privatisation de l'éducation. Dans la deuxième partie, tout en présentant les effets et l'efficacité des changements précédents d'après la bibliographie internationale, il essaie de jeter de lumière au changement conceptuel inconscient opéré au niveau institutionnel et symbolique, dressant en même temps des nouvelles pistes de recherche.

I. Formes de privatisation

I.I Accountabilité et performativité

Le terme d'accountabilité (transparence et responsabilité) la notion la plus évoquée et la moins analysée (Burke 2005 : 1) a été introduite dans le secteur privé dans le cadre du Nouveau Management Public (*NPM, New Public Management*) qui est associé avec la *marketisation* des services publics effectuée par l'incorporation des méthodes et de la logique du marché au management des politiques sociales (Ranade, 2008). L'accountabilité, concept élusif, défini de façon différente selon le contexte, le milieu et le discipline invoqués, décrit un ensemble *d'idées et de pratiques …qui cherchent, dans leur essence, à utiliser les approches du secteur privé et du business au secteur public* (Denhart & Denhart, 2000 : 550). En bref, l'accountabilité publique peut être envisagé *comme un ensemble de systèmes par lesquels des organisations ou des individus sont tenus donner des comptes à la sphère publique à travers les élections (démocratie représentative), le dialogue (démocratie participative, réseaux), la justice et finalement à travers l'audit* (West, Mattei & Roberts, 2011). La performativité d'autre part, *technologie, culture et mode de régulation, emploie des jugements, des comparaisons et des rapports en vue de motiver, de contrôler ou d'apporter le changement* (Ball 2003 : 216). Elle focalise sur les résultats mesurables et les indicateurs de performance, elle *vise à représenter la qualité ou la valeur d'un individu ou d'une organisation dans un cadre de jugement donné* (ibid).
Sous la pression pour rationalisation de l'action et efficience, l'accountabilité a pénétré le milieu éducatif. L'Etat et les citoyens sont considérés désormais comme des clients et les écoles sont tenues comme responsables à l'égard des parents, des élèves et de la communauté pour la qualité de l'éducation et du curriculum offerts. Les écoles *doivent documenter comment les ressources ont été utilisées et reconstruire les séquences et les décisions organisationnelles, les règles et les actions qui ont produit les résultats particuliers […]. Ce qui est important c'est que l'organisation donne des comptes internes afin de prouver que les règles et les procédures convenables ont été mises en place afin d'engendrer l'allocation rationnelle des ressources et les actions organisationnelles appropriées* (Hannan & Freeman, 1989 : 73).

L'accountabilité présente une grande typologie de modèles : elle peut être contractuelle (inputs, outputs, indicateurs de performance, résultats, standards) ou responsive (qualité des résultats d'apprentissage, processus mis en place, prise des décisions appropriées) (Glatter, 1993 : 53), politique (Ball, Vincent & Radnor, 1997), bureaucratique et managériale (Olssen & Peters, 2005), professionnelle, démocratique ou du marché (Besley & Peters, 2006). Finalement, West, Mattei & Roberts (2011) citent sept types d'accountabilité à l'éducation (professionnelle, hiérarchique, contractuelle, légale, participative, du réseau, du marché). Ce qui important et commun aux typologies précédentes est que la notion d'accountabilité est fort liée à l'idée de la sanction. Les écoles « en échec » sont sujettes à des sanctions comme *tutoring*, transfert d'élèves à d'autres écoles, re-formation totale du personnel enseignant et administratif, exclusion, sanctions imposées par les pairs, par la justice, replacement, fermeture d'école, perte de contrôle…
En ce qui concerne la réalité éducative, on doit souligner que l'accountabilité a prédominé les agendas éducatifs en Europe (Huisman & Currie, 2004), en Amerique (Meade, 2008 ; Toma, 2008) en Asie (Peng & Wang, 2008), en Australie, en New Zeland (Vidovich & Slee, 2001). En puisant dans la littérature relative, les mouvements les plus importants basés sur l'accountabilité en éducation ont été repérés et sont présentés de façon synthétique ci-dessous :

Tableau 1: Politiques nationals d'accountabilité à l'éducation

Etats-Unis: (Suspitsyna, T. 2010):	The *No Child Left Behind* (NCLB) and the *Commission on the Future of Higher Education* présentent l'incarnation la plus représentative du mouvement d'accountabilité à l'éducation. Ils sont des exemples récents des efforts menés en vue d'augmenter l'accountabilité de l'éducation primaire, secondaire et universitaire aux législateurs et au public. Plus précisément, le programme *No Child Left Behind* (2002) vise à améliorer les performances des élèves à la compréhension écrite et à la culture mathématique et à améliorer la performance académique des élèves pauvres ou minoritaires).
Angleterre (James & Simmons, 2007 ; West, Mattei & Roberts, 2011) :	En Angleterre, sous l'influence du *Nouveau Management Public* (NPM), une série d'Actes Educatifs (*Education Acts)* inaugurées depuis 1980, et la création de l'OfSTED (*Office for Standardising Education*) et du GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) ont servi à la mise en place de la culture d'accountabilité et de performativité au niveau national, influencent tant le curriculum, que le recrutement des enseignants et la politique budgétaire. Plus précisément : L' *Education Act* (1980) : a accrue la priorité donnée aux parents pour le choix de l'école et a exigé la publication des résultats scolaires aux brochures des écoles. L' *Education Act* (1988) : prévoit l'augmentation de la diversité scolaire, financement selon la formule proposée, programmes de contrôle, curriculum national. Selon l' *Education Act* (1992) les données sur la performance et le suivi de l'école doivent être aussi publiées aux reports d'inspection publiées tous les quatre ans (DfE, 1992, p. 5). Les écoles doivent donner les résultats aux tests nationaux et aux examens publics au gouvernement, qui à son tout, les mettra à la disposition des parents et les publiera largement à la presse nationale (*league tables*). Elle prévoit aussi la création de l'Ofsted (*Office for Standardising Education*) qui inspecte la qualité de l'éducation fournie par les écoles et de la GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) qui constitue la qualification académique la plus répandue pour l'enseignement secondaire. Finalement, le financement dépend largement du nombre des élèves inscrits (*enrollment rates*). Les budgets sont gérés par le personnel de l'école, les parents et les membres de la communauté locale, les parties politiques étant comprises.
Irlande (Gleeson & Donnabhain, 2009):	Le secteur public est fort influencé par NPM. Les citoyens sont considérés en tant que consommateurs, des meilleurs contrôles de qualité sont promis et il y a une emphase importante sur l'accountabilité par les résultats (Collins, Gradden & Butler, 2007 : 27). L'introduction du *Strategic Management Initiative (SMI),*en 1994, focalise sur les résultats, représente l'inauguration de la nouvelle culture de management, promue par NPM (New Public Management), vise à délivrer un service public de qualité et à moderniser les départements et les bureaux. *L'Education White Paper* (1995 : 6-8) perçoit l'accountabilité comme une des cinq principes capables d'assurer « *value for money* », alors que le langage technique et consumériste (clients, consommateurs, besoins, interets) fait son apparition dans les textes officiels pour la première fois en 1997. Finalement, l' *Education Act* (1998) introduit 38 indicateurs de qualité centrés sur quatre axes (HLG, *High Level Goals*).
Finlande (Laukkanen, 1998):	Le Comité National d'Education (*National Board of Education*, 1994) a reconnu la nécessité de donner au niveau local (écoles et enseignants) les possibilités de créer leur propre succès. Le développement de l'école individuel doit désormais se baser sur l'auto-évaluation, la décentralisation de puissance et les indicateurs de performance. Il est à noter que selon les résultats de Pisa 2003, les élèves finlandais sont parmi les meilleurs à la culture mathématique et scientifique parmi les 41 pays participant.
Allemagne (Fussel, 2002):	Selon la constitution allemande (paragraphe 5) : Le *système scolaire entière est sous la supervision de l'Etat.* L'accountabilité et responsabilité ultime résident uniquement au ministère de l'Education. Vu l'interprétation plus ou moins flexible de la constitution, le concept d'accountabilité n'est pas très developpé, puisqu'il y a encore beaucoup de débats sur d'une part, l'autonomie accrue de l'école individuelle et d'autre part, le principe de la surveillance de la part de l'Etat. Black & William (2005) affirment pourtant que les 16 régions du pays ont adopté des standards curriculaires communs alors que plusieurs régions ont introduit des systèmes d'évaluation centralisé afin d'assurer l'application systématique des standards et ont mis en place l'Independente Inspection Scolaire (*Independent School Inspection).*
Australie (Clive, D. 1990, Windle, J. 2009) :	En Australie, il y eu deux projets pour l'amelioration de l' education. Tout d'abord, il y a la politique *Better Schools in Western Australia, lancée en* 1987. Il s'agit d'un programme d'amélioration de la qualité éducative basé sur la re-désignation des responsabilités et des redevabilités. Il concerne également un grand changement par la dévolution de la prise de décision du niveau central (*head office*) aux écoles. Il prévoit une participation plus active des parents et de la communauté locale, et plus de reports sur les activités scolaires. En deuxième lieu, le programme *Schools of Future* (2003) prévoyait des curricula et des tests standardisés, un financement volontaire de la part des parents et la recherche de financement (*sponsoring*).

Source : Compilation de l'auteur

I. II. Partenariat public-privé

Le terme partenariat public-privé ("PPP") n'est pas défini au niveau communautaire. Ce terme se réfère en général à des formes de coopération entre les autorités publiques et le monde des entreprises qui visent à assurer le financement, la construction, la rénovation, la gestion ou l'entretien d'une infrastructure ou la fourniture d'un service (Livre Vert, 2004 : 3).
Selon le Livre Vert, les opérations de PPP se caractérisent pat la durée relativement longue de la relation, le mode de financement du projet, le rôle important de l'opérateur économique, et la répartition des risques entre le partenaire public et le partenaire privé. Ce qui se passe en effet c'est que l'ancienne, simple et claire distinction entre le secteur public et le secteur privé est abolie (Pring, 1987 : 290). D'une part la diminution du financement de l'éducation publique de la part de l'Etat et d'autre part l'engagement actif du secteur privé en vue de couvrir le vide laissé, viennent créer une nouvelle réalité au monde éducatif qui est sans précèdent.
Le recours accru aux opérations de PPP s'explique par différents facteurs. Au regard des contraintes budgétaires auxquelles doivent faire face les Etats membres, il répond à un besoin d'apport de financement privé pour le secteur public. Il s'explique également par la volonté de bénéficier davantage du savoir faire et des méthodes de fonctionnement du secteur privé dans le cadre de la vie publique. Le développement du PPP s'inscrit par ailleurs dans l'évolution plus générale du rôle de l'Etat dans la sphère économique, passant d'un rôle d'opérateur direct à un rôle d'organisateur, de régulateur et de contrôleur (Livre Vert, 2004 : 3).

Ces deux options politiques, la récession de l'Etat et l'engagement du privé visent à produire des objectifs, des obligations et des dispositions nouveaux à l'éducation publique (Gribb & Ball, 2005 : 115). Variant légèrement la définition donnée par Patrinos et al.'s (2009:9) de la Banque Mondiale, on définit la privatisation comme « *le processus par lequel le gouvernement procure d'éducation ou des services liés à l'éducation d'une certaine qualité à un prix convenu par un proviseur spécifique* ». La privatisation de l'éducation, qui devient de plus en plus dépendante du financement privé (Pring, 1987 : 290) pour sa survie et son développement, constitue en effet une forme organisationnelle de décentralisation, [puisque] l'Etat dévolue délibérément le contrôle à des parties non gouvernementales (Rondinelli et al, 1989). Pour McGinn and Welsh (1999) la décentralisation est un changement de location de ceux qui gouvernent, le transfert de l'autorité d'un lieu ou d'un niveau d'organisation éducationnelle à un autre niveau. Les formes de décentralisation peuvent varier selon le niveau de prise de décision et de *policy-making*, le niveau et les objectifs de décentralisation, le rôle regulatoire de l'Etat. Plus fréquemment, la décentralisation concerne un changement d'autorité aux écoles publiques. La responsabilité et les ressources peuvent être transférées du secteur public au secteur privé. Dans ce cas, le secteur privé vient procurer des « services » sur la base des intérêts monétaires. Ces proviseurs de services peuvent agir *« à titre lucratif»* ou *« à titre non lucratif »*, peuvent avoir d'expertise à l'éducation ou pas (O'Neil, 2011).
Selon la Banque Mondiale un éventail de services peut être procuré à l'éducation par le secteur privé.

Tableau 2. Types de contrats à l'éducation

Ce pour quoi les gouvernements font des contrats :	Ce que les gouvernements achètent :
Management, soutien de services professionnel (input)	• Management scolaire (Management des ressources humaines, management financier) • Services de soutien (repas, transports) • Services professionnels (formation d'enseignants, curriculum, livres, assurance qualité et services supplémentaires).
Services opérationnels (processus)	• L'éducation des élèves, le management des ressources humaines et des ressources financières, services professionnels et entretien des bâtiments.
Services éducatifs (outputs)	• Place des élèves aux écoles privées (contrats avec les écoles pour l'inscription d'un nombre spécifique d'élèves)
Facilités offerts (*Facility availability*, inputs)	• Infrastructure et building maintenance
Facilités offerts et services éducatifs (à la fois inputs et outputs)	Infrastructure couplée avec des services (outputs éducatifs et opérationnels).

Source : Adaptation de la Banque Mondiale 2006

Tableau 3 : Financement et provision des services aux partenariats public-privé

Financement	Provision Privée	Provision Publique
Financement privé	Ecoles privées Universités privées Scolarisation à la maison (*homme schooling*) *Tutoring*	• Droits de scolarité (user fees) • Prêts élèves (student loans)
Financement public	*Vouchers (Coupons)* *Contract schools (écoles à contact)* *Charter schools (écoles charter)* *Contracting out*	• Ecoles publiques • Universités publiques

Source : Adaptation de la Banque Mondiale 2006

I. III. Education à l'entreprenariat

Encourager l'esprit d'entreprise chez les jeunes est une condition impérative de progrès – à long terme du moins – en matière d'emploi, de croissance, de compétitivité et d'innovation. L'éducation peut contribuer à la création d'une culture davantage entrepreneuriale (CE, 2004 :11)
En ce qui concerne l'éducation à l'entrepreneuriat, il y a d'une part, le projet « Procedure Best » qui visait à repérer les meilleures pratiques au niveau européen et d'autre part il y a les ONG et les réseaux internationaux qui coopèrent avec les écoles afin de promouvoir l'éducation à l'entrepreneuriat.

I. Le projet «Procédure Best»

Le projet «Procédure Best» sur l'éducation et la formation à l'entrepreneuriat visait à identifier les initiatives menées partout en Europe pour promouvoir l'enseignement de l'entrepreneuriat à tous les niveaux du système éducatif formel, depuis l'école primaire jusqu'à l'université. Son objectif général était de parvenir à mieux comprendre la nature et la portée des mesures et des programmes existants (CE, 2004 : 12). Sur la base de la définition convenue, les objectifs de ce type d'enseignement – à adapter selon le niveau d'études – s'établissent donc comme suit:

Tableau 4 : Objectifs d'enseignement selon le projet « Procedure Best »

• Promouvoir le développement de **qualités personnelles** en rapport avec l'entrepreneuriat (créativité, esprit d'initiative, prise de risque et sens des responsabilités notamment). • Proposer une **familiarisation précoce et un contact** avec le monde des entreprises, et faire mieux connaître le rôle des entrepreneurs au sein de la collectivité. • **Sensibiliser les apprenants à l'activité indépendante** en tant qu'option de carrière (le message étant que l'on peut devenir non seulement un salarié, mais également un entrepreneur). • Organiser des activités fondées sur l'**apprentissage par la pratique** — gestion de mini-entreprises ou d'entreprises virtuelles par les étudiants, par exemple. • Offrir une **formation spécifique** sur le processus de démarrage d'une entreprise (dans les écoles professionnelles ou techniques et dans les universités en particulier).

Source : Commission Européenne, 2004, Education à l'entrepreneuriat.

Un rapport du groupe d'experts, adopté en novembre 2002 conclut que:

> «*Bien que de nombreuses activités soient actuellement mises en oeuvre dans tous les niveaux d'enseignement, nombre d'entre elles ne sont pas intégrées dans les programmes et ne s'inscrivent pas dans un cadre cohérent. Les initiatives sont souvent isolées, prises par des institutions à titre individuel, par des partenariats ou des autorités locales. Elles sont fréquemment pilotées par des acteurs externes et non par le système éducatif lui-même. Le plus souvent, l'entrepreneuriat est enseigné en tant que matière à part ou est considéré comme une activité périscolaire*». (CE, 2004 : 13)

Les conclusions et recommandations du projet «Procédure Best» achevé en novembre 2002 visaient un certain nombre d'aspects jugés déterminants pour faire progresser l'éducation à l'entreprenariat en Europe, à savoir: le programme d'études national, l'initiation dès l'enseignement primaire, les réseaux internationaux et les programmes basés sur l'apprentissage par la pratique, la formation des enseignants, la création d'un cadre général, la traduction de l'engagement politique en mesures concrètes, la collecte de données quantitatives.

II. Réseaux internationaux et programmes basés sur l'apprentissage par la pratique

L'expertise et les programmes internationaux dans le domaine de l'éducation à l'entreprenariat (...) doivent être diffusés plus largement (...) Les méthodes reposant sur l'apprentissage par la pratique, y compris la création de minientreprises par les élèves, doivent être davantage soutenues et être généralisées à tous les niveaux d'éducation (EC:24). […] Au niveau de l'enseignement primaire et secondaire (EC : 11) plusieurs organisations nationales encouragent – sous l'égide de réseaux tels que *Junior Achievement-Young Enterprise (JA-YE)* et *EUROPEN* – des programmes scolaires basés sur une approche précoce du monde de l'entreprise et sur le concept de l'apprentissage par la pratique, au travers notamment d'études de cas, de mini-entreprises et d'entreprises d'entraînement. (EC25)

Le réseau Junior Achievement-Young Enterprise (JA-YE Europe), qui réunit des organisations sans but lucratif de 37 pays européens, vise à favoriser une attitude entrepreneuriale de la part des jeunes étudiants. Entre autres activités, les membres de «JA-YE Europe» organisent, au niveau national, des programmes scolaires basés sur l'apprentissage par la pratique qui amènent les étudiants à créer et à gérer une minientreprise pendant la durée de l'année scolaire. Il s'agit d'entreprises réelles qui, opérant dans un environnement protégé, produisent et vendent de véritables produits ou services.

Tableau 5 : *JA-YE Europe*

Education primaire	République tchèque, Estonie, Lettonie, Lituanie, Hongrie et Pologne
Education secondaire	Belgique, Estonie, Norvège, Suède, Royaume-Uni
Filière professionnelle	Autriche, Bulgarie, République tchèque et Finlande
De nombreux pays, envisagent d'étendre l'application des programmes internationaux fondés sur l'apprentissage par la pratique et sur les entreprises gérées par les étudiants.	Autriche, Estonie, Grèce, Islande, Lettonie, Lituanie et Norvège

Source : Adaptation Commision Europeenne, 2004, Education à l'entreprenariat.

II. Conséquences et changement conceptuel

Si on voulait adopter une approche critique a l'égard de la privatisation de l'éducation publique, on se référerait à trois axes principaux : L'axe efficacité-efficience et l'axe symbolique.

II. I. L'axe efficacité

Du point de vue idéologique, l'accountabilité reproduit la rationalité politique néolibérale qui sous-tend le nouveau managerialisme. Elle facilite la production de nouvelles subjectivités basées sur l'éthique du business et règle le comportement des individus à travers un nouveau genre du bio politique qui vise à former et à stimuler les besoins et les désirs de l'individu afin qu'il choisisse en tant que consommateur (Suspitsyna, T. 2010). D'autant plus, les relations dans la culture de performativité sont instrumentales et inauthentiques *« un simulacre de prendre soin »* (*a simulacra of care*) (Fielding, 2007 : 389). Selon Fielding (2007 : 400) l'école performante est une organisation dans laquelle le personnel est utilisé pour servir le fonctionnel : la communauté est valorisé, mais primordialement pour des objectifs instrumentaux dans le contexte du marché.

Des efforts aux Etats-Unis, en Angleterre, en Nouvelle Zelande, en Suède ont prouvé que les mesures compétitives ne peuvent pas générer l'amélioration du système entier, même si elles peuvent être efficaces à certaines écoles (Glatter, Woods, & Bagley, 1997; Whitty, Power, & Halpin 1998). En plus, les systèmes compétitifs risquent d'augmenter l'inégalité au sein et entre les écoles (Gorard & Fitz 1998; Dyson et al. 2010). Le risque émanant aux indicateurs de performance est que la *qualité sera de plus en plus considérée égale à la performance aux tableaux de classement du gouvernement qui mesurent des compétences limitées, et qu'elle sera seulement une réflexion partielle de la réussite académique* (Riley 1994 : 96).

En ce qui concerne les conséquences sur le corps enseignant, on pourrait dire que *la politique du marché, du management et de performativité ne laisse pas d'espace pour un soi autonome ou collectif éthique* (Ball, 2003). En plus, sous la pression d'accountabilité, l'autonomie des enseignants est minée, leur identité individuelle collective et personnelle défiée (Day & Smethen, 2009) et une identité enterpreneriale se met en place qui est *individualiste, compétitive, controllante et regulative, définie extérieurement et basée sur les standards* (Sachs, 2001 : 130). Ball (2003 : 7) soutient que *le nouveau vocabulaire de performance* en Angleterre a changé la façon de penser des enseignants. Ils travaillent avec des résultats mesurables, avec des données et des indicateurs de performance, avec des objectifs, de *benchmarking* et le nouveau managerialisme inhérent aux équipes de management et de gestion financière. Les enseignants sont oppressés parmi les résultats d'examens, les objectifs de réussite et les tableaux de classement de l'accountabilité (Hargreaves, 2003) dans des cultures de complicité (Ball, 2000). Considérés désormais comme des fonctionnaires du secteur public, ils sont invités à donner des comptes au public pour la qualité de leur travail et ses résultats deviennent publics comme jamais auparavant. Ce qui compte c'est de produire des performances et des outputs mesurables et améliorés. Ce qui importe est ce qui marche (Ball, 2003 : 22). Dans ce cadre, les enseignants sont « deprofessionalisés » et « reprofessionalisés » (Seddon, 1997) soumis à une co-optation idéologique de la conscience morale et éthique (Smyth et al. 2000 : 86).

Cette terreur de performativité nous rappelle *le Panopticon* de Bentham, la figure architecturale, qui par la dissociation du couple voir-etre vu, faisait que la surveillance était permanente dans ses effets alors qu'elle était discontinue dans son action (Foucault, 1993 : 234-5). Les indicateurs de performance, les tableaux de classements, le contrôle continu, la publication des résultats des écoles, donnent l'impression d'une *« surveillance permanente, exhaustive, omniprésente, capable de tout rendre visible, mais à condition de se rendre elle-même invisible»* (ibid, 249). *« La société moderne est à cette époque, et reste dans une large mesure, incapable de s'observer elle-même, d'identifier l'observateur »* (Luhmann, 2007 : 207). Comme l'affirmait Foucault (ibid, 264) *« la mise en « observation » prolonge naturellement une méthode envahie par les méthodes disciplinaires et les procédures d'examens. […] Quoi d'étonnant si la prison ressemble aux usines, aux écoles, aux casernes, aux hôpitaux, qui tous ressemblent aux prisons ? ».*

Dans le cadre panoptique, les enseignants sont invités à travailler *sous la ta terreur de performativité [qui] du point de vue epistemologique restreint la cognition des enseignants en tant que dessinateurs de leur enseignement alors que du point de vue ontologique, restreint la constitution de leur identité, emprisonnant de cette façon l'âme et l'esprit des enseignants* (Chua, 2009). D'autant plus, l'identité du professionnel elle-même est colonisée…Les enseignants internalisent la nouvelle identité exigée dans leur propre subjectivité (Usher, 2006 : 286). Cette terreur de performativité provoque ce que Ball appelle « *fabrications* » des façades inauthentiques, qui sont des investissements en plasticité (2003 : 225), des présentations attentivement construites et gérées. *Les fabrications cachent autant qu'elles révèlent. Elles sont des moyens de se présenter dans des registres de sens particulier, dans une économie de sens particulier dans laquelle seulement certaines possibilités d'être sont valorisées* (Ball, 2003 : 224-5). Les fabrications sont des versions d'une organisation ou d'une personne qui ne sont pas vraies mais qui sont produites délibérément en vue d'être redevable (*accountable*). Elles impliquent à la fois la résistance et la capitulation ne laissant pas d'espace pour l'opération des codes éthiques autonomes (Chua, 2009). Autrement dit, la performativité provoque l'émergence des *pathologies de conspiration créative* (Elliot, 2001 : 202).

II. II. La cage en fer revisitée : l'isomorphisme organisationnel

Max Weber (1952, 181-182) avait comparé l'esprit rationaliste à une cage en fer dans laquelle l'humanité était emprisonnée. Se referant à la bureaucratie, la manifestation organisationnelle de l'esprit rationaliste, Weber a soutenu qu'elle est si efficace et puissante en tant que moyen de contrôle, qu'une fois mise en place le momentum de bureaucratisation était irréversible. Powell et DiMaggio (1983), en se basant sur la conceptualisation de Weber, ont parlé de l'isomorphisme institutionnel. Selon les auteurs, les idées institutionnalisées exercent une telle pression sur les organisations qu'elles les obligent à adopter des structures et des formes similaires et à devenir par conséquent de plus en plus similaires. Autrement dit, étant obligées de fonctionner dans un environnement fort institutionnalisé, elles sont soumises à des pressions isomorphiques.

Désirant expliquer la répandue énorme de la logique organisationnelle en milieu institutionnel, **on dirait que aujourd'hui la logique organisationnelle globale plus ou moins homogène au niveau international, malgré quelques divergences selon le contexte national d'application, exerce une telle pression isomorphique sur les institutions éducatives nationales, qu'elles finissent par perdre leurs traits institutionnels au profit de nouveaux traits organisationnels.**
L'importance de l'isomorphisme organisationnel devient encore plus importante si on prend en considération la nature particulière des institutions. Manières de penser établies (Veblen, 1909, 45), base sociale de la cognition (Douglas, 1986 : 11). A la fois, systèmes et schémas collectifs (Meyer & Rowan, 1977),

structures et activités cognitives, normatives et regulatives, elles offrent sens et stabilité au comportement social (Scott, 1953, 33) tenant le statut de règle a la pensée et a l'action sociale (Meyer & Rowan, 1977).

Si on prend en considération qu'on est les gens qu'on rencontre, les lieux où l'on marche, les idées qu'on négocie (Tsoukalas, 2002 :11), le champ dans lequel on vit (Bourdieu), enfin que *« je suis mon monde »* (Wittgenstein, 1993 :93) on réalise que cet isomorphisme organisationnel n'est pas aussi inoffensif qu'il puisse paraître. « *Il y a presque toujours des taches qui, à un moment donné, entrent en concurrence ou en contradiction avec la tache primaire de l'institution, au point de l'occulter ou d'en inverser le sens, si toutefois la loi institutionnelle fondamentale le tolere »* (Kaes, 1987 :41). Imprégner les institutions éducatives de la logique organisationnelle, c'est en effet changer l'expérience qu'on a du monde. Or, *« changer l'expérience du monde est indissociable d'une expérience de l'humain. L'expérience de notre humanité est indissociable d'une expérience de soi. L'expérience de notre humanité et l'expérience de soi sont indissociables d'une expérience d'autrui »* (Todorov, 2005).
Bien sur, le mécanisme isomorphique répertorié par Powell et DiMaggio (1983) est toujours de rigueur. Pour l'isomorphisme organisationnel, comme pour l'isomorphisme institutionnel, *les pressions coercitives* proviennent de la volonté politique d'adopter le nouveau managerialisme au sein des institutions. Les *pressions mimétiques* émergent surtout pour diminuer l'insécurité. Finalement, *les pressions normatives* focalisent sur ce qui est largement considéré comme approprié.

II.III Le changement du rôle de l'État

Le parlement européen [considère] que les PPP ne constituent pas une première étape vers la privatisation de services publics, que la vocation des contrats de PPP est de faire bénéficier les autorités publiques des capacités de conception, de construction et de gestion des entreprises privées et, si nécessaire, de leurs capacités de financement, et qu'une coopération entre les autorités publiques et les entreprises peut générer des synergies et des effets positifs en termes d'intérêt public, permettre une utilisation plus efficace des deniers publics, offrir une solution autre que la privatisation en période de pénurie de moyens budgétaires et contribuer, par l'acquisition du savoir-faire détenu par les entreprises privées, à une modernisation des administrations publiques, (Résolution du Parlement européen sur les partenariats public-privé et le droit communautaire des marchés publics et des concessions (2006/2043(INI))
Or, à notre avis, le risque sous-jacent avec l'invasion de la logique organisationnelle et la privatisation de l'éducation est qu'ils pourraient opérer un changement éventuel au rôle de l'Etat. En se basant sur Poulantzas (1976c, 1977) qui voyait l'Etat comme une relation sociale, nous soutenons que la privatisation de l'éducation change l'articulation entre les relations économiques, politiques et idéologiques, fait qui n'est pas sans conséquences. Si l'Etat décide de se retirer de façon plus ou moins passive, ou plus ou moins dissimulée, en dévoluant une partie de son autorité et par là de sa responsabilité au privé, *l'apparatus* de l'Etat et par conséquent ses projets et sa puissance changent aussi. De nouvelles formes de gouvernement et de gouvernance font leur apparition. *Les changements organisationnels aux institutions publiques (recalibrage), les nouvelles formes et modalités de l'Etat (gouvernance, réseau, performance de management) et la privatisation de l'Etat lui-même et les intérêts du capital (les services publics vus comme une opportunité de faire profit)* (Ball, 2009), pourraient changer fondamentalement le rôle de l'Etat. Ce qui s'opère alors c'est une *de-nationalisation de l'Etat (vidage de l'Etat), une des-étatisation du politique (on passe du gouvernement à gouvernance), et une internationalisation des régimes politiques (sources étrangères de la politique domestique)* (Jessop, 2008 : 210).

Ce qui s'opère en plus avec la privatisation de l'éducation publique c'est le changement de la semiosis de l'Etat qui pour la première fois historiquement est invité à adopter de nouveaux principes d'organisation. Son rôle en tant qu'archétype symbolique d'autonomie, est sujet à la de-symbolisation et à la de-re-signification et à une nouvelle signalisation de son rôle dans son ensemble. On passe autrement dit, du *ratio essendi* qui concerne le devenir commun et la symbiose au sein de la communauté au *ratio operandi* qui se réfère au rationalisme et à la fonctionnalité productive. According to Habermas (1976 :5) le système politique –administrative se trouve en position de supériorité par rapport au système économique et le système socio-culturel. Le re-couplage du système économique au système politique pourrait non seulement provoquer une crise de légitimité (ibid, p.36) mais aussi un changement systémique. En d'autres termes, l'Etat n'est pas seulement le proviseur financier de l'éducation publique. Il est une notion symboliquement structurée. Une diminution ou une altération de son rôle pourrait provoquer une re-signalisation fondamentale.

Or, le point crucial qui exige d'être répondu est le suivant : *Qu'est-ce qu'on ferait, si un jour …*? Qu'est ce qui se passerait alors, si in jour le secteur privé découvrait qu'il ne pourrait pas faire des investissements plus coûteux au niveau temporel et financier pour les groupes et les individus marginalisés, que le milieu éducatif n'est pas aussi lucratif et rentable qu'il le croyait ou même que ses intérêts ne sont pas tellement bien servis ? Dans ce cas, quels seraient les dégâts pour la société et quels mécanismes compensatoires pourraient être mis en place pour compenser les dégâts provoqués ?

Conclusion

Il parait qu'on traverse aujourd'hui une crise non seulement économique et financière mais surtout une crise systémique. Il parait aussi que *la connaissance actuelle est non seulement disfonctionnelle mais également illégitime* (Harvey, 2010 : 239). Il parait *qu'on est devant un échec intellectuel massif qui a des effets néfastes pour la société puisque l'imagination collective des économistes a échoué de saisir les risques du système dans son ensemble et a raté la crise* (ibid, 235). Dans ce contexte vouloir appliquer le même raisonnement aux institutions éducatives est plutôt la preuve flagrante qu'on se trouve en psychologie du déni. On sait bien que *les idées ont des conséquences et que des idées fausses ont des conséquences dévastatrices* (ibid, 236). On ne peut pas oublier qu'à éducation, tout ce qui compte ne peut pas être compté, et tout ce qui peut être compté, ne compte pas toujours. *« La particularité du système éducatif est donc que ses effets se manifestent, à la différence de ceux des autres sous -systèmes fonctionnels, […] dans le système psychique* (Luhmann, 2007 : 44). Finalement, il suffit de nous rappeler que « l*'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité […].* (Arendt, 1972 : 252).

Références

Arendt, H. 1972. *La crise de la culture.* Paris : Gallimard..
Ball, S. J., Vincent, C. & Randor, H. 1997. Into confusion: LEAs, accountability and democracy. *Journal of Education Policy* 12 (3): 147- 64.
Ball, S. 2009. Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy* 24, no. 1: 83–99.
Ball, S.J. 2008. *The education debate.* Bristol: Policy Press.
Ball, S. 2003. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18, no. 2: 215–28.
Ball, S. J. 2000. Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society. *Australian Educational Researcher* 17, no.3: 1-24.
Ball, S. 2009. Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy* 24, no. 1: 83–99.
Besley, A.C., & M.A. Peters. 2006. Neoliberalism, performance and assessment of research quality. *South African Journal of Higher Education* 20, no. 6: 814–32.
Black, P. J. & Wiliam, D. 2004. The formative purpose: assessment must first promote learning, in: M. Wilson (Ed.) *Towards coherence between classroom assessment and accountability: 103rd Yearbook of the National Society for the Study of Education* (part 2) (Chicago, IL, University of Chicago Press), 20–50.
Black, P. & Wiliam, D. 2005. Lessons from around the world: how policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices. *Curriculum Journal* 16, no. 2: 249 – 261.
Buckingham, D., & M. Scanion. 2002. *Education, entertainment & learning.* Maidenhead: Open University Press.
Butler, P., N. Collins, and T. Cradden. 2007. Conclusions: enhancing government and
Chua, S.M.J. 2009. Donald Schön, Herbert Simon and The sciences of the artificial. *Design Studies* 30, no. 1: 60–8.
Commission Européenne. 2004. Livre Vert sur les partenariats public –privé et le droit communautaire des marchés publics et des concessions. Bruxelles 30-4-2004.

Commission Européenne. 2004. Rapport final du groupe d'experts « Education à l'entrepreneuriat ». Bruxelles, février 2004.
Cribb, A., & S. Ball. 2005. Towards an ethical audit of the privatisation of education. *British Journal of Educational Studies* 53, no. 2: 115–28.
Cribb, A., & S. Ball. 2005. Towards an ethical audit of the privatisation of education. *British Journal of Educational Studies* 53, no. 2: 115–28.
Curtis, P. 2008. Commerce in schools put under spotlight. *Guardian*, May 19.
Day, C. & Smethen, L. 2009. The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of educational change* 10:141-157.
DiMaggio, P.J., & W.W. Powell. 1983. The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review* 48, no. 2: 147–60.
Dimmock, C. 1990. Managing for Quality and Accountability in Western Australian Education. *Educational Review* 42, no.2: 197-206.
Douglas, M. 1986. *How Institutions Think.* Syracuse University Press.
Dyson, A., S. Goldrick, L. Jones, & K. Kerr. 2010. *Equity in education: Creating a fairer education system.* Manchester: Centre for Equity, University of Manchester.
Elliott, J. 2001. Characteristics of performative cultures: Their central paradoxes and limitations as resources for educational reform. In *The performing school: Managing teaching and learning in a performance culture*, ed. D. Gleeson and C. Husbands, 180–209. London: RoutledgeFalmer.
Fielding, M. 2007. The human cost and intellectual poverty of high performance schooling: Radical philosophy, John Macmurray and the remaking of person-centred education. *Journal of Education Policy* 22, no. 4: 383–409.
Füssel, H-P. 2002. Accountability in education: the case of Germany. *Education and the Law* 14, no.1: 127- 132.
Glatter, R. 2003. Governance, autonomy and accountability in education. In Strategic leadership and educational improvement, ed. M. Preedy, R. Glatter, and C. Wise, 44_74. London: Open University Press/Paul Chapman.
Glatter, R., Ph. Woods & C. Bagley.eds. 1997. *Choice and diversity in schooling.* London: Routledge.
Gleeson, J. & Donnabháin, D. 2009. Strategic planning and accountability in Irish education'. *Irish Educational Studies* 28, no. 1: 27-46.
Gorard, S., & J. Fitz. 1998. The more things change … the missing impact of marketisation. *British Journal of Sociology of Education* 19, no. 3: 365–76.
Habermas, J. 1976. *Legitimation Crisis.* Cambridge: Polity Press
Hannan, M.T. & Freeman, J. 1989. *Organizational Ecology.* Harvard.
Harvey, D. 2010. *The Enigma of Capital*, London: Prifile Books LTD.
Horio, T. 1986. Towards Reform in Japanese Education: a critique of privatisation and proposal for the re-creation of public education. *Comparative Education* 22: 1, 31 -36.
Huisman, J., & J. Currie. 2004. Accountability in higher education: Bridge over troubled water? *Higher Education* 48, no. 4: 529–51.
James, D. & Simmons, J. 2007. Alternative assessment for learner engagement in a climate of performativity: lessons from an English case study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 14, no. 3: 353- 371.
Jessop, B. 2008. *State Power,* Cambridge : Polity.
Kaes, R. 1987. *L'institution et les institutions,* Paris : Dunod.
Kenway, J., & Bullen, E. (2001). *Consuming children: Education-entertainment-advertising*. Buckingham: Open University Press.
Kumar, K. 2007. *Battle for peace.* New Delhi: Penguin Books India.
Laukkanen, R. 1998. Accountability and Evaluation: decision-making structures and the utilization of evaluation in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 42, no 2: 123-133.
Lee, J. 2010. Trick or treat: new ecology of education accountability system in the USA. *Journal of Education Policy* 25, no. 1: 73 — 93.
McGinn, N. & Welsh, T. 1999. *Decentralization of education: why, when, what and how?* (Paris, International Institute of Educational Planning, UNESCO).
Meade, P. 1990. *Quality Teacher Education and Development: overcoming the barriers by strengthening the partnerships,* Occasional Paper No. 17 (Canberra, The Australian College of Education).
Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations. In J.W. Meyer & W.R. Scott (eds.), *Organizational Environments: Ritual and Rationality.* Beverly Hills: Sage Publications.
Norris, T. 2006. School commercialism and the fate of public schooling. *Educational Researcher* October issue: 32–5.
Olssen, M., & M.A. Peters. 2005. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy* 20, no. 3: 313–45.
O'Neill, J. 2011. The privatisation of public schooling in New Zealand. *Journal of Education Policy*, 26: 1, 17 -31
Peng, S.S., & L.-Y. Wang. 2008. Pursuing quality and equity of higher education: A review of policies and practices in East Asia. *New Directions for Institutional Research*, Assessment Supplement, S2: 25–42.
Poulantzas, N. 1976. La crise de l'Etat. *France Nouvelle*, 1 November
Poulantzas, N. 1977. Crise de capitalisme, crise de la société, crise de l'Etat. *La nouvelle Critique*, 101, 5-11.
Pring, R. 1987. Privatisation in education. *Journal of Education Polity* 2 : 289-299.
protecting democracy. In Modernising Irish government: The politics of administrative reform, eds. P. Butler, N. Collins and T. Cradden, 194_98. Dublin: Gill & Macmillan.
Powel, W.W. 1991. Expanding the Scope of Institutional Analysis. In *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, ed. W.W. Powel & P.J. DiMaggio, Chicago: Chicago Press
Raine, G. 2007. Commercial activities in primary schools. *Oxford Review of Education* 33, no. 2: 211–31.
Riley, K.A. 1994. Following the education indicators trail in the pursuit of quality. In *Measuring quality: Education indicators _ United Kingdom and international perspectives*, ed.K.A. Riley and D. Nuttall. London: Falmer.
Rondinelli, D., McCullogh, J. & Johnson, R. 1989. Analysing decentralisation policies in developing countries: a political economy framework. *Development and Change* 20: 57–87.
Rose, P. 2005. Privatisation and decentralisation of schooling in Malawi: default or design? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35: 2, 153- 165.
Sachs, J. 2001. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Educational Policy* 16, no.2: 149-161.
Scott, W.R. 1983. The organization of environments: Network, cultural and historical elements. In J.W. Meyer & W.R. Scott (eds.), *Organizational Environments: Ritual and Rationality.* Beverly Hills: Sage Publications.
Seddon, T. 1997. Markets and the English: rethinking educational restructuring as institutional design. *British Journal of Sociology of Education* 18, no.2: 165-186.
Sennett, R. 1998. *The Corrosion of Character: the personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W. W. Norton.
Smyth, J., Dow, A., Hattam,R., Reid, A. & Shacklock, G. 2000. Teachers'Work *in a Globalising Economy.* London: Falmer Press.
Srivastava, P. 2010. Public-private partnerships or privatisation? Questioning the state's role in education in India. *Development in Practice* 20: 4, 540 -553.
Suspitsyna, Tatiana. 2010. Accountability in American education as a rhetoric and a technology of governmentality. *Journal of Education Policy* 25, no. 5: 567 — 586.
Tan, C. 2008. Globalisation, the Singapore state and educational reforms: towards performativity. *Education, Knowledge and Economy* 2, no. 2: 111 – 120.
Toma, D. 2008. A few reflections on accountability, affordability, and access worldwide. *NewDirections for Institutional Research*, Assessment Supplement, S2: 93–7.
The World Bank. 2009. Patrinos, H.A., Barrear-Osario, F. & Guaqueta, F. *The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education*. 30-3-2009.
Usher, R. 2006. Lyotard's performance. *Studies in Philosophy and Education* 25: 279–88.
Vidovich, L., & R. Slee. 2001. Bringing universities to account? Exploring some global and local policy tensions. *Journal of Educational Policy* 16, no. 5: 431–53.
West, A., Mattei, P. & Roberts, J. 2011. Accountability and Sanctions in English Schools. *British Journal of Educational Studies* 59, no.1: 41-62.
Whitty, G., S. Power, & D. Halpin. 1998. *Devolution and choice in education.* Buckingham: Open University Press.
Windle, J. 2009. The limits of school choice: some implications for accountability of selective practices and positional competition in Australian education. *Critical Studies in Education* 50, no.3:231-246.
Wittgenstein, L. 1993. *Tractatus logico-philosophicus*. Paris: Gallimard.

LA BASE NORMATIVE DE LA POLITIQUE DE L'ÉDUCATION DU GOUVERNEMENT DU PRÉSIDENT LULA: LES LIMITATIONS DE LA CONCEPTION DE PARTICIPATION

Sidney Reinaldo da Silva
Professeur de l'enseignement superieur et du Programme de Maîtrise et de Doctorat en Éducation de l 'Université Tuiuti do Paraná (UTP)
sreinald@uol.com.br
Rue Pe. Anchieta, 200, Curitiba – PR – Brésil
CEP : 80730.000
Téléphone: 41 88556501

Carmen Luiza da Silva
Étudiante au Doctorat en Éducation da UTP
Camrmen.silva@utp.br
Rue Sidney Rangesl Santos, 238. Curitiba –PR- Brésil
CEP : 82010330

Mario Negrão
Étudiant à la Maîtrise en Éducation da UTP
marneg@onda.com.br
Rue Princesa Isabel, 241. Cuiritiba – PR – Brésil
CEP 82011240

Introduction

Ce texte analyse les rapports entre l'éthique et l'éducation dans la politique de l'éducation au Brasil. **Cette investigation** a procédé, initialement, avec une analyse comparative entre les g**ouvernements de** FHC (Fernando Henrique Cardoso/ 1995-2002) et de Lula (Luiz Inácio da Silva/ 2003-2011). Il s'agit d'une analyse normative des nouvelles **tendances des politiques éducationelles au Brésil pendant les deux dernières décennies, spécialement en ce qui concerne les valeurs et les principes de** la gestion et de la pilotage de l'enseignement. Mais, de façon plus rigoureuse et spécifique, nous avons distingué la nature du changement de discours ou de la rhétorique à propos des valeurs de l'éducation pendant les gouvernements du président Lula.

Nous discutons surtout les changements dans les bases normatives de justification des politiques publiques. L'hypothèse d'un changement de discours éthique et politique, c'est-à-dire normatif, dans la période Lula, par rapport au gouvernement antérieur, celui de FHC, nous sert de guide initiel. On parle maintenant d'une base plus sociale et politique que de marché pour justifier les politiques éducationalles. Dans les gouvernements de FHC, on parlait plus des vertus du marché et de la gestion de l'enseignement comme une question de recherche du meilleur rapport prix/bénéfice, de trade-off, de façon que la conception économique d'équité est devenue la valeur prioritaire pour les politiques publiques. L'équite est devenue une façon de assurer l'égalité de chances et de promouvoir des « compensations » des inégalites sociales e régionales sans ménacer l'eficacité des politiques publiques façonnées d'apres la logique du marché.

Le gouvernement de Lula a changé le discours publique et une nouvelle base normative semble avoir lieu. On parle maintenant de participation et plus encore de diversité. Mais jusqu'à où ce changement de la base normative arrive? Dans quel sans le compromis de promouvoir la participation et la diversité a eté acompagné de une politique de (ou a produit) redistribution et de reconnaissance? Pour travaliller cettes questions nous avons étudié des documents rapportés à des politiques éducationnelles du gouvernement Lula (les lois 10.639/03, 11.645/08, 10.836/2004, le Document Final de la Conférence Nationale de l'Éducation – CONAE, parmis d'autres). Nous avons analysé dans ces documents la base normative de la politique publique éducationelle au Brésil dans le période Lula.

La fundamentation théorique de la normativité part de la discution des suivantes valleurs: egalité de considération ou traitement, diversité, distribuition, participation et reconnaissance. Nous soutenons, en particulier, que, malgrè le discours de rupture avec la base normative du gouverment qui lui a precedé, la politique éducationnelle pendant le gouvernement de Lula n'a pas réussi à changer la tendence neoliberal et ses exigences pour la politique publique. Malgrè cela, on peut identifier un changement de valeurs par rapport à la façon de produire les politiques educationnelles. Certains secteurs de la société brésilienne ont été mobilisés pour la participation dans les conférences publiques. Mais la promotion de la participation sans des politiques fortement atachées à la redistribuition et à la reconnaissance ne peut pas réussir, une fois que la mauvaisse redistribuition et l'oubli de la reconnaissance sont des obstacles pour une participation démocratique. Le governement Lula, d'une certaine manière, a valorisé la participation attachée surtout à la diversité. Cela est necessaire mais pas suffisante pour vraiment marcher vers une société moins inique.

Reconnaissance et participation

La démocratie libérale a pour base une structure procedurale qu'a pour but assurer le dialogue raisonable. On parle chez les libéraux (RAWLS, 1071) de la priorité du juste (le droit et les règles procedurales) sur le bien (les valeurs éthiques, la volonté populaire, les conceptions de vie heureuse) comme une façon democratique d'assurer l'égalité de traitement des citoyens devant le gouvernement et la loi. Korsgaard (1996, p. 8) rapporte le droit/juste (*right*) comme quelque chose nécessaire/obligatoire du point de vue moral, c'est-à-dire, ce qu'on doit faire (*that you ought to do it*) et le bien (*good*) comme ce qui peut être objet d'une récomendation ou préférence, c'est-à-dire, quelque chose qu'il vaut la peine d'être choisi (*worthy of your choice*). Dans une conception liberal radicale on parle de neutralité ou impartialité d'État devant les différences pour assurer le principe de l'universalité. La justice libéral de Rawls accepte la resistribuition de ressources sociaux si cela n'est fait pour promouvoir un type de bien spécifique ou certaines différences de groupe qui n'ont pas été objet de choix ou préférence (KYMLICKA, 2006). Dans ce sens, le principe de la neutralité libérale exige la pluralité et vice versa (FORST, 2010). La tolérance est une exigence de la justice libérale.

La tradition hégélienne de la lute pour la reconnaissance aussi valorise l'autonomie. Mais maintenant on parle de conditions sociales **nécessaires** à **l'autoréalisation liées** à des sphères de la reconnaissance (HONNETH, 2003). Les exigences de la reconnaissance sont « collectives ». Il s'agit des fins communes qui « peuvent commancer de se réaliser dans la mesure où un 'je' veille à ce que les qualités d'un autre parviennent à se développer. La solidarité est donc autre qu'une simple tolérance passive à l'égard des autres, et son domaine, les valeurs, n'est pas, comme l'on povait s'en douter, l'économie» (COURTEL, 2006, p. 228). Selon Courtel (2006, p. 222), «une existence n'est pas un organisme et, quoiqu'elle se developpe comme organisme, ce developpement et sa direction dépendent des effets produits par des blessures sociales sur la relation pratique du sujet à lui même.

Mais comment la puissance publique d'une nation peut-elle changer des conditions sociales qu'historiquement sont responsables pour le déni de reconnaissance? Et quel peut être le rôle de l'éducation dans le processus d'intervention politique? Quand peut-on parler des mésures de politiques educationelles pour la reconnaissance et quant il s'agit de mésures «purement » pour la diversité ?

Malgré certaines affirmations de que la diversité est un principle de action publique contraire à la homogeneité et `a universalité (MOEHLECKE, 2009), dans le sens qu'on la prendre ici, elle n'est pas une categorie normative, mais empirique, une fois qu'elle peut être constaté par l'observation et par des indicateurs numériques. Le concept de reconnaissance, par son côté, c'est pris ici comme une catégorie empirique dans la mesure qu'il y a un rapport immediat avec l'expérience ou le monde vecu et les prátiques de non/reconnaissance. La recconnaissance a aussi une objetivité que se manisfeste empiriquement aussi, car elle peut etre la raison de l'apparition publique, de la sorti de la situation d'invisibilité et dans le sens qu'elle peut etre la motivation des lutes attachées à des politiques publiques. Mais la reconnaissance a encore un sens normatif. Comme dit Courtel, les blesures sociales font naître un sentiment d'injustice qui, sous certaines conditions, précipite ceus qui les subissent dans une lutte, sociale et morale, pour y mettre fin » (2006, p. 222). De cette façon, l'action politique des sujets non reconnus engagés dans les débats publique, c'est à dire, la participation, c'est un facteur important pour qualifier une politique comme politique de reconnaissance. La participation est une façon de negation de la minorité, dua manque d'expression politique d'un certain sujet. FISCHERBACH, 1999).

La participation est fondamentale dans la lutte pour la reconnaissance. «La dépreciation, et peut-être même la négation, frappent un modèle d'autoréalisation auquel un sujet accorde une valeur sociale et au travers duquel il essaie de se former. Quand la hiérqrchie des valeurs est telle que les modes de vie er les convictions des uns sont, sinon annulés, du moins dépréciés par les autres ; quand, de surcroît, les premiers se confoment au jugement des seconds, on ne voit pas quelle valeur ceux-là pourraient attribuer à leurs capacités personnelles, ni quelle signification positive ils pouraient conférer à leurs existence au sein de la societé. C'est pourquoi le 'declassement social va de pair avec une perte de l éstime de soi', souligne Honneth » (COURTEL, 2006, p. 224). La lute pour la diversité est vide de contenu moral quand elle se donne de façon a ne pas s'articuler avec la dimension normative, affective, existentielle, juridique, politique et ses exigences pour la formation humaine.

Il y a, d'une certain façon, un rapport entre reconnaissance et diversité, dans la mésure où les modes de vie individuels et collectifs quand sont évallués négativement diminuent la possibilité de singularisation des traits d'un sujet de façon a ne pas lui laisser l'opportunité et le pouvoir de se manifester dans la colletivicté. Dans ce cas, on peut parler d'une production sociale de l'invisibilité et de la minorité. Selon le Document Final de la CONEB – Conférence d'Éducation Basique (2008), la diversité est une construction historique, culturelle et sociale (y cumpris l'économique) des différences.» La reconnaissance et sa negation c'est une prátique intersubjective qu'a lieu dans les espaces prépolitiques, où l'éducation se donne de façon mimétique, spontanée, ou de manière non formelle. Comment une politique peut-elle faire des interventions dans les dommains quotidiens ou prépolitiques et même privés, une fois que la politique d'éducation a pour but la régulation des institutions d'enseignements, qui sont espaces publiques? Dans quel sens l'éducation reguliére peut-elle être décisive dans ce processus?

Mais la reconnaissance a une dimension politique que se trouve dans sa sphère de la solidarité. La lutte pour la reconnaissance donnent naissance à des mouvements politiques: « la solidarieté a donc bien une dimension politique car dans cette 'forme', intrinsèquement conflictuelle et nécessairement ouverte, un groupement de pairs cherche au travers de la lutte pour la reconnaissance le moyen d'exister en faisant l'économie de la coercition »(COURTEL, 2006, p. 230). Mais c'est sourtou Fraser (2003) que a donné une plus grande atention à la question de la participation et sa importance du point de vue normatif. L'auteur a demande attention pour l'intrinsèque relation entre la lutte pour redistribution, la demande pour reconnaissance e la participation democratique dans les foruns publiques de discutions des poliques sociales. Il faut exiger surtout de la politique publique qu'elle articule les trois dimensions normatives, la redistribution, la reconnaissance et la participation de façon à donner une référence éthique-polítique à la lutte pour la diversité.

L'héritage de FHC

Dans le gouvernement de FHC les politiques éducationnelles ont été pour axe la valeur de l'eficacité associé avec le culte de l'évaluation et de l'inovation gérencialle et méthodologique. On parlait d'une révolution gerencialiste dans l'éducation (SOUZA, p.2005): plus de marché et moins de politique; plus d'éficacité produire plus d'équité. Cela etait le slogan oficiel. Dans ce sens, on a affirmé que soumetre les politiques publiques à la compétition etait le meilleur chemin pour corriger les iniquités du pays. L'autonomie, la flexibilisation et la négotiation ont été les buts normatifs de la politique publique comme façon de faire et décider officiellement et comme valeurs pris comme quelque chose à être socialement incorporée sourtout pour un changement dans la culture du peuple brésilien. FHC avait délibérément fait une option officielle pour les vertus libérales, le individualiste et la compétition, c'est-à-dire, pour l'autonomie et la negotiation, pour la culture du trade-off, pour l'utilitariste des résultats, et pour une étique des conséquences (CARDOSO; SETTI, 2006). D'après les exigences de l'idéologie du managerism et de l'autonomie liberal, les programmes gouvernamentals pour les pouvres ont été marqués pour l'exigence de contrapartie dans le sens d'une négotiation, comme s'il faut faire le peuple apprendre l'art de la négociation selon les règles du marché. Dans ce sens, la participation populaire dans la gestion de l'éducation a êté vue comme une ressource en plus disponible pour l'administration. Tout cela a été facilité par la décentralisation de la gestion. Dans ce cadre du gouvernement de FHC, les politiques n'avont pas de compromis avec des «programmes » capables de promovoir distribuition du revenu, une fois qu'on parlait que la seule universalisation de l'e**nseignement basique automatiquement engendrerait l'équité sociale.**

Dans « l'ère FHC » les politiques de la diversité commencent à apparaître. Toutefois les programmes rapporté à la diversité pendant le gouvernemant FHC sont caractérisées comme étant des «actions fragmentées directionnées vers publiques especifiques, sans avoir eu une orientation d'ensemble dans les actions du Ministère de l'Éducation» (MOEHLECKE, 2009, p 465). Moehlecke parle des suivantes politiques de la différence pendant le gouvernement de FHC: l'incoporation de la pluralité culturelle dans les Paramètres Courriculaires Nationaux; la definition dans la Loi de Directrices et Bases de l'Éducation Nationale d'un chapitre spécifique pour traiter l'éducation spéciale, des articles tounés vers l'éducation des indiens et de la definition du jour de la conscience noir, le 20 de novembre ; des chapitres spéciaux sur l'education des indiens son aussi présent dans le Plan Nationaux de l'Éducation de 2001. Mais la tonique du gouvernement FHC, a été la reforme de la gestion de l'education selon l'idéologie du managérisme, sa valeur major a été l'efficacité, de façon que les valeurs de la distribuition, de la reconnaissance et de la participation n'ont pas eu un lieu distangue même dans son discours.

La politique de la diversité dans le gouvernement LULA

Le gouvernement de Lula a commence avec l'expectative de ses enthusiastes de changer les valeurs du gouvernement de FHC. Selon Almeida (2004), l'élection du candidat du PT après trois tentatives précédentes (1989, 1994 et 1998), «a représenté non seulement un changement paradigmatique dans le scénario social, économique et politique brésilien, mais aussi la confirmation de l'énorme progrès de la société brésilienne vers la consolidation démocratique de son système politique. Sa victoire dans les élections a aussi représenté un grand pas dans la direction d'un consensus virtuel autour de la nécessité d'une transformation radicale des structures sociales du Brésil, qui restent excessivement marquées par l'inégalité et l'injustice» (ALMEIDA, 2004, p. 23).

Mais dans quel sens on peut parler d'un changement de la base morale de justification des politiques publiques au Brésil? Peut-on affirmer qu'en sortent de la réthorique du gouvernement anterieur, le gouvernement Lula a parlé de politique de la diversité et de la reconnaissance et d'un gouvernement plus ouvert a la participation des mouvement populaires? Mais quelle a eté la portée des politiques de reconnaisances dans le gouvernement Lula ? Peut-on parler de reconnaissance ou il s'agit d'un discours sur la diversité ? Les politiques de diversité peuvent-elles promouvoir la participation ou seront-elles sourtout une réponse à la mobilisation sociale pour attendre leurs demandes politiques selon les exigences estratégiques de gouvernabilité?

Dans son discours de justification, le gouvernement Lula affirme que le Brésil a beaucoup changé dans sa façon de faire politiques publiques, la manière de l'implémenter et de l'évaluer. Selon Dulci, Ministre Chefe de la Bureau Général de la Présidence de Republique, « avant, les politiques étaient décidés exclusivement par les techniciens des ministères. Seulement les gestionnaires publiques participaient. Après 2003, la population a envahi le processus (et a été envité à le faire). Les politiques sont décidées collectivement avec les mouvements sociaux dans les conférences, sonseils et tables du dialogue» (DULCI, 2010, p. 16). Dulci parle des conférences nationales sur les plusieurs thèmes et de l'« effective » participation de la société civile comme le signe de la participation dans l'ère Lula.

Selon Gomes (2011), Il n'a pas comment nier que dans le gouvernement Lula il avait lieu une autre impulsion à la politique de la différence. Les différents expressions de la diversité sont valorisé de talle façon que nouvelles politiques publiques, programmes et actions inovatrices ont eu lieu. Ces iniciatives politiques ont certainement été lents pendand la grandeur de l'ingelagité et de la discrimination des divers groups sociaux opprimés au Brésil, mais on ne peut pas douter d'un plus grand engagement de l'État brésilien envers la politique de la différence (GOMES, 2011, p. 220).

Selon Moehlecke (2009), la diversité, indique avec clarté la variété humaine, physique, sociale, écologique et, spécifiquement, dans le champ des sciences humaines et sociales, la hétérogénéité des cultures caractéristique de la société contemporaine. Dans ce contexte, au Brésil, on parle d'une lute pour la diférence ou pour le droite à la diference. L'identité est rapporté aux noveux mouvements sociaux qu'avec des traits identitaires demandant des politiques de la difference. «Comme droit à difference, la diversité s'articule à des demandes de reconnaissance dans lá sphère publique et politique des groupes definis comme 'minorités', 'subalternes', et pour certaines formes du féminisme. » (p. 463) Dans les politiques publiques au Brésil, pendant les années de 1980, les mouvements féministes et noir ont intensifiqué ses demandes politiques et, après, les mouvements indiens et des personnes handicapées ont aussi surgi. Par rapport au gouvernement Lula, avante de parler de lutte pour la reconnaissance on parle de la différence comme un principle que questione « la neutralité et l'efetivité » de la politique d'égal dignité, comme une réaction à la culture hegemonique dominante à laquel des minorités ont été obligées de se résigner et accepter. La reconnaissanse et la participation, dans les analyses du governement Lula, sont mentionnées d'après la philosophie de Taylor. «L'exigence de reconnaissance, selon cet entendement, n'est pas une pure courtoisie ou respect que nous devons un pour l'autre, mais une nécessité humaine vitale » (MOEHLECK, 2009, p. 464). Moehleck afirme encore que «ce qu'on exige comme reconnaissance n'est pas seulement que les différentes cultures pouvent deffendre à soi mêmes et souvivre, mais que, dans le limite, elles pouvent affirmer ses propres valeurs et son droit d'exister et de participer politiquement de la société comme un groupe colletif» (2009, p. 464).

Moehlecke parle aussi que la diversité c'est un thème peu étudie au Brésil chez les acamiciens. On parle plus de multiculturalisme, pluralisme culturel et interculturalité et peu de diversité culturele, regrette l'auteur. Par son côté les mouvements sociaux parlent raramente de diversité, accentuant expressions comme droit à la différence, antiracisme, antisexisme, societé d'inclusion, parmi d'autres. Dans la sphére gouvernamentele on parle de diversité comme sinonime de multiculturalisme, «comme estratégies politiques pour traiter des situations de diversité engendrées dans les sociétés plurielles culturallement » (2009, p. 466). Reconnaissance est un terme plus absent encore. Même dans les recherche sur la politique de la différence on n'en parle dans son sens normative rigoreuse. Le Document Final de la CONEB parle beaucoup de reconnaissance, mais il ne la define pas. La lutte pour la reconnaissance signifie alors un conflit d'intérêts autour de la diversité, de son droit. On dit «pour avancer dans la discussion, il est important comprendre que la lutte pour la reconnaissance et le droit à diversité ne sont pas opposés à la lute pour surmonter les inégalites sociales » (CONEB, 2008, p. 64).

Moehlecke mettre en relief les suivantes caractéristiques de la politique de la différence dans la primière part gouvernemant Lula: des nouveaux arrangements institutionels et des programmes et actions dans le Ministère de l'Éducation. Nouvelles bureaux liés à la diversité sont creés: le Bureau Extraordinaire d'Éradication de l'Analphabétisme (SEEA), le Bureau d'Inclusion Educationel (SECRIE). Plus tard, le 28/07/04, avec le changement de ministre d'éducation, le SEEA et le SECRIE ont été incorporés pour un nouveau département appelé Bureau d'Éducation Continuée, Alphabetisation et Diversité (SECAD). Ce bureau a compté avec le partenariat des autres bureau du Ministère de l'éducation et des autres divisions du gouvernement comme le Bureau Spécial des Droits Humaines (SEDR) et du Bureau Speciel de Politiques pour la Promotion de l'Egalité Racial (SEPPIR).

Moehlecke regrette la variété ou la manque d'unité des conceptions de diversités (soit comme inclusion, soit comme acction afirmative et politiques de différence) à cause de disputes internes autour de la definition du sens de la diversité et de la façon inarticulée des programmes et projets tournés vers les publiques et thèmes de la diversité (p, 483). De quelque façon, l'auteur distingue que des politiques de la diversité ont se caractérise par la demande pour égale reconnaissance du droit des diverses cultures de se expresser et participer dans les sphères publiques : «ce que, depuis la modernité a été atribué au sphère privée, comme un droit du individu de choisir ses valeurs et sa façon de vivre, après les années 1970 est exigé comme droit coletif dans la vie publique» (p. 481). Mais, d'après Moehlecke les acctions sont encore très dissemblable et sont aussi reçues de façon fragmentée pour part des différents bureaux du gouvernement. De cette façon, le Ministère de l'Éducation n'a pas eu une idée unique de la diversité pour orienter l'ensemble de ses acctions.

Dans son analyse plus récente de la politique de la diversité au Brésil, Gomes caracterise la gestion Lula comme une vrai ère de la diversité: «on peu dire, alors, que, depuis 2003, la diversité comance a faire part de façon plus sistematique de la grammaire, des programmes et de la politique éducationelle brésilienne, de façon à conduire sa discussion et sa conceituation dans la CONAE et dans la CONEB» (GOMES, 2011, p. 220). Gomes mettre en relief les suivants points sur la diversité dans le gouvermenement Lula. L'auteur recherche jusqu'où la CONAE (Conférence Nationele d'Éducation) et la CONEB (Conférence Nacionale d'Éducation Basique) ont incorporé la «radicalité et les avances par rapport à la diversité trouvés dans les lutes sociales des dernières décennies pour proposer des directions aussi radicales au nouveu Plan Nationel d'Éducation – PNE 2011/2020.

Selon Gomes, «c'est important rompre avec la conception consevatrice selon laquelle la diversité dans l'éducation se restreindre à la diversité regionel ou la seule somme ou nomination des collectives divers » (p. 258), position que la CONAE a dejá soumonté. Dans le PNE 2011/2010, alors il faut une plus grand radicalisation politique: la diversité doive faire part de ses buts et non seulement de ses stratègies. On ne peut pas courrir le risque de continuer avec l'incorporation subalterne de la diversité dans la prochaine décénie, dit Gomes (2011, p. 222).

Questions normatives dans la CONAE - Conférence Nationele d'Éducation

À partir de l'actuelle LDB (Lois de Directrices et Bases de l'Éducation - loi 9.394/1996 et des conceptions de justice présentées (liberalismo, diversité etnique et multiculture, reconnaisssance) nous avons souligne la nature normative des polítiques publiques au Brésil, fortement marquées pour la notion de divesité. Mais quels effects "normativos" produissent le Plan National de Implementation des Directrices Curriculaires Nationeles pour la Éducation des Relations Etniques et Raciales et pour l'Enseignement d'Histoire et Culture Afro-Brésilienne la Loi 10.639/2003 e nº.11.645/08. Que dire du Programme Bourse Famille? Comment ceux que qui ont été bénéficiés par cettes politiques apercevent l'école comme un espace de formation lié à la redistribuiton, à la reconnaissance et à la participation? Ces sont des questions dont les réponses sont encore en train de manifestation. Elles sont atachées à manière comme l'école brésilienne incorpore et incorporera l'esprit des politiques publiques.

De quelque façon on peu dire que la CONAE est devenu une riche expérience démocratique. Son Document Final est une nouvelle base normative pour la politique et la gestion de l'éducation au Brésil. La CONAE sera le guide des luttes dans le champ éducationnel pendant quelques années et même décennies. Elle s'adresse aux thèmes suivants, dans son axe VI: question ethnique et raciale, "quilombolas" (communautés de noires qui vivent de façon plus ou moins isolé), indiens, gitan, personnes randicapées, éducation environnementale, enfants, adolescents, jeunes en situation de risques, éducation de jeunes et adultes qui n'ont pas encore fini l'éducation basique et l'éducation professionnelle.

L'axe VI du Document Final de la CONAE c'est révélateur des nouvelles possibilités pour l'éducation au Brésil dans le sens de corriger des injustices historiques lieu au thème de la diversité. Son titre est très suggestif: Justice sociale, éducation et travail : inclusion, diversité et égalité. Ses prétentions contiennent une vaste gamme de questions normatives une fois qu'elles présuposent une correlation entre la lutte pour la « diversité » et des nouvelles formes de aides pour les étudiants qui sont de quelque manière affectés pour des injustices liées à la diversité. La question de la redistribuiton est implicite dans ce contexte. Comment mise de fonds pour promouvoir une éducation qui vise combatre non seulement les injustices attachées diversité ethnique et culturelle mais aussi à l'inégalité sociale et economique? Il faut cependant que la lutte contre l'inégalité s'articule avec une participation politique plus grande exigent mésures radicales de redistribution de revenu. Il s'agit maintenant de une lutte pour la reconnaissance des droits économiques et sociaux qui demande une participation dans des sphères qui produissent l'inégalité plus perverse pour être la raison d'être de la discrimination à cause de la « diversité », c'est-à-dire, le jusqu'ici intouchable pouvoir économique d'une minorité.

La politique et la gestion de l'éducation bien comme les processus pédagogiques ont maintenant une nouvelle base normative dans la CONAE. Les recherches sur l'education et la diversité dans les écoles au Brésil ont aussi une base qu'il faut prendre en compte pour poser des nouvelles questions et pour

trouver des nouveaux problèmes. Dans une perpective normative il faut sourtout discuter le sens du terme diversité pour meilleur comprrendre son rapport avec la question de la reconnaissance, de la redistribution et de la participation.

References

ALMEIDA, Paulo Roberdo de. La politique internationale du parti des travailleurs: de la fondation du parti a diplomatie du gouvernement lula. *HAOL*, Núm. 4 (Primavera, 2004), 23-34.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
CARDOSO, Fernando Henrique.; SETTI. Ricardo. *A arte da política: a história que vivi*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
COURTEL, Yannick. La dynamique de la société selon Axel Honneth. In : VINCENT, G. (dir.) *Hospitalité & Solidarité. Éthique et politique de la reconnaissance*. Stasbourg: Presses Univesitaires de Strasbourg, 2006.
DULCI, Luciano. Democracia participativa: uma marca do governo lula. Entrevista com Luciano Dulci. *Teoria e Debate* 89, julho / agosto, 2010.
CONEB. Conferência Nacional de Educação Básica. *Documento Final*. Brasília: Mec, SEA, 2010.
CONAE. Conferência nacional de Educação. *Documento Final* 2010, Brasília: MEC, 2010.
FISCHERBACH, Franl. *Fichte et Hegel. La reconnaissance*. Paris: PUF, 1999.
FORST, Reiner. *Contextos da justiça*. São Paulo: Boitempo, 2010.
FRASER, N. Social Justice in Age of Identity: Redistribution, Recognition, and Participation. In: FRASER, Nancy. HONNETH, Axel. *Redistribution or Recognition? A political-philosophical Exchange*. London: Verso, 2003.
GOMES, Nilda Lino. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. In: DOURADO (Org.) *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Belo horizonte: Perspectiva, 2011.
HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.
HONNETH, Axel. Resdistribution as recognition: A Response to Fraser. In: FRASER, N. HONNETH, Axel. *Redistribution or Recognition? A political-philosophical Exchange*. London: Verso, 2003a.
KORSGAARD, Christiane M. *The sources of Normativity*. Cambridge: Cambridge Universty Press, 1996.
KYMLICKA, Will. *Filosofia política contemporânea*. São Paulo: Martins fontes, 2006.
MOEHLECK, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n, 137,maio/ago, 2009.
SOUZA. Paulo Renato. *A revolução gerenciada. Educação no Brasil 1995-2002*. São Paulo: Printice Hall, 2005.
RAWLS, John. *A Theory of Justice*. Londres: Oxford University Press, 1971.

L'IMPACT DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE DANS LES DECISIONS POLITIQUES

Cédric DECHEF
CERMS (Centre de recherche sur le sport et le mouvement).
Doctorant à l'Université Paris Ouest La Défense
Université Paris Ouest La Défense
UFR STAPS « Bâtiment S » - S216
200 avenue de la République
92000 Nanterre
dechef.ced@wanadoo.fr
cdechef@u-paris10.fr
06-78-85-19-70 / 03-22-44-91-18

INTRODUCTION

Bruno Latour souligne qu'il est de plus en plus compliqué d'isoler les enjeux politiques qui ne sont liés à la science. Sur le terrain scolaire, les chercheurs en sciences sociales et les politiques se mobilisent, s'affrontent, s'associent dans l'analyse des problèmes liés à l'Ecole et dans la proposition de remédiations. Des travaux se sont intéressés aux liens entre ces deux arènes. En 1983, Isambert-Jamati argumentait quant à une ignorance des politiques vis-à-vis des sciences sociales. Deux décennies plus tard, des chercheurs arguaient quant à l'existence d'une sociologie d'Etat (Poupeau, 2003). Derouet (2006) affirmait que ces deux argumentaires « *constituent des bornes entre lesquelles peut se situer une réflexion sur les rapports entre science et politique* ». D'après Seguin (1996), cette réflexion peut s'orienter selon deux axes : l'étude de « *la société dans la science* » et son opposé « *l'étude de la science dans la société* ». Cette seconde approche, que nous privilégierons, nous permettra de démontrer en quoi l'action publique peut être influencée par la science.
En prenant comme sujet les inégalités sociales à l'Ecole, nous tenterons de comprendre pourquoi et comment les décideurs politiques mobilisent-ils les productions scientifiques au sujet de l'éducation et quelles tensions émanent de la rencontre de ces deux arènes. Nous ferons l'hypothèse que la réception du travail scientifique par les politiques peut être de plusieurs ordres. D'une part, les recherches peuvent servir de base aux réformes futures, représentant de véritables bases de travail pour les politiques publiques. D'autre part, les productions émanant des sciences sociales peuvent être ignorées par les politiques n'allant pas dans le sens des souhaits des dirigeants. Enfin, certains travaux ne peuvent servir que d'argumentaires dans lesquels les politiques iront puiser afin de justifier des décisions bornées.
Pour infirmer ou confirmer nos hypothèses, nous déclinerons notre communication en trois parties. La première se centrera sur les processus de rencontre entre la science et la politique. La seconde décrira les conséquences des recherches en sociologie de l'éducation dans le travail politique à travers l'impact des rapports d'expertise à destination des décideurs de l'Education Nationale. La troisième portera sur les liens et les tensions entre les scientifiques et les politiques quant à l'usage de la science dans l'action publique.
A travers la description de la méthodologie, nous montrerons comment nous avons procédé afin de satisfaire à notre questionnement.

METHODOLOGIE DE CONSTITUTION DU CORPUS ET D'ANALYSE

Pour répondre à la problématique de cette communication, les différentes formes de débats ou prises de parole publiques des acteurs politiques et scientifiques, lorsqu'ils discutent du thème des inégalités scolaires, s'avèrent être une source écologique essentielle d'informations. Nous tenterons ainsi de comprendre et d'appréhender les conséquences de l'activité scientifique dans la prise de décisions politiques notamment en matière d'inégalités scolaires.
Pour cela, il nous fallait saisir les débats politiques sur le thème des inégalités et de la justice sociale à l'école. Un premier corpus a été constitué par les questions et réponses parlementaires. À partir de différents mots-clés[38], les textes dans lesquels la question de la justice scolaire était discutée ont été sélectionnés. Ce corpus comporte 4488 textes dont le déploiement temporel s'étale de 1986 à 2011. Pour les besoins de l'enquête, nous avions besoin des applications concrètes des décisions. Ainsi le second corpus est agrémenté des textes officiels de l'Education Nationale paraissant dans les Bulletins Officiels. Le premier de ces textes date de 1989 et correspond à la loi d'orientation de l'Ecole (dite loi Jospin), le dernier est de 2011. Le second corpus est composé de 651 ouvrages et articles scientifiques portant sur les inégalités scolaires. Le premier de ces documents date de 1959 et le dernier de 2011 ce qui engendre une perspective temporelle permettant d'avoir une certaine profondeur historique. Enfin, un troisième corpus est composé des principaux rapports issus d'expertises scientifiques à destination du ministère de l'Education Nationale.
Afin de faire face aux volumes de données textuelles, nous avons utilisé le logiciel Prospéro (Chateauraynaud, 2003). Ce programme est qualifié par ses concepteurs de « *technologie littéraire pour les sciences humaines* ». Il « *fut construit en tirant partie d'une confrontation des apports de la statistique textuelle (calculs des fréquences et des co-occurrences multiples), de la linguistique (analyse des énoncés et des enchaînements discursifs), de l'intelligence artificielle (système de raisonnements et d'inférences), des analyses de réseaux (calculs d'associations et de graphes) et de la sociologie cognitive (étude des procédés de codage et d'interprétation*) » (Rodas H. et Trabal P., 2008 ; Demeslay J. et Trabal P., 2007). Cet outil permet l'étude de dossiers composés de corpus provenant d'un nombre important d'acteurs.

I. QUAND LA SCIENCE ET LA POLITIQUE SE RENCONTRENT

Les acteurs politiques et scientifiques ont chacun dans leurs arènes la capacité à théoriser et à faire monter en généralité des problèmes qui deviennent macro-sociaux comme les inégalités scolaires. Il existe une certaine porosité entre ces milieux qui fait que les concepts peuvent naviguer d'un groupe d'acteurs à un autre en étant retraduits et reproblématisés. Comment le passage des connaissances d'une arène à l'autre se fait-il ? Quelles conditions le rendent possible ?

1. Les forums hybrides : lieux de rencontre pour les analystes politiques et scientifiques

Callon, Lascoumes et Barthe (2001) qualifient les lieux où se réunissent différents types d'acteurs de *forums hybrides*. Ce sont des formes d'organisation et des procédures destinées à permettre les échanges entre les experts et les profanes tel des espaces composites associant savants, experts, professionnels de la politique, citoyens, etc. En quoi ces forums hybrides permettent la rencontre des scientifiques et des politiques ?
En décomposant ce syntagme, il apparaît que le champ éducatif est bien un lieu privilégié où on peut retrouver les forums hybrides. Le terme « *forum* » renvoie à l'idée d'un espace où les acteurs qui se sentent concernés peuvent se mobiliser afin de débattre sur des sujets qui engagent la collectivité. Le qualificatif « *hybride* » peut traduire en même temps la diversité des problématiques soulevées mais également l'hétérogénéité des participants. Ces forums hybrides peuvent être l'occasion de transferts de connaissances et d'appropriation de nouveaux concepts. Ce passage se fait dans les deux sens, les politiques puisant dans le vocabulaire scientifique et les scientifiques piochant dans les termes politiques. Par exemple, on peut noter que c'est « *l'enquête menée par Antoine Prost pour le Commissariat au plan qui a contribué à importer le terme, politique plus que scientifique, de « démocratisation » dans les analyses sur « l'inégalité des chances »* (Garcia, 2003). Martucelli (2002) insiste cependant sur le fait qu'il existe une « *distinction entre la connaissance sociologique et le*

[38] Parmi les mots-clés, on retrouve : inégalités scolaires, discrimination scolaire, égalité des chances, fracture sociale, etc.

savoir social indigène », le but de la connaissance scientifique, et notamment sociologique, est l'élévation du niveau de pratique des acteurs par l'extension de leur réflexivité critique.
Dans le domaine scolaire, ces forums hybrides sont régulièrement employés comme en stipule les consultations régulières des élèves, des parents d'élèves, des enseignants sur le devenir de l'Ecole. L'avis des « non-professionnels » est pris en compte comme en témoigne les consultations des lycéens et des enseignants dirigées par Meirieu et la Commission du débat sur l'avenir de l'Ecole. Ces consultations sont symptomatiques du souci grandissant de l'articulation entre l'Ecole et la société qui s'oppose à la vision d'une Ecole sanctuaire coupée du reste de la société et de ces problèmes.
Le transfert de connaissance ne se fait pas sans traduction de la part des acteurs. Les concepts émanant d'un milieu, et donc emprunt de certains enjeux de ce dernier, doivent subir des processus de déconstruction et de reproblématisation afin d'être partagés et compris par les acteurs du nouveau milieu. Les savoirs doivent par conséquent être traduits dans des termes utilisables par l'administration centrale et les décideurs dans le cadre des politiques éducatives et des recherches en sciences de l'éducation.
Certaines questions se posent : quel est le bon dispositif afin de procéder au transfert ? Quels doivent être les compétences du « passeur » ? Comment se traduit le processus de transfert de connaissances du milieu scientifique vers le milieu politique ?

2. Figures de l'expertise et de l'expert

Le recours à l'expertise par les politiques est souvent le moyen de légitimer des décisions qu'ils sont amenés à prendre. Il est possible de s'interroger sur le moment du processus du travail de prise de décisions politiques où se fait le recours à l'expertise. Castel (1985, p.84) définit l'expertise comme la « *rencontre d'une conjecture problématique et d'un savoir spécialisé* ». Ce pourrait être alors la rencontre d'une situation problème qui engendrerait ce recours aux savoirs scientifiques. Dans le modèle linéaire proposé par Fritsch (1985) : « *situation problématique – savoir spécial – rapport d'expertise – décision* », on peut voir que la décision politique succède au rapport d'expertise. Or cette affirmation est mise à mal par certaines analyses de l'action publique qui considèrent que de nombreux facteurs contextuels peuvent intervenir dans le processus tel l'agenda électoral, le climat politique, les sensibilités politiques, etc.
Une autre modélisation est possible dans laquelle les politiques font des propositions avant l'expertise, celle-ci donnant alors leur avis sur les projets des politiques et non pas sur la situation problématique. Prenons l'exemple concret de *La convention et la recommandation de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement* de novembre 1960. Les projets constitutifs de cette convention ont été examinés par un comité d'experts gouvernementaux des Etats membres de l'ONU. Ce travail nous permet de comprendre le rôle de l'expertise dans les extraits suivants :

> « *Le Comité d'experts n'a pas cru, en effet, possible d'adopter les termes généraux " ou toute autre situation " qui figurent après l'énumération de critères précis de distinction dans l'article 2 de la Déclaration universelle* ». (Saba, 1960)
>
> « *Le Comité d'experts gouvernementaux n'a pas retenu la nationalité comme critère de discrimination*[39] *mais il a estimé que les Etats devaient s'engager à accorder aux ressortissants étrangers résidant sur leur territoire le même accès à l'enseignement qu'à leurs propres nationaux (art. 3 du projet de Convention*) ». (Saba, 1960)

Le travail des experts s'est porté dans ces exemples sur la possibilité de l'application de la convention par les états membres. Ainsi, on comprend comment les politiques dans des contextes nationaux ou internationaux font appel à l'expertise afin d'anticiper l'éventuel échec d'une loi ou d'une convention, portant ici sur les inégalités d'accès à l'enseignement.

Dans l'emploi des expertises par les politiques, on peut parler d'une tentative d' « objectivation » du travail politique par les « sciences sociales ». Quel degré d'objectivité peut-on accorder aux expertises ?
Ces expertises ne sont pas totalement neutres. Ainsi, Cadiou estime que la délégation de l'expertise aux scientifiques est plébiscitée par les pouvoirs publics car elle est sous-tendue par le « *mythe d'une décision rationnelle* » (2006, p.112). De la porosité même des frontières entre l'arène politique et l'arène scientifique peut venir le manque d'objectivité de l'expertise : *« tous les sociologues du risque insistent sur le fait que l'expertise scientifique lie inextricablement l'appréciation scientifique objective et la prise en considération de diverses contraintes, économiques, hiérarchiques ou corporatistes, et que le texte de l'expertise mélange des résultats scientifiques à des opinions sur le risque ou l'intérêt de l'opération* » (Hermitte 1997, p.88). Sabine Montaigne (2009) montre que l'indépendance des experts est illusoire. En effet, les objets de recherche sont construits socialement et de ces conclusions de productions scientifiques peuvent découler ou non les futures collaborations. De plus les institutions de la recherche se voient imposer une logique de fonctionnement managériale, par un glissement progressif de vocable : « *Quand il est question de gouvernance et non plus de gouvernement, quand l'excellence se substitue à la qualité scientifique, quand la compétitivité, devenue une fin en soi, remplace la compétition internationale pour la priorité de la découverte, on en conclut que la vision de la recherche construite au niveau national est désormais guidée par des concepts empruntés à une logique managériale* ». (Catherine Vilkas, 2009).
De plus, le statut de l'expert est mouvant. Celui-ci se définit en s'opposant au professionnel, au politique et au profane (Trépos, 1996). Il est celui qui dispose du savoir scientifique et par conséquent d'une légitimité épistémique. Cependant cette condition ne suffit pas, la qualité d'« expert » n'est pas « un label décerné une fois pour toutes », l'expertise se définit pas son caractère transitoire, momentanée, elle n'existe que pour une période, un moment donné qualifiant ainsi l'actant. Ce n'est, par conséquent, pas un statut obtenu par des diplômes ou des postes qui donne le grade, « *Seule la chaîne des expertises précédentes authentifie de façon durable l'expert* » (Trépos, 1996, p.78). Le fait d'être expert s'apparente donc plus à un processus qu'à un état permanent. « *L'expertise se caractérise donc par la possession de schémas expérientiel riches, qui ne peuvent s'acquérir que par la pratique* » (Clancey, 1983, cité par de Fornel, 1990).
En analysant de façon plus fine le travail d'expertise, on peut s'apercevoir que celui-ci se déroule sous des contraintes émanant de ses conditions de réalisation. Ainsi, Bourdieu et Boltanski (1976) qualifiaient les commissions d'expertise comme des lieux de rencontre de « l'idéologie dominante » où les élites économiques, politiques et scientifiques se rencontraient. De plus, il peut exister une « lutte pour l'expertise ». Ainsi Hauchecome (2010) explique que dans « *le travail de présentation de soi opéré par les différents participants, les répliques destinées à mettre le conférencier en difficulté, les messes basses ainsi que toute une série d'interactions non verbales (mimiques, hochements de tête, grimaces, etc.), chacun s'emploie à faire la preuve de la compétence plus grande que lui confèrent sa discipline ou ses capitaux pour s'exprimer sur les problèmes d'inégalités et de justice sociale, et revendique un monopole au moins local de l'expertise sur ces questions* ».

L'Ecole s'apparente à un modèle polyphonique, l'usage de l'expertise se trouve étroitement liée à « *un nouveau type de gouvernance* » (Chateauraynaud 2008). Ceci induit « *des modes nouveaux de régulation des espaces politiques* » (Paradeise 2008). Il convient dans l'analyse des rapports de ne pas faire disparaître l'expert derrière le processus d'expertise, le fait que les rapports pour l'Education Nationale aient tendance à porter le nom de leur principal auteur protège de ce risque. Mais quelles conséquences ont les rapports demandés par l'Etat dans le travail politique ?

II. CONSEQUENCES DES RECHERCHES EN SCIENCES DE L'EDUCATION DANS LE TRAVAIL POLITIQUE

Dans les choix quant à l'action publique, les décideurs politiques font appel à des scientifiques considérés comme des experts dans le domaine concerné. Celui-ci doit fournir un travail dans un temps donné sous forme de rapport qui « pourra » servir de base de réflexion à la proposition de loi et à des mesures concrètes. Quelles conséquences ont les rapports sur les décisions politiques du ministère de l'Education Nationale ? Les principaux rapports scientifiques à destination de l'Education Nationale seront analysés afin de saisir comment les recherches se traduisent dans les actions politiques.

[39] Les critères de discriminations sont repris ici : La Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 proclame, dès ses premiers articles, que « tous les êtres humains naissent libres et égaux ... et que chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés qu'elle énonce " sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation ».

1. Les rapports ou la science « ingérable » par les politiques

Comme nous venons de le voir, les politiques ont recours à l'expertise de chercheurs notamment en sciences sociales dans leur processus de décision ou de proposition de projet. Quelle forme doit avoir ce travail pour correspondre aux attentes de leurs commanditaires ? Qu'engendre l'acte d'expertise ?

Les œuvres sociologiques issues de la littérature « grise » ne sont quasiment jamais citées par les politiques. Le travail scientifique à destination des décideurs politiques prend la forme de rapport. Il convient alors de rechercher les principaux rapports dont il est question dans notre corpus. Pour des raisons d'exhaustivité, nous utilisons une procédure informatique basée sur l'usage d'une formule : /COM=rapport /T=3 /MAJ. Ainsi, nous récupérons dans nos corpus les syntagmes commençant par : rapport(s) suivi d'un mot commençant par une majuscule séparé par un intervalle comprenant de zéro à trois mots.

Tableau : Rapports issus des corpus scientifique et politique

Noms des rapports dans le corpus scientifique (score)	Noms des rapports dans le corpus politique (score)
Rapport Coleman	Rapport de M. (11)
Rapport Legrand	Rapport du Conseil (6)
Rapport A Nation at Risk	Rapport établi par M. (5)
Rapport Joutard	Rapport de l'Observatoire (5)
Rapport Plowden	Rapport de la Commission Européenne (5)
Rapport Stasi	Rapport Meirieu (4)
Rapport du Ve Plan	Rapport de la Commission (4)
Rapport du Collège de France	Rapport Lachaud (3)
…	…

Les premiers résultats permettent de saisir le fait qu'il existe des différences significatives dans ces listes. D'une part, une comparaison entre les résultats issus des deux corpus soulignent le fait que les acteurs citent le plus les rapports issus de leurs arènes. On peut cependant noter que les politiques ont une ouverture pour les rapports scientifiques probablement du fait qu'ils en soient plus ou moins directement les destinataires. D'autre part, les scientifiques ont tendance à faire référence à des rapports venant de pays étrangers alors que les politiques sont centrés sur les travaux français. Cependant, en France, les rapports étrangers de Coleman (1966) et Plowden (1967) ont tout de même participé au désir des politiques de s'appuyer sur des rapports scientifiques pour mener les politiques publiques.

2. Les rapports scientifiques pour le ministère de l'Education Nationale

En France, à partir des années 1980, de nombreux rapports seront commandés par la quasi-totalité des ministres de l'Education Nationale dès leur prise de fonction. Quelles conditions ont provoqué cette demande d'expertise scientifique dans le champ éducatif français de la part des décideurs de l'action publique ?

D'une part, dans les années 1960 et 1970, certains rapports scientifiques occidentaux auront un impact retentissant que ce soit dans les domaines scientifiques, médiatiques ou politiques. On compte notamment le rapport *Equality of Educational Opportunity* (1966) du sociologue américain James Coleman qui fut mandaté par le US Civil Rights Act de 1964. Ce travail analyse les inégalités dans le système éducatif aux Etats-Unis, il montre notamment que l'influence de certaines variables comme les origines sociales, nationales, la différence de race, de couleur se retrouvait à la sortie de l'Ecole et représentait des « *obstacles à l'égalité des chances d'éducation aux États-Unis* » (Van Haecht, 2006). En Grande-Bretagne, c'est le rapport Plowden (1967) portant sur les déterminants de la réussite à l'Ecole primaire qui fit référence. Suit le rapport de base de la Conférence de Paris (1970) organisé par l'OCDE portant sur « les politiques d'expansion de l'enseignement ». Pour Forquin, ces études statistiques démontraient que « *c'est en termes d'obstacles sociologiques qu'il fallait interpréter ces disparités entre des groupes sociaux, dès lors que les discriminations légales ou institutionnelles ont été levées, et les discriminations matérielles atténuées* » (1979-1980, p.91).

D'autre part, cette phase de demande très importante de rapports dans les années 1980 est le prolongement de la très forte activité scientifique dans le domaine de la sociologie de l'éducation des années 1970. Dans cette décennie, des recherches qui auront une influence considérable dans l'arène de la recherche en éducation seront publiées (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Baudelot et Establet, 1971 ; Boudon, 1973 ; etc.). Cette forte activité critique fait éclater les représentations et les concepts existants, en particulier les principes de méritocratie issus de l'idéal d'égalité des chances qui prévalait alors. Les décisions politiques issus ou non des rapports auront pour but dans la décennie suivante de trouver un nouvel équilibre afin de réajuster la situation à la lumière des nouvelles connaissances et des nouveaux constats.

Savary, ministre de l'éducation de 1981 à 1984, commandera une série de rapports portant sur les différents stades de la scolarité : rapport Legrand sur les collèges, rapport Prost sur les lycées, rapport Jeantet sur l'enseignement supérieur auxquels il faut ajouter le rapport Soubré sur la décentralisation et la démocratisation des institutions scolaires et le rapport de Peretti sur la formation des personnels. Ces rapports seront la base de nombreuses décisions politiques telle la création des zones d'éducation prioritaires auxquelles sont attribuées des moyens supplémentaires dans l'objectif de réduire les injustices liées aux inégalités sociales. Le rapport du Collège de France en 1985, remis par Pierre Bourdieu, appuiera l'idée de l'amélioration de la formation des enseignants. Il est à noter que ce rapport ne fut pas commandé par le ministre de l'Education mais directement par le président le la République François Mitterrand.

Parallèlement, aux Etats-Unis, un rapport qui sera considéré comme un tournant dans les politiques éducatives américaines est rendu public en 1983, il s'agit du rapport « *A Nation At Risk* ». D'un objectif de cohésion à l'intérieur d'une société dont à découler les politiques compensatoires d'*Affirmative action*, on passe à des mesures permettant de faire face à la concurrence dans un espace mondialisé, ce qui entraîne des mesures plus tournées vers l'élite afin d'obtenir un rang parmi les nations le plus haut possible dans la nouvelle compétition internationale.

Le rapport Bourdieu-Gros (1989) intitulé *Les principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement* se décompose en sept principes. Dans le second, on notera que la lutte contre les inégalités est un thème présent : « *Livrer à tous les élèves cette technologie du travail intellectuel et, plus généralement, leur inculquer des méthodes rationnelles de travail (comme l'art de choisir entre les tâches imposées ou de les distribuer dans le temps) serait une manière de contribuer à réduire les inégalités liées à l'héritage culturel* ».

Alors, ministre de l'Education Nationale, François Bayrou fit appel à deux consultations, la première en 1994 intitulée « *Le nouveau contrat pour l'Ecole* », la seconde en 1996 issue de la commission Fauroux. Celles-ci eurent des impacts assez limités dans les réformes, la première a eu le mérite d'engendrer une certaine dynamique quand à la rénovation des filières au lycée.

Par la suite, quasiment chaque ministre fera appel à des experts afin d'établir des rapports, Claude Allègre fera appel à Edgar Morin et Philippe Meirieu en 1997. Pour la réforme des collèges, Ségolène Royal s'appuiera sur les conclusions du rapport « Le Collège de l'An 2000 » du sociologue François Dubet. Elle retiendra l'idée, lors de la présentation de sa réforme le 25 mai 1999, l'idée de remise à niveau des élèves en 6^{e} et reprend une idée du rapport Legrand en instituant le tutorat. Le ministre suivant, Jacques Lang, aura pour objectif de « *bâtir un collège pour tous qui soit en même temps un collège pour chacun* ». Après s'être appuyé sur les conclusions de Meirieu et Dubet, il fera appel à Philippe Joutard qui lui remettra un rapport le 7 mars 2001 intitulé « Pour un collège républicain ». Cette consultation sera à l'origine d'une réflexion sur l'orientation notamment vers les filières techniques et professionnelles. Ces réflexions seront également basées sur les recommandations de Meirieu et Dubet. Les mesures prises à l'issue de ces travaux porteront sur la gestion de l'hétérogénéité des élèves, la lutte contre l'échec scolaire et la motivation. Pour cela, une palette d'options obligatoires ou facultatives verra le jour et les équipes pédagogiques seront réduites et surtout stabilisées.

Par la suite, on peut noter le rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole présidée par Claude Thélot posant la question de « la réussite de tous les élèves ». Ce rapport fut commandé afin de servir de base de réflexion pour La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite « loi Fillon » de 2005.

Le problème régulier qu'ont rencontré les devenirs de ces rapports réside dans l'enclenchement de la seconde phase – décision et application politique – qui pourrait être considéré comme le prolongement logique de la première phase qui est celle de la recherche scientifique. Quels effets ont eu réellement ces rapports dans la prise de décision politique ?

3. Bilan de l'effet de ces rapports

Les effets sur l'Ecole de ces rapports et de ces expertises aboutissent à plusieurs constats. Les travaux commandités par les ministres aux chercheurs en sciences sociales peuvent être des moments de réflexion du fait qu'ils amènent une capacité réflexive nouvelle permettant aux acteurs politiques de s'ouvrir à de nouvelles analyses. Cependant les applications concrètes peuvent rester « limitées ». Ainsi, le rapport Prost n'aurait entraîné que des changements minimes mais il a permis de faire germer chez les enseignants une dynamique réflexive durable selon l'aveu même de son auteur.
Des rapports peuvent avoir un écho fort dans les réformes à venir, on peut observer que les recherches ne trouvent pas d'écho immédiat dans la sphère politique mais peuvent avoir un certain impact par un effet d'adéquation à certains intérêts et certaines sensibilités politiques à une époque donnée. Le rapport Favret datant de 1984 ne verra sa proposition de création de cycles dans l'enseignement primaire effective qu'à partir des instructions officielles en 1992. Une autre illustration est la création des IUFM par la loi d'orientation de 1989 dont l'idée venait en partie du rapport d'André de Péretti commandé sous le ministère de Savary en 1982.
Les décideurs politiques peuvent appliquer, tout en les retraduisant, les conclusions d'une consultation dans leur réforme. A partir des travaux de Meirieu, Claude Allègre insistera pour qu'il y ait de l'aide individualisée au lycée ainsi que des TPE (Travaux personnels encadrés).
Enfin, l'une des voies que peuvent suivre les rapports peut être l'oubli et l'ignorance de la remise de ceux-ci. Plusieurs circonstances peuvent aboutir à ces « coups d'épée dans l'eau ». La première est le *turn-over* important qu'il existe pour les ministres de l'Education Nationale. Ceux-ci restent en poste en moyenne 23,2 mois lors de la Ve République. La durée nécessaire à une étude sociologique et la faible stabilité des décideurs politiques peut ainsi expliquer qu'aucune suite ne soit donnée à certains rapports. Une autre raison peut être la non-adéquation d'un rapport avec les finalités politiques auxquelles voudrait aboutir les politiques ou encore avec les résultats attendus ou espérés.
Le rôle de l'Etat s'assimilerait à produire des dispositions législatives nécessaires tout en garantissant la légitimité politique qui s'appuie sur l'expertise d'acteurs préconisant les changements requis par le politique (Garcia, p.67). Or, l'expertise ne serait jamais « scientifiquement pure », ce que l'on demanderait à l'expert selon Dodier, c'est de se prononcer sur une conjecture, plus qu'un savoir de spécialiste. De plus, les liens entre les experts et les politiques peuvent aboutir à des tensions. Sur quoi portent les critiques ? Quels arguments sont développés dans les tensions pouvant exister entre les différents acteurs ?

III. LIENS ET TENSIONS ENTRE LES CHERCHEURS EN SCIENCES DE L'EDUCATION ET LES DECIDEURS POLITIQUES

La proximité et les interrelations entre les arènes politiques et scientifiques ont conduit à l'existence de tensions qui démontrent entre autre la singularité des schèmes de pensées des acteurs selon leur fonction. De ces liens entre les décideurs de l'action publique et les chercheurs en sciences sociales émergent des critiques, des dénonciations voir des alertes au sens de Chateauraynaud et Torny (1999). Les tensions portent-elles sur les objectifs alloués au travail d'expertise et leur application ? Les critiques prennent-elles la forme de l'alerte ou de la dénonciation ?
Le but est de capter les arguments utilisés et de saisir sur quoi portent les tensions entre les deux arènes étudiées. Nous appréhenderons ainsi les réserves émises par les scientifiques quand à l'action politique et étudierons comment les décideurs publics jugent les expertises.

1. Quand les scientifiques émettent des réserves quant à l'action politique

Comme nous l'avons vu dans l'analyse de l'influence des rapports scientifiques à destination du ministère de l'Education Nationale, les travaux scientifiques peuvent connaître différentes trajectoires de l'application des mesures proposées à leur ignorance totale. Une autre possibilité qui entraîne de nombreuses dénonciations par les scientifiques est le détournement des savoirs savants à des fins politiques.

Un des exemples les plus parlants quant à l'ignorance des travaux sociologiques dans une prise de décision politique est la création du collège unique. En 1983, Viviane Isambert-Jamati affirmait que les politiques et les pédagogues travaillaient à la mise en œuvre de ce dispositif considéré alors par ces acteurs comme l'outil premier de lutte contre les inégalités scolaires entre les élèves. Or, les productions scientifiques des sociologues démontraient que le cœur de la problématique des inégalités ne portaient pas sur la fréquentation des mêmes établissements scolaires mais sur le langage scolaire, les contenus d'enseignement et donc par conséquent sur les rapports aux savoirs (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Bourdieu & Saint-Martin, 1975).
Le second axe sur laquelle porte la dénonciation est l'usage même qui est fait du savoir. Un sous-titre d'un article de Martuccelli paru en 2002 annonce : « *Quand les connaissances sociologiques « ne devraient pas » être utilisés par certains acteurs* » (p. 28). L'auteur avance que les politiques ont aujourd'hui une certaine fascination pour les résultats scientifiques, celle-ci étant due certes aux vertus épistémiques mais surtout aux possibles retombées pratiques « *puisqu'elles sont susceptibles de permettre une légitimation de certaines interventions sociales par le recours à des expertises* » (p.30). De plus, l'ingénierie scolaire issue du milieu scientifique a rencontré une volonté politique de rationalisation des politiques publiques par souci d'économie et d'efficacité mesurable. Les scientifiques ont tendance à légitimer leurs choix, l'expertise scientifique s'avère alors être un moyen d'arriver à ce but. Cependant il existe un risque, qualifié de constant par Martuccelli, que *« les causalités ou les corrélations conditionnelles établies par les sociologues alimentent directement une conception politique des responsabilités sociales et finissent par légitimer, sous forme de nécessité, un type d'intervention au détriment des autres* » (p. 31). Il insiste en précisant que le principal résultat des travaux sociologiques réside dans la variabilité des caractéristiques des élèves.
Une autre critique des chercheurs en sciences sociales s'exprime par la nature même des résultats obtenus. En effet, il a été établi précédemment que l'intérêt des politiques quant au travail scientifique portait notamment sur la transformation et la traduction dans l'arène politique d'arguments permettant de légitimer des pratiques et des décisions afin d'aboutir à des mesures concrètes. Or, Van Haecht (2006) annonce qu'il existe un « *malentendu grandissant entre les technocrates pourvoyeurs de subventions de recherche et bon nombre de chercheurs en sciences sociales* ». Ce « *malentendu* » serait issu du changement de paradigme effectué par les sociologues par l'abandon d'une vision structuro-fonctionnaliste de la société. Celle-ci laissait présager que la société relevait d'un schème cohérent dont le décryptage des mécanismes pouvait servir à en optimaliser le fonctionnement. Or par un relativisme nécessaire, Van Haecht dit qu'« *il y a autant de voies heuristiques qu'il y a de modes de problématisation d'un phénomène dit social* ». D'où le fait que les politiques et administrateurs politiques aient plus de mal à transformer les données issues du travail sociologiques en données de travail social. Le lien entre la connaissance et l'action doit être étudié et « utilisé » avec un regard critique. Merton soulignait que la science ne devrait pas donner lieu à des traductions pratiques immédiates, ne serait-ce que par les désaccords existant entre les scientifiques.
Enfin, les scientifiques dénoncent l'existence d' « une sociologie d'Etat » (Poupeau, 2003). Celle-ci s'explique par l'existence de services de recherche officiels comme l'est le département des études, de la prospective et des statistiques (DEPS, anciennement SER puis DEP). Une de ses missions est le transfert des résultats scientifiques (notamment sociologiques) vers les décideurs de l'éducation. Il existe ainsi une « *forte institutionnalisation académique de la sociologie de l'éducation en France, qu'il s'agisse de recherches universitaires commanditées ou effectuées directement par des organismes de recherche dépendant du ministère de l'Education Nationale*. » (Martucelli, 2002, p.29).

2. Quand les politiques jugent le travail scientifique

Comme nous l'avons vu dans le bilan des rapports remis au ministère de l'Education Nationale, les politiques ne sont pas toujours « satisfaits » des conclusions des travaux d'expertise scientifique. Claude Pair, directeur des lycées, hésitera à publier le rapport remis par Antoine Prost. Jean-Pierre Chevènement décidera d'ignorer les résultats de ces travaux et d'argumenter à partir de comparaisons internationales. Louis Legrand, quant à lui, déclarera : « *Le ministre a tout retenu de mes propositions, sauf l'essentiel* » au sujet de son rapport sur la rénovation des collèges sous le ministère Savary.
Les hommes politiques peuvent discuter directement de la pertinence des résultats émis dans les travaux scientifiques. L'exemple de l'intervention du député Maurice Leroy en 1998 permet de comprendre comment le désaccord s'exprime et comment les réserves sont émises. Le rapport Meirieu sur la consultation nationale sur les lycées émet l'idée des 35 heures hebdomadaires de travail pour les lycéens. En jouant le *prophète de malheur* (Chateauraynaud et Torny, 1999), le député subodore ainsi : « *Pour symbolique et alléchante que soit cette proposition, il semble que ce mode d'organisation soit de nature à accentuer*

encore les inégalités sociales entre les élèves, plutôt que de les réduire, et, par voie de conséquence, de renforcer l'échec scolaire des jeunes les plus en difficultés et qui demandent le plus d'attention et d'encadrement ».
Un autre exemple est celui de l'intervention de Gilbert Biessy le 22 mars 2005. Le député interroge François Fillon alors ministre de l'Education Nationale sur les réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficultés (RASED). Il annonce que « *l'école se trouve de plus en plus confrontée aux inégalités sociales, le rapport de la commission Thélot ne semble pas accorder d'avenir à ce dispositif* ». La question porte alors, comme pour la question parlementaire précédente, sur le suivi de l'expertise scientifique alors qu'une certaine partie de la classe politique est en désaccord avec les conclusions de ce rapport.

CONCLUSION

Cette communication s'est attachée à décrire l'impact de la recherche scientifique dans les décisions politiques. Les chercheurs et décideurs politiques se retrouvent dans des *forums hybrides* qui ont la particularité de regrouper des acteurs venant d'arènes différentes. Cependant les connaissances ont besoin d'être retraduites afin de permettre leur appropriation par les décideurs politiques. Les travaux à destination des politiques prennent la forme de rapport d'expertise, ceux-ci seront très fréquemment commandités par les ministres de l'Education Nationale lors de la Ve République. Au final, ces travaux scientifiques soit seront purement ignorés, soit engendreront une réflexion dont les applications seront différées, soit seront à la base de réformes concrètes. La porosité entre les arènes scientifiques et politiques engendrera des tensions qui s'exprimeront dans des dénonciations de l'utilisation des travaux par les politiques ou la critique des conclusions des rapports scientifiques.
Au final, les travaux scientifiques ont bien un impact sur la prise de décision politique. Or il apparaît que cette expertise ne soit qu'un des éléments influençant la décision politique prise dans l'enchevêtrement des conditions politiques, économiques, sociales, électorales du moment.
Deux mises en perspective peuvent clore ce travail. La première porte sur la nature des expertises et des experts choisis par les décideurs politiques. Le changement de gouvernance se tournant vers des politiques économes et efficaces n'engendrera-t-il pas plus le recours aux économistes qu'aux sociologues dans les missions sur l'Ecole ? La seconde se penche sur une réflexion autour de la circulation des savoirs. Le recours à l'expérience des acteurs de terrain ne pourrait-il pas servir de garde-fou à la relation scientifico-politique ?

BIBLIOGRAPHIE

CALLON M., LASCOUMES P. et BARTHE Y. (2001). Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique. Paris : Éditions du Seuil.
CHATEAURAYNAUD F., TORNY D. (1999), Les sombres précurseurs : une sociologie pragmatique de l'alerte et du risque, éd. EHESS, Paris.
CHATEAURAYNAUD F. (2003) Une technologie littéraire pour les sciences humaines, Paris, CNRS.
DEMESLAY J., TRABAL P., 2007, « De quelques contraintes du processus d'harmonisation des politiques antidopage », Terrains et Travaux, n°12, pp. 138-162
DEROUET J.-L., (2006) « Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005 », Revue française de pédagogie [En ligne], 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 23 avril 2011. URL : http://rfp.revues.org/101
MARTUCCELLI D. (2002). La production des connaissances sociologiques et leur appropriation par les acteurs. Education et société. N°9. p.27-38.
POUPEAU F. (2003). Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France, Paris, Raisons d'agir.
RODAS H., TRABAL P., 2008, « De la place des médias dans l'analyse des affaires sportives », Le temps des médias, n°9, pp. 91-106
SEGUIN E. (1996). L'analyse politique de la science. Technocratie versus discours scientifique. Politix. Vol. 9, N°36. p. 181-193.

GOUVERNANCE DE L'ECOLE ET EXCELLENCE SCOLAIRE: LES REPRESENTATIONS DES ELEVES DISTINGUÉS DANS UN CADRE D'EXCELLENCE

José Augusto Palhares
Instituto de Educação da Universidade do Minho
Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho
Campus de Gualtar, 4715-057 Braga, Portugal
Telefone: +351253604623 / +351965200384
jpalhares@ie.uminho.pt

Leonor Lima Torres
Instituto de Educação da Universidade do Minho
Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho
Campus de Gualtar, 4715-057 Braga, Portugal
Telefone: +351253604660 / +351967278564
Leonort@ie.uminho.pt

Résumé

S'intégrant dans le développement d'un projet de recherche sur la *construction des parcours d'excellence scolaire dans l'enseignement secondaire,* cette communication constitue une contribution supplémentaire pour la réflexion sociologique sur les spécificités culturelles et organisationnelles de l'école et sur sa relation par rapport au succès scolaire des élèves. Les données que nous mobiliserons proviennent d'une *étude de cas* en cours dans une école secondaire du nord du Portugal, se rapportant à l'univers des élèves qui, depuis 2003 jusqu'à présent, ont été distingués, grâce à leurs résultats scolaires, égaux ou supérieurs à 18 points, et ont été inclus dans le Cadre d'Excellence de cette école. À partir d'une centralité contextualisée de cette pratique éducative, nous avons élu, dans un moment préliminaire, les spécificités culturelles de l'école-objet comme un support analytique pour l'étude des dimensions scolaires et non scolaires dans leurs mutuelles articulations. À cet effet, nous avons recouru à des informations provenant d'une analyse documentaire et de données recueillies par le biais d'une enquête faite au travers d'un questionnaire à plus de deux tiers des élèves qui se trouvaient intégrés dans le Cadre d'Excellence mentionné.
Ensuite, nous prendrons les données de cette enquête pour comprendre jusqu'à quel point l'excellence scolaire est perçue comme une construction sociale indissociable de la matrice politique et organisationnelle de l'école, spécifiquement au niveau des orientations éducatives et pédagogiques adoptées par l'organe de direction (conseil exécutif/directeur), dans le cadre de l'autonomie contractualisée que cette école a signé et a développé dans le champ de ses possibilités. Étant donné l'état actuel du développement de ce projet, nous opterons pour problématiser les sens des nouvelles politiques de gouvernance de l'école en ce qui concerne l'emphase conférée au domaine des résultats scolaires, concédant une particulière attention aux représentations des *élèves excellents* en ce qui concerne le style de commandement et de direction de l'école, l'organisation du quotidien éducatif et pédagogique, la promotion d'un agenda de la qualité et de l'exigence, le mérite et la justice scolaires, l'image publique de l'institution, entre d'autres variables pertinentes.

Mots-clés: excellence scolaire, autonomie, gestion démocratique.

1. Point de départ

La compétitivité, l'excellence et l'efficacité des systèmes éducatifs constituent, actuellement, les dimensions prioritaires de l'ordre du jour éducatif international. Ne fuyant pas à la règle, la réalité éducative portugaise s'est petit à petit développée autour d'un dilemme fondamental induit par cet ordre du jour: d'un côté, la préservation des valeurs démocratiques du système public d'éducation (égalité, inclusion et citoyenneté) et d'un autre, la promotion de multiples dispositifs de contrôle, de monitorage des résultats et de rationalisation de ressources (cf. Torres, 2011). L'institutionnalisation des processus d'évaluation interne et externe des écoles, la mise en place d'un modèle de gouvernation centré sur une orientation unipersonnelle, la publicitation de *rankings*, la mise en place du modèle d'évaluation de la performance des professeurs, constituent les principaux axes structurants de la politique éducative (Torres & Palhares, 2009; Melo, 2009; Afonso, 2010a, 2010b). Soumise à cette tension (*plus école / meilleure école*), l'école publique est confrontée avec la difficile mission de concilier deux impératifs au sens antagonique. En réalité, de quelle façon les écoles concrétisent-elles leur mission? De quelle façon utilisent-elles leur marge d'autonomie relative pour répondre à la pression de l'État et du marché? Quelle matrice de valeurs prédomine-t-elle dans les pratiques de gestion scolaire: les valeurs de l'excellence et de la méritocratie, les valeurs de l'inclusion et de l'école pour tous, ou la si difficile conciliation des deux objectifs? (Magalhães & Stoer, 2002). À une époque où le système éducatif portugais est encore loin d'avoir consolidé sa fonction démocratisatrice, où l'on assiste à une recentralisation politique au niveau de la gestion scolaire (cf. Lima, 2009), il est intéressant d'analyser de quelle façon les écoles sont en train de réagir à cette pression bipolaire, redéfinissant leurs mandats éducatifs.

En parcourant la littérature scientifique internationale sur le champ éducatif, nous avons pu constater une ample production dans plusieurs domaines, où prédominent les dimensions de la politique éducative, de l'organisation et de la gestion scolaire, ainsi que des processus pédagogiques. Les travaux sur les tendances et les implications socio-organisationnelles de l'ordre du jour éducatif à tendance administrative (Ball, 2002), sur les modèles de gouvernation dans le cadre de l'autonomie démocratique (Barroso, 2003, 2005; Lima, 2011), sur les styles d'orientation (Costa, 2000; Sergiovanni, 2004; Hargreaves & Fink, 2007; Torres & Palhares, 2009), sur l'effet-école dans la production des résultats (Reynolds, Jones & Leger, 1976; Dubet, Cousin & Guillemet, 1989; Cousin, 1993; Bressoux, 1994) se sont multipliés, parmi d'autres thèmes et auteurs pertinents. Plus récemment, les recherches sur les facteurs qui font la promotion du succès et de la performance scolaire des élèves ont été intensifiées. Les focalisations qui privilégient la condition sociale, économique et culturelle des familles (Lahire, 1995; Ferrand, Imbert & Marry, 1999; Brandão & Lelis, 2003; Nogueira, 2004; Brandão, 2007), les styles d'orientation, la culture des écoles (Dumay, 2009) et leur forme d'organisation pédagogique (Perrenoud, 1984, 1995, 1999; Vasconcellos, 2006) sont fréquentes. Toutefois, l'étude de l'objet "excellence scolaire" n'a pas engendré un éventail de recherches empiriques de référence.

La focalisation que nous proposons dans le projet, plus vaste, où cette communication s'insère, a pour but de comprendre la combinaison de facteurs intervenant dans le processus de construction de l'excellence scolaire, dans la conviction que les degrés élevés de performance des élèves ne peuvent s'expliquer que si nous considérons le réseau d'interdépendances qui s'établit entre l'univers scolaire, et l'univers social et familial (Palhares, 2008, 2009). Le développement d'une méthodologie prédominamment qualitative, ayant recours à des études de cas, permettra de comprendre d'une façon plus précise comment se construit l'excellence scolaire, dont les dimensions les plus significatives échappent généralement aux perspectives adoptées par les recherches de nature extensive. Ne s'agissant pas d'une simple étude sur le succès scolaire des élèves, notre focalisation se centrera sur ceux qui ont le plus de succès dans le système éducatif portugais pour, à partir d'ici, lancer des regards compréhensifs sur d'autres conceptions, dispositions et stratégies d'acteurs (individuels et collectifs) qui intègrent aussi le projet de l'école publique.
En ce qui concerne cette communication, nous chercherons à insister sur les éventuelles relations entre la matrice culturelle, politique et organisationnelle d'une école publique et sur la perception que les élèves qui se distinguent en font dans un cadre d'excellence dans l'explication de leur performance scolaire.

2. Dessin méthodologique

Tenant compte des orientations théoriques qui président cette recherche, nous adoptons une méthodologie prédominamment qualitative, ayant recours à l'étude de cas, dans l'espoir de mieux capter les sens des trajectoires d'excellence, ainsi que les divers facteurs-clés qui interviennent quotidiennement dans leur processus de construction. L'étude de cas a lieu dans une école secondaire du nord du Portugal (une institution centenaire héritière de l'enseignement lycéen) qui, depuis l'année scolaire 2003-2004 a institué le tableau d'excellence scolaire. Notre étude s'est centrée sur l'univers des étudiants dont les noms, pendant ces 7 dernières années, ont figuré sur le tableau d'excellence de cette école et qui ont obtenu une moyenne égale ou supérieure à 18 points dans les résultats scolaires (dans une échelle d'évaluation entre 0 et 20 points).

Après l'obtention du profil sociographique d'environ 350 ''excellents élèves'', basé sur l'information obtenue par le biais de l'analyse du contenu de leurs registres biographiques, nous avançons, dans une phase postérieure, vers la présentation de quelques données provenant de l'administration d'une enquête, au travers d'un questionnaire, faite à l'univers des élèves qui se sont distingués. Jusqu'à présent, nous avons reçu 176 réponses aux enquêtes – 60 ont été remplies selon la forme classique (en papier) et 116 ont été remplies *on-line*. Le questionnaire est encore actif. Ces enquêtes sont identiques, composées par environ 60 questions (270 variables), toutes les deux ayant été adaptées à l'actuel parcours scolaire et de vie des enquêtés: le premier a été dirigé aux élèves qui fréquentent encore l'école, et le second a été dirigé aux élèves qui étaient déjà entrés dans l'enseignement supérieur ou qui exerçaient déjà une activité professionnelle au moment du remplissage du questionnaire.

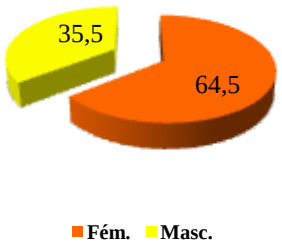
Les données que nous soumettons à la discussion sont fondamentalement le résultat de ces deux démarches méthodologiques (registres biographiques des élèves et enquête au travers d'un questionnaire), bien que nous ayons convoqué, et fait valoir, les registres du carnet de terrain recueillis au travers de l'observation d'activités et d'évènements de l'école.

3. Profil des excellents élèves

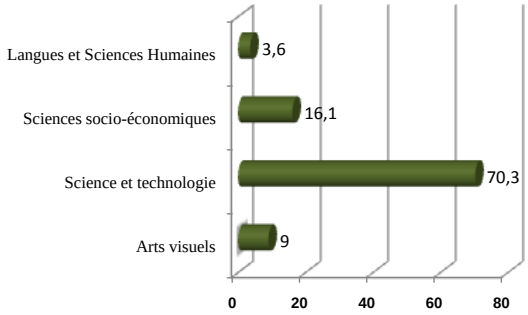
Depuis que le tableau d'excellence a été introduit dans l'école, le nombre d'élèves qui se distinguent est en augmentation. Une fois analysé, ce nombre a correspondu, pendant la dernière année scolaire, à environ 10% des élèves inscrits dans cette école. L'enseignement secondaire portugais étant composé de trois années de scolarités (10ème [2ème], 11ème [1ère] et 12ème [terminale]), nous avons observé, dans cette étude, une plus grande concentration des classifications les plus élevées dans les années terminales de ce cycle. Ceci traduit certainement un plus grand investissement scolaire pendant les années qui précèdent la candidature d'entrée dans l'enseignement supérieur.

Les filles prédominent parmi les élèves qui se distinguent (64,5%), et nous enregistrons un pourcentage supérieur à la taxe moyenne de féminisation vérifiée dans l'école (graphique 1). Ce grand succès scolaire est plus élevé dans le domaine scientifique des sciences et technologies (70,3%), matières jouissant du plus grand prestige dans cette école (graphique 2)

Graphique 1 – Género (N=277)



Graphique 2 – Área científica (N=277)



Source: Inscriptions des élèves dans le tableau d'excellence (2003-2009)

La plupart de ces élèves n'ont qu'un frère ou une sœur (54,5%) ou bien est fils ou fille unique (37,6%). L'appui social scolaire fourni à ces élèves est relativement bas (9%), tenant compte du panorama global de l'école pendant ces quatre dernières années, où l'on a observé l'attribution de subsides dans l'ordre des 33%, 37%, 25% et 10%, respectivement.

En ce qui concerne la condition socioéconomique des familles d'origine, nous avons observé qu'une grande partie des parents exerce des professions intellectuelles et scientifiques (père 35,7% et mère 38,3%). La présence d'élèves originaires de familles qui exercent des professions dans l'industrie (comme ouvriers), dans le commerce et dans l'agriculture et la pêche, entre autres activités économiques considérées de moindre statut social (cf. tableau 1), est également notable.

Tableau 1 – Profession des parents

Groupes professionnels	**Père** N=255	**Mère** N=264
Hauts dirigeants	3,9	0,0
Professions intellectuelles et scientifiques	35,7	38,3
Techniques et professionnels intermédiaires	7,1	6,4
Personnel administratif et autres similaires	9,0	9,8
Personnel des services et vendeurs	11,8	10,6
Agriculteurs et les qualifiés de l'agriculture et de la pêche	5,5	2,3
Ouvriers, les artisans et les travailleurs similaires	11,4	4,2
Conducteurs d'installations et de machines et monteurs	3,1	0,4
Travailleurs non qualifiés	2,0	6,1
Entrepreneurs / industriels non précisée	7,1	3,4
Ménagère	0,0	15,2
Chômeurs	0,8	3,0
Défund (Dans ces cas, les profissions des parents ne sont pas enregistrés dans dossiers biographiques)	2,7	0,4

Source: Registres biographiques des élèves qui ont figuré dans le tableau d'excellence (2003-2009)

Au niveau de la scolarité des membres de la famille de ces élèves (cf. tableau 2), nous avons pu observer les antagonismes suivants: d'un côté, un groupe de pères et de mères qui ont atteint des niveaux supérieurs de scolarité (approximativement 35% possèdent une licence et/ou une post formation

scolaire); d'un autre côté, un nombre significatif de parents n'ont que la scolarité basique/obligatoire (37% n'a pas dépassé la 9ème [3ème] année de scolarité). Cette constatation est, sans doute, d'un haut intérêt sociologique, car elle met en évidence les contours d'un phénomène qui dépasse les logiques déterministes de la reproduction sociale. Le défi qui se pose aux chercheurs est d'essayer de comprendre, dans le futur, la supériorité de "transfuges" (Bourdieu, 1989, Lahire, 1995) à une destinée sociale qui semblait inscrite dans la condition socioéconomique des familles d'origine. La présence significative d'élèves aux conditions sociales privilégiées pourra-t-elle constituer un indicateur sûr de la démocratisation de l'école publique?

Tableau 2 – Scolarité des parents

Formation scolaire	**Père** N=122	**Mère** N=128
Ne sait pas lire ni écrire	0,0	0,0
L'enseignement primaire (4ème année) ou l'équivalent (1ère cycle)	13,3	12,1
L'enseignement préparatoire (2ème année du cycle) ou équivalent	11,0	14,9
9ème année ou l'équivalent (3ème cycle)	12,7	10,3
Secondaire (10ème, 11ème et 12ème années) ou l'équivalent	22,5	24,7
Bachalor/Graduation	32,9	33,3
Post-Graduation	2,9	2,3
Aucune information	56,3	45,1

Source: Registres biographiques des élèves qui ont figuré dans le tableau d'excellence (2003-2009)

4. Représentations des excellents élèves dans la gestion et l'orientation scolaire

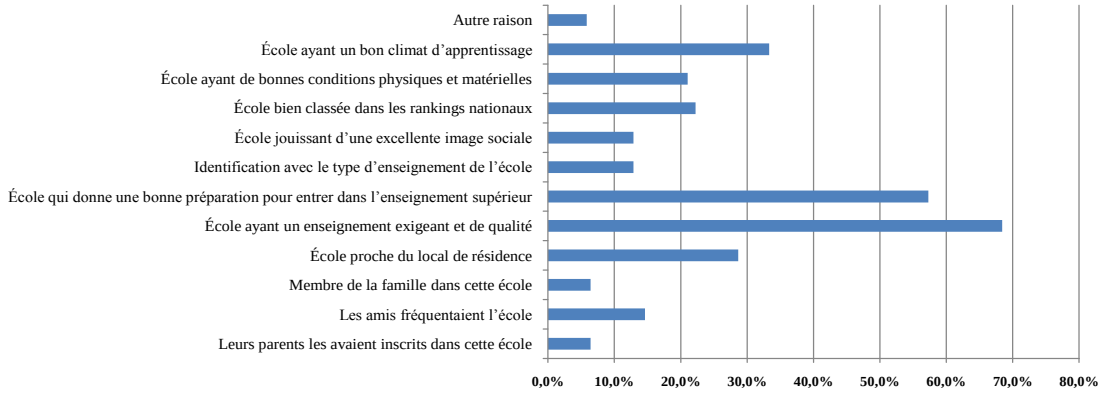
Étant géographiquement située dans une commune du littoral nord du Portugal, dans une ville d'environ 45 mille habitants, l'école secondaire étudiée produit, actuellement, un pouvoir d'attraction des élèves qui dépasse la logique de résidence et de proximité. Bien qu'elle soit fréquentée, dans sa majorité par des élèves de la commune, elle est aussi recherchée par des élèves des communes voisines et limitrophes. Cette tendance a déjà acquis une considérable expression dans le tableau d'excellence scolaire (environ 16% des élèves qui se distinguent habitent en dehors de la commune où l'école est située). Bien qu'elle coexiste avec une autre école secondaire située dans la même maille urbaine, l'école qui fait l'objet de cette recherche est en voie de fonder son projet éducatif sur des valeurs de rigueur, d'exigence et de qualité dans le service fourni, construisant une image sociale prestigieuse et une vocation scolaire d'orientation réitérée vers l'entrée dans l'enseignement supérieur, ce qui se traduit dans la construction d'une identité d'école sans comparaison avec d'autres offres éducatives locales ou régionales. Cette vision d'école est fréquemment actualisée, surtout dans les plans discursifs, symboliques et rituels, bien qu'elle surpasse les divers sens d'action du quotidien de l'institution. L'illustration de cette vision stratégique et culturelle transparaît dans l'extrait suivant du Projet d'Intervention inhérent au processus de candidature au poste de Directeur de cette école, présenté par le Directeur actuel qui était, à l'époque, Directeur exécutif, dans le domaine de la mise en place du nouveau modèle d'autonomie, d'administration et de gestion des écoles publiques (D.L. nº 75/2008, du 22 avril):

> *''Cette candidature a conscience que les niveaux de performance de cette école centenaire ont toujours été socialement mesurés selon des patrons élevés. L'École E a une tradition et une réputation d'école de qualité et les reconnaissances successives d'entités accréditées sont le corollaire de cette réalité. L'École E a été l'une des vingt deux écoles pionnières dans le processus de célébration de contrats d'autonomie dû, précisément, à la reconnaissance institutionnelle de sa qualité d'action dans des domaines comme organisation, pédagogie et résultats scolaires obtenus. […] Notre première ambition, au-delà de l'accomplissement intégral des desseins consacrés dans la Loi de bases du système éducatif pour les enseignements basique et secondaire, est de faire de l'École E* ***une école de référence au niveau national.*** *'' (souligné dans l'original).*

Pendant la cérémonie d'attribution des prix d'excellence de l'année scolaire 2009/2010, le Directeur a fait allusion à la force ancrée dans sa culture et ses traditions, pour souligner le rôle convergent des différents acteurs directement et/ou indirectement impliqués (professeurs, employés, parents et responsables pour l'éducation, famille, communauté locale) dans le succès éducatif atteint. Parmi les mots du discours du Directeur, notées dans notre journal de campagne, nous avons détaché: ''Vous n'avez pas seulement été des élèves qui ont obtenu de bonnes notes. Vous êtes des élèves brillants, le meilleur de ce que l'*École E* a! […] C'est vous qui donnez son renom à cette école. Le meilleur exemple à suivre par d'autres élèves, par d'autres écoles, du pays et de l'étranger''. Et après avoir félicité aussi les professeurs et les employés pour le succès atteint, il s'est dirigé vers les parents et leur a dit: ''C'est aussi une fête dédiée aux parents. Vous pouvez être orgueilleux de vos enfants. Nous vous remercions chaleureusement de nous avoir choisi pour vous aider à éduquer vos enfants''.

Nous avons inclus une question par questionnaire dans l'enquête supra-mentionnée. Cette question prétendait comprendre les raisons qui, selon l'optique des élèves distingués, avaient le plus contribué pour leur entrée dans cette école. Sollicités à indiquer au maximum 3 raisons, les intéressés ont donné une réponse qui allait à la rencontre de la matrice axiologique et éducative mentionnée ci-dessus, rehaussant ''l'enseignement exigeant et de qualité'' et ''la préoccupation d'avoir une bonne préparation pour entrer dans l'enseignement supérieur'' (cf. graphique 3). Si nous ajoutons à ces raisons la perception du ''bon climat d'apprentissage'', nous pourrons souligner que le pouvoir d'attraction de l'école tend à s'exercer selon la reconnaissance sociale de l'institution comme un *locus* de développement d'un parcours scolaire de longue durée. L'accompagnement des parcours scolaires différents de ces élèves, surtout de ceux qui sont déjà entrés dans l'enseignement supérieur (239 élèves), nous a permis de constater que, entre 2003 et 2010, 64 élèves étaient entrés en Médecine, 16 en Architecture, et 15 en Droit, pour ne mentionner que trois des cours les plus recherchés dans le système de l'enseignement supérieur public. La recherche d'une place dans un cours de Médecine – d'ailleurs une aspiration observable parmi de nombreux jeunes portugais qui fréquentent l'enseignement secondaire – est en soi-même révélatrice des attentes déposées sur une haute préparation scolaire. Ainsi, la connaissance du nombre significatif d'élèves qui, à partir de cette école, entrent dans une des écoles de Médecine de l'enseignement supérieur public, est prépondérante. Mais l'option pour ce parcours scolaire peut aussi être un investissement dont le retour ne correspond pas toujours aux attentes initiales: par exemple, nous avons enregistré 63 élèves qui ne sont pas entrés en Médecine. Quelques-uns de ces élèves sont entrés dans des cours de leur 2ème choix et d'autres candidats ont même dû chercher d'autres parcours scolaires et professionnels.

Graphique 3 Raisons qui ont le plus contribué pour l'entrée à l'École E – Maximum 3 raisons (N=175)



Source: Enquête par questionnaire administré sur l'univers des élèves lauréats depuis l'année scolaire de 2003-2004.

L'école qui constitue le centre de notre attention de recherche se caractérise, au niveau des organes de gouvernement, par la stabilité des acteurs et du projet éducatif. L'actuel Directeur assume le commandement de l'école depuis 1993; en premier, il a été Président du Conseil Directif (1993/1998) et, dans une phase suivante, il a été Président du Conseil Exécutif (1998/2008). Dans ces deux dernières étapes, il était encadré dans une structure gouvernative du type démocratique et collégial. Les modifications terminologiques ont correspondu aux changements du modèle d'administration et de gestion des écoles imposés à partir de la hiérarchie politique du système éducatif portugais, qui ont graduellement évolué pour se transformer en l'actuel modèle organisationnel et gouvernatif, qui consacre la figure du Directeur et les logiques de gestion unipersonnelle. L'étude de cette institution éducative, pendant ces deux dernières décades (cf. Torres 1997, 2004, 2006) nous a permis d'identifier un style d'orientation plus ou moins exempt de configurations distinctes de gouvernation de l'école publique imposées par le pouvoir central, en partie parce qu'elle s'est basée sur les spécificités culturelles de l'école et parce qu'elle a su recontextualiser les valeurs d'une *nouvelle gestion publique* émergente, donnant une attention toute spéciale à la production de résultats scolaires. Dans le fond, la construction du projet éducatif, surtout sur le plan symbolique, a rendu propice la (ré)identification des acteurs et de la communauté avec une idée d'école.

La recherche de cette idée d'école est implicite dans la construction des propositions que nous soumettons à l'appréciation des élèves du tableau d'excellence et qui peut être saisie au travers de la lecture du tableau 3. Si nous admettons, hypothétiquement, que les organes d'administration et de gestion des écoles élisent comme destinataires privilégiés de leur action pédagogique et éducative les élèves ayant ce profil scolaire, il faudra alors attendre que ces jeunes arrivent à formuler un jugement subjectif plus consistant au sujet de la performance organisationnelle des leaders et des valeurs qui orientent le quotidien de l'établissement d'enseignement.

Tableau 3 – Représentations sur le mode de fonctionnement de l'*École E* (1 En total désaccord, 5 En accord total)

Propositions	**N**	**Min.**	**Max.**	**Mean**	**Std. Dev.**
L'*École E* est une école bien organisée	169	1	5	4,24	,684
La principale préoccupation est de préparer les élèves à entrer dans l'enseignement supérieur	168	1	5	4,08	,797
L'*École E* est la meilleure école dans la région	168	1	5	4,07	1,036
Tous les élèves aient des chances égales de réussir	170	1	5	4,06	1,025
L'*École E* encourage l'étude et la qualité de l'apprentissage	170	1	5	3,97	,810
L'*École E* favorise l'apprentissage de la démocratie et la citoyenneté	170	1	5	3,97	,683
La chose la plus importante est de transmettre le contenu et se conformer aux programmes	170	1	5	3,67	,882
Les profs ont une bonne préparation scientifique et pedagogique	170	1	5	3,66	,800
La mission principale est de préparer les jeunes au marché du travail	169	1	5	3,49	1,018
La qualité de l'*École E* est liée au style de *leadership* de la Direction	167	1	5	3,47	,943
Le mérite et l'excellence sont les valeurs maximales de l'école	167	1	5	3,39	,987
L'*École E* encourage la concurrence entre les étudiants et les classes	168	1	5	3,05	,999
À l'*École E* devrait entrer seulement les meilleurs étudiants	170	1	5	1,71	,921

Source: Enquête par questionnaire administré sur l'univers des élèves lauréats depuis l'année scolaire de 2003-2004.

Les propositions apparaissent dans le tableau 3, ordonnées par ordre décroissant de la moyenne respective. Elles présentent, génériquement, un sens de concordance, à l'exception de la dernière, qui réfute l'idée de discrimination des élèves dans l'accès à l'école pour des raisons de performance scolaire. Sur le plan opposé, émergent les propositions qui mettent en relief la bonne organisation de l'école, ''l'orientation vocationnelle'' vers l'enseignement supérieur, la valorisation du sens d'appartenance et la démocraticité du succès scolaire. Au-delà d'autres aspects qui renforcent la fonction intégratrice et socialisatrice de l'éducation scolaire, il y a aussi une certaine résistance à l'acceptation de pratiques éducatives de nature individualiste et compétitive, bien qu'elles ne soient pas, *à priori*, réfutées. Mais, transversalement à ces jugements subjectifs des enquêtés, ressort une image d'école très semblable à celle qui a transparu antérieurement dans les raisons qui leur ont fait faire leur choix.

Dans un exercice complémentaire, nous effectuons une analyse factorielle exploratrice (des composants principaux) ayant pour base les propositions sur le mode de fonctionnement de l'école. Le tableau 4 rend compte de ce procédé statistique, à partir duquel ont été extraits 4 composants qui ont associé les sens des réponses de ces jeunes et qui expliquent 58,53% de la variance. Le composant 1, que nous désignons ''*ethos* organisationnel d'école'', vient renforcer les perceptions antérieurement signalées d'une institution scolaire dont la mission est intériorisée dans les représentations de ces acteurs, non seulement comme contexte éducatif de référence, mais aussi comme matrice identitaire de l'action éducative. Les autres composants expriment, respectivement et en moindre degré, le mérite et la compétition (composant 2), la finalité instructive (composant 3) et la logique productive (composant 4).

Tableau 4 – Analyse Factorielle (ACP) "Le mode de fonctionnement de l'*École E*"
(Rotated Component Matrix[a])

Propositions	Componentes			
	1	2	3	4
L'*École E* encourage l'étude et la qualité de l'apprentissage	,812			
L'*École E* est une école bien organisée	,758			
L'*École E* est la meilleure école dans la région	,722			
L'*École E* favorise l'apprentissage de la démocratie et la citoyenneté	,699			
Les profs ont une bonne préparation scientifique et pedagogique	,655			
Tous les élèves aient des chances égales de réussir	,633		,322	
La qualité de l'*École E* est liée au style de *leadership* de la Direction	,529			
Le mérite et l'excellence sont les valeurs maximales de l'école		,758		
À l'*École E* devrait entrer seulement les meilleurs étudiants		,721		
L'*École E* encourage la concurrence entre les étudiants et les classes		,651		,379
La principale préoccupation est de préparer les élèves à entrer dans l'enseignement supérieur			,767	
La chose la plus importante est transmettre le contenu et se conformer aux programmes			,760	
La mission principale est de préparer les jeunes au marché du travail				,832
Eigenvalues	3,489	1,663	1,359	1,098
Variance expliquée (%)	26,842	12,792	10,451	8,446

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 5 iterations.
Source: Enquête par questionnaire administré sur l'univers des élèves lauréats depuis l'année scolaire de 2003-2004.

Finalement, défiés à se prononcer sur le degré d'importance de quelques aspects en rapport avec la promotion de l'excellence scolaire, les élèves qui se distinguent associent de nouveau les facteurs intra-scolaires avec les hauts niveaux de performance scolaire. Le noyau qui crée l'excellence scolaire semble se définir autour des dimensions intrinsèques de la relation pédagogique et de l'organisation de l'école. Le sens des réponses qui transparaît dans le tableau 5 met en évidence ce que l'on appelle ''l'effet-école'' dans la performance scolaire, retirant de la visibilité aux dimensions extrinsèques à l'école, surtout celles que la littérature sociologique indique le plus pour la compréhension du phénomène éducatif. Les origines sociales, la participation des familles et même l'engagement dans des activités de nature extrascolaires, semblent ne pas avoir d'importance pour ces élèves dans la promotion de l'excellence scolaire. S'agissant, ou pas, d'une vision naïve des enquêtés, que nous chercherons à éclaircir dans une phase postérieure de cette recherche, ce qui est vrai, c'est que la centralité du climat de l'école, du mode d'organisation, de la qualité des professeurs, du style d'orientation, entre autres variables, semblent converger dans le sens de nous faire comprendre que la performance scolaire de ces élèves est aussi le résultat de leur expérience comme acteurs scolaires encadrés dans une institution spécifique d'enseignement.

Tableau 5 – Facteurs de promotion de l'excellence à l'école
(1 = Rien d'important; 5 = Très important)

	N	Min	Max	Mean	Std. Dev.
Les qualités des enseignants	170	1	5	4,69	,646
Le climat pédagogique de l'école	169	1	5	4,41	,659
L'organisation de l'école	170	1	5	4,09	,768
Le projet éducatif de l'école	169	1	5	4,05	,808
Le style de gestion et de direction de l'école	169	1	5	3,92	,886
Les conditions physiques et matérielles de l'école	170	1	5	3,83	,884
Les caractéristiques intellectuelles des élèves	170	1	5	3,71	,994
La participation des parents	168	1	5	3,63	1,031
La composition de la classe	170	1	5	3,50	,944
Participation à des clubs, des projets et des activités extra-scolaires	167	1	5	2,91	1,118
Les origines sociales et culturelles des étudiants	168	1	5	2,37	1,108

Source: Enquête par questionnaire administré sur l'univers des élèves lauréats depuis l'année scolaire de 2003-2004.

5. **Notes Finales**

Les lignes d'analyse tissées ci-dessus ne constituent qu'une opportunité pour faire une réflexion sur le phénomène de l'excellence scolaire dans l'école publique, caractéristique actuellement absente dans le cadre des préoccupations de recherche des sciences sociales et des sciences de l'éducation, éventuellement plus connectées avec d'autres ordres du jour de la politique éducative et de la gestion quotidienne des divers systèmes éducatifs. Étant encore en développement dans le contexte d'un projet de recherche, les tendances signalées sont forcément préliminaires et manquent d'épaisseur critique et interprétative, ce qui n'empêche pas que l'on puisse dès maintenant capter quelques contours du phénomène-objet en analyse. Et, dans ce sens, le fait que de nombreuses écoles publiques portugaises adoptent la pratique de la distinction scolaire des élèves, soit en occasions cérémoniales, soit en tableaux d'excellence, est déjà, en soi, indicateur de la tension que traverse la gouvernation des institutions scolaires: d'un côté, l'accomplissement du mandat démocratique du projet universel de l'école de masses, visant l'égalité d'opportunités dans ses multiples acceptions et l'intégration de la diversité culturelle dans les dynamiques quotidiennes de l'école; d'un autre côté, l'exigence de la prestation de comptes très centrée sur les résultats, qui soumet le processus éducatif à des logiques compétitives et performatives, très pratique pour l'omniprésent ordre du jour gestionnariste du *New Public Management*.

L'avènement d'un modèle organisationnel d'école qui a abandonné les logiques collégiales et les a remplacées par des processus d'orientation unipersonnelles au travers de la figure du Directeur et des structures de gestion intermédiaire (maintenant nommées, autrefois élues), s'ajuste aux nouvelles politiques de régulation et de contrôle de l'éducation, ces dernières ayant développé des mécanismes d'évaluation et de monitorage de la performance de l'école publique, avec une particulière insistance dans les taux de succès et de profit scolaires. La mise en place croissante de pratiques de distinction scolaire (tableaux d'excellence, concours, prix de mérite, entre autres) peut justement s'inscrire dans la tentative de quelques écoles, dans le contexte de l'autonomie relative dont elles disposent, réagir contextuellement à la tension rapportée entre *plus école – meilleur école*. Dans un scénario de diversification croissante de l'offre formative dans l'école publique – depuis les concours réguliers aux propositions de nature technico-professionnelle, passant par les projets d'éducation et de formation de jeunes, jusqu'à la récupération d'adultes ayant des parcours scolaires interrompus (Nouvelles Opportunités) –, l'option pour l'institutionnalisation de tableaux d'excellence pourra être comprise, d'un côté, comme une stratégie de différentiation scolaire et d'une certaine élitisation de l'enseignement et, d'un autre côté, comme référentiel de ''bonnes pratiques'', soit pour l'intérieur de l'établissement, soit pour la communauté locale et

régionale, soit encore pour écoles et groupements d'écoles du système public d'éducation. Et, arrivés à ce point, il s'impose de demander quelle est la place des pratiques de distinction scolaires dans la construction de la citoyenneté démocratique?

Références

Afonso, A. (2010a). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, *26*(1), 13-30.

Afonso, A. (2010b). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa. Apontamentos de uma experiência. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, *21*(46), 343-362.

Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação, 15*(2), 3-23.

Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar. A inclusão exclusiva. In David Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 25-36). Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Hargreaves, Andy & Fink, Dean (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

Bourdieu, P. (1989). *La distinction. Critique social du jugement.* Paris: Les Éditions de Minuit.

Brandão, Z. (2007). A produção das elites escolares: escolas, famílias e cultura, Caderno CRH, *20*(49), 15-22.

Brandão, Z. & Lelis, I. (2003). Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. *Educação & Sociedade*, *24*(83), 509-526.

Bressoux, P. (1994). Les Recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 98, 91-137.

Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Adelino Costa, A. Neto Mendes & Alexandre Ventura (Orgs), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.

Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue Française de Pédagogie*, XXXIV, 395-419.

Dubet, F.; Cousin, O. & Guillemet, J.-P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires: le cas des colléges. *Revue Française de Sociologie*, XXX, 235-256.

Dumay, X. (2009). Origins and consequences of schools' organizational culture for student achievement. *Educational Administration Quarterly*, *45*(4), 523-555.

Ferrand, M.; Imbert, F. & Marry, C. (1999). *L'excellence scolaire: une affaire de famille*. Paris: L'Harmattan.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Seuil/Gallimard.

Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia*, *19*, 227-253.

Lima, L. (2011). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.

Magalhães, A. & Stoer, S. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Maia: Profedições.

Melo. M. (2009). *Os professores do ensino secundário e os* rankings *escolares. Reflexos da reflexividade mediatizada*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Nogueira, M. A. (2004). Favorecimento económico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, *26*, 133-144.

Palhares, J. (2008). Os sítios de educação e socialização juvenis: experiências e representações num contexto não-escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, *27*, 109-130.

Palhares, J. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, *22*(2), 53-84.

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire. Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Genève-Paris: Librairie Droz.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens* – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Reynolds, D.; Jones, D. & St. Leger, S. (1976). Schools do make a difference. *New Society*, 37, 223-225.

Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.

Torres, L. L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

Torres, L. L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária.* Braga: do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Torres, L. L. (2006). *Liceu da Póvoa de Varzim. Os actores, as estruturas e a instituição. Um estudo monográfico por altura do centenário*. Póvoa de Varzim: Câmara Municipal da Póvoa de Varzim.

Torres, L. L. & PALHARES, J. (2009). Perfis de liderança e escola democrática, *Revista Lusófona de Educação, 14*, 77-90.

Torres, L. L. (2011). A construção da autonomia num contexto de dependências. Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Educação, Sociedade & Culturas*, 32 (en publication).

Vasconcellos, M. D. (2006). O trabalho pedagógico na construção social da excelência escolar. *Educação & Sociedade*, *27*(97), 1089-1112.

La prise de décision en supervision pédagogique chez les directions d'école francophones

Claire IsaBelle
Professeure
Faculté d'Éducation
Université d'Ottawa
Pavillon Lamoureux
145 JJ Lussier
Ottawa, Ontario, Canada
K1N 6N5
Tél. : 613-562-5800 poste 4143
Claire.IsaBelle@uottawa.ca

Rodney Leurebourg
Doctorant
Université d'Ottawa, Canada

Introduction

Au Canada, en milieu francophone de vitalisation linguistique et culturelle ou minoritaire, les directions d'école ont un double mandat. En effet, leur tâche est complexe, car en plus d'avoir la responsabilité d'offrir des services éducationnels, elles doivent créer un environnement actualisant au niveau linguistique et culturel (Lapointe et Gauthier, 2005). Cet état de fait corrobore les écrits de l'UNESCO (2007) qui rappelle que le but de l'école est non seulement le succès scolaire de l'élève, mais sa réussite dans sa langue et sa culture donc dans son milieu.
Or, comment concilier ces deux objectifs, sachant que les résultats des élèves vivant en milieu minoritaire francophone sont plus faibles que ceux des élèves issus des milieux majoritaires (Landry et Allard, 2002; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009 ; Parkin, 2010). Comment les directions d'école assurent-elles leur supervision pédagogique et surtout comment prennent-elles leurs décisions dans ce domaine ? Les études avancent que même si la prise de décision est évoquée comme une compétence indispensable à toute organisation ou tout individu qui veut atteindre un but élevé (Bordeleau, 1992) et qu'elle est essentielle à la réussite des élèves (Lunenburg, 2010), il demeure que nombre de directions d'école maîtrisent peu cette compétence (Davis, 2000; Bulach, Boothe et Pickett, 2006).
Basé sur l'apport théorique de la prise des décisions non programmées ou complexes de Simon (1983), le but de notre étude tente de décrire comment les directions d'école élémentaire en milieu minoritaire francophone en Ontario procèdent pour prendre des décisions complexes liées à la supervision pédagogique afin d'assurer la réussite scolaire des élèves.

Contexte et problématique

Il ne fait aucun doute que la langue d'enseignement et d'apprentissage constitue un enjeu majeur. À ce sujet, l'UNESCO (2007) insiste sur le fait que le but de l'école est non seulement le succès scolaire de l'élève, mais sa réussite dans sa langue et sa culture donc dans son milieu. Dans le même sens, Labrie et Lamoureux (2003) soutiennent que l'objectif premier de tout système scolaire est de fournir les expériences d'apprentissage de base nécessaires au développement social, affectif et intellectuel de l'élève. Les écoles pour les groupes linguistiques minoritaires ont un objectif supplémentaire : le maintien et, dans certains cas, le perfectionnement des compétences en français ainsi que le développement du patrimoine et de la culture de ces groupes (p.4).
Or, plusieurs études révèlent que les résultats des élèves vivant en milieu de valorisation culturelle et linguistique (minoritaire francophone) sont plus faibles que ceux des élèves de milieu dit majoritaire au Canada (Landry et Allard, 2002; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009). Ainsi, comment la direction parvient-elle à assurer la réussite des élèves alors qu'il existe, selon l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO) (2001), Laplante, (2001), Mujawamariya et Lirette-Pitre (2004) une insuffisance de matériels et de ressources pédagogiques de langue française adaptés aux réalités des communautés francophones hors Québec? Comment y parvient-elle quand, le choix de ces matériels ne satisfait pas au curriculum du ministère de l'Éducation sans oublier qu'ils sont davantage plus chers que ceux qui sont disponibles en anglais (AEFO, 2001 ; Le Touzé, 2004) ? Comment y parvient-elle quand de surcroît, les jeunes ont accès facilement à des ressources anglaises pertinentes et gratuites par le web ?
Devant ces contraintes, il importe de se demander comment la direction d'école prend des décisions d'ordre pédagogique pour assurer une éducation de qualité chez les élèves vivant en milieu de valorisation culturelle et linguistique. Car selon Michaud (2003) la prise de décision est le moteur de la supervision pédagogique qui occupe un rôle de premier plan dans le fonctionnement de l'école. En fait, c'est la prise de décision qui définit le travail du leader éducationnel au sein de la communauté (Johnson et Kruse, 2009). Tourangeau (2008) rappelle que tout au cours de leur carrière, les directions d'école sont confrontées à des situations à risque exigeant des prises de décisions qui, si elles ne sont pas programmées, sont complexes. La prise de décision constitue « une des plus importantes activités dans lesquelles s'engagent quotidiennement les administrateurs scolaires » (Lunenburg, 2010, p.1). Et aux dires de ce dernier, le succès de l'école ou même du conseil/district scolaire en dépend. Cependant, les directions d'école possèdent-elles cette compétence ?

Compétence limitée quant à la prise de décision chez les directions d'école

Dans la foulée des compétences recherchées chez les directions d'école, la prise de décision constitue un des indicateurs de leadership (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008, p. 3). Or, il appert que même si la prise de décision contribue à l'optimisation du rendement des organisations (Bordeleau, 1992) et même si elle est essentielle à la réussite des élèves (Lunenburg, 2010), nombre de directions d'école possèdent très peu cette compétence (Association canadienne de l'éducation, 1978; DeLuca, Rogus, Raisch et Place, 1997; Bulach, Boothe et Pickett, 2006; Delors, 2006.

Bulach, Pickett et Boothe (1998) ont conduit une autre étude dont le but était d'identifier les erreurs que les directions scolaires cherchent à éviter. Dans la liste des 15 catégories d'erreurs répertoriées, les auteurs concluent que la première limitation des directions d'école se situe dans le domaine de la prise de décision. L'explication fournie se résume à l'effet que très souvent, les prises de décisions sont basées sur une compréhension insuffisante des enjeux et des problèmes de leurs écoles. De leur avis, une telle déficience a un impact négatif sur tout le climat de l'école. De son côté, Davis (1998, 2000) a mené deux études au cours desquelles des surintendants et des directions d'école de districts scolaires de l'État de la Californie (États-Unis) ont perçu la compétence de la prise de décision comme une limitation chez les directions d'école.

Cadre conceptuel

Prise de décisions

Simon (1960) définit la prise de décision *comme* l'acte par lequel un individu opère un choix entre plusieurs options en vue d'apporter une solution satisfaisante à un problème identifié. Cette notion de choix est expliquée plus tard quand Simon (1977) indique que « tout comportement suppose un choix – une sélection – conscient ou inconscient entre toutes les actions matériellement réalisables par l'acteur et par les personnes sur lesquelles il exerce son influence ou son autorité » (p. 5). À partir de sa théorie de la rationalité limitée, Simon (1983) présente deux niveaux de décisions. Il les nomme : décisions

programmées et décisions non programmées. Souvent, les situations par rapport auxquelles il faut réagir sont familières; les décisions à prendre sont alors prévisibles (Simon, 1981). Simon (1981) appelle ce type de décisions : décisions de premier niveau, décisions programmées. Celles-ci correspondent à ce qu'Hickling et al., (1980) qualifient de décision simple. Pour Snowden et Boone (2007), ces décisions se révèlent dans un contexte où les événements produits sont constants et sont déjà vécus. Selon ces auteurs, est aussi simple toute situation où il existe une relation de cause à effet nettement identifiable par quiconque et pour laquelle il existe UNE bonne réponse. Les décisions non programmées, complexes, sont celles qui affectent le plus l'être humain (Johnson et Kruse, 2009). Car elles ont souvent des impacts sur son environnement et sont parfois irréversibles. En tant que telles, les situations qui les imposent sont complexes et déjouent la logique traditionnelle classique du processus décisionnel linéaire (Hickling et al., 1980). La démarche décisionnelle qui lui sied s'inscrit plutôt dans une dynamique cyclique et itérative faite de va-et-vient, d'aller-retour, ce qui impose un défi important à la gestion du temps. Simon (1983) qualifie ce type de décision de non programmée, car basée sur une variété de facteurs non contrôlables. À titre d'exemple, Johnson et Kruse (2009) relèvent que plusieurs facteurs rendent complexe le processus de la prise de décision du leader. En témoignent les préférences et les solutions concurrentes, le contexte, les contraintes de temps, la disponibilité de l'information, l'incertitude, le risque, les enjeux, les personnes concernées par la décision et les politiques en vigueur. Contrairement à la situation simple, il n'existe pas de vraies réponses. Plusieurs possibilités de résolution coexistent d'où la dimension dynamique de la prise de décision complexe (Karakul et Qudrat-Ullah, 2007). Le gestionnaire doit alors mobiliser une variété de mécanismes heuristiques, dont le jugement, la consultation, la créativité, les valeurs, les préférences, les expériences, la débrouillardise (Scheid, 2005) et l'intuition (Klein, 1998 ; 2003). Simon (1980) s'oppose à la prétention de vouloir ultimement prendre des décisions à la perfection. Il propose de préférence de tendre à des décisions satisfaisantes, lesquelles peuvent être efficaces, mais non parfaites compte tenu des limitations humaines et des risques qui entourent chacune des situations (Welch, 2002).

À partir des écrits des auteurs consultés, une décision complexe est donc différente d'une décision simple par le fait de l'insuffisance des informations, de la méconnaissance des faits, du manque de temps, de l'incertitude des événements, de l'imprévisibilité des conséquences et du risque qui entourent chacune des options possibles. À l'opposé de la décision simple, la décision complexe est difficile à prendre.

De plus, la prise de décision est donc l'une des compétences qui ne peuvent être comprises hors contexte (Simon, 1960; Dupuis, 2003). Johnson et Kruse (2009) assument que toute décision se prend dans un contexte social, politique, culturel, ou économique. Chaque contexte dans son unicité et sa particularité peut se révéler un vecteur de facilitation ou de contrainte au processus décisionnel (Simon, 1993). Johnson et Kruse (2009) dénotent que les décisions à prendre sur un même sujet ne sont pas identiques dans toutes les écoles. En fait, l'OQRE (2004) évoque l'évidence des caractéristiques de chaque école et les particularités contextuelles des communautés desservies d'où un processus décisionnel à variables asymétriques.

Supervision pédagogique

Bouchamma (2004) et Michaud (2003) relèvent des modèles de pensées quant à la supervision pédagogique. Dans la pensée classique, elle se veut l'évaluation des enseignants au regard du respect du curriculum (Michaud, 2003). Dans l'optique de l'école humaniste, elle s'intéresse à la participation et à la motivation des enseignants afin de satisfaire leurs besoins, augmenter leur motivation et ainsi favoriser leur participation. Elle ne se confond pas avec l'évaluation. Selon les tenants de la pensée humaniste notamment Wiles (1980), la supervision favorise l'exercice d'un leadership pédagogique. Sur ces constats, la supervision pédagogique est différente de l'exercice de contrôle et d'évaluation telle qu'elle se retrouve dans la supervision administrative et des ressources humaines. Elle inclut un ensemble d'actes pédagogiques essentiellement orientés vers l'excellence et l'efficacité scolaire (Michaud, 2003). Bouchamma (2004) définit la supervision pédagogique comme « toute activité de relation d'aide destinée à améliorer le processus enseignement — apprentissage » (p.1) et Michaud (2003) considère celle-ci « comme une intervention professionnelle en vue d'optimaliser l'enseignement et l'apprentissage » (p. 11). Ceci se manifesterait dans la connaissance du curriculum et des méthodes pédagogiques, dans la distribution des tâches aux enseignants et dans la planification des cours, dans la récupération des élèves en difficulté, dans la certification des élèves, dans le soutien en cas de détresse pédagogique et dans le souci du développement professionnel des enseignants. Par là, elle vise l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage par une relation d'aide, ce qui inclut dans la tâche du directeur d'école la dimension de coaching ou de counseling.

Toutefois, en contraste avec la pensée classique, la vision contemporaine de la supervision pédagogique engloberait la planification et l'expression des objectifs attendues ainsi que l'évaluation de tout ce qui touche l'acte éducatif. Elle consiste davantage en accompagnement qu'en évaluation et contrôle. Elle part de l'évaluation de la méthode d'enseignement et de l'apprentissage en passant par le contenu des programmes d'études et le choix du matériel didactique qui doivent refléter les valeurs sociales et culturelles du milieu jusqu'au respect de la mission de l'école (Michaud, 2003). Car à quoi servirait une « démarche évaluative […] s'il n'y a pas de décision à prendre ? » (Michaud, 2003, p. 12). Toute évaluation est faite en vue de se prononcer sur l'état d'une situation observée ou rapportée. En ce sens, la supervision pédagogique donne essentiellement lieu à des prises de décision qui soutiennent, renforcent ou corrigent l'orientation des activités pédagogiques en conformité avec les politiques institutionnelles.

But de la recherche

Si le leadership des directions d'école fait l'objet d'un nombre élevé de recherches (Bulach, Boothe et Pickett, 2006 ; Racine, 2007; IsaBelle, Bouchamma, Lapointe, Langlois, Paul et Leurebourg, 2008; Tourangeau, 2008; Caldwell, 2010; Cheng, 2010), force est de constater que rares sont celles qui étudient comment elles procèdent pour prendre des décisions complexes liées à la supervision pédagogique afin d'assurer la réussite des élèves dans leur langue et dans leur culture. Pour atteindre son but, notre recherche se propose de répondre à la question principale suivante : Comment des directions d'école élémentaire prennent-elles des décisions complexes liées à la supervision pédagogique en milieu minoritaire francophone au Canada ?

Méthodologie

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche qualitative. Celle-ci se définit comme étant l'approche qui permet de décrire l'expérience, la perception et les opinions d'un individu ou d'un groupe d'individus concernés par le phénomène étudié, ce à partir d'expressions orales, pictographiques, gestuelles, etc. (Miles et Huberman, 1994, Savoie-Zajc, 2004 et Creswell, 2007). À ce sujet, Poisson (1990) souligne que « la recherche qualitative en sciences humaines a comme but premier de comprendre des phénomènes sociaux, soit des groupes d'individus ou des situations sociales » (p. 12).

Participants

En tenant compte des caractéristiques de notre recherche et des contraintes de temps attenantes, nous avons privilégié l'échantillonnage « en cascade » connu aussi sous l'appellation de « boule de neige (snowball sampling) » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 386). Notre étude a été menée de novembre 2009 à juin 2010 auprès des membres de quatre conseils scolaires francophones en Ontario. Pour chaque conseil, la direction générale, quatre à cinq directions d'école et jusqu'à trois enseignants par école ont été interviewés. Au total, quatre directions générales, dix-sept directions d'écoles et seize enseignants ont participé à l'étude.

Instrument de collecte de données et analyse de données

Pour répondre aux besoins de notre étude, nous avons élaboré une grille d'entrevue comportant de huit à treize questions selon les catégories de répondant. La grille d'entrevue pour les directions d'école expose 13 questions regroupées en six catégories : 1) identification du répondant et profil de son école, 2) définitions des concepts, 3) exemples de prise de décisions complexes, 4) éléments d'influence d'une prise de décision, 5) étapes d'une prise de décision, 6) Impacts possibles des décisions.

Dans le cadre de cette communication, nous présentons des résultats préliminaires des dire directions d'école à la quatrième catégorie de question, soit les éléments d'influence d'une prise de décision.

Toutes les entrevues ont été retranscrites et analysés à l'aide du logiciel NVivo 8.

Résultats

Pour connaitre le contexte de la prise de décision, nous avons demandé aux directions d'école si, dans leur conseil scolaire, il existe un guide de procédures sur **comment prendre une décision pédagogique**. Les participants répondent de façon unanime qu'il n'existe pas de guide d'aide à la prise de décision. Toutefois, ils mentionnent qu'ils ont accès à des guides ministériels, des guides d'appui pédagogiques développés par leur conseil scolaire pour les aider dans

leurs tâches de la supervision pédagogique. 9 : … *il existe les règlements administratifs, les règles de conduite, les règlements, qui oriente tout un conseil scolaire. Donc inévitablement, on doit se plier à ces règles administratives ou ces notes de service pour réorienter nos écoles vers la bonne décision*. 10 *N'empêche qu'il y a toujours une idée commune qui est le noyau de ce qu'on veut faire qui, encore une fois, est la vision du Conseil.*
Également, les répondants précisent qu'il ne peut pas y avoir un guide de prise de décision, car celles-ci sont prises en fonction du profil de leur école et de leur contexte :
11 : *Pas du tout, il n'y a pas de guide pédagogique. C'est vraiment ça avec les besoins du milieu. C'est le profil de ton école, c'est le profil de tes enseignants et à partir de ça, tu prends des décisions, tu objectives et tu dois mettre des mesures en place. C'est vraiment différent d'une école à l'autre. Il faut vraiment aller avec le profil et la culture de ton école. Donc, il n'y a aucun guide mais il y a les recherches. On doit se baser sur les recherches pour augmenter le rendement des élèves.*

D'autres affirment que leurs prises de décision s'appuient principalement sur les recherches, les données des évaluations de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) et sur l'échange avec d'autres directions d'école :
12 : *Non, j'ai une assez bonne bibliothèque dans mon bureau.*
13 : *Non, on en a pas. Alors ce qu'on va faire, dans les journées CAP, on va apporter justement certaines problématiques, certaines difficultés puis justement le conseiller, la conseillère pédagogique travaille dans plus d'une école. Souvent, si on trouve une problématique ici, il y a de grandes chances que la problématique se soit trouvée ailleurs.*
14 : *Non, malheureusement non. Puis comment vous dire que ça n'existe pas. Ce qui est bon, par exemple, entre nous comme directions d'écoles, c'est qu'il y a un programme de mentorat qui existe. Un mentorat qui veut dire que les plus jeunes qui commencent sont habituellement associés avec des plus vieux, puis il y a des rencontres qui sont prévues au cours de l'année. La beauté de la chose dans ce travail c'est qu'il n'y a pas des sujets qui sont tabous parce qu'on a une relation qui est d'égal à égal avec le collègue « mentoré ».*

À la question, comment percevez-vous l'évolution de vos prises de décisions par rapport à aujourd'hui ? La majorité des participants répondent qu'ils ont de plus en plus confiance en eux pour prendre des décisions. Que l'expérience constitue un élément essentiel pour prendre des décisions plus efficaces. Toutefois, nous observons que plusieurs mentionnent qu'avec le temps, leurs prises de décision se basent entre autres sur l'expérience de la vie personnelle, la recherche, les données tirées des évaluations de l'Office de la Qualité et de la Responsabilité en Éducation (OQRE) et sur la collaboration entre les directions d'école et entre les enseignants.
15 : *Je dirais qu'elles sont de mieux en mieux fondées, de mieux en mieux basées sur l'expérience, le développement, les formations que j'ai eues, le travail collaboratif. C'est un bagage d'année en année qui s'améliore.*
16 : *Disons donc que mon modèle se raffine dans le sens que l'éducation est toujours en évolution selon les recherches. Donc, je trouve que d'année en année, je suis devenue beaucoup plus raffinée à cause que maintenant il y a beaucoup plus de recherches qui se font en éducation. Puis l'esprit de coopération se développe aussi. Disons qu'avec l'expérience puis le travail d'équipe, j'ai vu que ça fonctionnait et je continue sur la même ligne. C'est la rencontre avec tous ces intervenants qui arrivent autour de l'école qui nous fait grandir, le personnel. On a des gens qui ont un bagage d'expériences extraordinaire dans nos écoles. Donc, toutes ces équipes, tous ces intervenants qui gravitent autour de moi me font grandir et naturellement modifier ma façon de fonctionner dans une école.*
17 : *...maintenant je vais davantage m'appuyer sur des recherches, davantage de ressources ou d'articles que j'ai lus ou de sites internet ou de collègues que je peux consulter à qui je vais demander avant de prendre une décision collective-collaborative avec le personnel. On fait la lecture ensemble et puis on discute. Je pense que dans ce sens, cela a évolué, dans le sens où c'est peut-être un peu plus basé sur des recherches, basé sur des choses qui font peut-être vraiment une différence. C'est moins intuitif.*
18 : … *dans l'évolution de ma philosophie de la prise de décision, c'est l'analyse de données. Cette année on a eu beaucoup de plaisirs. C'est drôle à dire, c'est la première année où on a eu beaucoup de plaisirs à voir et à faire des corrélations dans nos données, dans les cas. On est allés un petit peu plus loin dans l'analyse et on est conscient que l'objectif est beaucoup plus relié aux besoins. On est à peu près certains qu'on est dans la bonne ligne. Dans ma prise de décision, je suis plus assurée que c'est quelque chose que je suis en train de parfaire, d'améliorer.*

Nous avons demandé quelle influence le milieu francophone minoritaire a sur leurs prises de décisions pédagogiques. Devant la composition des communautés francophones hors-Québec, soit un milieu francophone de valorisation culturelle et linguistique (minoritaire) et où l'on retrouve beaucoup de familles issues de l'immigration, certains répondants affirment qu'ils doivent donc mettre plus d'énergie pour s'assurer que les élèves rencontrent les exigences du ministère de l'Éducation. Rappelons que plusieurs écoles de certaines régions (Toronto, Ottawa) ont parfois des élèves représentants plus de 45 à 60 nationalités. Les directions d'école mentionnent qu'elles ont besoin de l'appui de la communauté, des parents pour y arriver, cependant, elles font face à des défis, car parfois les parents de leurs élèves, communiquent peu ou prou en français, la région offre peu de bibliothèques publiques ou des Centres avec des ressources francophones (livres, films, etc.). Nécessairement, les directions travaillant dans une école très cosmopolite affirment qu'ayant des élèves parlant très peu le français leurs prises de décision sont différentes des autres directions travaillant dans des écoles plus homogènes.
19 : *Oui parce que dans un sens on a besoin de l'appui de la société qui est autour de nous. Les enfants sont là pour apprendre, pour perfectionner et pour vivre en français et pour vivre la culture francophone à l'intérieur de l'école sans qu'il y ait l'appui externe. Ça demande un autre effort. Étant donné que les parents n'ont pas accès, par exemple, à des bibliothèques en français à l'extérieur de l'école, j'ai demandé à ce qu'il y ait des bibliothèques qu'on appelle « volantes » qui viennent de l'école à la maison pour que ces enfants aient un appui à leur portée. Alors moi, je promu ceci en aidant indirectement la communauté en laissant les livres aller à la maison et revenir, même si un livre est détruit etc., pour aider à créer ce climat francophone autour de nous. Ceci, si je travaillais au Québec dans une école en milieu francophone, je n'aurais pas besoin de le faire parce que je sais que toutes les revues à la maison sont en français, que le parent va acheter un livre en français au dépanneur du coin etc. Alors vous voyez, il y a certaines choses qu'on doit faire dans un milieu minoritaire qui, de prime abord, on ne pense pas mais qui sont très importantes dans une société minoritaire francophone.*
20 : *Définitivement, comme je l'ai dit dans le passé, on a une école minoritaire francophone. Donc, on a des défis particuliers qu'une école anglophone majoritaire n'aura pas nécessairement : le défi de la langue, le défi du vocabulaire, le défi de la compréhension, le défi. Donc, c'est définitif, quand on prend des décisions pédagogiques complexes, on doit tenir compte d'abord et avant tout de notre clientèle francophone.*
21 : *Absolument. L'école qui est ici nous avons 52 nationalités différentes. Donc, les enfants nous arrivent avec une culture différente qui est très enrichissante. Nous avons quand même des défis parce pour ces enfants, la francophonie n'est pas répandue dans la région premièrement. Donc c'est un milieu artificiel. On doit s'adapter vraiment à la culture de notre école pour arriver à grandir. On ne peut pas arriver avec un programme et dire : « ok on est dans une école francophone et on adopte ça comme ca ». C'est impossible. On doit vraiment adapter notre programme d'étude à notre clientèle.*
22 : *... souvent j'utilise l'image du village d'Astérix le Gaulois. Je pense que depuis qu'on est tout petit, on a appris à survivre. Et puis, ça fait en sorte qu'on est toujours à l'affût de nouvelles stratégies, de nouvelles ressources, et qu'on a cette capacité d'adaptation qui est incroyable. Finalement on a cette créativité qui fait en sorte qu'on veut vraiment réussir. Est-ce que c'est facile ? Non. Mais est-ce que c'est possible ? Oui. Je pense. Le fait qu'on travaille dans un milieu francophone minoritaire influence certainement parce que si je compare rapidement, j'ai travaillé avec une équipe à Toronto en environnement. Autour de la table, j'avais des collègues anglophones, une équipe de francophones et puis à un certain moment donné, il a été question de concevoir, de créer une vidéo sur les pratiques au niveau environnemental et ce qui se faisait dans les écoles. Alors un de mes collègues anglophones a commencé à nous donner le nom de certaines ressources. Finalement, il y avait un bassin de 5 000 directions anglophones avec lesquelles il pouvait travailler. De notre côté, les Francophones, quand on a regardé nos ressources, on avait 400 quelques directions d'écoles francophones dispersées dans la province.*
23. *Il y a toujours une préoccupation par rapport aux ressources parce que des fois on veut faire des choses et la prise de décision souvent enchaîne tout un processus où il faut mettre en place des ressources. Des fois on aimerait ça consulter quelqu'un ou lire davantage et puis on trouve la documentation seulement en anglais. Donc, à ce moment là, c'est de s'approprier la terminologie en français. Et puis pour moi ici, ce n'est pas tellement un problème parce que je maîtrise quand même bien l'anglais et j'ai plusieurs enseignants qui sont en mesure de lire en anglais mais j'ai déjà travaillé dans une école où j'avais quelques membres du personnel qui ne comprenaient pas ou presque pas l'anglais. À ce moment-là, c'est difficile de se baser sur des recherches qui sont plus nombreuses et des ressources qui sont plus nombreuses, plus actuelles en anglais. Car les gens ne comprennent pas ce qu'on dit ou qu'est-ce qu'ils lisent. Donc ça cause un problème mais je pense qu'en gros c'est de tout le temps avoir en tête le fait que nos élèves évoluent dans un milieu minoritaire et que nos*

décisions, on veut qu'il y ait un impact sur eux dans le présent mais on veut que ce soit quelque chose qui soit bénéfique pour eux la vie durant, donc qu'ils continuent d'évoluer dans le milieu francophone.

Analyse et conclusion

Globalement, les directions d'école révèlent qu'il n'existe pas de guide d'aide à la prise de décision proprement dit, car, étant donné le contexte francophone en milieu de valorisation culturelle et linguistique, selon les répondants les décisions doivent être prises selon le profil des élèves, en partenariat avec la communauté et en fonction des services francophones offerts dans la communauté.
Quant à l'évolution de leur prise de décision, les directions d'école révèlent que l'expérience constitue maintenant un élément essentiel pour prendre leurs décisions. De plus certaines mentionnent que l'expérience de la vie personnelle, la recherche, les données tirées des évaluations de l'Office de la Qualité et de la Responsabilité en Éducation (OQRE) et la collaboration entre les directions d'école et entre les enseignants sont autant d'éléments importants sur lesquels elles se basent pour prendre leurs décisions. Ces données corroborent la pensée de Johnson et Kruse (2009) qui souligne que toute décision se prend dans un contexte social, politique, culturel, ou économique.
D'emblée, nos répondants soulignent que le milieu francophone de valorisation culturelle et linguistique dans lequel ils travaillent teinte de façon considérable leurs prises de décision, ce qui rejoint les propos de Simon (1993) tant à chaque contexte dans son unicité et sa particularité peut se révéler un vecteur de facilitation ou de contrainte au processus décisionnel. En fait, les décisions à prendre sur un même sujet ne sont pas identiques dans toutes les écoles (Johnson et Kruse, 2009). Finalement, nos données révèlent que la prise de décision est une compétence qui ne peut être comprise hors contexte (Simon, 1960; Dupuis, 2003).
L'analyse de toutes nos données nous permettra de mieux comprendre le processus décisionnel chez les directions d'école francophones de l'Ontario.

RÉFÉRENCES

Association canadienne de l'éducation. (1978). *La prise de décision en éducation*. Toronto : Association canadienne de l'éducation

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO). (2001). *Mémoire présenté au Groupe d'étude sur les écoles efficaces*, 12 avril.

Bordeleau, Y. (1992). *Gestionnaires performants. Comment expliquent-ils leur succès ?* Éditions Agence D'Arc.

Bouchamma, Y. (2004). *Supervision de l'enseignement et réformes*. [En ligne]. Consulté le 10 septembre 2008, à http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/7300.pdf

Bulach, C., Pickett, W., et Boothe. (1997). Mistakes educational Leaders Make. *Eric ED404737Clearinghouse on Educational Management*, (Feb), 122

Bulach, C., Boothe, D. et Pickett, W. (2006). Analyzing the Leadership Behavior of School Principals. *Connexions*. [En ligne]. Consulté le 20 novembre 2007 à, http://cnx.org/content/m13813/latest/

Caldwell, B.J. (2010). Strategies for Leadership in a High-Stakes Game. *International Studies in Educational Administration* (*ISEA)*, *38*(1), p. 87-97

Chen, Y.C. (2010). A Topology of Three-Wave Models of Strategic Leadership in Education. *International Studies in Educational Administration* (*ISEA)*, *38*(1), p. 35-54.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). *L'éducation chez les minorités francophones du Canada.* [En ligne]. Consulté 13 janvier 2011 à, http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/08_20_09-F.pdf

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2nd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Davis, S.H. (1998). Superintendent's perspectives on the involuntary departure of public school principals : The most fréquent reasons why principals lose their jobs. *Educational Administration Quarterly, 34*(1).

Davis, S.H. (2000). Why Principals Lose Their Jobs : Comparing the Perceptions of Principals and Superintendants. *Journal of School Leadership*, 10, p. 40-68.

Dupuis, P. (2003). La problématique de la formation continue des ressources humaines : Le cas des directions d'école. Dans J.J.Moisset, J. Plante et P. Toussaint. (dir.). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Montréal: Presses de l'Université du Québec, p. 291-318.

Delors, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris: Éditions UNESCO

DeLuca, J., Rogus, J., Raisch, D., and Place, A.W. (1997). The Principal at Risk : Career Threatening Problems and their Avoidance. *NASSP Bulletin, 81*(592) (November), 105-110.

Hickling, A., Wilkin, L., et Debreyne, F. (1979). *Technologie de la decision complexe: des aides pour l'élaboration des choix stratégiques*. Bruxelles: Institut Administration-Université

IsaBelle, C. ; Bouchamma, Y. ; Lapointe, C. ; Langlois, L. ; Clarke, P. et Leurebourg, R. (août 2008). Contexte de formation chez les directions d'écoles francophones au Canada. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1), p. 1-20. [En ligne]. Consulté le 20 novembre 2008 à, http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/BFE0698A-C463-4F2C-9A89-810CF37D3E40/0/Vol2No1Art4.pdf

Johnson, B.L.Jr. et Kruse, S.D. (2009). *Decision Making for Educational Leaders: Underexamined Dimensions and Issues*. New York: State University of New York Press.

Karakul, M., and H. Qudrat-Ullah (2007). How to Improve Dynamic Decision Making? Practice and Promise. In H. Qudrat-Ullah, M. Spector, and I. Davidson, (Eds.). *Complex Decision Making: Theory and Practice*, USA: Springer-Verlag.

Klein, G. (2003). *The power of intuition*. New York: Doubleday

Klein, G. (1998). *Sources of Power How People Make Decisions*. Cambridge : The MIT Press.

Labrie, N. et Lamoureux, S. A. (2003). *L'Éducation de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux*. Sudbury : Prise de parole

Landry, R. et Allard, R. (2002). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire aux évaluations du PIRS : variables contextuelles et conséquences pédagogiques*. Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques / Centre de recherche et de développement en éducation.

Laplante, B. (2001). Enseigner en milieu minoritaire : histoires d'enseignantes oeuvrant dans les écoles fransaskoises. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1).

Lapointe, C. et Gauthier, M. (2005). Le rôle des directions d'école dans la dynamique de la réussite scolaire. Dans L. DeBlois (Dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*, (pp. 39-50). Québec : Presses de l'Université Laval.

Le Touzé, S. (2004). L'école en milieu minoritaire : *Le personnel enseignant face au défi de l'enseignement en milieu minoritaire*. Ottawa : Centres de recherche, Faculté des sciences sociales de l'Université d'Ottawa

Lunenburg, P.C. (2010). The Decision Making Process. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal, 27*(4), p. 1-12.

Robert Mayer et Francine Ouellet (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Michaud, P. (2003). La supervision pédagogique. Réflexion théorique et exercices pratiques. S.l. : s.n.

Miles, M.B. et Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analyses : An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Ca : Sage.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008). Je veux être directeur ou directrice d'école. [En ligne]. Consulté le 5 novembre 2008 à, http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/directobe.html

Mujawamariya, D. et Lirette-Pitre, N. (2004). Du matériel didactique en sciences conçu pour des enseignants en milieu francophone minoritaire : mise à contribution du potentiel des étudiants maîtres. *Francophonies d'Amérique, 18*, 37-50.

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. (2004). *Utiliser les données pour favoriser la réussite des élèves*. [En ligne]. Consulté le 15 décembre 2010 à, http://www.ontla.on.ca/library/repository/mon/9000/249409.pdf

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2007). Renforcer l'apprentissage : De l'accès au succès. Rapport de la première réunion d'experts : Définir les domaines d'action, 26-28 mars 2007. [En ligne]. Consulté le 9 mai 2009 à : http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001556/155642f.pdf

Parkin, A. (2010). Rendement scolaire: le Canada fait bonne figure. *Cyberpresse*. [En ligne]. Consulté le 10 décembre 2010 à, http://www.cyberpresse.ca/opinions/201012/09/01-4350846-rendement-scolaire-le-canada-fait-bonne-figure.php?utm_categorieinterne=trafficdrivers&utm_contenuinterne=cyberpresse_B9_place-publique_1242600_accueil_POS3

Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : PUQ.

Racine, I. (2007). *Prédispositions, pratiques et finalités du leadership éducatif des directions d'écoles franco-ontariennes*. Thèse de doctorat inédite, Université d'Ottawa, Ottawa.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *Dans* T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc, (Eds.), *La recherche en éducation. Étapes et approches*, (pp.171-198). Sherbrooke : Edition du CRP.

Scheid, J-C. (2005). Les *grands auteurs en organisation*. 2e édition. Paris : Dunod.

Simon, H.A. (1960). *The New Science of Management Decision*. New York : Harper and Row.

Simon, H.A. (1977). *The New Science of Management Decision* (3rd revised edition; first edition 1960). Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Simon, H.A. (1980). From substantive to procedural rationality. In S. Latsis (éd.). *Method and appraisal in economics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Simon, H.A. (1981). *The sciences of the artificial*. 2nd ed. Cambridge, MA: MIT Press.

Simon, H.A. (1983). Administration et Processus de Decision. French translation of the book Administrative Behavior. P.-E. Dauzat, trans. Paris: Economica.

Simon, H.A. (1993). Decision-making: Rational, nonrational and irrational. *Educational Administration Quarterly, 29*(3), p. 392-441

Snowden, D.J. et Boone, M.E. (2007). A Leader's Framework for Decision Making. *Harvard Business Review*, p. 1-9.

Tourangeau, R.E. (2008). In loco parentis: An investigation of the law, risk management and risk issues in the context of education from the perspective of educators. Thèse de doctorat inédite, Université d'Ottawa, Ottawa.

Welch, D.A. (2002). *Decisions, decisions: The art of effective decision making*. Amherst, NY:

Le changement dans le champ scolaire français : représentations et accompagnement d'équipes d'écoles primaires

Martine JANNER-RAIMONDI
IUFM de Haute Normandie
Université de Rouen
Laboratoire CIVIIC
Martine.janner@univ-rouen.fr
06.31.02.89.41
2, Rue du Tronquet
BP 18 76131
MONT SAINT AIGNAN CEDEX

Laurent LESCOUARCH
Département des Sciences de l'Education UFR SHS
Université de Rouen
Laboratoire CIVIIC
Laurent.lescouarch@univ-rouen.fr
02.35.14.64.23
Rue Lavoisier
76821 Mont Saint Aignan Cedex

Introduction

Notre propos s'inscrit dans le domaine des recherches portant non seulement sur la formation, mais aussi sur les représentations du changement par les enseignants quant à leur situation, leurs pratiques d'enseignement et leur mission. Nous avons abordé cette question dans le cadre d'un dispositif de recherche qui offrait la possibilité d'accompagner les équipes volontaires dans la mise en œuvre d'un changement décidé par eux-mêmes.

Les éléments développés dans cette communication s'appuient en effet sur les résultats d'une recherche collective intitulée « Espaces d'incertitude et logiques des acteurs éducatifs: le changement dans les écoles". Cette recherche (action ECOS n°C07H04) a été conduite entre 2008 et 2010 par une équipe du laboratoire C.I.V.I.I.C. (EA 2657) du Département des Sciences de l'Education de l'Université de Rouen, associé au laboratoire *Qualité et équité en éducation* du Département Théorie et Politique de l'Education de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Son objectif général était d'identifier les rationalités, les logiques d'action et les attitudes des acteurs éducatifs dans les processus de changement. Pour l'équipe Francaise[40], l'enquête a porté sur les représentations du changement et ses dynamiques chez un public enseignant. Notre propos portera sur l'évolution des formes du travail scolaire et du travail d'enseignement dans les représentations des acteurs à travers une méthodologie de recherche impliquant chercheurs et praticiens. Nous évoquerons donc successivement le cadre méthodologique permettant d'identifier les dynamiques de changement et les résultats de cette enquête.

- Le changement en éducation

Dans le champ éducatif, nous nous interrogeons sur les logiques d'action (individuelles ou collectives) au niveau des établissements scolaires du premier degré dans un contexte de réforme. Comme le montre Cros (1999), la question du changement en éducation est souvent liée à celle de l'innovation et se caractérise par une multitude de définitions variés autour d'un concept non stabilisé. En amont de la production des questionnaires, nous avons donc du réfléchir à cette notion de changement, notamment à travers les ancrages philosophiques. Ainsi, dans la lignée de la *Métaphysique* d'Aristote, nous avons décidé de considérer trois grands types de changements :

- D'une part, le changement comme transition d'un état à un autre, en positif comme en négatif, selon les paramètres de qualité. Ici, la substance de l'objet considéré ne se trouve pas modifiée. Nous parlerons alors de *modification*.
- D'autre part, le changement comme transformation externe qui modifie considérablement l'apparence des choses, sans pour autant que leur nature même ou leur identité soit altérée. Nous parlerons ici de *métamorphose*, à l'image de la chenille devenue papillon.
- Enfin, le changement comme transformation qui dénature le rapport originel d'appartenance spécifique que nous qualifierons de *transmutation* (Rapport de recherche ECOS C07H04, décembre 2010).

Cette réflexion nous amène à utiliser la grille de lecture suivante pour caractériser les types de changements :

Tableau 1 : Les types de changement
D'après Janner-CIVIIC, rapport intermédiaire ECOS C07H04-2009)

	Modification	**Métamorphose**	**Transmutation**
Processus	Changement comme transition d'un état à un autre, en positif comme en négatif, selon les paramètres de qualité.	Changement comme transformation externe modifiant l'apparence des choses, pouvant laisser croire à une mutation profonde.	Changement comme dénaturation.
Définition	Non changement de la nature de l'objet considéré, ni de son identité malgré des modifications de surface repérables par quelques éléments.	Non changement de la nature même de l'objet considéré, non altération de son identité, malgré des transformations externes très importantes. La question de la dénaturation peut être *a priori* envisagée.	Changement radical de la nature et de l'identité de l'objet considéré.
Critères	Le sujet change d'apparence.	Le sujet change d'apparence.	Le sujet a changé de nature.

[40] Coordonnée par L. Chalmel, l'équipe était constituée de professeurs des Universités, L. Chalmel et J.Wallet, de Maîtres de conférences, E. Buhot, M. Janner-Raimondi, L.Lescouarch, P.Tavignot et de doctorants et post-doctorants ; B. Klein, R. Langlois et M. Tocqueville.

	L'observateur extérieur ne doute pas qu'il s'agit du même sujet.	L'observateur extérieur l'identifie comme un nouveau sujet. Seule la recherche permet d'identifier la filiation.	L'observateur extérieur n'a pas de doute sur l'hétérogénéité des sujets. Seule la recherche permet de repérer le changement de nature.
Exemple	Changement des caractéristiques d'un moteur automobile pour le brider	La chenille devenue papillon	Le plomb transformé en or

A partir de cette grille de lecture, nous avons donc conduits deux protocoles d'enquête distincts permettant de qualifier les représentations du changement des enseignants des établissements primaires et de qualifier la nature de cette dynamique de changement.

I) Méthodologies d'enquêtes :

Cette recherche visait à identifier les types de changement en scrutant, à travers les discours recueillis les impacts : sur qui, quoi, comment et pourquoi ?

La dynamique de changement est abordée tant du point de vue de la forme que du fond ; interrogeant ainsi les effets qualitatifs, les stratégies d'évitement et d'adhésion, les situations, les notions d'espace, de temps, de mouvement ainsi que les discours tenus.

Ces éléments doivent nous permettre d'identifier des indicateurs de changement : éléments facilitateurs mais aussi repérage de freins, voire, d'obstacles accessibles, notamment à travers les tensions entre les logiques d'action et les représentations des différents acteurs : sujets et collectifs en relation à l'impact des contextes des écoles. Les représentations recueillies ont également pour objet de permettre, en outre, de repérer les liens établis ou non entre les prescriptions institutionnelles de changement et les dires sur les actions menées sur le terrain. Ces objets ont donc impliqué la mise en œuvre d'une démarche d'enquête avec une méthodologie adaptée.

- la méthodologie utilisée et les dispositifs mis en place

Les dynamiques de changement dans les écoles sont appréhendées à partir d'une approche mixte : quantitative et qualitative. Le point de départ du travail est lié à un questionnaire, comportant quarante-et-un items, construit par l'équipe de chercheurs, sous formes de questions à choix multiples, d'échelles de valeurs, d'indicateurs de classement des choix opérés et de question ouverte. Deux usages fondamentaux lui étaient attribués :

- Sur un plan qualitatif, il fut pensé pour servir de déclencheur à la réflexion des équipes pédagogiques, lors de la première rencontre. Le questionnaire occupe plusieurs fonctions : il permet, d'une part, de faire émerger d'emblée les points de vue de chacun des acteurs sur différentes rubriques.Cet usage du questionnaire comme déclencheur diversifié a favorisé une première distanciation face aux ressentis éprouvés par les enseignants. Mais, il permet, d'autre part, de susciter et de recueillir les premiers commentaires oraux spontanés entre les enseignants de l'équipe ; autant de didascalies du questionnaire lui-même donnant un aperçu non seulement des premières tendances du groupe, mais aussi des difficultés et des modifications à apporter quant aux formulations des items. Ces moments de passation ont servi d'espace de médiation entre les enseignants d'une même équipe.
  Enfin, après passation, il permet d'offrir rétrospectivement une image spécifique du groupe. Le renvoi de cette image offre ainsi une base de discussion pour appréhender ce qui pourrait constituer leur propre objet de changement au sein de l'équipe.
  Ce questionnaire visant à recueillir les représentations de changement fut articulé autour des quatre rubriques suivantes : l'évolution du métier d'enseignant, les contenus et les modalités d'enseignement, les usages de l'espace scolaire et des technologies, les partenaires dans et hors l'école.

- Sur un plan quantitatif, l'enquête s'est ensuite appuyée sur une évolution de ce questionnaire pour identifier statistiquement les éléments relatifs à la perception du changement en milieu scolaire et il fut donc proposé dans un second temps à un panel plus large constitué de différents types d'acteurs (enseignants et partenaires de l'école). Nous avons pu recueillir 135 réponses à partir d'un espace internet dédié et elles ont été traitées statistiquement avec le logiciel Sphinx.
  Les items furent élaborés pour rendre compte non seulement de la perception de l'intensité de changement mais aussi du sens positif ou négatif de ce dernier. Les différentes modalités de questionnement furent :
  - Indiquer un degré de changement de -3 à +3 selon que le changement est important en négatif ou en positif.
  - Cocher dans une liste, la ou les cases correspondant à la ou les caractéristiques retenues.
  - Classer dans un ordre préférentiel trois réponses parmi celles proposées.
  - Exprimer son point de vue par une question ouverte.

Le traitement statistique est essentiellement relatif à des calculs de fréquences par catégories avec des regroupements en positif et en négatif. L'intensité des perceptions de changement est donnée par des calculs de moyennes par catégories ; la médiane permettant de repérer une tendance centrale.
Pour les réponses avec classement ordonné, nous avons traité les réponses par rang, ensuite dans leur globalité en additionnant l'ensemble des citations de chaque proposition de façon à dégager des dominantes, des priorités.

Dans le cadre de cette communication, nous développerons dans un premier temps, une synthèse des résultats issus de la démarche quantitative ; puis dans un second, nous établirons une synthèse des dimensions qualitatives à partir de quatre des six écoles accompagnées avant de qualifier les dynamiques de changement observées.

II) Les représentations à travers l'enquête quantitative

Le questionnaire traité statistiquement permet de mettre en évidence le ressenti des acteurs face au changement dans différents domaines. Les réponses sont à considérer dans le contexte français d'accélération des injonctions institutionnelles, notamment depuis la loi d'orientation du 23 avril 2005 et les différentes circulaires et décrets d'application afférents à la loi. Entre la définition d'un socle commun de compétences de base, l'injonction de mise en œuvre des Programmes Personnalisés de Réussite Educative (PPRE) pour les élèves en grande difficulté ; la modification du temps scolaire pour les élèves en 2008 ; la mise en place par les enseignants, hors temps scolaire, des Aides Personnalisées (AP) et les nouveaux programmes de l'école (2008) auxquels s'ajoutent les nouveaux livrets personnels de compétences des élèves sensés suivre la scolarité de l'élève depuis l'école primaire jusqu'à la fin du collège (2010).Les nouveaux dispositifs initiés par l'Education Nationale ne manquent donc pas et nous nous sommes intéressé à ce qu'en disent les premiers intéressés, à savoir les enseignants.

Sur les 135 réponses recueillies, 62% d'entre elles proviennent des enseignants (soit 84 répondants). C'est sur cette base que nous allons centrer nos résultats. Les enseignants, qui ont répondu au questionnaire, sont majoritairement des femmes 85% ; ils ont une moyenne d'âge de 42,68 ans avec un écart type de 8,41 et la moitié d'entre eux ont plus de 45 ans. L'ancienneté des répondants se situe à une moyenne de 15, 35 années avec une médiane de 15. Nous noterons que 22, 6% des répondants avaient moins de 5 ans d'ancienneté. Cette information est importante dans la mesure où l'un des items du questionnaire demandait une appréciation des changements professionnels sur une durée longue.

Dans cette enquête, la carrière des répondants se situe majoritairement dans des établissements hors Zone d'Education Prioritaire (ZEP) pour 56 %. En effet l'ancienneté ZEP, moyenne est de : 3,94, et l'écart type de : 5,81, alors que l'ancienneté hors ZEP possède une moyenne de 11, 33 et un écart type de : 11, 14. Nous considérons en conséquence que les réponses fournies ne sont pas orientées par le contexte des ZEP.

-Les aspects les plus saillants de ces résultats.

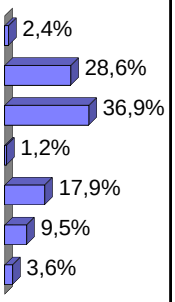
Dans le premier degré, en premier rang, ce sont les changements d'image de l'enseignant (29,8) et de missions du professeur des écoles (25%) qui sont mises en avant, de façon négative pour 88,1% des répondants. D'une manière générale, ils considèrent que leur métier a changé de façon négative sur les aspects de la gestion de la classe et sur la question des relations avec les parents. En revanche, les changements positifs portent : d'une part, sur l'usage des nouvelles technologies et, d'autre part, sur les collaborations avec d'autres acteurs de l'éducation. Ces changements relatifs aux relations, aux apprentissages, au métier d'enseignant, ainsi qu'à l'attitude des élèves sont présentés comme subis et non accompagnés. Le premier élément que nous souhaitons développer est la perception d'un changement au quotidien au sein de la classe sur le plan relationnel :

Tableau 2 : Perception du changement sur le plan relationnel des répondants enseignants
Extrait de rapport ECOS C07H04 2010

Diriez vous que le quotidien au sein de la classe sur le plan relationnel a changé depuis 20 ans ?

Taux de réponse : **100,0%**
'-1' (**31** observations)
Moyenne = **-0,54** Ecart-type = **1,53**
Médiane = **-1,00**
Min = **-3,00** Max = **3,00**

	Nb	% cit.
-3	**2**	**2,4%**
-2	**24**	**28,6%**
-1	**31**	**36,9%**
0	**1**	**1,2%**
1	**15**	**17,9%**
2	**8**	**9,5%**
3	**3**	**3,6%**
Total	**84**	**100,0%**



Les réponses apportées mettent, en effet, en évidence, pour 67%, une perception de dégradation des relations ; aussi bien entre les enseignants et les élèves, qu'entre les enseignants et les familles. Les difficultés de relation entre l'Ecole et les familles qui émergent ici pourraient se comprendre en partie, au regard de la place évolutive que l'institution Ecole accorde aux familles et à leurs décisions, notamment en lien avec l'ouvrage de Dubet (2002), sur le mouvement de déclin des institutions, dans lequel il parle d'une mutation dans la professionnalité enseignante. Ainsi, l'école, longtemps proche de l'idéal type de la République organisé principalement autour des valeurs de la raison, de l'égalité, de la « citoyenneté » et de la méritocratie, offrait aux enseignants du primaire un espace d'identification facilitant la représentation de leurs missions. Or, Dubet (ibid.) montre à travers l'analyse des expériences que des professionnels ont de leur travail que la démultiplication des objectifs perturberait moins l'ancien corps des instituteurs que celui des professeurs des collèges et lycées. En effet, selon l'auteur (2002 :113), les enseignants du primaire pensent « pouvoir articuler les différentes logiques de leur activité » et attribuent les difficultés rencontrées à l'intrusion du « monde profane » au sein de l'école. *Le monde profane* fait, notamment, allusion aux familles. Sans que ne puissions rien dire de cette différence entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire, il appert ici que la dégradation dans les relations Ecole / familles évoquée par dans les réponses tend à corroborer en partie les résultats de Dubet.

A présent, si nous cherchons à identifier à quel type de changement de professionnalité nous pourrions relier les représentations mentionnées ; alors il nous faut considérer la logique d'ensemble. Le changement en matière de politique publique d'éducation semble se réaliser à la faveur d'une économie de marché, permettant d'une part, à l'Etat de faire des économies ; et d'autre part, à donner l'impression de redistribuer du pouvoir aux familles et à renforcer une responsabilité des personnes impliquées dans le système éducatif : enseignants mais aussi élèves-enfants, élèves-ados. Dubet parle de mouvement de *désinstitutionalisation* des pouvoirs publics et de perte de *programme institutionnel*. Au regard du contexte de réformes dans lequel nous nous trouvons, notamment après la dernière loi d'orientation de 2005, nous pensons, peut-être à tort, que *le programme institutionnel* existe bien à l'Education Nationale, mais sous d'autres formes et selon de nouvelles modalités de mise en œuvre. C'est pourquoi, nous rapprocherions cette responsabilisation grandissante des acteurs de l'Ecole de la vision de la philosophe Michaela Marzano (2010 : 307)
« Depuis le triomphe de l'idéologie libérale, nous sommes désormais censés vivre dans une société de confiance (…) reposant sur 'l'initiative personnelle' et le mythe de la 'confiance en soi' (…) où le lien entre les individus reproduit le modèle contractuel entre 'un prêteur et un emprunteur' (…) En réalité, notre société contemporaine est une société de méfiance. C'est un monde où la peur gagne et le soupçon se diffuse (…) Nous abhorrons par-dessus tout le risque et faisons du contrôle un idéal à atteindre. »

Au regard de ces commentaires, nous pensons que les représentations recueillies dans l'enquête quant à la dégradation de la relation aux familles, rejoint une crise des missions et des valeurs de l'école comme sanctuaire, qui renverrait davantage à l'idée d'un changement de type *métamorphose* dans la mesure où, précisément, les enseignants déplorent cet état de fait, comme nous le verrons par la suite dans la partie qualitative, tout en cherchant, cependant, comment prendre en compte cette nouvelle logique, sans pour autant modifier les représentations touchant à leur mission. Ainsi, loin d'apparaître comme une *transmutation*, la *mutation de la professionnalité des enseignants* se rapprocherait davantage de la métamorphose qui cherche à actualiser, au sens aristotélicien du terme, une mission en en changeant considérablement les formes et les aspects

L'enquête quantitative nous permet de préciser ces dimensions de perception du changement se retrouvent dans différents domaines : les apprentissages, l'attitude des élèves

-Les changements considérés au niveau des apprentissages

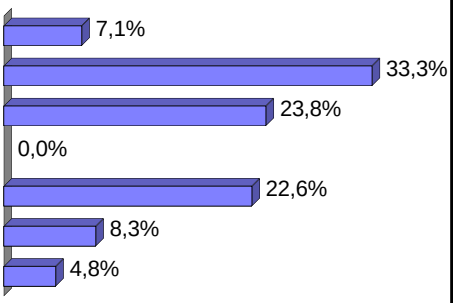
Concernant le changement dans les apprentissages, les enseignants estiment également que ce changement est plutôt négatif (moyenne=-0,58, écart-type=1,7).Ceux qui qualifient ce changement de plutôt important et négatif (valeur de -2) sont significativement plus nombreux que pour les autres catégories de réponses.

Tableau 3 : Perception du changement dans les apprentissages des répondants enseignants en échelle
Extrait de rapport ECOS C07H04, 2010

changement apprentissages echelle

Moyenne = **-0,58**
Médiane = **-1,00**
Min = **-3,00** Max = **3,00**

	Nb	% cit.
-3	**6**	**7,1%**
-2	**28**	**33,3%**
-1	**20**	**23,8%**
0	**0**	**0,0%**
1	**19**	**22,6%**
2	**7**	**8,3%**
3	**4**	**4,8%**
Total	**84**	**100,0%**



Ce sujet ne laisse pas les répondants indifférents car aucun n'indique une absence de changement. On peut noter cependant pour éviter l'effet de réduction des moyennes qu'une part significative de l'échantillon voit également les changements intervenus dans les apprentissages comme positifs.

Par ailleurs, les enseignants disent que les changements des apprentissages concernent plus particulièrement l'évaluation des élèves (modalité la plus citée) ainsi que les contenus et programmes (modalité considérée comme plus importante en citation de rang 1). Ces deux réponses sont à relier au contexte français de politique éducative avec la refonte des programmes en 2008 et la systématisation des évaluations nationales nettement sommatives en dernière année de cycle 2 et 3 alors même que les premières évaluations nationales de 1989 visaient davantage une fonction formative.

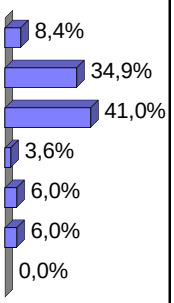
Quant à l'évolution de l'attitude des élèves, le taux de réponse est de 98,8% dont 84,3% en négatif, contre 11,9% en positif. Les enseignants indiquent en outre, que ce changement négatif porte essentiellement sur la motivation des élèves à 86,9%.

Tableau 4 Perception des changements dans l'attitude des élèves par les enseignants répondants
Extrait de rapport ECOS C07H04, 2010

Diriez-vous que l'attitude des élèves à l'école a changé ?

Taux de réponse : **98,8%**
'-1' (**34** observations)
Moyenne = **-1,18** Ecart-type = **1,22**
Médiane = **-1,00**
Min = **-3,00** Max = **2,00**

	Nb	% cit.
-3	**7**	**8,4%**
-2	**29**	**34,9%**
-1	**34**	**41,0%**
0	**3**	**3,6%**
1	**5**	**6,0%**
2	**5**	**6,0%**
3	**0**	**0,0%**
Total	**83**	**100,0%**



Sur ce sujet encore, la perception du changement par les enseignants est très négative et vient conforter un discours social sur une attitude plus difficile des élèves et une évolution de leur rapport à l'école. Cette perception s'accompagne d'une perception également très négative de l'évolution du rapport des élèves à l'école et aux apprentissages (moyenne=-0,81, écart-type=1,33).

De manière plus ciblée, les enseignants interrogés indiquent que ce changement concerne en priorité la motivation des élèves (cité en premier et le plus cité). Ce sont ensuite les questions d'apprentissage (manière d'apprendre et connaissances de base) qui sont les plus citées venant croiser et confirmer ce qui a été déjà été évoqué dans la perception du changement dans les apprentissages (Evaluation, contenus, supports et outils). Dans leurs réponses concernant les élèves, les enseignants semblent projeter leurs perceptions des changements relationnels et dans les apprentissages.

Mais, si les contenus des programmes, l'évaluation sommative de fin de cycles des élèves sont jugés négativement, les changements de supports et d'outils d'apprentissage sont, eux, indiqués comme positifs. Ces informations soulignent combien nous aurions tort d'enfermer radicalement les enseignants dans un

imaginaire nostalgique d'un passé perdu. De la même manière, si nous considérons l'item : « Diriez-vous que le quotidien au sein de la classe sur le plan des apprentissages a changé depuis 20 ans ? » ; si 95,4% estiment qu'il y a changement, ils ne sont que 51,2 %, contre 44, 2% à le juger négativement.

Concernant le traitement de la difficulté scolaire et la prise en compte de besoins éducatifs spécifiques en lien avec les élèves en situation de handicap (Tableaux 5 et 6), la perception de changement est importante mais très contrastée. Le traitement de la difficulté scolaire est jugé négativement pour 48,8% contre 40,5% qui l'estiment au contraire positif (moyenne -0,14, médiane =0).

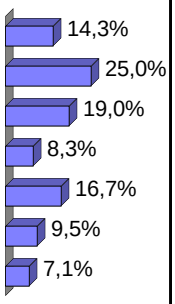
Tableau 5 perception du changement induit par la loi sur le handicap de 2005
Extrait de rapport ECOS C07H04 2010

Tableau 6 Perception du changement dans le domaine du traitement de la difficulté scolaire
Extrait de rapport ECOS C07H04 2010

Désormais, une loi implique que les élèves en situation de handicap soient intégrés plus systématiquement dans les classes ordinaires. Le changement induit est-il important pour le fonctionnement de l'école et la pratique de classe ?

Moyenne = **-0,55**
Médiane = **-1,00**
Min = **-3,00** Max = **3,00**

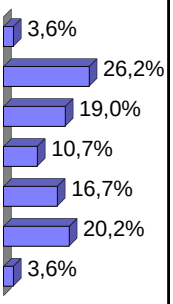
	Nb	% cit.
-3	**12**	**14,3%**
-2	**21**	**25,0%**
-1	**16**	**19,0%**
0	**7**	**8,3%**
1	**14**	**16,7%**
2	**8**	**9,5%**
3	**6**	**7,1%**
Total	**84**	**100,0%**



Dans le quotidien, le traitement de la difficulté scolaire a-t-il changé ?

Moyenne = **-0,14**
Médiane = **0,00**
Min = **-3,00** Max = **3,00**

	Nb	% cit.
-3	**3**	**3,6%**
-2	**22**	**26,2%**
-1	**16**	**19,0%**
0	**9**	**10,7%**
1	**14**	**16,7%**
2	**17**	**20,2%**
3	**3**	**3,6%**
Total	**84**	**100,0%**



En revanche, la prise en compte des élèves en situation de handicap : 58, 3 % le jugent négativement contre seulement 33,3% positivement (moyenne = -0,55, médiane =-1). Quant au niveau des aides à l'encadrement des élèves, notamment les assistants de vie scolaire, la moitié des enseignants qui ont répondu (51,2%) affirment ne pas en avoir dans leur établissement.

Les deux seuls domaines dans lesquels les changements sont perçus majoritairement comme positifs (Tableaux 7 et 8) sont le recours aux nouvelles technologies (moyenne= 1,26 pour 76,2% d'opinions positives) et aux acteurs extérieurs. (Moyenne 1,68 pour 94% d'opinions positives).

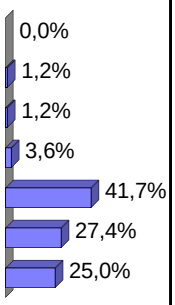
Tableau 7 : Perception des changements liés à l'intervention d'acteurs extérieurs
Extrait de rapport ECOS C07H04 2010

Tableau 8 Perception des changements liés aux usages des nouvelles technologies
Extrait de rapport ECOS C07H04 2010

Le recours à des acteurs extérieurs (voir liste ci-dessus) au sein de la classe fait-il évoluer des pratiques pédagogiques ?

Moyenne = **1,68**
Médiane = **2,00**
Min = **-2,00** Max = **3,00**

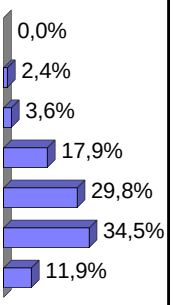
	Nb	% cit.
-3	**0**	**0,0%**
-2	**1**	**1,2%**
-1	**1**	**1,2%**
0	**3**	**3,6%**
1	**35**	**41,7%**
2	**23**	**27,4%**
3	**21**	**25,0%**
Total	**84**	**100,0%**



L'usage des nouvelles technologies, l'outil informatique a-t-il changé les pratiques des enseignants ?

Moyenne = **1,26** Ecart-type = **1,14**
Médiane = **1,00**
Min = **-2,00** Max = **3,00**

	Nb	% cit.
-3	**0**	**0,0%**
-2	**2**	**2,4%**
-1	**3**	**3,6%**
0	**15**	**17,9%**
1	**25**	**29,8%**
2	**29**	**34,5%**
3	**10**	**11,9%**
Total	**84**	**100,0%**



Ce constat est important et est un indicateur à la fois d'une évolution de la vision de professionnalité et d'une possibilité d'évolution de la manière d'exercer le métier avec des nouveaux supports chargés d'une image positive et le recours à des aides à l'encadrement (que l'on pourrait interpréter comme une volonté pour certains de se décharger de certaines tâches relevant de la prise en charge d'élèves ou de certaines disciplines d'enseignement sur des acteurs extérieurs par leur intervention momentanée auprès des élèves pour l'aide aux élèves et la prise en charge d'activités à dominantes sportives ou culturelles). Dans les réponses, les enseignants déclarent que les Enseignants spécialisés (RASED) sont les intervenants les plus importants au sein de leur établissement, suivi des ATSEM, deux catégories relevant du quotidien du suivi, ce qui reflète également la perception d'un besoin d'accompagnement au quotidien.

Les éléments quantitatifs permettent donc d'objectiver les grandes tendances de la perception du changement chez les enseignants et mettent ainsi en évidence la pertinence de ce questionnement dans un environnement institutionnel en mutation. Ces éléments ne reflètent pas les changements réels mais la vision que s'en font les acteurs et viennent confirmer l'analyse de Clerc (2007) sur le caractère potentiellement conservateur de l'imaginaire social à propos de l'école auquel les enseignants eux mêmes participent dans certains domaines.

Cependant, si la perception du changement est quantitativement globalement négative, la répartition des résultats nous invite à approcher la question sur un mode plus complexe car les réponses sont en fait très contrastées. L'approche qualitative compréhensive permet de mettre en évidence cette complexité et d'identifier les dynamiques de changement au sein des équipes.

III) les enseignements à travers l'enquête qualitative auprès de quatre écoles

Dans cette première phase qualitative, le questionnaire a été proposé à six équipes d'école volontaires de la région Haute Normandie. Le dispositif d'accompagnement fut conçu pour que chaque école soit accompagnée par un binôme de chercheurs qui s'est engagé à préserver l'anonymat des personnes et des sites relativement aux recueils de données. Le principe du binôme permettait de croiser les regards sur la complexité du réel et d'alterner les différents rôles d'accompagnateur, tels que le précise Maëla Paul (2004), et d'observateur. Nos propos concerneront les quatre écoles dans lesquelles nous nous sommes personnellement impliqués dans le suivi.

Les écoles élémentaires concernées se caractérisaient comme suit :

- Ecole A : ZEP, urbaine, 14 enseignants, 1 directrice déchargée, 4 assistants d'éducation et 222 élèves,
- Ecole B : Hors ZEP, urbaine, ancienne école d'application, situé dans un quartier qui a connu un renouvellement de sa population, 3 enseignants, dont une directrice, 2 assistants d'éducation et ½ et 70 élèves,
- Ecole C : Hors ZEP, urbaine, située dans une zone pavillonnaire proche d'une aire aménagée pour les *gens du voyage,* 4 enseignants dont un directeur, 1 assistant d'éducation et 100 élèves.
- Ecole D : Hors ZEP, rurbain, 11 enseignants, 4 assistants et 211 élèves.

Nous avons pu produire deux types de données qualitatives : les premières sont liées aux perceptions du changement des enseignants interrogés à travers les entretiens de groupe ; les secondes sont relatives à la dynamique de mise en œuvre de changements par les équipes en relation à un partenariat avec une équipe chercheurs.

Nous avons opté pour une recherche de type collaborative (Desgagné, 1997 : 378-384), laquelle comporte trois dimensions fondamentales : la co-construction de l'objet d'étude tant par les acteurs de terrain que par les chercheurs ; une coopération à visée double tant au point de vue de la production de savoirs qu'à celui du développement, voire, de 'perfectionnement' professionnel ; enfin, un pouvoir partagé entre chercheurs et praticiens.

Après accord des équipes, lors de la première rencontre avec l'ensemble des enseignants, - appelée depuis rencontre inaugurale (Tavignot & Buhot, 2010)- il fut demandé aux enseignants de renseigner individuellement le questionnaire mais dans un cadre collectif d'explicitation. Les remarques, questions, commentaires ou expressions non verbales des personnes furent alors consignées par le binôme de chercheurs. A l'instar de ces propos d'enseignants : *« Je ne suis pas là depuis 20 ans », « Je suis bien coincée là-dessus, tout est prioritaire », « tu veux que je te souffle », « si on met non, c'est grave ? ».* (Ecole B, entretien 1, 15/01/2009). Ou bien encore ceux-ci : *« J'étais pas née!!! », « Vous les jeunes vous n'aurez pas de recul pour juger », « Qu'est ce qu'on met si on commence dans le métier »* (Ecole A, Entretien 1, 13/01/2009).
A l'issue de cette passation, un moment de débat ouvert fut proposé aux enseignants pour réagir. Dans les questions, les aspects transversaux abordés sont les suivants :
- Les relations adultes / élèves ;
- Les modalités de travail, les collaborations dans l'équipe et avec l'administration Education Nationale ;
- Les élèves en difficultés, échec et réussite des élèves
- L'évolution du climat scolaire et des partenariats avec les familles et des acteurs extérieurs

Dans les questionnaires, renseignés lors de la rencontre inaugurale avec les binômes de chercheurs, un sentiment de changement est également nettement présent ; il concerne le fonctionnement de l'école, les attentes sociales et les missions du Professeur des Ecoles (PE) ; notamment avec le développement de la différenciation pédagogique (dont Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE), Différenciation et Aides Personnalisées). Les enseignants de l'école B : « *On n'arrête pas de faire des PPRE … C'est efficace pour certains enfants, mais si on se base sur la violence…le PPRE n'a aucun effet …Pour certains enfants, on n'a pas les compétences et les PPRE ne servent à rien : ce n'est pas le bon outil. Mais quelques fois on a fait bouger les choses ; alors c'est oui ou c'est non ?* – question posée au regard de l'item 6 du questionnaire- »
En revanche la prise en compte du handicap n'est pas aussi massivement représentée, certains enseignants ne répondent pas à cet item, voire, y inscrivent un point d'interrogation. Il convient de repérer que l'ensemble des écoles inscrites dans cette recherche se situent au niveau de l'élémentaire et non de la maternelle. L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap afférente à la loi de 2005 ne semble pas avoir eu d'impact important à l'école élémentaire pour les personnes dans les entretiens ou questionnaires en passation collective, ce qui est à remettre en perspective avec le discours négatif sur cette évolution dans les questionnaires quantitatifs. La perception de cette évolution est peut être liée à des aspects contextuels d'accueils d'enfants en situation de handicap qui concerneraient peu les écoles de notre panel d'enquête qualitative.

Comme dans le questionnaire quantitatif, les enseignants interrogés ne mettent pas en évidence de changements significatifs dans les modalités d'apprentissage qu'ils mettent en œuvre ces dernières années au niveau des supports, des contenus et de l'évaluation des élèves. Le travail en commun étant minoritaire les évolutions sont présentées comme relevant de la marge et sont liées à des dynamiques d'échanges interpersonnels mais les enseignants mettent en avant peu de variation sur la trame de travail de chacun dans leur « style pédagogique » ou leur « style d'enseignement » (Altet, 1993).

Ainsi, par exemple, l'idée de bâtir un « socle commun » de connaissances qui est une innovation de la loi de 2005 et pourrait les amener à reconsidérer leurs modalités d'enseignement-apprentissage ne paraît pas changer la manière de concevoir leur approche pédagogique qui s'inscrit pour eux dans la permanence de leur style d'enseignement mis en relation avec leur singularité. Les enseignants présentent ainsi leurs pratiques d'équipe comme relevant d'une juxtaposition de pratiques et la dimension collaborative est très limitée d'autant qu'elle n'est perçue comme utile que dans le registre d'un échange de services et d'une division du travail. Un enseignant, par exemple, haussera les paupières et lèvera les yeux au ciel à l'évocation du terme « socle commun » ; un autre dira ensuite : « *on est seuls face à tout cela !* » et ajoutera « *on n'a pas le temps de lire les nouveautés que cela a déjà changé !* ». Ces propos seront suivis d'autres : « *ça ne change rien au niveau des élèves ; c'est plus des changements pour nous. »*(Ecole B, Entretien 1).

Les évolutions sont donc renvoyées sur la nature des élèves dont les manières d'apprendre, leur motivation à apprendre, et leur respect de la discipline se seraient globalement modifiées et constitueraient un frein aux apprentissages nécessitant le recours à des stratégies de détour et notamment en utilisant les

NTIC. Ainsi comme dans l'enquête quantitative, les enseignants indiquent que l'utilisation des NTIC s'est très nettement transformée, mais n'a pas globalement modifié le travail des élèves de façon significative ; elle s'applique davantage à la préparation de classe des enseignants. Certains ont même une vision très désabusé de l'usage des NTIC notamment dans l'aide aux élèves : « *il y a aussi tous les logiciels…. On pensait que ça allait sauver les gamins… mais en fait … c'est la présentation qui change…entre un écran et un livre c'est pareil, c'est juste une question de présentation… les opérations il faut bien les poser…. Les questions de compréhension sur un texte sont les mêmes… question de recherche sont les mêmes… y'a pas 36mille façons de… La différence…. Peut être ça peut multiplier les situations…. En une ½ heure faire plus d'opérations… »* (Ecole D_Entretien 2)

Dans un autre registre, pour les enseignants, le changement porte essentiellement sur l'environnement scolaire, les attentes sociales et sur les missions. Leurs propos sur les relations avec les parents se rapportent ainsi essentiellement aux difficultés personnelles des élèves et leur suivi ainsi qu'aux difficultés 'sociales' de certaines familles qui nourrissent des relations conflictuelles avec l'enseignant de leur enfant ; ils déplorent la situation : *« Il n'y a pas de milieu, on a les extrêmes : soit absence totale soit une grande agressivité »* (Ecole B, Entretien 1, 15/01/2009). Lors de la rencontre suivante, les enseignants nous expliquent qu'ils ont constaté un écart de plus en plus important entre les familles « aisées » et les familles « en difficulté », depuis quatre ans. Les familles « en difficulté » sont regroupées dans un secteur du quartier ; certaines font preuve tout particulièrement d'agressivité et de défiance envers l'école et les enseignants. Le nombre de situations graves telles que maltraitance, abandon, inceste, sont en nette augmentation. A cela s'ajoute le nombre croissant d'élèves en difficulté d'apprentissage ; 50% de la population élèves de cette école ont été signalés au RASED. Comme l'exprime l'une des enseignantes : *« En fait, le fond du problème, c'est pas les programmes, c'est la société qui change, la mixité sociale, elle est sur les extrêmes, il n'y a plus de milieu, je ne crois pas qu'on exagère. Dans ma classe il y a trois élèves qui posent problème et à côté, il ya d'autres élèves qui ont d'autres problèmes* (entendu au niveau scolaire et non comportemental). *Non, c'est un climat, ça commence à 8h30, un élève va taper un autre parce qu'il lui a dit « arrête ! »* (Ecole B, Entretien 2, 26/03/1009).

Dans l'école de ZEP, les enseignants s'interrogent sur la motivation des élèves en lien avec la relation aux parents : « *…j'aimerai qu'on aborde la question de la motivation autant avec les élèves qu'avec les parents et nous, « est-ce qu'on ne pourrait pas associer davantage les parents ? En fait on voit toujours les mêmes parents », « non mais il y a des familles qui se démobilisent complètement quand on voit le temps qu'on passe pour réclamer les papiers, établir les dossiers pour le collège et que ce sont les élèves eux-mêmes qui se débrouillent entre eux (frères, sœurs, cousins) alors que ce sont les familles qui ne veulent pas que leur enfant aille dans tel ou tel collège, ce sont même pas les élèves eux-mêmes, c'est vraiment décourageant ! », « oui, c'est certain qu'il y a des familles qui démissionnent quand on voit comme dans ma classe un petit de 6 ans qui emmène les plus petits chez le médecin ! »*(Ecole A, Entretien 2, 26/03//2009).

Les enseignants indiquent également que cette relation aux parents risque d'évoluer négativement notamment en relation avec la disparition du samedi matin rendant plus difficile les rencontres et l'évolution d'une demande sociale et institutionnelle amenant de plus en plus les enseignants à se situer dans une logique de services rendus aux familles et contribuant à les délégitimer dans leur expertise vis à vis des parents.

Dans la continuité, sur le plan institutionnel, il est mis en avant un alourdissement des tâches, notamment d'évaluation ; en revanche, le sentiment du maintien d'une liberté et d'une autonomie pédagogique est réaffirmé malgré les dernières réformes. Voici quelques unes des remarques faites par des enseignants à propos des évaluations : *« Y en a ras le bol d'évaluer »*, *« Oui, on ne fait que çà »*, *« et pour ce que çà sert »*, *«l'enfant n'est pas la somme de compétences »*. (Ecole A, Entretien 1).

Les personnes vivent les changements portés par l'institution comme subis et les entretiens nous permettent de percevoir que cela est lié à des injonctions prescriptives fréquentes et contradictoires dont les acteurs ne perçoivent pas l'utilité notamment au niveau de la question des programmes scolaires qui ont été remaniées successivement en 2002, 2007 et 2008 : *« si on les écoute tous les ans faut changer …. Il est imposé mais on l'applique pas vraiment…on fait ce qu'on veut …. Les programmes oui on essaye de faire attention … on ajoute des choses aux contenus… (...)* ***Un autre enseignant*** *: on a vu défiler des programmes…on est toujours là et globalement bien sûr on a évolué … j'ai pas l'impression d'avoir beaucoup changé… »* (Ecole D. Entretien 2)

La question du changement renvoie les personnes aux moyens et à la singularité de leur situation. Il semblerait qu'il y ait peu de recul général sur la durée, sur les réformes mais un sentiment prévaut celui du poids du quotidien en tant que personnes ayant « *le nez dans le guidon* » et voyant « *midi à leur porte* ». La rhétorique des moyens est mobilisée avec un discours implicite pointant leur absence comme un obstacle au changement.

Lorsqu'une envie de changer est déclarée, elle est liée au rapport à la routine dans le métier et cela implique à la fois des ruptures de forme de travail (en investissant le travail par pédagogie de projet par exemple) ou des ruptures dans la carrière (niveau de classe, école). L'idée pour les personnes dans leur évolution personnelle est de maintenir un plaisir à enseigner souvent mis en avant mais aussi implicitement mis en doute par certains des interlocuteurs.

A travers leurs propos, certains enseignants semblent être dans l'attente et la croyance en un système éducatif idéal qui se présenterait comme une synthèse de ce qui « marcherait » ailleurs sans pour autant rechercher de fondement dans une théorisation éducative particulière.
D'autres, plus critiques s'interrogent : « *pour moi, l'espace de recherche c'est une chose et puis d'un autre côté il y a l'institution qui attend des choses très précises : on va vous dire « ici, vous avez beaucoup de points rouges* (en référence aux évaluations nationales) *les exigences augmentent », « oui, quelle latitude on a entre le subi et le spontané. D'un côté on doit être le bon soldat, le bon fonctionnaire et puis on est aussi un enseignant qui réfléchit. Où est la liberté ? », « Moi j'ai peur qu'après on nous dise que ça ne rentre pas dans les attentes de l'institution », « attendez, vous n'avez encore rien vu, il vient de nous arriver aujourd'hui des nouveaux livrets scolaires pour les élèves qui font 17 pages », « en fait avec la recherche, on n'est pas dans la même idéologie, il y a le poids de l'administratif, quelle marge de manœuvre on a ? »* (Ecole A, Entretien 2, 26/03/2009).

Ces différentes dimensions influent sur les représentations des évolutions possibles et les objets de changement mobilisables : Ainsi, au cours des rencontres, les objets de changement décidés en équipe dans le cadre de la recherche ont été les suivants :
- Ecole A : « Comment gérer une tension contradictoire ou vécue comme telle, entre l'injonction de performance, de résultats, et le poids du quotidien avec le manque de motivation des élèves, leurs comportements difficiles, les difficultés d'apprentissage et la relation difficile avec certaines familles ? »
- Ecole B : « Réfléchir aux relations famille/école pour reconnaître, restaurer la place et le rôle de chacun ? »
- Ecole C : « Comment prendre en compte mes spécificités culturelles des familles issues des gens du voyage pour aider leurs enfants à réussir à l'école ? »
- Ecole D : « Comment transférer ce qui marche dans le modèle Finlandais pour améliorer la réussite des écoles? »…

Ces choix sont pour nous des indicateurs importants des besoins perçus de changement par les enseignants et s'articulent essentiellement sur des besoins en relation directe avec des situations problèmes professionnelles. Il est ainsi remarquable, par exemple, que le changement ne soit pas pensé dans le registre de la relation pédagogique.

Cet impensé renvoie probablement à ce qui constitue le cœur de l'identité enseignante, sorte de noyau fondamental au sein duquel tout est à repenser dès lors que l'on atteint ce niveau d'analyse et de réflexion. Au regard de nos trois types de changement, il apparaît que réinterroger la question de la relation pédagogique équivaudrait à une *transmutation* profonde de la professionnalité enseignante. Si Dubar (1992) nous a permis de penser l'évolution des identités au travail grâce aux processus biographiques de l'identité pour soi, combinés aux mécanismes de reconnaissance de l'identité pour autrui, il semblerait qu'existe là une résistance à envisager un quelconque changement en la matière. A cet égard, nous noterons que lors de nos rencontres avec les écoles impliquées dans la recherche à chaque fois que nous avons évoqué cette absence de choix, aucune d'elle ne s'en soit saisie pour y réfléchir. Dans le cadre des travaux de Barbier (1996) sur la notion d'identité professionnelle puis de Kaddouri (2001) sur les dynamiques identitaires il semblerait que ces enseignants du premier degré soient dans une posture de *préservation* que nous qualifierons d'inconsciente dans la mesure où, même lorsqu'elle fut renvoyée aux acteurs lors de la restitution des résultats des questionnaires, cette dimension du métier est occultée. Nous traduisons cette seconde occultation de la manière suivante : la

relation pédagogique relève d'un désir inconscient de préservation qui touche à la nature profonde de la professionnalité enseignante, y toucher relèverait d'une atteinte au soi professionnel.

-Conclusion

L'enquête menée met donc essentiellement en évidence une perception de dégradation des relations sur les liens enseignant/élèves et sur les liens enseignants/famille (moyennes et médianes sensiblement négatives). Par ailleurs, des perceptions négatives de changements sont aussi repérables sur le plan des apprentissages : les contenus et l'évaluation des élèves ainsi que l'environnement alors que les changements de supports et d'outils et le recours à des intervenants extérieurs sont indiqués comme positifs.

La notion de changement renvoie les équipes à une interrogation sur leur mission professionnelle, à la dynamique collective, à la question du projet d'activité collectif commun et à l'évolution des supports. A ce stade de notre étude, nous pouvons dire que le changement de la mission professionnelle des enseignants du premier degré ne s'entend pas comme *transmutation,* malgré les nombreuses *modifications* identifiées grâce aux recueils de leurs représentations, mais plutôt comme *métamorphose*. En effet, le rôle de l'Ecole cherche à être réaffirmé dans son principe à défaut parfois de pouvoir le faire dans la réalité.

Bibliographie

Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. L'art de l'intéressement. In : D. Vinck (ccord.) : *Gestion de la recherche, nouveaux problèmes, nouveaux outils.* Bruxelles : De Boeck, 1998, pp. 27-52.

Altet**,** M. Styles d'enseignement, styles pédagogiques. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : E.S.F.1993. pp. 89-102

Anadon, M. (dir.) *La recherche participative.* Quebec : Presses de l'université du Québec, 2007.

Barbier, J-M. De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *In : Education permanente*, 1996, n° 128,

Bru, M. Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie, 138,* 2002, 63-71.

Clerc, F. Changer l'école ou changer de politique éducative ? in Cahiers pédagogiques N°449 - Dossier "Qu'est-ce qui fait changer l'école ?". 2007.

Cros F. L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. In *Recherche et Formation* n° 31, 1999, 127-136.

Cros, F. Innovation in. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris, Nathan, 1994, 525-529

Desgagné, S. Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation,* vol. 23, 1997, pp. 371-393.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. & Couture, C. L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation,* vol. 27, 2001, pp. 33-64.

Dubar, C. *Identité collective et individuelles dans le champ professionnel, traité de sociologie du travail.* Bruxelles : De Boeck, 1992.

Dubet, F. *Le déclin des institutions.* Paris : Le Seuil, 2002.

Janner, M. Tavignot, P. Chapitre 2 : Penser le changement. In Wallet (Dir) *Rapport action Ecos C07H04 « Espaces d'incertitude et logiques des acteurs éducatifs: le changement dans les écoles »*. laboratoire CIVIIC, 167 pages. Décembre 2010.

Kaddouri, M. Vers une typologie des dynamiques identitaires. *In :* Centre de Recherche sur la Formation (éd.), *Action et identité,* 2001, pp. 163-165.

Lescouarch, L. Chapitre 4 : Approche compréhensive : Analyse quantitative des réponses au questionnaire. In Wallet (Dir) *Rapport action Ecos C07H04 « Espaces d'incertitude et logiques des acteurs éducatifs: le changement dans les écoles »*. Laboratoire CIVIIC, 167 pages. Décembre 2010.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique?* Paris : L'Harmattan, 2004.

Pinard, R., Potvin, P., Rousseau, R. Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *In : Recherches qualitatives,* vol. 24, 2004, pp. 58-80.

Rogers, C. *La relation d'aide et la psychothérapie.* Paris : ESF, 2009 (trad. Française), [1942]

Sartre, J-P. *Critique de la raison dialectique.* Paris : Gallimard, 1960.

Tavignot, P., Buhot, E. (2010). Collaboration entre équipes d'école et chercheurs. *In : Education & Formation*—Mai, 2010, pp. 38-45.

Wenger, E. *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité.* Canada : Presses de l'université de Laval, 2005.

<u>Rapports</u>

Rapport Intermédiaire de l'action de recherche ECOS C07H04 « Espaces d'incertitude et logiques des acteurs éducatifs: le changement dans les écoles ». Coordination L.Chalmel. Laboratoire CIVIIC, 29 p 2009.

Rapport action de recherche Ecos C07H04 « Espaces d'incertitude et logiques des acteurs éducatifs: le changement dans les écoles ». Coordination J. Wallet. Laboratoire CIVIIC, 167p. Décembre 2010.

Le modèle d'école français : entre fondements universalistes et logiques différencialistes

Michel WARREN
Chargé de mission au rectorat de l'académie de Versailles
Docteur en sciences de l'Éducation
Chercheur au sein de l'équipe « Crise, École, Terrains sensibles »
CREF EA 1589 – Université Paris Ouest Nanterre La Défense
Membre de l'équipe de recherche Éducation et Contemporanéité
Groupe de recherche sur « les rapports aux savoirs » – Université Fédérale de Sergipe (Brésil)
michel.warren@wanadoo.fr
55, rue du Maréchal Leclerc
95440 ÉCOUEN
01 39 33 41 48
06 07 23 29 04

Mots-clés : démocratisation, intérêt général, politiques publiques d'éducation, territorialisation

En France, de la III^e^ République au début des années 1980, l'école se réfère aux fondements philosophiques et politiques de la Nation et de la République, porteurs des idéaux de liberté, d'égalité et de solidarité, mais aussi des principes de citoyenneté, de laïcité, d'universalisme et d'unité. En corollaire, les politiques publiques d'éducation reposent sur une logique séculaire de démocratisation, pensée en termes d'*unification* et d'*homogénéisation*, qui participe d'un projet sociopolitique exprimant la volonté générale de la République.

Au cours des décennies 1980 et 1990, l'application à l'Éducation nationale d'une politique de réforme institutionnelle, lisible dans la territorialisation (la décentralisation, la déconcentration et l'éducation prioritaire), témoigne d'une inflexion idéologique et culturelle dans le mode de penser la gestion des politiques éducatives.

Le sens des politiques publiques d'éducation est explicité à partir de la territorialisation, généralement modélisée selon un mode binaire : retrait de l'État et montée du local. Sans être erronée, cette interprétation masque la complexité des rapports entre le national et le local à propos de l'école.
Pourquoi l'État décide-t-il, à partir des années 1980, d'apporter divers changements dans le mode de gestion des politiques d'éducation ? Dans un contexte de territorialisation, comment se transforment les rapports entre l'État, l'école et le local ?

Notre communication sur la thématique des politiques publiques d'éducation françaises a pour ambition d'identifier et d'analyser les nouveaux objets de débat, dispositifs institutionnels, concepts et logiques de territorialisation, en adoptant une démarche chronologique. En outre, elle vise à mettre au jour les enjeux et les processus prégnants ou émergents, mais également les dynamiques structurelles qui traversent ces politiques.
Cette communication se situe dans la continuité des principaux apports de nos travaux de recherche sur la territorialisation (Warren, 2003, 2004, 2007, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2010, 2011), appréhendée à partir de la question de la scolarisation à deux ans. Ces instruments méthodologiques nous ont permis de recueillir et d'analyser des données documentaires, statistiques et qualitatives en lien explicite avec la problématique de la territorialisation.

1. D'une logique universaliste à une logique différencialiste

Avant le basculement culturel, idéologique et institutionnel des années 1980, les dispositions et structures de l'État, jugées les plus démocratiques, s'adossaient à une idéologie centralisatrice dont la prégnance suscitait une défiance, voire un sentiment d'illégitimité, quant à l'intervention du local dans les affaires publiques éducatives. Mais une forme de territorialisation préfigurait les lois décentralisatrices des années 1980. En effet, « le développement de l'école primaire a toujours été lié au "local" : aux paroisses, aux communes, aux collectivités locales » (Charlot, 2000). D'ailleurs, l'école primaire, emblématique de l'Éducation nationale, est généralement appelée l'*école communale*. En outre, les collectivités locales « sont actives depuis longtemps dans le domaine éducatif : dès le milieu du XIX^e^ siècle, elles jouent un rôle clé dans le développement de la scolarisation voire de la formation professionnelle » (Glasman, 2007).

Toutefois, si, dans les faits, le local participait déjà à l'organisation et à la gestion de certains secteurs de l'éducation publique, dans les débats et les références idéologiques et politiques, c'est à une idéologie universaliste et nationale que renvoyaient les politiques éducatives de la République.

Ainsi, depuis la III^e^ République, les politiques publiques d'éducation impriment un caractère national à un ensemble de dispositions (programmes et diplômes nationaux, instructions officielles émanant du ministère de l'Éducation nationale, etc.), permettant à l'État de conserver une « fonction régalienne centralisatrice ». Mais le caractère national de ces politiques procède également d'une logique de démocratisation portée par le principe républicain d'un traitement identique des élèves, des structures et des territoires éducatifs.

À la fin des années 1950, à l'instar de nombreux pays, les politiques publiques françaises s'assignent comme objectif le développement économique. L'État des années 1959-1975, qualifié d' « État développeur », est mu par une logique économique (Charlot, 1994). Il s'ensuit l'émergence d' « une nouvelle logique, celle de la gestion moderne des systèmes scolaires des pays industriels : à une politique de sélection se substitue une politique de répartition et de régulation des flux scolaires » (*ibid.*). Cette régulation, qui, en termes politiques, rime avec « égalité des chances », entendue comme « la possibilité offerte à tous d'être, à la sortie de l'école, du "bon côté" de l'inégalité sociale » (Charlot, 2010), « s'organise par référence aux "besoins économiques" du pays, définis dans le Plan quinquennal » (Charlot, 1994). Dans les décennies 1960 et 1970, le thème de la démocratisation de l'école est au centre du débat sur l'éducation, en lien avec les questions de l'échec scolaire, perçu comme une injustice sociale, de l'existence de filières au sein des établissements d'enseignement, et de la fonction de l'école dans le processus de mobilité sociale.

Confronté aux contradictions structurelles du système scolaire, l'État entre dans une dynamique de réformes politiques, culturelles et idéologiques pour tenter de les gérer au mieux (mise en place du collège « unique », légitimation de l'hétérogénéité des classes, prise en compte de la diversité dans une pédagogie différenciée pour assurer l'égalité et la réussite des élèves…). À la fin des années 1970 apparaissent alors, au nom de l'affirmation des principes de justice et d'équité face aux inégalités socio-spatio-scolaires, les premières initiatives en matière de politique d'éducation prioritaire territorialisée, inspirées par l'exemple anglo-saxon des *Educational Priority Areas*. Ces initiatives, qui relèvent d' « une idéologie politique de lutte contre les inégalités, [sont] basées sur un principe de compensation » (Rochex, 2008a). Le thème de la démocratisation commence à être « modulé, réinterprété, à travers des notions comme discrimination positive, droit à la différence, individualisation de l'enseignement, école centrée sur l'élève » (Charlot, 2010).
Les décennies 1980 et 1990 voient l'institutionnalisation de politiques compensatoires dans le champ éducatif (avec comme dispositif emblématique les ZEP), couplées aux politiques de la ville.

À partir des années 2000 prévaut le concept d' « inclusion » comme modalité de la démocratisation. Ce concept est par ailleurs prégnant dans les politiques supranationales : « Le Conseil européen réuni à Lisbonne les 23 et 24 mars 2000 a constaté que l'ampleur de la pauvreté et de l'exclusion sociale était inacceptable. La construction d'une Union européenne davantage fondée sur l'inclusion a donc été considérée comme un élément essentiel de la réalisation de l'objectif stratégique à dix ans de l'Union comprenant une croissance économique durable, des emplois plus nombreux et de meilleure qualité et une plus grande cohésion sociale. » (Décision n° 1098/2008/CE du Parlement européen et du Conseil).

De manière générale, la continuation du processus de démocratisation scolaire face aux inégalités est désormais pensée non plus nécessairement en termes d'*unification* et d'*homogénéisation*, par référence à l'idéologie universaliste et nationale, mais en termes de *différenciation*, au nom des principes de discrimination positive et d'équité. L'enjeu de la démocratisation est celui d'une réunification du territoire éducatif, à travers la tentative de conciliation des principes républicains d'égalité, de laïcité, d'unité et d'universalité, auxquels s'ajoutent ceux d'équité, de discrimination positive et de diversité, qui ont pour corollaire d'assigner un *statut à la différence* dans l'espace public éducatif.

2. Un processus de territorialisation éducative et urbaine

Dans les années 1980 et 1990, l'État procède à d'importants changements dans le mode de gestion des politiques publiques d'éducation et dans la politique de la ville, en engageant un processus de territorialisation perceptible dans la décentralisation, la déconcentration et la mise en œuvre de politiques compensatoires de zonage éducatif ou urbain (ZEP, ZFU, ZRU, ZUS). Ces politiques de zonage, qui consistent à démarquer un espace du territoire national par des dispositions dérogatoires du droit commun, ne sont pas des politiques antiségrégationnistes ; elles ne visent pas à lutter contre la concentration et la ségrégation sociospatiales. Les changements d'ordre organisationnel, institutionnel et politique, survenus dans l'éducation depuis trente ans, traduisent une logique de rupture culturelle et idéologique avec la tradition centralisatrice et les fondements universalistes de l'école française.

Suite à la législation décentralisatrice de la décennie 1980, les établissements scolaires publics sont liés aux collectivités territoriales de la République : les écoles maternelles et élémentaires à la commune, les collèges au département, les lycées à la région. Par voie de conséquence, ces établissements sont en relation étroite avec les collectivités territoriales et les autorités de l'Éducation nationale. Dès lors, un nouveau jeu de partage du pouvoir, des responsabilités, des compétences et des ressources se met en place entre les instances nationales et locales déconcentrées et décentralisées pour gérer l'école de la République. Cette situation, révélatrice de la territorialisation éducative, rend compte de la nouvelle configuration des rapports entre l'État, l'école et le local.

2.1. La politique des ZEP : une légitimité assignée à la différence de traitement

Emblématiques de la territorialisation éducative, les ZEP, espaces géo-administratifs, sont conçues comme un dispositif de mise en œuvre de la politique d'éducation prioritaire définie par l'État. Acte d'une portée symbolique et idéologico-politique forte, leur création en juillet 1981 par le Gouvernement de P. Mauroy « s'inscrit dans une politique de lutte contre l'inégalité sociale. Son but prioritaire est de contribuer à corriger cette inégalité, par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé. La politique du Gouvernement consiste […] à subordonner l'augmentation des moyens à leur rendement escompté en termes de démocratisation de la formation scolaire » (Circulaire n° 81-238 du 1er juillet 1981). Pour ses promoteurs, la légitimité de la politique des ZEP ne peut se réduire à une logique de discrimination positive circonscrite à l'idée de « donner plus à ceux qui ont le moins » ; « il s'agit […] de cibler des territoires (plutôt que des populations), […] et d'en appeler à la mobilisation et à la réflexion des acteurs et des équipes » (Rochex, 2008b). Il est question, en l'occurrence, de « territoires socio-géographiques affectés par les retombées de la crise sociale et économique » (Glasman, 2007).

La logique de relance récurrente des ZEP a pour objet de produire un effet symbolique. Cette logique « doit s'appuyer sur une volonté politique forte. […] Refonder les ZEP sera alors leur donner un statut dans un projet politique » (Charlot, 1998). En 2006, la politique d'éducation prioritaire est relancée sur des bases renouvelées, le principe directeur étant – dans une démarche d'efficacité – de s'ouvrir à une *logique de public*.

La politique des ZEP introduit une distinction justifiée par un motif d'intérêt général : la réduction des inégalités devant l'école. Mise en place par A. Savary en 1981-1982, elle « visait à réduire l'impact des inégalités sociales sur la réussite scolaire des élèves. Pour la première fois dans l'Éducation nationale, et même dans le service public, une stratégie inégalitaire était employée dans un objectif d'équité » (Moisan & Simon, 1997). Cette politique participe de la « volonté de mettre en œuvre une pratique équitable de l'égalité » (Conseil d'État, 1997), afin de renforcer l'égalité sociale devant l'école.

Sont mises en lien les problématiques scolaires et sociales de territoires où vivent des populations en difficulté. En institutionnalisant et en légitimant un principe de discrimination positive socioterritoriale au nom de l'équité, cette politique rompt avec l'idée d'un *traitement identique* des établissements scolaires et des élèves, quelle que soit la situation des territoires. Elle confère une *légitimité à la différence de traitement* dans la sphère des politiques publiques d'éducation.

2.2. Un enchevêtrement de logiques territorialistes

Plusieurs logiques et processus de territorialisation s'enchevêtrent dans la gestion des politiques éducatives, tout en coexistant avec l'idéal politique républicain. La territorialisation, logique nationale, introduit un nouveau mode d'action étatique en rupture avec le mode d'action traditionnel (national, unifiant et universaliste) de l'État dans le champ éducatif. Portée par la volonté politique de l'État central et mise en œuvre par le local, la territorialisation devient une politique officielle, au regard des textes législatifs et réglementaires des années 1980 et 1990. De par son changement de statut, le local incarne un des échelons de la politique nationale. Il fait partie intégrante de l'appareil politico-administratif d'État, mais présente désormais une double fonction : celle d'instrument de la politique étatique, et celle d'organe autonome de décision d'une politique éducative locale.

La territorialisation est un processus qui aboutit à une « redistribution du pouvoir entre le centre et la périphérie » (Laderrière, 1990), et à une prise en compte étatique des spécificités du territoire, précisément à travers la gestion des inégalités sociospatiales face à l'école. Elle décline deux logiques : l'une, politico-sociale et éducative, où la question des inégalités scolaires est centrale (cf. la politique d'éducation prioritaire symbolisée par les ZEP) ; l'autre, politico-administrative et gestionnaire, qui se traduit par l'attribution de pouvoirs aux collectivités territoriales et aux instances déconcentrées, en vertu des principes de démocratisation et d'efficacité en matière de gestion des politiques publiques.

En termes d'effets de la territorialisation éducative, on observe une tendance à la coexistence de politiques distinctes : des « politiques qui se définissent explicitement à partir d'un territoire et qui comportent un volet éducatif, croisent celle du ministère de l'Éducation nationale. […] Ces politiques ont leur logique propre » (Charlot, 1994). La *territorialisation des politiques éducatives* comme politique d'État se distingue des *politiques éducatives de territoires*. Ces dernières participent de logiques aboutissant à une réinterprétation des fins et des directives nationales par les instances locales (la commune, le département, la région, l'académie, l'établissement scolaire) : « On passe alors peu à peu de la gestion locale des moyens à une redéfinition implicite, puis explicite, des fins » (*ibid.*).

3. Nouveaux concepts, nouvelles dynamiques

La territorialisation est révélatrice des concepts nouveaux qui orientent les politiques d'éducation. Elle est un analyseur des rapports entre le national et le local dans le champ éducatif : l'analyse de la territorialisation permet d'identifier et d'expliciter les dynamiques nouvelles qui traversent ces politiques, dans une perspective de définition des enjeux liés à la gestion de la *chose publique* (*res publica*) éducative.

3.1. L'émergence de nouveaux concepts

La façon de penser la territorialisation participe d'une culture de modernisation du service public de l'Éducation nationale ; la notion de *modernisation* étant véhiculée par l'idéologie dominante. Des concepts « à la fois opératoires et à valeur hautement symbolique » (Charlot & Derouet, 1994) comme ceux de

projet, de *discrimination positive*, de *contrat*, de *partenariat*, de *réseau*, de *communauté éducative*, émergent pour penser la démocratisation, l'implication du local, la rationalisation de l'action publique dans l'éducation, et l'ouverture de l'école sur son environnement. Généralement empruntés à la sphère lexicale des politiques publiques, ces concepts sont révélateurs du changement de logiques d'action étatiques dans le champ éducatif. Ils traduisent la volonté politique de l'État d'institutionnaliser l'exercice d'un contrôle sur le local par le biais d'un processus de contractualisation, « dans lequel les acteurs locaux ont la possibilité de négocier une certaine autonomie […] en matière d'objectifs et de méthodes » (Van Zanten, 2000). De tels concepts peuvent être instrumentalisés à des fins idéologiques, occultant l'absence de « réponses de fond aux problèmes que notre société traverse et aux contradictions nouvelles qu'elle affronte » (Charlot, 1997).

Corrélativement se développent en amont, le concept de *pilotage* du système éducatif, parfois associé aux notions de *management* ou de *gouvernance*, pour définir et conduire les politiques publiques d'éducation, et en aval, une culture de l'*évaluation*. La référence explicite à l'évaluation renvoie aux logiques et missions d'institutions nationales et internationales (DEPP, OCDE, IEA). À l'ère de la globalisation et de l'inscription de l'éducation dans un champ échelonné « du mondial à l'établissement et à l'élève » (Vinokur, 2005), la centration institutionnelle, sociale, politique, voire médiatique, sur l'évaluation scolaire soulève les questions de l'efficacité et de l'équité de l'éducation, et introduit une logique de comparaison des systèmes éducatifs, des établissements et des élèves.

Dans un contexte de territorialisation éducative et de volonté de continuation du processus de démocratisation de l'école, l'État devient un « État régulateur » (Charlot, 1994), voire même un État évaluateur. Il développe et institutionnalise une politique de régulation pour tenter de donner une cohérence, voire une légitimité, au couple pilotage-évaluation de l'éducation et, par là même, une pertinence à son action publique éducative aux niveaux national et local. Cette pertinence tend actuellement à s'ancrer dans « une culture du résultat » (Chevallier, 2008).

3.2. De nouvelles formes d'articulation du national et du local

La territorialisation, modélisée selon un mode binaire : *recul de l'engagement de l'État central* dans les politiques publiques et *avancée du local*, traduit la persistance d'un schéma de pensée ancien fondé sur une « logique cinétique » : le déplacement graduel du curseur du pouvoir en faveur du national ou du local, perçus comme deux pôles antagoniques. Notre thèse stipule que ce qui caractérise la territorialisation des politiques éducatives est moins la montée du local aux dépens du national que les nouvelles formes d'articulation du national et du local.

La façon de penser l'administration territoriale de la République est communément perméable à des idéologies prégnantes telles que la décentralisation, synonyme de responsabilité, de liberté et de proximité, ou encore la décentralisation, gage de « démocratie locale et [de] modernisation du service public » (Loi d'orientation n° 92-125 du 6 février 1992). La territorialisation, qui intègre une logique de décentralisation déterminant « un mode d'aménagement du pouvoir au sein de l'État » (Baguenard, 2004), « tend à asseoir sa légitimité idéologique sur une double équation : plus de décentralisation = plus de proximité ; plus de proximité = plus de démocratie et plus d'efficacité » (Charlot, 2000).

La décentralisation, qui participe d'une volonté politique de réforme de l'État, s'ancre dans une logique de rationalisation de l'action publique. Inscrites dans des processus de définition des réformes à conduire, mais aussi d'efficacité, de productivité et de recherche de qualité, la réforme de l'État et la modernisation des politiques publiques, à l'image du lancement de la RGPP en 2007, concernant notamment le système éducatif et l'Enseignement supérieur et la Recherche, sont conçues, du point de vue déclaratif, pour « maîtriser les dépenses publiques et améliorer le service rendu aux citoyens » (Discours du Président de la République, N. Sarkozy, 8 avril 2008). Mais la RGPP se traduit *de facto* par une réduction des dépenses publiques (notamment le non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux partant à la retraite, la recherche d'économie de postes).

3.3. La déconcentralisation *: un mode nouveau de gestion de la* chose publique *éducative*

La continuation du processus de « décentralisation implique le développement de la collaboration et de la concertation entre l'école et les collectivités locales » (Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989).

Si l'on pense que les politiques nationales mettent en mouvement les instances nationales et locales, et que les décisions nationales sont mises en œuvre par le local (qui dispose lui-même d'une certaine marge d'interprétation des finalités et des directives étatiques, et de certaines possibilités d'initiative), alors c'est cette situation qui caractérise un phénomène hybride que nous pourrions appeler, en utilisant un concept proposé par F. Lefebvre (1996), « déconcentralisation ». Ce concept heuristique permet de dépasser l'opposition classique entre centralisation et déconcentration, ou encore entre décentralisation et déconcentration, et ouvre une perspective originale d'analyse des nouvelles formes de structuration du national et du local.

Le concept de *gouvernance* est consubstantiel au phénomène de *déconcentralisation*. La gouvernance, entendue comme une redéfinition de la façon de gérer l'école, implique un mode nouveau d'articulation entre les instances locales, entre les entités nationales et locales, ou encore entre celles-ci et le marché. La gouvernance suppose une dynamique de négociation, voire de régulation entre l'État, l'école, le local et le marché, mise au service de la construction de l'intérêt général, qui n'est alors plus défini par l'État, mais co-construit par les diverses instances politiques, économiques, éducatives et sociales. Dans l'acception volontariste de l'expression, l'*intérêt général* n'est pas la somme des intérêts particuliers, mais exprime la synthèse de ce qui est commun, voire transversal aux intérêts de l'ensemble des citoyens.

La *déconcentralisation* est à la fois une déconcentration qui utilise les processus de décentralisation, et une décentralisation qui produit des effets de déconcentration, ce qui définit une nouvelle forme d'articulation du national et du local. Elle peut brouiller la distinction, voire la dichotomisation, entre la définition d'une politique et sa mise en œuvre. Le processus *déconcentralisateur* renvoie à un nouvel espace politico-éducatif hybride de la société moderne française, pensé en termes de transactions, de désaccords, de négociations, de contradictions et de conflictualité pour construire l'intérêt général, et pour gérer, sinon résoudre, le problème des inégalités sociales, particulièrement devant l'école. La *déconcentralisation* participe d'une volonté politique étatique de transformer le mode de gestion de la *chose publique*, notamment dans l'éducation, avec les conséquences que cela implique sur la conception même de l'État, et sur le processus d'élaboration des décisions politico-éducatives.

Conclusion

La territorialisation, politique nationale, traduit la double volonté de l'État de redistribuer le pouvoir entre le national et le local, et de lutter contre les inégalités sociales devant l'école. Plusieurs logiques et processus territorialistes s'enchevêtrent dans la gestion des politiques éducatives, tout en coexistant avec l'idéal politique républicain. L'universalisme et les logiques différentialistes interagissent (cohabitent, s'hybrident et peuvent être en tension) pour définir l'intérêt général éducatif et construire un modèle nouveau d'école républicain.

La territorialisation donne lieu à l'apparition de concepts (*communauté éducative*, *contrat*, *discrimination positive*, *évaluation*, *gouvernance*, *management*, *partenariat*, *pilotage*, *projet*, *régulation*, *réseau*…) qui traduisent « une nouvelle conception de l'action publique et de son management global » (Bouvier, 2007), ainsi que l'émergence d'un nouveau référentiel culturel, idéologique et politique de gestion de l'école. Ce référentiel exprime le sens de l'évolution sociopolitique et organisationnelle des politiques d'éducation de la République.

Le mode nouveau de gestion de l'éducation publique participe moins d'une *montée du local* au détriment du national, que de *nouvelles formes d'articulation entre le national et le local*.

Confrontée au paradigme de la territorialisation, l'école française s'inscrit dans un modèle politique et organisationnel bipolaire, structuré autour de stratégies de gestion des contradictions politiques, sociales, scolaires et éducatives *à la périphérie*, et d'une régulation politico-administrative *au centre*.

Au regard de l'implication des entités institutionnelles et politiques dans l'éducation (État, services déconcentrés, collectivités territoriales, école, ZEP), qui ont légitimité pour définir l'intérêt général et piloter l'école, les enjeux du processus de modernisation de la gestion des politiques publiques d'éducation ne sont pas seulement d'ordre administrativo-juridique, mais relèvent aussi et surtout de la sphère sociopolitique.

La territorialisation participe d'enjeux liés à un processus de *déconcentralisation*, lequel renvoie à un espace politique hybride de construction de l'intérêt général. Le modèle *déconcentralisateur* de l'école française tente de concilier deux logiques : l'une d'homogénéisation, universaliste et nationale ; l'autre de territorialisation, redistributive, préférentialiste, régulatrice et correctrice.

Le nouveau référentiel de gestion des politiques publiques d'éducation, porté par la République, sera-t-il en mesure de poursuivre le processus de démocratisation de l'école, et de promouvoir un principe politique de solidarité sociale et humaine, sur un territoire échelonné du local au national ?

Références bibliographiques

Baguenard, J. (2004). *La décentralisation*. Paris : PUF.

Bouvier, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : PUF.

Charlot, B. (1994). La territorialisation des politiques éducatives : Une politique nationale. In *L'école et le territoire : Nouveaux espaces, nouveaux enjeux* (p. 27-46). Paris : A. Colin.

Charlot, B. (1997). La territorialisation des politiques éducatives : Enjeux sociaux. In *Colloque Défendre et Transformer l'École pour tous* (p. 1-11). Saint-Denis : ESCOL/Université Paris 8.

Charlot, B. (1998). Quelle relance pour les ZEP ? In *Relance de l'éducation prioritaire* (p. 24-27). Paris : MEN.

Charlot, B. (2000). La territorialisation des politiques éducatives : Enjeux sociaux. In *Où va l'école française ? : Défendre et transformer l'école pour tous* (p. 61-72). Toulouse : Sedrap.

Charlot, B. (2010). Préface. In *L'école démocratique : Un renoncement politique ?* (p. 9-12). Paris : A. Colin.

Charlot, B. & Derouet, J.-L. (1994). Conclusion. In *L'école et le territoire : Nouveaux espaces, nouveaux enjeux* (p. 207-217). Paris : A. Colin.

Chevallier, J. (2008). L'État central : Quelles évolutions ? Quels enjeux ? *Cahiers français*, 346, 40-44.

Conseil d'État (1997). *Rapport public 1996 : Sur le principe d'égalité*. Paris : La Documentation Française.

Glasman, D. (2007). La lente émergence des politiques éducatives territoriales. In *Éducation et décentralisation* (p. 95-99). Paris : La Documentation Française.

Laderrière, P. (1990). L'établissement en Europe ; un point de vue comparatif et critique. In *L'Établissement, politique nationale ou stratégie locale ?* (p. 70-78). Paris : AECSE.

Lefebvre, F. (1996). La déconcentration et l'administration territoriale de la République. *Les cahiers du CNFPT*, 49, 43-51.

Moisan, C. & Simon, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Paris : INRP.

Rochex, J.-Y. (2008a). Conclusion générale. In *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : Conceptions, mises en œuvre, débats* (p. 409-451). Lyon : INRP.

Rochex, J.-Y. (2008b). Vingt-cinq ans de politique d'éducation prioritaire en France : Une spécificité incertaine et des résultats décevants. In *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : Conceptions, mises en œuvre, débats* (p. 135-174). Lyon : INRP.

Van Zanten, A. (2000). Le local en éducation : Autonomie et régulation. *VEI Enjeux*, 1, 113-123.

Vinokur, A. (2005). Avant-propos. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 1, 7-13.

Warren, M. (2003). *La territorialisation de la scolarisation des enfants de deux ans en France. Enjeux et réalités de la scolarisation des tout-petits selon les territoires. Vers un processus de déconcentralisation ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Saint-Denis : Université Paris 8, France.

Warren, M. (2004). L'école à 2 ans : Quelle égalité ? *Diversité VEI*, 139, 119-126.

Warren, M. (2007). La « chose publique » éducative. *Diversité VEI*, 150, 137-143.

Warren, M. (2008a). L'école à 2 ans : Vers une perspective de réussite scolaire ? *Diversité VEI*, 152, 133-138.

Warren, M. (2008b). *L'école à deux ans en France : Un mode nouveau de gestion de la* chose publique *éducative*. Paris : L'Harmattan.

Warren, M. (2009a). Un référentiel nouveau de gestion de la *chose publique* éducative française. *Recherches en éducation*, 7, 14-26.

Warren, M. (2009b). Enjeux et dynamiques sociopolitiques de la scolarisation à 2 ans en France. *Pouvoirs Locaux*, 82, 54-58.

Warren, M. (2010). La scolarisation à deux ans en France : logiques, légitimité et enjeux. In *L'école démocratique : Un renoncement politique ?* (p. 29-40). Paris : A. Colin.

Warren M. (2011 à paraître). *Pourquoi la scolarisation à deux ans ?, Enjeux éducatifs et dynamiques sociopolitiques*. Paris : L'Harmattan.

Sitographie

Sarkozy, N. (8 avril 2008). *Discours de Monsieur le Président de la République sur le thème de la réforme de l'administration territoriale de l'État*, Document en ligne, consulté le 2010-07-05, Site : http://www.elysee.fr/president/les-actualites/discours/2008/reforme-de-l-administration-territoriale-de.1994.html

Signification des sigles et acronymes

DEPP Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
IEA International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire)
OCDE Organisation de Coopération et de Développement Économiques
RGPP Révision Générale des Politiques Publiques
ZEP Zone d'Éducation Prioritaire
ZFU Zone Franche Urbaine
ZRU Zone de Redynamisation Urbaine
ZUS Zone Urbaine Sensible

La scolarisation à deux ans en France : constats, enjeux et dynamiques

Michel WARREN
Chargé de mission au rectorat de l'académie de Versailles
Docteur en sciences de l'Éducation
Chercheur au sein de l'équipe « Crise, École, Terrains sensibles »
CREF EA 1589 – Université Paris Ouest Nanterre La Défense
Membre de l'équipe de recherche Éducation et Contemporanéité
Groupe de recherche sur « les rapports aux savoirs » – Université Fédérale de Sergipe (Brésil)
michel.warren@wanadoo.fr
55, rue du Maréchal Leclerc
95440 ÉCOUEN
01 39 33 41 48
06 07 23 29 04

Mots-clés : éducation et État, éducation préscolaire, inégalités socioscolaires, politiques d'éducation en France, scolarisation à deux ans, territorialisation

Notre communication vise à décrypter les enjeux, les finalités et les perspectives éducatifs et sociaux de la scolarisation des enfants de deux ans, et à analyser les logiques de l'État en la matière. Nous nous proposons d'expliciter le sens des orientations de la politique de préscolarisation et, plus largement, de caractériser les processus et les dynamiques qui sous-tendent les politiques publiques d'éducation contemporaines en France. La scolarisation à deux ans est-elle portée par une logique politique de démocratisation et d'universalisation ? Dans un contexte où l'État opère, depuis 2007, une Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP), qu'en est-il de la question de la scolarisation des tout-petits ?

Cette communication, qui se situe dans la continuité des principaux apports de nos recherches sur les politiques publiques d'éducation (Warren, 2003, 2004, 2007, 2008a, 2008b, 2009b, 2010, 2011), résulte de l'analyse de données documentaires, statistiques et qualitatives. Nous privilégions une approche thématique plurielle de la scolarisation à deux ans, à travers les discours, les logiques politiques nationales, les demandes sociales, le rapport au savoir et le positionnement de l'État en la matière.

1. Contexte et problématique

Suite à l'ordonnance Berthoin de 1959, l'instruction est obligatoire de six à seize ans révolus. Cependant, la prise en charge institutionnelle des jeunes enfants dans des structures éducatives, extra-familiales et collectives, est un phénomène relativement ancien : déjà, au XIX^{e} siècle, elle comprenait l'accueil des enfants de deux ans.

À la fin des années 1980, la préscolarisation relève d'une logique d'éducation prioritaire, portée par une volonté politique de réduire les inégalités sociales, spatiales et scolaires, conduisant à l'extension de l'accueil des enfants de deux ans aux écoles situées dans un environnement social défavorisé.

Entre 1980 et 2002, environ un tiers des enfants âgés de deux ans fréquente l'école maternelle. Néanmoins, depuis la rentrée scolaire 2003-2004, le taux de scolarisation à deux ans décroît de manière sensible. En 2009-2010, un sixième des enfants de cet âge est scolarisé en maternelle. Ce constat nous amène à formuler l'hypothèse d'un processus de désengagement progressif de l'État vis-à-vis de la préscolarisation.

L'approche statistique montre d'importantes disparités de taux de scolarisation à deux ans selon les territoires (les communes, les départements, les régions, les académies et les ZEP), notamment depuis les années 1990. Il convient donc non seulement d'identifier et d'expliciter les logiques et les politiques éducatives qui portent ou légitiment le principe d'une scolarisation à deux ans, mais aussi de s'intéresser aux raisons pour lesquelles cette scolarisation n'a pas connu un développement égal sur tout le territoire français.

2. Les discours : une centration sur la légitimité, l'opportunité et le sens de la scolarisation à deux ans

Depuis près de vingt ans, les discours sur la scolarisation des enfants de deux ans soulèvent de nombreuses questions : la lutte contre les inégalités sociales devant l'école dès le plus jeune âge, la qualité des conditions de l'accueil des tout-petits, leur respect et leur épanouissement, leur développement cognitif, social, physiologique et psychoaffectif, les effets pédagogiques et sociaux de leur intégration au sein du système scolaire maternel. Ces discours sont révélateurs du rapport des acteurs institutionnels, professionnels, sociaux et politiques (chercheurs, directeurs d'école, enseignants, IA-DSDEN, IEN, linguistes, maires, parents, pédiatres, pédopsychiatres, psychanalystes…) à la scolarisation à deux ans. Ils se cristallisent autour de la *légitimité*, de l'*opportunité* et du *sens* de la scolarisation des enfants âgés de deux ans.

3. Les logiques politiques nationales en matière de préscolarisation : entre discrimination positive et territorialisation

Les politiques éducatives nationales, appréhendées à travers les textes officiels (Rapport annexé à la loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989 ; circulaires n° 99-007 et n° 99-194 de 1999), légitiment la pertinence de la scolarisation à deux ans, particulièrement en ZEP, dans une perspective de réussite scolaire ultérieure des enfants issus de milieux sociaux défavorisés.

L'accueil des enfants de deux ans se différencie sur la base de critères sociaux et spatiaux : en ZEP, l'accueil prioritaire des enfants de deux ans ; hors ZEP, leur accueil en fonction des places disponibles. Du point de vue déclaratif, le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative affiche une volonté politique de respecter le principe de discrimination positive socioterritoriale, inhérent à la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 (art. 2, 2^{e} alinéa).

En disposant que « l'accueil des enfants de moins de trois ans est assuré en priorité dans les écoles et classes maternelles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne et dans les régions d'outre-mer, et particulièrement en zone d'éducation prioritaire », le second alinéa de l'article D113-1 du Code de l'éducation (2008) confère un statut et une légitimité à la différence de traitement dans l'espace public, et consacre, dans la logique de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, un droit à la scolarisation à deux ans en vertu du principe de discrimination positive. Ces dispositions réglementaires montrent l'implication du politique au niveau de la scolarisation à deux ans, au nom de l'intérêt général construit sur une logique de réduction des inégalités sociales face à l'école.

Régie par la décentralisation, la scolarisation à deux ans implique les communes dans l'éducation : elles ont la charge des écoles publiques. Elles sont propriétaires des locaux et en assurent la construction, la reconstruction, l'extension, les réparations, l'équipement et le fonctionnement. Elles ont la responsabilité des inscriptions scolaires, des dérogations et de la gestion des ATSEM. Outre les communes, la scolarisation à deux ans mobilise les acteurs déconcentrés : IA-DSDEN, IEN, directeurs d'école maternelle. Cette situation témoigne de l'attribution par l'État de pouvoirs de décision et de compétences au local, en matière de scolarisation à deux ans.

La scolarisation à deux ans est explicitement pensée en référence à la territorialisation, lisible dans la politique d'éducation prioritaire et dans l'application à l'Éducation nationale de la décentralisation et de la déconcentration. La politique nationale de territorialisation de la scolarisation à deux ans met en

mouvement les instances nationales et locales ; les orientations décidées au niveau de l'État central sont interprétées et mises en œuvre par le local en fonction des spécificités du territoire, certains acteurs insistant sur le principe de démocratisation par la prise en compte de la diversité, et d'autres mettant en avant le principe d'égalité de traitement quels que soient les individus et les situations locales.

Si cette politique a pour but de corriger les inégalités sociales devant l'école, elle ne semble pas pouvoir inhiber les processus de production de ces inégalités mêmes, et relève d'une logique de redistribution stratégique du pouvoir entre le national et le local, qui tend à renvoyer aux territoires la gestion de l'intérêt général, l'État assumant une fonction de pilotage et de régulation.

4. Des demandes de scolarisation à deux ans socialement, culturellement et intellectuellement différenciées

Les disparités territoriales de taux de scolarisation à deux ans sont liées à la variabilité de la volonté politique des municipalités de scolariser les enfants de deux ans, à leurs contraintes budgétaires, structurelles et démographiques, aux priorités et choix éducatifs des acteurs institutionnels déconcentrés, ainsi qu'à l'importance des demandes sociales de préscolarisation, motivées par des logiques économiques et/ou éducatives.

Les demandes des familles en matière de scolarisation à deux ans sont socialement, culturellement et intellectuellement différenciées. Elles sont liées au statut socioéconomique des parents, et au sens qu'ils assignent à l'école. Ces demandes ne participent pas nécessairement d'une logique binaire selon laquelle les classes populaires scolariseraient leurs enfants de deux ans pour des motifs économiques (la gratuité de l'école maternelle), et les classes moyennes et supérieures pour des raisons éducatives, portées par une stratégie de réussite (la socialisation de l'enfant, un projet éducatif, la perspective d'un passage anticipé au CP).

D'une manière générale, les demandes parentales sont l'expression des besoins, désirs, investissements symboliques, espoirs et stratégies face à l'école. Elles sont la traduction des rapports sociaux, éducatifs, psychiques, culturels et économiques que les parents entretiennent avec l'institution scolaire.

5. Une scolarisation inscrite dans une logique de rapport au savoir

L'approche de la scolarisation à deux ans à partir de la question du rapport au savoir permet d'appréhender des logiques d'ordre anthropologique, didactique et psychanalytique. Le concept de *rapport au savoir* (Charlot, 1997) propose une autre manière d'aborder la question des inégalités scolaires. La problématique du rapport au savoir prend en compte les logiques des élèves, afin de comprendre le sens et la valeur qu'ils confèrent à « l'apprendre » et à l'école. Cette problématique peut être énoncée ainsi : les élèves sont des êtres humains, désireux ou non d'apprendre. S'ils sont désireux d'apprendre, « tant mieux », mais reste à comprendre les raisons de ce désir, car il peut être fragile et, en outre, il nous renseigne sur les voies d'accès psychologiques au savoir. S'ils ne sont pas désireux d'apprendre, l'enjeu pédagogique est alors d'identifier et d'analyser les freins, mais aussi les concurrences avec d'autres formes de vie ou d'autres modes et contextes d'apprentissage. Il s'agit en l'occurrence de cerner les raisons de cette absence de désir, et de les inciter à se mobiliser, en faisant naître le couple désir-plaisir (plaisir entendu comme « plaisir en soi » de réussir : obtenir de bons résultats scolaires, se sentir intelligent et fort dans la vie).

Il importe de comprendre que, au-delà du plaisir d'apprendre, la démocratisation et l'universalisation de l'école, et du savoir qu'elle dispense, reposent sur un devoir anthropologique des adultes : le petit d'homme naît « inachevé », et c'est en s'appropriant une partie du patrimoine humain, à travers le processus éducationnel, que l'enfant s'humanise, se socialise, acquiert une culture et devient un sujet singulier.

La scolarisation à deux ans a pour but de permettre à l'enfant de développer des rapports positifs et expérientiels au savoir, aux activités, au temps et à l'école, mais aussi à la posture d'élève, à ses pairs et à l'enseignant. Elle relève d'une logique d'inscription précoce des tout-petits dans un processus d'entrée dans des logiques scolaires, intellectuelles ou culturelles de construction de leur rapport au savoir. Le processus de prévention des inégalités ainsi mis en œuvre est à la fois social et scolaire : les enfants originaires de milieux populaires, urbains ou ruraux, peuvent tisser un rapport précoce et positif à ces lieux et formes spécifiques de « l'apprendre » que constituent l'école et les savoirs qu'elle diffuse.

6. Le renoncement politique à une priorité nationale

À présent, l'État se désengage de la scolarisation à deux ans, malgré l'affichage d'une politique d'éducation prioritaire. Au vu des enjeux éducatifs et sociopolitiques sous-tendant la scolarisation à deux ans, comment interpréter ce désengagement ?

La scolarisation des tout petits n'est plus considérée comme une priorité nationale (Cour des comptes, 2008b). Le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative s'en tient au principe de scolarisation à deux ans circonscrit aux ZEP. Comme le souligne S. Edet (2011), « une récente initiative du rectorat de l'académie de Lille, prise au nom d'une logique d' *"*efficacité*"*, montre une certaine évolution de la conception de la préscolarisation, fondatrice d'une nouvelle légitimité : réserver les efforts de l'État et des collectivités territoriales en matière de scolarisation à deux ans exclusivement aux ZEP ».

Le taux de scolarisation à deux ans a chuté durant les années 2000 dans des territoires défavorisés comme la Seine-Saint-Denis. Parallèlement, l'État incite à la création de nouvelles structures d'accueil des jeunes enfants, telles les jardins d'éveil, qui font l'objet d'une expérimentation de 2009 à 2012.

Dans un contexte de RGPP, qui a pour conséquence la réduction des dépenses publiques, à travers notamment le non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux partant à la retraite et la recherche d'économie de postes, l'État exclut actuellement tout principe de généralisation de la scolarisation à deux ans, en raison des coûts financiers qu'il engendrerait. Or, selon la Cour des comptes (2008a), le coût de revient annuel d'un élève scolarisé en maternelle pèse environ trois fois moins sur les dépenses publiques que celui d'un enfant pris en charge par un Établissement d'Accueil de Jeunes Enfants (EAJE). La question du coût est probablement à relier à une logique de transfert de charges vers les collectivités territoriales. Le risque est alors d'accentuer la fragmentation du territoire national en matière de politique de préscolarisation.

Le processus de retrait de l'État n'est pas sans provoquer réprobation et résistance de la part des parents d'élèves, des enseignants de l'école publique, des ATSEM, des élus, des syndicats et des associations.

Conclusion

La scolarisation à deux ans participe de deux logiques : l'une, anthropologique et pédagogique, renvoyant aux enjeux de la question de « l'apprendre » et de la prise en compte des jeunes enfants en tant que sujets psychiques, singuliers et sociaux ; l'autre, sociopolitique, reposant sur un processus de territorialisation éducative consistant à prescrire un principe d'éducation prioritaire en faveur des enfants de deux ans issus de milieux sociaux défavorisés.

L'enjeu central de la scolarisation à deux ans procède d'une logique d'inscription du petit d'homme issu de milieux populaires dans un contexte d'enseignement de savoirs et dans une dynamique de « l'apprendre ».

Malgré un principe de renoncement à l'universalisation de la scolarisation à deux ans, couplé à un processus de désengagement étatique en la matière, la politique du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative confirme la faculté pour les enfants de deux ans issus de milieux sociaux défavorisés de bénéficier d'une éducation publique précoce, au nom du principe de discrimination positive. Cette politique affirme s'inscrire dans une logique de démocratisation de l'école, portée par une volonté de réduction des inégalités sociales et scolaires, dès le plus jeune âge. Cependant, au regard de la baisse structurelle du taux de scolarisation à deux ans depuis le début des années 2000, qui n'est pas réductible à des raisons démographiques, et de l'incitation étatique à la création d'EAJE, on peut s'interroger sur les conditions d'une réelle démocratisation de la scolarisation à deux ans.

Références bibliographiques

CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie*. Paris : Economica.

CODE DE L'ÉDUCATION (2008). Paris : Les éditions des Journaux officiels.

COUR DES COMPTES (2008a). *La sécurité sociale*. Paris : La Documentation française.

COUR DES COMPTES (2008b). *Les communes et l'école de la République*. Paris : La Documentation française.

EDET S. (2011 à paraître). Postface. In M. Warren, *Pourquoi la scolarisation des enfants de deux ans ? Enjeux éducatifs et dynamiques sociopolitiques*. Paris : L'Harmattan.

WARREN M. (2003). *La territorialisation de la scolarisation des enfants de deux ans en France, Enjeux et réalités de la scolarisation des tout-petits selon les territoires, Vers un processus de déconcentralisation ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Paris 8. France.

WARREN M. (2004). « L'école à 2 ans : Quelle égalité ? » *Diversité Ville École Intégration, 139*, p. 119-126.

WARREN M. (2008a). « L'école à 2 ans : Vers une perspective de réussite scolaire ? » *Diversité Ville École Intégration, 152*, p. 133-138.

WARREN M. (2008b). *L'école à deux ans en France, Un nouveau mode de gestion de la* chose publique *éducative*. Paris : L'Harmattan.

WARREN M. (2009b). « Enjeux et dynamiques sociopolitiques de la scolarisation à 2 ans en France », *Pouvoirs Locaux, 82*, p. 54-58.

WARREN M. (2010). La scolarisation à deux ans en France : logiques, légitimité et enjeux. In Choukri Ben Ayed (dir.), *L'école démocratique : Vers un renoncement politique ?* (p. 29-40). Paris : A. Colin.

WARREN M. (2011 à paraître). *Pourquoi la scolarisation à deux ans ?, Enjeux éducatifs et dynamiques sociopolitiques*. Paris : L'Harmattan.

L'évaluation de la qualité de l'éducation préscolaire à Berlin : quand la recherche devient un instrument de contrôle politique

Nadine BEISLER
Doctorante 2ème année
Paris René Descartes, laboratoire CERLIS
nadine.beisler@parisdescartes.fr ; nadine.beisler@yahoo.de
06 42 66 69 25
11bis rue du Baigneur, 75018 PARIS

Introduction

En Allemagne, l'accueil préscolaire, donc celui des jeunes enfants avant l'entrée à l'école primaire, n'est pas organisé de manière centralisé comme en France. L'organisation décentralisée de l'accueil des jeunes enfants allemands a des conséquences pour la gouvernance du système.

La concurrence économique entre les pays occidentaux accroit de plus en plus. Les systèmes éducatifs doivent être performants car ils forment les futures ressources humaines d'un pays (Laval 2004). Les compétences acquises pendant la préscolarité constituent la base de la réussite de la scolarité (Moss 2008). Mais le contrôle de la performance du système d'accueil préscolaire est difficile si de nombreux acteurs sont impliqués dans l'organisation et la gouvernance de celui-ci. En Allemagne, le système n'est pas dirigé au niveau national mais aux échelons fédéraux, régionaux et municipaux. L'Etat finance le système. Les länder définissent le cadre juridique et les objectifs. Les municipalités et les organisations responsables (ONG) formulent des consignes pédagogiques qui guident le travail du personnel. Donc, le contrôle de la qualité de l'accueil n'est pas seulement une question de point de vue, car un accueil de qualité n'est pas défini de la même manière par les différents acteurs. Il est aussi question de qui est responsable et qui paye pour l'évaluation. Ainsi, la mise en place d'un système de contrôle de l'éducation préscolaire est une entreprise difficile. Berlin est le premier land d'avoir réussi les négociations de l'implémentation d'une évaluation externe obligatoire. Cela a des implications très complexes pour tous les acteurs concernés et constitue un précédent pour les autres länder allemands qui, de leur côté, doivent créer un dispositif plus au moins similaire pour l'avenir.

Si l'évaluation de la qualité de l'accueil doit être mise en place, il faut se poser la question suivante : Comment ? Plusieurs entreprises fournissant une procédure d'évaluation ont été accréditées par l'administration berlinoise. Il est au personnel pédagogique de l'établissement et à l'organisation responsable de choisir entre les fournisseurs de l'évaluation externe.

Une des entreprises proposant l'évaluation externe a basé sa procédure sur « l'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire » qui est utilisée jusqu'à aujourd'hui dans la recherche internationale pour explorer le lien entre la qualité de l'accueil préscolaire et, par exemple, le développement émotionnel. Donc, cet instrument de recherche est commercialisé. Cela amène à se poser des questions sur le statut de la recherche dans ce projet d'évaluation et les implications pour la future recherche en éducation.

D'abord l'article présentera le système de l'éducation préscolaire en Allemagne et la mise en place de l'évaluation externe obligatoire à Berlin. Ensuite, l'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire, l'instrument de recherche et de contrôle de qualité en question, est exposé. Une réflexion sur les questions d'implications pour la recherche du projet berlinois conclura l'article.

L'éducation préscolaire du land Berlin[41]

2.1 Le système d'accueil préscolaire en Allemagne

L'Allemagne est un pays fédéral. L'éducation relève traditionnellement de la compétence des länder. De ce fait, l'Allemagne a 16 systèmes éducatifs qui se ressemblent plus au moins. Chaque land a construit et réformé son système quelque peu différemment. Le système d'accueil préscolaire, où les enfants reçoivent une éducation les préparant a l'entrée à l'école primaire, est moins concernée par des différences structurelles. Par contre, le système est gouverné non seulement au niveau des länder mais aussi localement par les mairies. Le contrôle des minima de la qualité du travail pédagogique est assuré par l'équivalent allemand des services départemental de l'aide sociale à l'enfant. De surcroît, seul 34% des établissements accueillant de jeunes enfants sont sous la responsabilité publique et 66% sous celle des ONG (destatis b). Même si les établissements d'un land ont un cadre juridique et un financement publique commun, ils se distinguent tous quant à leur organisation et leur pédagogie.

Il y a plusieurs types d'établissements qui accueillent les jeunes enfants allemands. D'abord, les plus jeunes enfants jusqu'à l'âge de 3 ans sont gardés dans des *Krippen* (crèches), des *Kindergarten* (jardins d'enfants) et des *Kindertagesstätten*. Ces derniers sont des centres accueillant des enfants de 0 à 6 ans, donc réunissent une crèche et un jardin d'enfant. Je vous propose la traduction de « garderie » en précisant qu'il s'agit d'un accueil pour jeunes enfants jusqu'à l'âge de la scolarisation obligatoire. Ce type d'établissement est de plus en plus favorisé par les Länder. Le land Rhénanie-Du-Nord-Westphalie a même restructuré 267 *Kindertagesstätten* pour qu'elles deviennent des centres de famille proposant non seulement une garde et éducation de qualité aux enfants mais aussi des consultations et du soutien aux parents (Ministère de la famille, des enfants, de la jeunesse, de la culture et du sport du land Rhénanie-Du-Nord-Westphalie en ligne : http://www.familienzentrum.nrw.de/ 05.04.2011).

La pluralité dans l'organisation de l'accueil des jeunes enfants et sa pédagogie est de sources anciennes. Dès la diffusion du concept du *Kindergarten* en Allemagne à partir des années 1850 (Dammer & Prüsel 1987), il existait une diversité d'organisations responsables et d'approches pédagogiques guidant le travail pédagogique. A deux reprises cette diversité a été occultée en Allemagne, pendant la période national-socialiste (Dammer & Prüsel 1987) de 1933 à 1945, et, entre 1949 et 1990, en République Démocratique Allemande (Hoffmann, 1994). Depuis 1990, la liberté de choix, de pédagogie et la possibilité pour les ONG de devenir l'organisation responsable d'une *Kindertagesstätte* ont été restaurées. La pluralité est une caractéristique démocratique en Allemagne.

Suite au choc causé par les premiers résultats de PISA (Programme for International Student Assessment) en 2002, les discussions autour des raisons concernant l'échec des élèves allemands ont été nombreuses. L'éducation préscolaire a été identifiée comme une ressource éducative à mieux exploiter. Les idées étaient nombreuses. Etant donné qu'il y a 16 gouvernements qui décident quelles mesures sont les plus adaptés pour leur land, aucune action commune n'a pas été votée. Par contre, les 16 länder ont retenu l'idée d'un curriculum et de l'évaluation de l'application de celui-ci. Ainsi, chaque land en a commandé auprès d'experts de leur choix, chercheurs et experts pédagogiques. Jusqu'à aujourd'hui, il existe 16 curricula différents en Allemagne qui se distinguent par leur volume, structure et contenu ainsi que la façon de décrire la pratique pédagogique idéale précisément ou non. En principe, ils se ressemblent tous plus ou moins quant a leur image de l'enfant et a leur définition d'apprentissage par le jeu.

[41] Berlin n'est pas seulement la capitale de l'Allemagne mais a aussi le statut d'un land comme la Bavière ou Rhénanie-Du-Nord-Westphalie.

Mais le fédéralisme n'est qu'une raison pour la diversité de l'offre d'accueil préscolaire. Seulement 34% des établissements, accueillant des enfants entre l'âge de quelques mois à 6 ans, sont sous la responsabilité publique des municipalités, c'est-à-dire que 66% des jardins d'enfants sont dirigés par des ONG comme les organisations catholiques ou protestantes, de l'aide sociale ou la Croix Rouge (destatis 2009a). D'ailleurs, chaque établissement a élaboré un programme décrivant la philosophie éducative qui oriente le travail pédagogique dans l'établissement. Cette orientation est choisie par l'équipe pédagogique en accord avec l'organisation responsable et le curriculum du land. Donc, un jardin d'enfant catholique travaillera avec une pédagogie orientée vers la religion, mais un établissement sous la responsabilité publique ou d'une organisation non-religieuse peut s'orienter vers la pédagogie de Waldorf, de Montessori ou même élaborer une philosophie qui est un mélange de plusieurs approches pédagogiques. Par conséquent, la situation pédagogique dans une classe allemande accueillant de jeunes enfants est influencée (liste non-exhaustive) :

- par le cadre juridique et le programme d'objectifs pour l'éducation préscolaire - le curriculum - du land,
- les consignes de l'organisation responsable,
- par le programme pédagogique élaboré par le personnel de l'établissement,
- par les facteurs socioculturels de l'environnement immédiat et du public fréquentant le jardin d'enfants,
- par les différences interpersonnelles entre les éducatrices.

Cette diversité donne le choix d'établissement aux parents, qui, par ailleurs, payent au moins une partie des coûts de l'accueil institutionnel. Parallèlement, les pouvoirs publics ont intérêt à promouvoir un système d'éducation préscolaire de qualité, pour que les enfants soient le mieux possible préparés à l'école et à une scolarité réussie (Moss 2008), et cela sans dépenses démesurées (Laval 2004). C'est pourquoi les établissements font face à la demande de démontrer leur efficacité et la qualité de leur travail.

2.2 Le land Berlin et son projet innovant

Le programme berlinois pour l'éducation préscolaire a été commandé auprès un groupe d'auteur sous la direction du Dr. Christa PREISSING. A cette époque, elle était connue pour son travail à l'université "Freie Universität Berlin", en tant qu'enseignante en science de l'éducation[42] et PDG de la section "Approche de la Situation - la recherche et le développement de pratique"[43] de l'Académie Internationale (l'INA), un institut rattaché a l'université. Mme PREISSING se situe clairement du coté de l'approche pédagogique de la situation, donc la décision qu'elle dirigeait l'équipe d'auteurs a été un positionnement politique de la part du land Berlin. L'éducation préscolaire à Berlin doit s'orienter à la situation des enfants, donc à leur situation familiale et leur façon d'apprendre etc.
En novembre 2010, Mme PREISSING a fait une présentation des évolutions des projets (BeKi 2010). Les informations ci-dessous sont issues de cette présentation.

En juin 2008, l'administration pour l'éducation, la science et la recherche du Sénat berlinoise et les confédérations des organisations responsables des établissements d'accueil ont signé un accord comprenant un catalogue de mesures afin de contrôler et améliorer la qualité de l'éducation préscolaire à Berlin (Beki 2011). Déjà en mai de la même année, le Sénat berlinois a demandé l'Académie Internationale (l'INA) que l'implémentation de ces mesures aurait lieu sous leur tutelle (ibid.). L'INA a fondé "Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung" (BeKi) - l'institut berlinoise pour le développement de qualité dans les établissements d'accueil préscolaire[44] - pour séparer l'INA, responsable pour plusieurs établissements à Berlin, et la mise œuvre de la mission confiée. La directrice du BeKi est Mme PREISSING. De ce fait, il y a une certaine continuité dans la politique de l'éducation préscolaire du land Berlin.
Dans le cadre de sa mission le BeKi exécute les quatre fonctions suivantes:

- soutenir les établissements d'accueil préscolaire et leurs organisations responsables au développement d'un concept pédagogique adapté au curriculum berlinois et la spécificité de l'établissement,
- soutenir les établissements d'accueil préscolaire et leurs organisations responsables à l'application de l'évaluation interne ainsi que former des praticiennes venant des établissements pour qu'elles puissent former elles-mêmes leurs collègues à faire une évaluation interne,
- l'organisation, la coordination et le contrôle de l'évaluation externe ainsi que la formation des évaluateurs,
- l'encadrement scientifique de l'implémentation du curriculum berlinois et de l'accord sur les mesures de contrôle de la qualité de l'éducation préscolaire à Berlin.

Le BeKi est donc non seulement un institut qui coordonne et contrôle l'implémentation du programme d'objectif de l'éducation préscolaire à Berlin mais aussi une instance scientifique avec un rôle formateur et supporteur.
D'abord, le BeKi a conçu des recommandations pour le développement d'un concept pédagogique à partir de celui existant de l'établissement en intégrant les nouveaux objectifs du programme berlinois. Ces recommandations ont été distribuées dans une brochure à partir de février 2010 aux établissements d'accueil préscolaire.
Ensuite, le BeKi a commencé la formation d'un grand nombre de praticiennes à l'application de l'évaluation interne telle qu'elle était conçu par le BeKi. Ces praticiennes qualifiées, venant des établissements berlinois, forment leurs collègues à l'évaluation interne et organisent la mise en pratique. Le BeKi supervise ce processus en interrogeant le personnel des établissements par questionnaire.
Enfin, après la révision des concepts pédagogiques et la mise en place d'une évaluation interne, le BeKi a initié la prochaine étape dans le processus de l'implication du programme berlinois. Il existe 950 organisations responsables à Berlin, des grandes organisations responsables ainsi que de nombreuses initiatives parentales, et elles entretiennent presque 2000 établissements d'accueil préscolaire. Selon le QVTAG, l'accord signé entre le Sénat et les organisations responsables, ces derniers se sont engagées d'initier le processus d'évaluation externe dans au moins un de leurs établissements jusqu'à fin 2009, mais aussi de faire évaluer chaque établissement tous les cinq ans. Donc, le BeKi veut qu'environ 400 établissements soient évalués par an. Pour garantir que les établissements soient bien informés et planent leur évaluation dans les délais fixés, le BeKi a diffusé les informations en brochure et organisant les « Marchés des possibilités », des événements où les responsables du land Berlin et du BeKi ainsi ont été à la disposition des organisations responsables et du personnel des établissements. De plus, les fournisseurs de l'évaluation externe pouvaient se présenter aux organisations responsables et aux établissements qui n'avaient pas encore choisi leur procédure d'évaluation favorisée.

Les fournisseurs de l'évaluation externe ont été validés par le BeKi car celui-ci a fixé des critères auxquelles les procédures d'évaluation devaient satisfaire. Comme l'évaluation externe complète l'évaluation interne, cette première doit

- valoriser la qualité existante et les efforts du personnel jusqu'à présent,
- être une évaluation critique mais constructive en accord avec les objectifs du curriculum berlinois et
- comprendre des recommandations concrètes pour l'amélioration de la qualité de l'accueil préscolaire en considérant les spécificités de l'établissement et son organisation responsable.

---

[42] En Allemagne, il s'agit d'une science de l'éducation, comme aux pays anglophone, pendant qu'on parle, en France, des sciences de l'éducation.

[43] L'approche pédagogique de la situation est un concept allemand qui a été développé dans les années 1970 (RFA). Le but est d'aider les enfants, d'origine socioculturelle différente, à comprendre et à organiser leur monde d'une manière autodéterminée et responsable. En élaborant des projets pédagogiques à partir de situations quotidiennes et en intégrant les enfants dans chaque étape du projet, ceux-ci apprennent dans des situations réelles et se préparent à l'avenir. La participation, à l'ensemble des activités pendant un projet, renforce l'estime de soi et l'indépendance des enfants. En outre, les compétences sociales ont aussi une très grande place au cœur de ce concept.

[44] Le concept de "Kita = abréviation de Kindertagesstätte" est difficile à traduire car il s'agit des établissements d'accueil réunissant des crèches et des jardins d'enfants. Parfois une "Kindertagesstätte" accueille seulement des enfants de 2 à 6 ans, étant ainsi pas de crèche mais non plus seulement un jardin d'enfant. Ce genre de structure est clairement préféré à Berlin à des structures moins flexibles que la crèche et le jardin d'enfant accueillant qu'une tranche d'âge. J'ai préféré de traduire "Kindertagesstätte" ainsi que les autres structures uniformément comme établissement d'accueil préscolaire.

Les fournisseurs sont aussi tenus de prendre en compte les perspectives des acteurs impliqués, c'est-à-dire d'interroger non seulement le personnel pédagogique, la directrice de l'établissement et évaluer son travail, mais aussi de consulter les parents et l'organisation responsable de leurs avis. Les méthodes d'évaluation des différents fournisseurs comprennent l'analyse de documents (par ex. du concept pédagogique ou des brochures d'informations données aux parents), des observations, des enquêtes, soit face-à-face soit par un questionnaire, des discussions de groupes et d'autres selon les fournisseurs. Les résultats de l'évaluation sont censés être rapportés à la direction et l'équipe de l'établissement ainsi qu'à l'organisation responsable. L'établissement n'est pas obligé de faire connaître les résultats concrets au BeKi ou l'administration berlinoise, seulement la participation doit être attestée. Les fournisseurs sont tenus de garantir une formation certifiée de leur personnel, les évaluateurs, et une qualité constante de l'évaluation car il s'agit d'un service tenu de respecter des critères de qualité. Le BeKi va faire non seulement des rapports réguliers résumant les évaluations externes mais aussi une enquête sur les expériences des établissements et des organisations responsables concernant l'évaluation.
Les fournisseurs validés par le Sénat berlinois et le BeKi sont les huit suivants :

- **AWO** - Arbeiterwohlfahrt in Berlin - *La mutualité ouvrière de Berlin*
- **Confidentia** - Gesellschaft zur Förderung der institutionellen Eigenverantwortung - *Société pour l'encouragement de responsabilité propre des instutitions*
- **Consense** - Management Service GmbH - *Service de management S.A.R.L.*
- **ektimo GbR** - Gesellschaft für Evaluation in Kindertageseinrichtungen - *Société d'évaluation des établissements d'accueil préscolaire*
- **KiQu** - Qualität für Kinder (DER PARITÄTISCHE) - *Qualité pour les enfants (La fédération paritaire)*
- **KTK** - Bundesverband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder - *Fédération des établissements d'accueil préscolaire catholique*
- **PädQUIS gGmbH** - Pädagogische Qualitäts-Informations-Systeme - *Systémes de qualité pédagogique et d'information (S.A.R.L. au but non lucratif)*
- **Quecc GbR** - Quality for Education and Child Care - *Qualité pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*

Le fournisseur PädQUIS gGmbH est un institut de recherche qui coopère avec la Freie Universität Berlin depuis 1999. Il est rattaché au département de la pédagogie de la petite enfance. La recherche dans le domaine de la qualité de l'éducation préscolaire se poursuit depuis plus d'une décennie. Même avant le choc de PISA en 2002, PädQUIS et son directeur, Prof. Wolfgang TIETZE, qui a posé la question de la qualité de l'accueil préscolaire car aux Etats-Unis la recherche a montré les effets d'un accueil de haute qualité sur la scolarité. Avec sa première grande recherche aboutissant au livre « Quelle est la qualité de nos établissements d'accueil préscolaire » en 1998[45], M. TIETZE et al. a non seulement posé pour la première fois en Allemagne la question de qualité de l'éducation préscolaire de cette manière, mais aussi introduit la version allemande d'une échelle d'évaluation américaine en tant qu'instrument scientifique définissant des critères de qualité.

Aujourd'hui PädQUIS gGmbH propose entre autre des évaluations externe de la qualité et un certificat nommé « Label Allemand de Qualité pour le Jardin d'Enfants»[46]. L'échelle d'évaluation, présentée ensuite, fait partie des instruments d'évaluation pour ce label de qualité.

L'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire

3.1 Présentation de l'échelle

L'instrument, le plus connu, pour l'évaluation de la qualité du processus pédagogique est l'ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale – Revised)[47] de Harms, Clifford et Cryer (1998). Cet instrument a été développé aux États-Unis et publié en 1980 pour la première fois. L'échelle est traduite et adaptée en plusieurs langues, dont le portugais, l'allemand et le japonais. Elle est utilisée dans des groupes qui accueillent des enfants de l'âge de deux ans et demi à six ans.

L'ECER-R fait partie d'une famille d'échelle d'évaluation de l'environnement éducatif qui comprend l'ITERS-R (Infant/Toddler Environment Rating Scale, Revised Edition, 2003)[48] évaluant un groupe de crèche, le FCCERS-R (Family Child Care Environment Rating Scale, Revised Edition, 2007)[49] mesurant la qualité de l'accueil d'une assistante maternelle et le SACERS (The School-Age Care Environement Rating Scale, 1995)[50], évaluant l'accueil périscolaire (FPG Development Center 2011a).

L'EEEP (l'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire) est la traduction française de l'ECERS-R faite par deux scientifiques au Canada. Il n'existe pas d'adaptation pour le contexte français. L'échelle comprend 43 items pour évaluer globalement les facteurs de la sphère d'expérience concrète de l'enfant dans une classe, appelé la situation pédagogique (Tietze et al. 2005). Ces items se réfèrent à la psychologie du développement (américain) qui formule comment encourager le développement enfantin dans les domaines physiques, sociaux, émotionnels et cognitifs. L'enfant est encouragé à apprendre au travers des différentes activités, non-guidées et librement choisies pour la plupart du temps, pour acquérir des compétences et des connaissances. Les items évaluent certaines exigences d'équipement matériel de l'établissement, la façon dont les objets pédagogiques sont proposés aux enfants et utilisés par l'enseignant. Ainsi, l'échelle s'appuie sur une définition du processus pédagogique qui englobe tous les aspects qui exercent une influence immédiate sur la sphère d'expérience de l'enfant dans un établissement préscolaire (Tietze et al. 2005).

3.2 Méthodologie et contenu

Cette échelle est destinée à des classes d'enfants âgés de deux ans et demi à six ans. La base de l'évaluation est une observation d'au moins deux heures, le guide allemand prévoit même une observation durant au moins trois heure et incluant l'accueil ou le départ des enfants et une collation ou un repas (Tietze et al. 2005). De plus, il est prévu un entretien avec l'enseignant afin de poser des questions sur tous les items qui n'ont pas été observés ou qui ne sont pas observables.

Les 43 items de l'échelle sont regroupés par thème dans sept sous-échelles.

---

45 Le titre original en allemande est "Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten".

46 « Deutsches Kindergarten Gütesiegel »® Plus d'information sur http://www.paedquis.de/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=77 (en allemand).

47 L'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire – version révisée

48 L'échelle d'évaluation de l'environnement pour les nourrissons et les tout-petits (la crèche)

49 L'échelle d'évaluation de l'environnement pour l'accueil par une assistante maternelle (en dehors de la maison familiale, dans les locaux d'une assistante maternelle)

50 L'échelle d'évaluation de l'environnement périscolaire (accueil organisé en dehors de la maison familiale)

Tableau 1 : Items et sous-échelles de l'E.E.E.P.

I. Mobilier et aménagement 1. Espace intérieur 2. Mobilier pour les soins personnels, le jeu et l'apprentissage 3. Mobilier pour la détente et le confort 4. Aménagement du local pour le jeu 5. Espace pour l'intimité 6. Matériel exposé pour les enfants 7. Espace pour le jeu motricité 8. Équipement de motricité globale	II. Soins personnels 9. Accueil et départ 10. Repas et collations 11. Repos et sieste 12. Toilettes et changement de couches 13. Mesures d'hygiène 14. Mesures de sécurité
III. Langage et raisonnement 15. Livres et images 16. Soutien à la communication chez les enfants 17. Utilisation du langage pour développer les habiletés de raisonnement 18. Utilisation du langage spontané	IV. Activités 19. Motricité fine 20. Arts plastique 21. Musique et expression corporelle 22. Blocs 23. Sable et l'eau 24. Jeu symbolique 25. Sciences naturelles 26. Mathématiques 27. Télévision, vidéos ou ordinateurs 28. Soutien à l'acceptation des différences
V. Interactions 29. Surveillance des activités de motricité 30. Surveillance générale des enfants (sauf motricité globale) 31. Discipline 32. Interactions personnel-enfant 33. Interactions entre enfants	VI. Structure du service 34. Horaire 35. Jeu libre 36. Regroupement 37. Dispositions pour les enfants ayant des déficiences
VII. Parents et personnel 38. Dispositions pour les parents 39. Dispositions pour les besoins personnels du personnel 40. Dispositions pour les besoins professionnels du personnel 41. Interaction et coopération entre les membres du personnel 42. Supervision et évaluation du personnel 43. Possibilités de développement professionnel	

Chaque item est composé par des aspects décrivant différents niveaux de qualité. Les aspects d'un item précisent quelle sorte de matériel doit se trouver dans la classe, présenté dans quelle manière aux enfants et utilisé dans quelle sorte d'activité. De plus, il y a certaines questions préformulées à la disposition de l'évaluateur pour les aspects qui sont difficilement observables.

3.3 Les contextes d'utilisation

L'E.C.E.R.S.-R a toujours mené une double rôlee. D'abord, elle a été utilisée des le début dans la recherche qui devait souligner le besoin d'améliorer la qualité de l'éducation préscolaire offerte dans les établissements publics et privés américains. L'échelle est élaborée suite aux résultats apportés par le "projet Abecedarian" qui soulignaient l'effet que l'éducation préscolaire de haute qualité a sur des enfants issus d'un milieu social difficile et leur scolarisation ((FPG Development Center 2011b). Par conséquent, l'éducation préscolaire et sa qualité reçoivent beaucoup d'attention aux Etats-Unis en tant que mesure de prévention de l'échec scolaire et de la pauvreté qui en résulte. Avec l'exportation de l'ECERS et sa version révisée dans les pays anglophone, d'abord, et ailleurs, comme le Japon, l'Allemagne et le Portugal pour nommer quelques uns, la recherche internationale a repris l'échelle pour montrer la corrélation entre une éducation préscolaire de qualité et le développement intellectuel, physique et émotionnel, bref la performance scolaire en primaire. Quelques exemples de projets de recherche sont l'ECCE – European Child Care and Education (Study Group)[51] de 1999, l'EPPE - Effective Provision of Pre-School Education Project[52] en Grand Bretagne (2004) et, évidemment la recherche dont le livre « Quelle est la qualité de nos établissements d'accueil préscolaire » de TIETZE en 1998[53] est issu.

A part l'usage scientifique, l'ECERS(-R) qui est aussi utilisée pour l'identification des établissements d'accueil préscolaire de haute qualité en Caroline de Nord, l'état américain où elle a été créée (FPG Development Center 2011a). A partir de l'échelle, un système d'évaluation formative suivi par des formations ciblées a été élaboré. Cela nourrit toute une "industrie" de pédagogues et d'anciennes éducatrices/enseignantes[54] qui, instruites dans l'application de l'échelle et la formation sur la base de l'ECERS(-R), travaille sur le terrain. D'ailleurs, cet instrument d'évaluation fait aussi partie d'instruments utilisés dans l'accréditation d'établissements d'accueil des jeunes enfants. Aux États-Unis, par exemple, le FPG Child Development Center[55] de l'Université de Caroline de Nord à Chapel Hill, l'institut où l'ECERS-R a été élaboré, a pour mission d'identifier des établissements d'accueil préscolaire de haute qualité en Caroline de Nord. En Allemagne, l'échelle fait partie d'instruments d'évaluation du « Label Allemand de Qualité pour le Jardin d'Enfants»[56]. Il s'agit d'une accréditation volontaire disponible pour tous les établissements d'accueil pré- et périscolaire en Allemagne.

Comme les prestations sont payantes, hors le contexte scientifique, l'échelle a un *potentiel commercial* qui est exploité au moins aux Etats-Unis et en Allemagne. La possibilité de gagner de l'argent avec l'application de l'ECERS(-R) ou ses traductions, ce que j'appelle le *potentiel commercial*, s'épanouit seulement dans des pays où l'éducation préscolaire n'est ni dirigée d'une manière centralisée par le gouvernement ni organisée et financée exclusivement par le public. Donc, dans un pays centralisé où l'éducation dans toute le république est sous la responsabilité d'un seul ministère, la traduction française de l'ECERS(-R), l'EEEP, ne peut pas s'imposer de la même manière qu'en Allemagne.

---

51 L'étude européenne de l'accueil et l'éducation (équipe de recherche)

52 L'étude fait en Grand Bretagne nommé² en français : Le projet de provision efficace d'accueil et d'éducation préscolaire.

53 Le titre original en allemande est "Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten".

54 Car 92,8% des éducateurs sont féminins (destatis 2009b), il est courant en Allemagne d'utiliser la nomination féminine du métier. C'est une spécificité culturelle intéressante qui mérite d'être conservée dans cet article.

55 Voir http://www.fpg.unc.edu/main/about.cfm pour plus d'information.

56 « Deutsches Kindergarten Gütesiegel »® Plus d'information sur http://www.paedquis.de/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=77 (en allemand).

La place de la recherche dans le projet berlinois

L'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire est un instrument de recherche utilisé internationalement et généralement reconnu par une grande partie de la communauté scientifique. Mais elle est aussi commercialisée dans plusieurs pays occidentaux où l'accueil préscolaire est organisé, au moins en partie, par le secteur privé, où les établissements sont en concurrence et doivent afficher la haute qualité de leur service.

A Berlin, la commercialisation s'est faite dans le cadre du projet d'évaluation externe obligatoire. Donc, il ne s'agit pas d'une mise en concurrence entre les établissements. Le land Berlin affiche une volonté d'améliorer la qualité de l'éducation préscolaire sur leur territoire. Malgré le fait que la motivation n'est pas une mise en concurrence obvie, il faut se poser la question des implications pour la recherche en éducation (à Berlin). L'application des méthodes scientifiques confère une certaine légitimité à cette évaluation d'un service public, à une évaluation obligatoire. Mais quelles sont les conséquences pour la réputation de la recherche ? Changer cette utilisation commerciale la crédibilité de l'échelle comme instrument scientifique et ainsi des méthodes de la recherche scientifique ? Ou, au contraire, les acteurs éducatifs, s'intéressent-ils d'une façon nouvelle à la recherche en éducation ?

Cette utilisation commerciale d'un instrument scientifique, ouvre-t-elle des portes et des perspectives ? Est-ce que c'est une possibilité de faire plus de recherche sur les effets d'un accueil de haute ou basse qualité sur le développement enfantin ? Ou, à l'inverse ferme-t-elle des portes sinon ouvertes à la recherche? Etant donné que les évaluations sont déjà financées par le land Berlin et les organisations responsables, des projets de recherche sur la qualité de l'accueil et ses effets deviennent moins chers à réaliser. Mais le personnel et les organisations responsables, sont-ils ouverts à plus de recherche dans leurs établissements en corrélation avec cette évaluation obligatoire ?

Celles-ci sont seulement un nombre limité de questions qui se posent. Mais l'évaluation externe obligatoire à Berlin est seulement mise en place depuis le 1er aout 2010. C'est la raison pour laquelle il n'y a pas encore des réponses aux questions ci-dessus. Néanmoins, cela n'empêche pas le questionnement et l'observation de l'évolution du projet berlinois avec une distance critique. Le temps va apporter les réponses aux questions posées et permettra peut-être d'en formuler de nouvelles.

Bibliographie

BeKi (2010). *Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung. Stand November 2010 (L'institut berlinois pour le développement de qualité dans les établissements d'accueil préscolaire. Etat de lieu novembre 2010).* en ligne http://beki.ina-fu.org/component/docman/doc_download/71-praesentation-zur-externen-evaluation-christa-preissing.html, 03.04.2011

BeKi (2011). *Wir über uns (Présentation de l'institut)*. en ligne http://beki.ina-fu.org/wir-ueber-uns.html 03.04.2011

DAMMEN, E. & PRÜSER, H. (1987). Namen und Formen in der Geschichte des Kindergartens (Des noms et des formes du jardin des enfants dans l'Histoire). In: ERNING, G., NEUMANN, K. & REYER, J. (Hrsg.) (1987); *Geschichte des Kindergartens. Band II (L'Histoire du jardin des enfants. Volume II).* Lambertus, Freiburg im Breisgau, S.18-28.

FPG CHILD DEVELOPMENT CENTER (2011a). *site web*. en ligne http://www.fpg.unc.edu/ 05.04.2011

FPG Child Developement Center (2011b). *The Abecedarian Project*. en ligne http://www.fpg.unc.edu/~abc/ 05.04.2011

HARMS, T., & CLIFFORD, R. M. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*. M. Baillargeon, & H. Larouche (traducteurs). L'Echelle d' évaluation de l'environnent préscolaire. Canada: Presses De L' Université Du Québec.

HOFFMANN, H. (1994). *Sozialdemokratische und kommunistische Kindergartenpolitik und -pädagogik in Deutschland. Eine historische Untersuchung zur Theorie und Realpolitik der KPD, SED und SPD im Bereich institutionalisierter Früherziehung (La politique social-démocratique et communistique pour le jardin des enfants en Allemagne. Une étude historique de la théorie et la politique réelle des partis KPD, SED et SPD dans le domaine de l'instruction précoce institutionnel)*. Bochum, Brockmeyer.

LAVAL, C. (2004).*L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public.* Paris: La Découverte Poche.

MOSS, P. (2008). Meeting Across the Paradigmatic Divide (rencontre des différents paradimes) . In: FARQUHAR, S. & FITZSIMMONS, P. (2008). *Philosophy of Early Childhood Education: Transforming Narratives*, 7-23. Malden MA: Blackwell

Ministère de la famille, des enfants, de la jeunesse, de la culture et du sport du land Rhénanie-Du-Nord-Westphalie (2011). *site web du projet*. en ligne : http://www.familienzentrum.nrw.de/ 05.04.2011

TIETZE, W. (Hrsg.): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten (Quelle est la qualité de nos établissements d'accueil préscolaire)*. Weinheim: Beltz 1998

TIETZE, W., SCHUSTER, K.-M., GRENNER, K., ROßBACH, H.-G. (2005). Kindergarten-Skala (KES-R). *Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten (L'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire)*. 3ème édition retravaillée, Weinheim, Beltz.

STATISTISCHES BUNDESAMT (destatis) (2009a). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2009. (Les statistiques de l'assistance sociale sur les enfants et le personnel de l'accueil institutionnel préscolaire de 1er mars 2009.)* en ligne https://www-ec.destatis.de/csp/ shop/sfg/bpm.html.cms. cBroker.cls? cmspath=struktur 12.01.2010

STATISTISCHES BUNDESAMT (destatis) (2009b). *Beruf, Ausbildung u. Arbeitsbedingungen der Erwerbstätigen 2009. (Le métier, la formation professionnelle et les conditions de travail).* en ligne
http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/ destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Arbeitsmarkt/Aktuell,templateId=renderPrint.psml 12.01.2010

SYLVA, K., MELHUISH, E.C, SAMMONS, P., SIRAJ-BLACHTFORD, I. and TAGGART, B. (2004) The *Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report (Le rapport final du projet de provision efficace d'accueil et d'éducation préscolaire).* London: DfES/ Institute of Education, University of London.



AFIRSE

Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation

En collaboration avec l'UNESCO

Recherche et prospective en éducation (ED/ERF)

La recherche en éducation dans le monde, où en sommes-nous ?
Thèmes, méthodologies et politiques de recherche

RECHERCHES SUR LES PRATIQUES PERISCOLAIRES SANITAIRES ET SOCIALES

Communications

CONGRES 14-17 JUIN 2011
UNESCO, 7 PLACE DE FONTENOY, 75007 PARIS, FRANCE
Site du Congrès : www.afirsecongres2011.info
Courriel : contact@afirsecongres2011.info
Site de l'AFIRSE : www.afirse.org

Table des matières

Les communications sont placées dans l'ordre de leur réception au Secrétariat du Congrès.
Ce volume privilégie la mise à disposition des idées et des démarches de recherche, sans qu'il ait été toujours possible, dans le temps dont nous disposions, de corriger totalement la forme de certains textes, écrits par des chercheurs de diverses origines linguistiques, pas toujours accoutumés à rédiger en français.

Séverine COLINET	Les référents professionnels du travail social : vers une redéfinition de l'évaluation	Page 4
Mortéza MONADI	Les effets de l'Education dans la quotidienté des iraniennes	Page 8
Teresa Assude Michel Calmet	Déficiences simulées : un outil de formation	Page 12
António Neto-Mendes Jorge Adelino Costa	Les cours particuliers au Portugal: traces d'un itinéraire	Page 18
Carmen Letz-Delannette	L'Éducation politique et sociale dans les écoles d'élites à l'exemple de l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité	Page 24
Maria de Guadalupe Mestrinho	Professionnalisme et compétences des enseignants en soins infirmiers	Page 31
Monaliza Ehlke Ozório Haddad	Le travail developpé dans la ville d'Araucaria – Parana – Brésil avec des élèves en difficulté pendant le processus d'enseignement et d'apprentissage	Page 36
Marta REJANE PROENÇA FILIETAZ Neide MITIYO SHIMAZAKI TSUKAMOTO	Recherche sur le recrutement de professeur de libras dans l'université technologique du Parana - UTFPR	Page 42
Vincent Chaudet	Étude d'un analyseur de l'activité éducative spécialisée : la commission d'admission	Page 47
Yves MESSIER	La formation tout au long de la vie, les services funéraires et le concept de formation-action dans le cadre andragogique	Page 53
Hormindo Pereira de Souza Junior	Réflexion théorique, analytique et méthodologique autour des connaissances produites sur l'éducation technique, professionnelle et technologique des travailleurs au Brésil	Page 58
Erika BARRETO Anna SARGSYAN Eduardo G. ONOFRE	Le franchissement des frontières et la rencontre avec l'altérité: défis de la recherche qualitative en éducation des sourds	Page 62
Karina Gomes RODRIGUES Elizete Lúcia Moreira MATOS	Conceptions, méthodes et pratiques de la pédagogie hospitalière au Brésil dans la période 1998-2009	Page 66
Daisy Moreira CUNHA Wanderson Ferreira ALVES	Savoir, santé et travail enseignant : la démarche ergologique en perspective	Page 74
François Fourcade Christian Verrier	La RAE comme méthodologie de conduite du changement : le cas du CIRPP	Page 78
Alain Mingat Adeline Seurat	Pratiques parentales et développement des enfants de 0 à 6 ans à Madagascar	Page 84
Catherine KIYITSIOGLOU-VLACHOU	Stage pratique des étudiants du français langue-culture étrangère : complémentarité active pour la professionnalisation du métier	Page 92
Viviane Pereira MAITO Elizete Lúcia Moreira MATOS	Technologie pour l'apprentissage des élèves en milieu hospitalier	Page 98
Maria do Carmo da Silva WIESE Viviane Pereira MAITO Karina Gomes RODRIGUES	Formation pédagogique de l'enseignant pour l'enseignement du scolaire hospitalisé	Page 103
Nacira AIT-ABDESSELAM	Les APP en voie de professionnalisation ?	Page 108
Claude Gagnon	L'autoefficacité des éducatrices pour travailler avec les enfants victimes de négligence	Page 112

Neide MITIYO SHIMAZAKI TSUKAMOTO Cristianne BARA PACHECO CARVALHO	L'importance de la recherche dans l'élaboration de la propostiino d'appui éducationnel spécialisé pour l'inclusion scolaire des jeunes et adultes sourds	Page 118
Rosana de Sousa Patané	Les recommandations théoriques et politiques des documents officiels produits par les gouvernements pour agir sur le thème de l'éducation sexuelle: étude comparative entre le Portugal et le Brésil	Page 123
Denis Bignalet-Cazalet	Emergences de formes dans un groupe de formation. Une expérience en stage de formation d'animateurs	Page 128

Les référents professionnels du travail social : vers une redéfinition de l'évaluation

Séverine COLINET
46, rue Richer
75009 Paris
Associée au Centre de Recherche sur les Liens Sociaux
06.82.44.35.20
sevecolinet@hotmail.com

Introduction

Les dernières réformes des diplômes d'Etat des travailleurs sociaux ont redéfini une place importante pour les professionnels des terrains de stage dans l'évaluation des stagiaires en vue de leur certification. L'évaluation implique une analyse spécifique des objectifs, une conceptualisation des situations et un travail sur la méthodologie d'observation et d'entretien. En effet, évaluer des connaissances transférables ou des compétences exige de devenir un « observateur professionnel » (Perrenoud, 2004 : 8-11) des stagiaires au travail. L'objet de cette contribution s'attache aux nouvelles formes d'évaluation des diplômes de travailleurs sociaux qui permettent de renforcer ce que Philippe Perrenoud appelle une « évaluation située » (Perrenoud, 2004 : 8-11).
Cette contribution est rédigée à partir d'une analyse de contenu thématique et interprétative. Elle est basée sur des observations et des entretiens individuels réalisés avec des formateurs et des référents de stage, accompagnant des stagiaires dans les structures sociales.
Cette contribution s'attache tout d'abord à analyser le contexte des réformes du travail social et à saisir les enjeux des nouvelles modalités d'évaluation. Nous analysons ensuite les implications des sites qualifiants. Pour finir, cette contribution se propose de questionner la place de l'évaluation qui amène à redéfinir les sites qualifiants comme organisation apprenante.

Méthodologie

Cette contribution est rédigée à partir d'une analyse de contenu thématique et interprétative. Elle est basée sur des observations et des entretiens individuels réalisés avec des formateurs et des référents de stage, accompagnant des stagiaires dans les structures sociales.
Le recueil des données s'est déroulé sous la forme d'entretiens semi-directifs sur la base d'une grille d'entretiens auprès de responsables de formation en travail social, formateurs et responsables de formation de site qualifiant. Cette méthodologie commune a consisté à concevoir une matrice de questions. Elle est constituée de trois grandes rubriques permettant d'aborder les évolutions des réformes en travail social, les enjeux de l'évaluation et la notion de référent site qualifiant. Ce travail a donné lieu à une observation participante dans un organisme de formation qui s'est traduite par une participation aux réunions de travail sur une formation de référent site qualifiant.

Nous allons tout d'abord revenir au contexte des réformes de la formation en travail social, en cherchant à comprendre l'impact de ces réformes sur l'évaluation des stagiaires en travail social.

Le contexte des réformes relatives à la formation des travailleurs sociaux

La formation des travailleurs sociaux a toujours été caractérisée par un modèle de l'alternance. Ce modèle s'est redessiné depuis 2004. L'ensemble des diplômes du travail social a été réformé pour permettre l'accès à la certification, en particulier par la voie de la validation des acquis de l'expérience. Cela a conduit à une redéfinition de la responsabilité de la professionnalisation. Les pratiques de formation et professionnelles ont été revisitées dans la manière d'appréhender la qualification. Ainsi, les récentes réformes des formations en travail social, en 2004 pour le Diplôme d'Etat d'Assistant de Service Social, en 2005 pour le Diplôme d'Etat d'Educateur de Jeunes Enfants et en 2007 pour le Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé ou de Moniteur-Educateur ont rendu nécessaire la manière de repenser le dispositif de l'alternance comme « fondement pédagogique des formations sociales ». La circulaire interministérielle de la DGAS du 11 décembre 2007 relative au DEES stipule que « le lieu de stage est, comme l'établissement de formation, un lieu d'acquisition de compétences, ce qui suppose un engagement réel du site de stage dans le dispositif d'alternance ». Ce contexte marque la reconsidération des sites de stage. Cette redéfinition de la place de l'organisme de formation et du site de stage conduit à une parité statutaire de deux espaces de formation. En pratique, l'expertise des centres de formation en termes d'évaluation maintient un rôle non négligeable, qui est celui d'accompagnateur à l'évaluation, voire de conseiller.

Les différentes réformes des formations en travail social ont véhiculé un changement de paradigme dans leur approche. De nouvelles orientations ont redéfini l'appareil de formation : référentiel de compétences, référentiel de certification, référentiel de formation avec les notions de compétences, de site qualifiant et de référent professionnel. Les différents référentiels relatifs aux différentes professions recourent à diverses formules : *transmettre son savoir-faire, contribuer à la professionnalisation des étudiants, former les étudiants, accompagner les stagiaires, suivi et accompagnement formatif, soutenir dans la démarche d'alternance, assurer une fonction de tutorat pour des futurs professionnels*. Parlant souvent de formation théorique et formation pratique, nous nous accorderons sur la définition générale suivante de la notion de *formation* : la formation est « un champ autonome défini comme un acte spécifique de production de nouvelles capacités susceptibles d'être transférées dans d'autres situations » (Barbier, Berton, Boru, ed, Paris, 1996 : 17). L'évaluation portant sur des compétences et l'acquisition de compétences étant au cœur du débat au regard de la responsabilité dévolue aux référents de stage des travailleurs sociaux, revenons à sa définition.

De façon générale, la notion de compétence fait l'objet de définitions communément partagées : « savoir agir en situation », il s'agit d'« mise en œuvre dans un contexte déterminé d'un ensemble de ressources diversifiées permettant un traitement réussi de situations » (Marga, 2010). « Etre compétent, c'est savoir mobiliser différents types de savoirs, en situation complexe de travail, savoir les combiner entre eux, savoir les transposer dans des situations évolutives » (Le Boterf, 2008).

L'approche retenue ici est celle de *compétence située*, c'est-à-dire que c'est la logique situationnelle qui prévaut dans l'organisation de la formation et de l'évaluation. Une compétence s'exerce dans l'action en situation et par la réflexion sur l'action. La compétence se définit comme une « intelligence de situations » et non comme un contenant de savoirs. Cette approche de la notion de compétence relève d'une posture épistémologique socio-constructiviste. Ainsi, évaluer le cheminement d'un étudiant dans la construction d'une ou plusieurs compétences équivaut à évaluer sa gestion des situations de mise en œuvre des compétences propres à chaque terrain de stage.

L'alternance emploi-formation se refaçonne aujourd'hui par l'introduction de la notion de site qualifiant. Les sites qualifiants renforcent la place de l'alternance dans le dispositif de formation, et par conséquent la place de l'expérience du stagiaire. On parle *d'alternance intégrative*. La circulaire du 27 février 2008 relative à la gratification des stagiaires dans le cadre des formations préparant aux diplômes de travail social stipule que « l'alternance intégrative dans les formations sociales s'appuie désormais sur une dynamique induite par la notion de « site qualifiant » qui positionne la place des organismes d'accueil (en stage) qui, en tant qu'organisation apprenante, sont co-acteurs de la formation ». Les référents de stages deviennent donc de véritables partenaires de la formation. Les référents professionnels participent activement à la certification du stagiaire. La certification repose sur un référentiel basé sur l'emploi, sur les activités, les compétences, la certification. Ce nouveau processus de formation oblige les institutions accueillant des stagiaires à être partie prenante de la formation du stagiaire accueilli.

Le site qualifiant : une organisation apprenante

Le site qualifiant [1] présente l'intérêt de repenser la professionnalisation, mais il s'accompagne d'un certain nombre de contraintes.
La notion de site qualifiant induit la responsabilité et l'implication que l'organisme d'accueil peut prendre dans la formation des étudiants en travail social, en favorisant l'investissement de ses professionnels dans l'accueil des stagiaires.
Il suppose de mieux référencer la garantie de la qualité d'un terrain de stage autour du projet d'accueil des stagiaires. Il suppose également de renforcer et de contractualiser un partenariat entre les établissements de formation et les organismes d'accueil.
Le site qualifiant a pour objectif l'enrichissement du processus de qualification au travers de deux dimensions : l'élargissement du territoire d'apprentissage et l'élargissement des pratiques professionnelles observées, en passant d'une relation de transmission exclusivement duelle à une relation avec une équipe pluri-professionnelle, par la coordination du référent de site qualifiant.

Le site qualifiant est une *organisation professionnalisante* de la pratique professionnelle, de l'acquisition des savoirs et de connaissances complémentaires. Ce site qualifiant s'inscrit dans le champ de l'intervention sociale et éducative qui recouvre les services sociaux polyvalents, les services sociaux spécialisés qui mettent en place des actions dans le cadre de la politique de la ville, des plans locaux d'insertion et d'emploi, des projets sociaux relevant du développement territorial, des réseaux associatifs. Un site qualifiant propose une offre d'accueil dans un ou plusieurs domaines de compétences du référentiel professionnel.
Le site qualifiant mobilise, autour du référent professionnel de site qualifiant, une équipe pluri-professionnelle, dans la mise en œuvre du projet d'accueil du stagiaire. Ce projet est défini de façon concertée entre l'établissement de formation et, pour l'organisme d'accueil du stagiaire du stagiaire, par le référent professionnel de site qualifiant. La reconnaissance du caractère d'un site se matérialise par une convention cadre conclue entre l'organisme d'accueil et l'établissement de formation formalisant les engagements réciproques des signataires en rapport avec le projet d'accueil des stagiaires. Cette convention cadre de reconnaissance de site qualifiant valide la conformité de la proposition du site qualifiant avec le projet pédagogique de l'établissement de formation.
L'établissement de formation transmet chaque convention cadre à la Direction régionale de la jeunesse des sports et de la cohésion sociale. L'accueil du stagiaire s'organise autour de deux fonctions : référent professionnel site qualifiant et formateur sur site qualifiant, qui peuvent être séparées ou cumulées selon le choix de l'organisme d'accueil. Le référent professionnel de site qualifiant est désigné par son organisme sur la base de compétences professionnelles reconnues, d'aptitudes pédagogiques et du souhait de promouvoir et d'animer la politique d'accueil définie par son organisme.

Le référent professionnel intervient à un double niveau : en externe, il représente son organisme auprès du ou des établissements de formation et participe au processus de reconnaissance du ou des sites qualifiants. Il élabore et suit les conventions conclues dans ce cadre. En interne, il est garant de la qualité des stages, il organise et mutualise les ressources institutionnelles au bénéfice de chaque stagiaire et coordonne les différents professionnels mobilisés pour l'accueil en stage sur site qualifiant. A ce titre, il est garant de la cohérence globale de chaque projet de stage.
Les professionnels qui participent au processus de professionnalisation sur les sites qualifiants sont considérés comme des formateurs sur site qualifiant. Le formateur sur site qualifiant est en proximité directe et quotidienne avec le stagiaire : il accompagne celui-ci dans l'acquisition d'une ou plusieurs compétences. Il suit la progression de ces acquisitions, en dresse des bilans réguliers avec le stagiaire. Il informe le référent professionnel de site qualifiant de l'évolution du stagiaire. Il assure la logistique nécessaire et gère les absences du stagiaire. Les fonctions/activités des professionnels s'exercent en référence à des repères éthiques et déontologiques garantissant la qualité des interventions.

Compte-tenu du lien direct entre évaluation et certification, cette nouvelle responsabilité génère de l'angoisse au sein des équipes. En effet, les professionnels soulignent la charge de travail accrue et les problématiques que ces nouvelles responsabilités induisent. Le point d'achoppement réside dans la disponibilité, l'implication des équipes souvent prises dans d'autres exigences et contraintes institutionnelles.

Une majorité de professionnels évoque l'idée que les réformes ont modifié le sens de la formation avec le sentiment qu'elles préparent plus à un diplôme qu'à un métier. La structuration des référentiels par domaines de compétences, apparait complexe, peu lisible et renforce ce sentiment. Lors d'une formation organisée dans un centre de formation en travail social de la région parisienne, le responsable de la formation a relevé un certain nombre de questionnements, dont les enjeux de l'évaluation dans l'évolution des diplômes.

C'est pourquoi, l'évaluation considérée comme « hâchée » par domaines de compétences pourra prendre sens qu'à la condition d'une réflexion commune qui s'engage sur la mutualisation des pratiques d'évaluation. L'investissement en temps nécessité pour accompagner le stagiaire en vue de l'évaluer a fait émerger une difficulté, celle de la méconnaissance des référentiels.

Le site qualifiant désigne une organisation professionnalisante, tant dans la pratique professionnelle que dans l'acquisition de savoirs et de connaissances complémentaires. A partir des objectifs attendus durant le stage, le référent professionnel doit lui-même développer des compétences ou opérer un processus de transfert de compétences. Lors des évaluations durant le stage et lors de l'évaluation finale qui se traduit par la rédaction d'un bilan de formation, le référent doit être en mesure d'identifier les compétences développées par le stagiaire en les mettant en perspective avec « l'environnement apprenant » (Perrenoud, 2004), tout en les transcrivant avec les spécificités terminologiques de l'évaluation. Il va devoir élaborer les conditions nécessaires à la construction de la professionnalisation du stagiaire. Cela suppose de mobiliser l'ensemble de l'équipe pluri-professionnelle. Le référent a un rôle de coordination dans l'institution, l'établissement de formation et le stagiaire. Il assure les régulations interactives en œuvre tout au long du stage. Il assure l'accompagnement, l'encadrement et l'évaluation du stagiaire sous la responsabilité du responsable de la structure d'accueil du stagiaire. Lorsque l'on s'entretient avec les formateurs de terrain et les responsables des structures sociales, ils évoquent en tout premier lieu la lourdeur de l'évaluation du stagiaire, alors qu'ils se trouvent déjà confrontés à une nécessité d'évaluation et de procédures d'évaluation dans leur pratique.

Une co-construction et une co-responsabilité de la professionnalité

Dans le même temps, les nouvelles responsabilités attribuées aux terrains, encadrées par une convention a joué un rôle considérable dans la reconnaissance en tant qu'acteurs incontournables de la formation professionnelle. La formation des futurs travailleurs sociaux est devenue une fonction à part entière des professionnels de terrain. Les référents de sites qualifiants peuvent participer aux épreuves de certification en tant que membre de jury. C'est souvent l'occasion pour eux de se former à l'évaluation. Le développement des compétences dynamisent leur parcours professionnel.
Par conséquent, le site qualifiant et le centre de formation constituent deux pôles de construction de la professionnalité. Depuis les réformes des diplômes du travail social, les questionnements pour la mise en place de ceux-ci se sont faits en interaction entre les professionnels du travail social et les centres de formation. Afin d'assurer une adéquation des pratiques de formation pour les étudiants en travail social, les centres de formation et les sites de stage ont opéré une co-construction réelle pour préparer et développer durablement des postures professionnelles des futurs travailleurs sociaux, obligeant à repenser leur propre posture professionnelle. Ce lien souhaité de part et d'autre par les centres de formations et les sites de stage permet d'assurer la cohérence du suivi du stagiaire et d'instituer une réelle collaboration au bénéfice du processus de formation. L'ensemble de ces démarches favorisent une meilleure connaissance réciproque des institutions, un partenariat sur certaines actions de formation, un ajustement des contenus de formation aux réalités professionnelles et aux besoins du secteur, une meilleure appréhension des évolutions du champ professionnel. Les centres de formation comme les sites de stage ne peuvent négliger ces mutations d'évaluation infléchissant sur le processus global de la formation. La co-construction se traduit par une co-responsabilité de prendre la mesure de l'évaluation. Elle infléchit sur l'importance de penser l'alternance.

Du côté des centres de formation en travail social, ce contexte a nécessité un renforcement de nouvelles modalités de construction de l'engagement réel de site de stage, nécessitant le développement de nouvelles compétences. Des formations se sont mises en place, des démarches de développement et de fidélisation des sites se sont renforcées. La qualité du dispositif de l'alternance dépend de leur capacité à créer des modalités partenariales, d'accompagnement et d'évaluation qui répondent aux exigences de la formation professionnelle. La nécessité d'accompagner l'évaluation de la formation-terrain, oblige à un effort méthodologique. Les établissements de formation initient et impulsent les partenariats avec les sites qualifiants. Ils doivent prévoir des modalités techniques et organisationnelles de nature à soutenir et permettre l'expression des partenariats.

En étudiant l'offre de formation des sites qualifiants, on constate que les contenus concernent les apports de connaissance sur de la terminologie et sur l'acquisition des outils du référent professionnel.
Cela oblige les centres de formation a opéré un glissement de l'idée de centre de formation-partenaire à celle de centre de formation-concurrent, en intégrant l'idée d'un marché concurrentiel. Effectivement les sites qualifiants occupant à présent une place importante, n'hésitent pas à mettre en concurrence les offres de formation, les propositions des organismes de formation, en faisant leur choix parmi les « mieux offrants ». Ceci étant dit, la co-construction des compétences des centres de formation et des sites de stage ne sont pas dans un rapport de confrontation, dans la mesure où cette co-construction converge vers le projet de formation de l'étudiant.
La redéfinition de la place de l'évaluation a contribué à redéfinir le terrain professionnel comme une « organisation apprenante ». Cela implique de formaliser et de conceptualiser des pratiques souvent intuitives dans l'accueil et l'accompagnement des stagiaires, d'identifier l'intérêt des outils relatifs au suivi et à l'évaluation des stagiaires, de prendre conscience de leur possible adaptation et mise en pratique, voire même d'en concevoir de nouveaux en lien avec la singularité des situations de travail. Depuis la réforme des diplômes, une véritable prise de conscience s'est opérée quant à la nécessité de construire le parcours de formation pratique du stagiaire et de l'inscrire dans une démarche anticipée et partagée avec les centres de formation. Avec l'expérience des stages, les professionnels se sentent plus à même d'organiser un parcours croisant les objectifs du stagiaire, ceux de l'organisme de formation, et leurs propres exigences ou attendus. L'évaluation est donc l'occasion de revisiter sa pratique professionnelle.

De nouvelles pratiques professionnelles

Pour mieux comprendre ce qu'impliquent les nouvelles pratiques professionnelles, cette partie propose de mieux saisir le rôle du référent site qualifiant, et de questionner les étapes-clés traversées par le stagiaire : l'accueil, l'accompagnement, l'évaluation.

Le référent site qualifiant

Les terrains de stage sont amenés à conduire une réflexion plus large sur la posture afférente à la fonction d'accueil et d'accompagnement et de façon plus globale à la fonction tutorale.
Les entretiens réalisés montrent des difficultés persistantes à identifier au sein des organisations les contours et limites des différentes fonctions et missions du référent professionnel et du formateur de site qualifiant.
Le choix pédagogique de cibler les apports théoriques et méthodologiques autour de ces deux fonctions et missions du référent professionnel et de ne retenir que ces deux terminologies s'avère faciliter le travail de compréhension de la mission d'évaluation. Travailler un support des fonctions, missions et activités de chacun, permet de repérer les champs d'intervention, de clarifier les positions notamment vis-à-vis de leur encadrement. Pour tous, l'évaluation constitue un temps de repérage des zones de collaboration et de délégation dans les équipes.
Même si l'harmonisation reste encore difficile tant la mise en cohérence de la notion de site qualifiant avec l'organisation du travail au sein des établissements d'appartenance est hétérogène, les référents ont pris conscience de la nécessité d'initier une réflexion collective et institutionnelle autour de cette question.

Repenser l'accueil et l'accompagnement du stagiaire en vue de l'évaluation

Le travail d'évaluation contribue à de réelles prise en compte de la place et du rôle du stagiaire en tant qu'acteur de sa formation, de la nécessaire prise en compte de ses attentes, de ses objectifs et/ou du projet de stage. L'évaluation suppose d'interroger la progression des apprentissages des savoirs. Ce travail contribue à clarifier les attentes de l'organisme de formation vis-à-vis du site qualifiant et de la nécessité à penser, construire et formaliser l'accompagnement personnalisé.
La place accordée à l'évaluation en vue de la certification étant l'étape finale de l'accompagnement du stagiaire conduit à travailler plus en amont la construction du parcours de formation. Si l'on reprend la définition de Maurice Capul et Michel Lermay (2004), l'évaluation est une « lecture du réel, un outil pour faire le point sur un travail donné » (Capul, Lermay, 2004). Cette démarche est donc susceptible d'accompagner le projet de l'étudiant dès son idée, pour le suivre dans sa mise en œuvre.
L'évaluation du stagiaire est un processus dynamique qui suit l'action tout au long de son développement, comme l'explique Jean-Marie Petitclerc : « l'évaluation est un élément du travail quotidien des équipes éducatives permettant de renforcer la capacité d'évolution, d'adaptation de leur action » (Petitclerc, 1999 : 65-67). Il s'agit également de l'évaluation finale en vue de la certification qui détermine les effets de l'action entreprise, comme le précise Jean-Pierre Boutinet : « l'évaluation est cette appréciation de l'écart existant entre les règles incarnées par le projet et les réalisations effectives » (Boutinet, 2005 [1990]).

L'évaluation incite à repérer les différentes étapes à prévoir et à mettre en œuvre, comportant l'accueil, l'accompagnement et l'évaluation. Ainsi, un changement de regard se produit à la fois sur le stagiaire lui-même, ses difficultés, son rôle dans l'apprentissage, mais aussi sur l'accompagnement à proposer. Tous les professionnels rencontrés expliquent avoir modifié leurs pratiques : moments d'échanges et de bilans intermédiaires avec les stagiaires plus construits et plus réguliers, prise en compte plus singulière du stagiaire, de son parcours et de ses attentes, mise en place d'outils d'évaluation partagés en équipe. Ces nouvelles pratiques conduisent à un travail de réflexion autour du rapprochement des compétences attendues et de l'offre de formation existante au sein des structures se révèle plus complexe. Il est parfois difficile pour les référents de s'impliquer sans au préalable prendre le temps d'explorer leurs propres activités et leurs propres pratiques. Cela implique une posture réflexive. Cette difficulté peut se dépasser par un travail sur l'apprentissage par l'expérience et sur la représentation des compétences.

Compte-tenu de la responsabilité des professionnels dans l'évaluation, un consensus entre professionnels s'est opéré sur l'idée que ce travail d'évaluation doit être pensé et travaillé collectivement, à l'interne des structures d'accueil des stagiaires et avec l'organisme de formation. L'enjeu est trop important pour se permettre de se priver des compétences des uns et des autres.

Penser l'évaluation collectivement

L'objet de l'évaluation lors des stages correspond à la définition même d'une compétence. Il s'agit d'évaluer la capacité de l'étudiant à « accompagner avec compétence » les situations professionnelles considérées comme pertinentes, soit la pertinence de ses interventions et ses capacités adaptatives. L'évaluation porte également sur son intelligence situationnelle, soit ce qu'il comprend et explicite du contexte et de ses interventions, ainsi que sur sa capacité à « transférer » ses acquis dans différentes situations, c'est-à-dire à reconstruire ou réinventer son intervention, et non à dupliquer un modèle de réponse préétabli. L'étudiant est donc évalué sur son « agir » dans des situations et activités significatives relatives à une ou plusieurs compétences du référentiel, et non dans des activités spécialement mises en place pour procéder à l'évaluation. L'idée à privilégier pour que l'évaluation fasse sens pour le parcours pédagogique de l'étudiant est que l'évaluation soit coopérative. Une large place doit être faite à l'explicitation que l'étudiant peut réaliser de ses processus décisionnels et à l'autoévaluation de ses interventions. L'évaluation réalisée au cours des stages sera bien évidemment déterminée par la représentation et l'usage que les professionnels feront de la notion de compétence.

L'évaluation est à penser collectivement, ce qui implique une multiplication des occasions d'échanges et de rencontres, ce qui est apprécié, à la fois par les centres de formation et par les sites de stage. Les formations, les réunions et les échanges téléphoniques favorisent cette dynamique. L'évaluation devient le prétexte pour une coopération active entre acteurs. L'évaluation contribue à l'évolution de la relation pédagogique en sortant de la seule relation duelle stagiaire/formateur de site qualifiant pour s'élargir à une relation partagée avec l'ensemble des acteurs de la formation. Dans les entretiens menés, la notion d'alternance intégrative est mentionnée par le passage de l'idée « comment faire passer ce message ? » à « quelles condition d'apprentissage je crée pour que le stagiaire acquière telle compétence ? ».

L'évaluation se vit dans des temporalités et espaces différents. Sa structuration emprunte aux fondamentaux du « cœur de métier » et aux situations professionnelles formatives construites corrélativement aux contenus de formation et aux réalités essentielles des employeurs. L'évaluation de la

professionnalisation est partie intégrante d'un processus de formation qui s'accomplit au même titre dans les organismes de formation et en sites de stage. Cette nouvelle forme d'évaluation souligne l'interdépendance des dits établissements dans la conduite coordonnée du projet de formation. Cette modalité d'évaluation présente l'intérêt de rompre en partie avec le clivage récurrent théorie-pratique. L'évaluation permet la combinaison de la connaissance et de l'expérience à chaque moment de la formation. Elle exige de veiller au principe de l'alternance, au séquencement et à la répartition du temps en centre de formation et sur le site de stage.
Par contre, ce qui fait le plus souvent débat concerne le décalage entre les référents professionnels qui ont adoptés, avec plus ou moins d'intérêt, l'esprit des nouvelles réformes, mettant au cœur la notion de compétence par les domaines de compétences, et d'autres qui regrettent les anciens diplômes qui appréhendait la formation dans un ensemble avec des épreuves qui se compensent.
Parmi les difficultés évoquées par les formateurs-terrain, certains n'ont pas une connaissance suffisamment approfondie des réformes, ni des référentiels. De ce fait, les professionnels de terrains ne se sentent pas toujours légitimes dans ce nouveau rôle d'évaluateur. A cela s'ajoute, un élément déterminant : l'effet pervers de la gratification de stagiaires des formations supérieures freine certains professionnels à accueillir des stagiaires et infléchit sur l'ensemble du « marché de stages ». En plus des contraintes pédagogiques se greffent une difficulté financière.

Conclusion

L'évaluation de l'étudiant en vue de la construction des compétences comprend l'évaluation des compétences lors du stage, à partir de l'idée que la compétence s'exerce dans l'action en situation. Il s'agit également d'évaluer l'habileté de l'étudiant à transférer des apprentissages d'un contexte de stage à un autre, ainsi que les capacités réflexives de l'étudiant, c'est-à-dire que la compétence s'exerce dans la réflexion sur l'action. Pour ce faire, l'évaluation ne doit pas être uniquement appréhendée en vue de la certification, mais aussi dans la cadre de « point d'étapes » du parcours pédagogique en vue d'une carrière professionnelle. Dans tous les cas, l'obligation pour les formateurs au sens large de travailler est plus que jamais nécessaire : formateurs de terrain et formateurs issus du monde professionnel.
Pour conclure, la rencontre des deux formes d'évaluation - théorique et pratique - conduit à redéfinir les pratiques professionnelles en obligeant à repenser la manière d'envisager l'alternance dans la formation, la place des échanges et les outils d'évaluation de la pratique professionnelle. Cette contribution nous amène à nous demander dans quelle mesure les référents de sites qualifiants vont constituer une nouvelle strate professionnelle ?
Dans la continuité de ce travail, on pourrait imaginer une recherche portant sur les effets de l'évaluation des sites de stage sur la professionnalisation par diplômes. Une analyse comparative permettrait de mettre en perspective l'impact de l'évaluation en fonction des diplômes. De cette façon, on pourrait comparer les manières de penser l'évaluation en fonction des spécificités des diplômes et des secteurs professionnels des sites de stage.

Bibliographie

Barbier, J-M. Berton, F. Boru J.-J. dir, *Situations de travail et formation*, Paris : L'Harmattan, 1996.
Le Boterf, G, « De quel concept de compétence avons-nous besoin ? », Dossier *Les compétences, de l'individuel au collectif* : ANFH Picardie, 2008.
Boutinet, J.-P, *Anthropologie du projet*, Paris : Presses Universitaires de France, 2005 [1990].
Capul, M, Lemay, M, *De l'éducation spécialisée,* Paris : Erès 2004.
Marga, P, « L'évaluation des compétences lors de stages », *Soins cadres*, n° 74, 2010.
Petitclerc, J.-M, « L'évaluation, une nécessité incontournable », *Empan*, n° 9, 1999, pp.65-67.
Perrenoud, P, 2004, « La note en pleine évaluation », *l'Éducateur*, n° spécial, pp. 8-11.
Association Française des Organismes de Formation et de Recherche en Travail Social, Groupement National des Instituts Régionaux du Travail Social, *Projet pour l'alternance dans les formations sociales, Contribution pour un livre blanc,* 2010. http://www.aforts.com/aforts_gni_livre_blanc_alternance_151010.pdf
Présentation, « Mieux comprendre les référentiels et définir le site qualifiant au sein des établissements » Ecole de santé social Sud-Est et Collège coopératif Rhône-Alpes. http://web.lerelaisinternet.com/essse2/PDF/definition_site_qualifiant.pdf
Circulaire interministérielle DGAS/SD 4A no 2007-436 du 11 décembre 2007 relative aux modalités des formations préparatoires et d'obtention du diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé (DE ES) et du diplôme d'Etat de moniteur éducateur (DE ME)
Décret 2004-533 du 11 juin 2004 relatif au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession d'assistant de service social
Arrêté du 29 juin 2004 relatif au diplôme d'Etat d'assistant de service social et annexes
Arrêté du 20 octobre 2008 modifiant l'arrêté du 29 juin 2004 relatif au diplôme d'Etat d'assistant de service social
Circulaire DGAS/4A/2008/392 du 31 décembre 2008 relative à la formation et à la certification du diplôme d'Etat d'assistant de service social
Décret no 2005-1375 du 3 novembre 2005 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants et modifiant le code de l'action sociale et des familles (partie réglementaire)
Arrêté du 16 novembre 2005 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants et annexes (publiées au Bulletin officiel du ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement et du ministère de la santé et des solidarités no 2005/12 du 15 janvier 2006).
Circulaire DGAS/4A/5B no 2008-67 du 27 février 2008 relative à la gratification des stagiaires dans le cadre des formations préparant aux diplômes de travail social, BO Santé – Protection sociale – Solidarités no 2008/3 du 15 avril 2008 : 256-259.

Notes

[1] La notion de site qualifiant n'apparaît pas dans la réforme du diplôme d'Etat d'Educateur de Jeunes Enfants.

Les effets de l'Education dans la quotidienté des iraniennes

Mortéza MONADI
Maître de conférence,
Université *Alzahra*
Département Sciences de l'Education
Vanak
Téhéran
Iran

Résumé

Nous nous sommes affronté aujourd'hui à des lieux ou des institutions éducatives et culturelles différentes, qu'ils sont culturellement différentes voir parfois contradictoire – dans certains pays comme l'Iran- l'une par rapport à l'autres. Ces institutions sont : la famille, l'école, les médias, etc. Dans toutes les sociétés l'école est présques culturellement la même pour tous. Il faut donc son influencs soit présque la même pour tous. Alors que dans nos recherches nous avons trouvés le contraire.

Par une méthode qualitative graçe à des entretines approfondit auprés de 84 jeunes, 44 familles (parents) et 35 femmes iraniennes, nous avons trouvée que l'éducation nationle et l'éducation supérieure n'ont pas un rôle impotrtant pour augmenter le niveau du capital culturel des individus. Au contraire, la lecture est un élément important pour augmenter le niveau du capital culturel, lui-même est le produit d'autre lieu ou champ culturel.

Mots Clés : Savoir scolaire, Savoir scientifique, Capital culturel, Lecture et Quotidienté

Problèmatique

Le rôle de l'éducation nationale ainsi que l'éducation supérieure n'est pas seulement transmettre le savoire scolaire et le savoire scientifique chez leurs interlecuteures, mais il est aussi la construction (CRESAS, 1998) de ces savoirs chez eux. En quelque sorte, l'éducation doit être une instruction, qui consiste à donner des connaissances. Car "les savoirs sont des données, des concepts, des procédures ou des méthodes qui existent en d'hors de tout sujet connaissant et qui sont généralement codifiés dans des ouvrages de référence, manuels, cahiers de procédures, encyclopédies, dictionnaires. Les connaissances, par contre, sont indissociables d'un sujet connaissant. Lorsqu'une personne intériorise un savoir en en prenant connaissance, précisement, elle transforme ce savoir en connaissace." (Wikipedia) Autrement dit, d'après la pensée epistémologique "le moment où l'individu croit en savoir, c'est-à-dire, il intériorise ce savoir, cela devient une connaissance." (Shams, 2005 : 54) En réalité, cet connaissance qu'il contient le propre savoir et le savoir interiorisé, devient comme un bien pour l'individue, c'est-à-dire comme un capital, précisement le capital culturel (Bourdieu, 1989).

Comment et où peut on voir les effets différents de ces savoirs et de ces connaissances chez un individu quelconque?

Le savoir est une masse des idées précise à propos d'une science quelconque – comme mathématique, phisique sociologie, etc.- qu'il se présente sous forme d'un diplôme, alors que la connaissance est une croyance ou est une force qui dirige ou se termine en action. Autrement dit, la connaissance réagisse comme l'habitus (Bourdieu, 1989) pour tous les pratiques. C'est-à-dire, on pourra apércevoir les effets de la connaissance dans les quotidientés (Berger et Luckman, 1986) des individus.

En d'autres termes, tous nos comportements sociaux ou nos activités quotidiennes se sont dirigées et guidées par quelques choses. Ce quelques chose est applée par Freud l'ensemble de la conscience et l'inconseinces (1989), par Mead le soi (1963) et dans le jargon du sociologie du Borduieu par l'habitus, en tenant compte la différence contenue et de définition de chacune de cs conceptes. Cet élément (soi, habitus, etc) est construit socialement tel que les réalités sociales. (Berger et Luckman, 1986)

En se fixant sur l'habitus, en tant que locomotive du pratique, lui – même est le produit du champ (Bourdieu, 1989) dans la quele, nous traversons. Le fait que nous appartenons à des familles différentes ou à des classes socio-culturelles différentes, nous allons donc traversée des milieux culturels différents ou des champs différents. C'est pour quoi, nos pratiques ainsi que nos préoccupations quotidiennes sont et doivent être différentes.

Mais une des lieux qu'il est plus au moins égales (il doit être en principe) et commune pour nous tous (quelques soit notre catégories socio – culturelles), et qu'aujourd'hui, nous allons présque tous traversée, c'est l'école ou l'institution nationale de l'éducation ainsi que l'éducation supérieure pour certains parmi nous.

Nous nous trouverons devant une question centrale et importante : Est-ce que les gens qu'ils ont le même niveaux d'études, ils ont les mêmes types de pratiques dans leurs vie quotidienne?

Objectif

Notre objectif est de savoir dans la quotidienté, les effets du savoir scolaire et du savoir scientifique (ou universitaire) chez certains gens iranienns (les jeunes, les familles et les femmes) de différents âges et de différentes niveau d'étude.

Méthodologie

Nous avons mené une enquêtes sociologiques avec la méthode qualitative (Laplantine, 2000) par l'intérmediares des entretiens enregistrées séparement avec : 84 jeunes (38 garçones et 46 filles), 44 familles (pères + mères) et 35 femmes à Téhéran dans des moments différents et dans des lieux différents. A propos des familles ou des parents (une recherche sur les partents) au totale 34 Pères et 37 Mères ont acceptés notre demande d'entretien. Dans certain familles soit père soit mère ont accepté notre demande.

Nous entendons par la méthode qualitative, il s'ajit d'avoir les critères suivant. Commencer par le terrain vers les théories, se limiter à un nombre limitée de la population d'étude, non pas voir une théorie quelconque en pratique mais utiliser les théories après les receuilles de donnés le moment de l'analyse de donnés, non pas pratiquée un questionnaire standard, donner l'importance du sujet aux sens que les gens se font des choses.

Des entretiens appuyés, des observations (Lapassade, 1991), éthnographie (Mauss, 1992), l'histoire de vie (Delory-Momberger, 2000) et analyse profondes des textes, sont les techniques courant en méthode qualitative. Alors que, nous avons choisie l'entretiene comme instrument de receuille des donnés. Mais, pour toutes nos recherches, nous avons commencée d'abord par une enquête de manière ethnographie avec les mêmes types de la poplulations. Il s'ajit de discuter avec les gens sans entregistrer et sans noter sur place, pour mieux comprendre les mots clées des gens, les idées centrale du sujet, ainsi que les limites de notre recherchre. C'est après que nous avons commencée nos entretiens officielles enregistrées.

Trois types des questions (au totale présque 90 questions et parfois un peu plus suivant la situation), nous avons posée à ces gens la :
les informations concernant l'âge, le niveau d'étude, la profession (pour les hommes et les femmes), le niveau de revenu (les femmes + de leurs marie),

les activtées culturelle : de lecture (livre, journale et magazine), l'art, le temps consarée à la télévision et les programmes suivie, le temps consarée à l'antenne parabolique et les programmes suivie, le cinéma, le théâtre, les activitées religions, ainsi que le temps de dialogue entre couples et entre eux avec leurs enfants, leur avis à propos de : la science, la politique, la culture de la société, la religion, la société idéale, l'occident et les espoirs, etc.
avoir la bibliothéque, les status et les tableaux à la maison (pour les hommes et les femmes).

Une fois decripté les entretiens enregistrées, nous avons fait une analyse de contenue (Bardin, 1977) des entretiens.

Cadre Théorique

D'une part, pour mieux comprendre notre objective et d'autre part, après l'analyse de contenue de nos données, nous avons ispirés et utilisé la pensé du Bourdieu, plus précisement la notion du capitale culturel. Plus généralement les éléments qui distinguent les individus ou les acteurs sociaux sont d'après Bourdieu, le capital économie et le capitale culturel. (Bourdieu, 1989)

Chaque individu a sa propre culture qu'il a intériorisée, il réagira par rapport à sa culture. Sa référence pour le jugement est sa culture, plutôt son capital culturel, avec la notion donnée par Bourdieu redéfinie par Perrenoud : "un capital au sens le plus banal, c'est quelque chose que l'on possède, qui résulte d'une accumulation, c'est plus qu'un simple bien, parce qu'on peut le mettre en oeuvre, le faire, <travailler> pour s'assurer de nouveaux avantages sans entamer l'acquis initial.".(Perrenoud, 1984 : p52)

Le capital culturel, c'est quelque chose que nous portons en nous, nous le possédons, c'est quelque chose qui est intériorisé, " l'individu est habité par son capital culturel, il le porte en lui, incorporé, inscrit dans son être biologique, dans son cerveau et son système nerveux, dans l'ensemble du corps pour un certain nombre de schèmes de perception et d'action." (Op.Cit : P56). Chaque individu selon Bourdieu peut avoir plusieurs capitaux : - capital économique, soit hérité (le patrimoine) soit acquis, -le capital scolaire (le diplôme obtenu), - le capital social ou le capital culturel, ce qu'on a hérité ou acquis par l'éducation familiale et par la société dans laquelle on vit.

Perrenoud nous dit que : "au coeur du capital culturel on trouve ce qu'on appellera <l'habitus>".(Op.Cit : P51). Bourdieu, dans "la théorie de pratique", définit l'habitus ainsi : "système de disposition durable, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe de génération et de structuration de pratiques et de representation. " (Bourdieu, 1989 : p175).

Perrenoud fait intervenir dans la notion de capital culturel, la notion de représentation. Il pense que "autour de ce noyau central (habitus), qui peut rester largement inconscient et se manifester à l'état purement pratique se déploie un ensemble de représentations." (Perrenoud, 1984 : p56) . D'ailleurs Bourdieu nous confirme aussi cette idée en définissant l'habitus "système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations, ..." (Bourdieu, 1989 : p88). Henri Lefebvre, en définissant le concept de "conception du monde", confirme cette idée de fort relation entre la représentation et la pratique : "conception du monde, est une vue d'ensemble de la nature et de l'homme, une doctrine complète, ... Toute conception du monde implique une action, c'est-à-dire quelques choses de plus qu'une <attitude philosophique>." (Lefebvre 1976 : p7) On pourra dire que la conception du monde chez Lefebvre, a le même sens que la notion de la representation de Moscovici (1989), et son influence sur la pratique, est désigné par l'action impliquée par la conception du monde.

D'où, l'individu, d'après son habitus et les représentations qu'il perçoit des objets et des personnes, réagit et se conduit différemment avec un individu possédant un autre habitus.

On peut donc dire que, chaque personne a une habitus qui conduit la nature du champ, alors que une habitus est aussi le produit du champ. Chaque champ a des valeurs qui corespondent à la nature du champ.

Les individus qui appartiennent à une société quelconque ou un group, passant par l'activité de socialisation (Dubar, 1991), acceptent et intériorisent ces valeurs et ces réalités. Une fois, ces valeurs et ces réalités sont intériorises chez l'individu, ils deviennent et se forment comme « stock de connaissance » (Berger et Luckman, 1986) de l'individu. Dans cette stock de connaissance, il y a des éléments commun à tous les membres de la société. Donc, les valeurs et la réalité de chaque espace, est un stock social de connaissance, qui est plus au moins respecté par les membres, si non, ils seront rejeté par la communauté.

En un mot, le capital culturele de l'individu se construit socialement suivant le champ qu'il traverse dans la quotidiennté.

Une notion clé de la sociologie de la connaissance est, la notion de la **quotidiennté** qui nous interesse plus particulierement dans cette recherche. En réalité "la sociologie de la connaissance doit avant tout à ce que les gens <connaissent> comme <réalité> dans leurs vies quotidiennes, non ou pré-thèoriques." (Op.Cit : p26) Cela veux dire que le monde et la vie quotidienne est, représentant des pensées et les actions ou les comportements sociaux des individus. "La réalité de la vie quotidienne s'organise autour du <ici> de mon corps et du <maintenant> de mon présent. Ce <ici et maintenant> constitue l'objet principal de mon attention à la réalité de la vie quotidienne. Il se présente à moi dans la vie quotidienne comme le réalissimum de ma conscience." (Op.Cit : p35) Cette réalité alors qu'elle est individuelle, et représente chaque individu, représente aussi une partie du champ (Bourdieu, 1989) que l'individu habite ou traverse. Par conséquent, "la réalité de la vie quotidienne se présente ulterieurement à moi comme un monde intersubjectif, un monde que je partage avec les autres." (Op.Cit : p36)

Donner l'importence à la réalité de la vie quotidienne n'est pas seulement significatif pour les microsociologues, il est aussi important pour les macrosociologues, tel que Pierre Bourdieu. Pour la connissance de la société, Bourdieu nous explique que, tous mes compétences scientifique se résulte de cet idée qu'on ne peut pas connaitre la logique du monde sociale, sans rechercher tous les caractères d'une réalité empirique qui appartient à un locale et un temps précis. (Bourdieu, 1994)

Penser à la quotidienne, c'est-à-dire, donner l'importence à tous les activités quotidienne qu'un individu qui pratique dans sa vie de tous les jours. Se centrer sur les activités de tous les jours, c'est-à-dire porter l'intention à tous les moemts ou les champs (Op,Cit) que l'individu traverse. Ces situations, ou ces moements, ou ces champs, ne sont pas culturellement identique. C'est-à-dire, chaque situation représente une culture avec les valeurs précises.

Les Données

En comparants les jeunes, les familles et les femmes de niveau d'études différentes, on attent en tant qu'hypothèse non structuré, lorsque le niveau d'étude augment, le capital culturel (Bourdieu, 1989) augment aussi. C'est-à-dire, leurs quotidientés soient différentes. D'après l'analyse de contenu, on apércevoit des résultants différentes de notre attente.

Pour voir les différent niveaux du capital culturel de chaque individu, nous avons donné des chifres à chaque niveau d'activité quotidienne, par exemple le chifre 3 à ceux qui regardent la télévision plus de deux heurs par jour, chifre 2 pour une heure et de plus par jour, chifre 1 pour ceux qui regardent par fois par semaine et 0 pour ceux qui ne regardent pas du tout. De la même maniére, pour toutes les autres activitées quotidiennes nous donnons des chifres. Pour les études, de 0 (illitré) à 1 (B.A.C.) et jusqu'au 6 (Avoir une thèse du doctorat).

Avoir la bibliothéque ou le tableau, etc, le chifre 1, et non pas avoir le chifre 0. Une fois trouvé le nombre correspond à chaque individu en additionant le chifre pour chaque élément, nous avons divisé en trois catégories. Le plus bas chifre est équivalant du capital culturel (CP) bas, le chifre moyen égale au capital culturel moyen et le chifre le plus haut équivalent au capital culturel haut, comme nous montre le tableau suivant pour chaque groupe.

Tableau No 1, Le CP chez les trois groupes

Gens / CP	Bas		Moyen		Haut		Total
	Nombre	Pourcent	Nombre	Pourcent	Nombre	Pourcent	Nombre
Jeunes	17	%20	52	%62	15	%18	84
Familles	19	%43	18	%41	7	%16	44
Femmes	11	%31	14	%40	10	%29	35

Premièrement : nous avons apércue que, le plus part de ces individus (les jeunes, les familles et les femmes) ont un capital culturel bas et ensuite moyen. Peu parmie eux ont un capital culturel bien élevé.

Ce qui nous intérese plus particulierement dans cet recherche par rapport au système de l'éducation, est le rôle et l'impacte des études pour augmenter le niveau du capital culturel. Lors que nous voyons le rapport du niveau d'études des parenrs (les familles) et des femmes, nous trouvons le deuxième résultat. Le fait que les jeunes sont tous en première (derniére année de leurs études avant le bac) nous les avons écarté dans cet partie.

Deuxièmment : Le niveau d'études superieurs n'a aucune importance significative pour augmenter le niveau du capitale culturel des parents (familles) et les femmes.

Nous avons essayé de voir le rapport entre le niveau économie et le niveau du capital culturel de chaque individu. Nous avons chez les familles des jeunes, des parents (familles) et des femmes, les trois niveaux économie bas, moyen et bon.

Troisièmement : Il n'y a aucune relation entre le capital culturel et le niveau économie. C'est-à-dire, dans les niveaux économies différents (bas, moyen, bon) nous avons des trois niveaux capital culturel bas, moyen et haut. Par conséquent le niveau économie non peut pas jouer comme un élément sur la variation ou l'augmentation du capital culturel.

Importance de la lecture :

En étudiant ças par ças et en mettant en relation le niveau du capital culturel (CP) de chaque individu avec les autres éléments tel que, la télévision, la parabole, la lecture, le cinéma, la musique, etc, nous avons trouvé le résultat suivant :

Tableau No 2, les jeunes et le capital culturel

CP / Lecture	Beaucoup	Moyen	Peu	Rien	Total
Haut	10	3	2	0	15
Moyen	14	13	25	0	52
Bas	0	6	7	4	17

Au niveau d'étude égale pour les jeunes, seule la lecture et ensuite l'activité artistique (tel que le peintre, la musique etc,) fait augmenter leur capitals culturels. Le plus part des jeunes (24 personnes) qui lisent beaucoup, ont un capital culturel haut et ensuite moyen. Peu des jeunes qui ont un capital culturel haut et n'ont pas bon lecture, ils ont des activités artistique tel que le peinture. De toute façons, on apércoit l'impacte du lecture sur le niveau du capital culturel de beaucoup des jeunes.

Tableau No 3, les Pères et le capital culturel

CP / Lecture	Beaucoup	Moyen	Peu	Rien	Total
Haut	7	5	1	0	13
Moyen	0	4	6	2	12
Bas	0	0	6	3	9

Le fait que d'une part, parfoit seul le père ou la mère a accepté l'entretien et d'autre part, il y'avait aussi une différence entre le niveau d'étude et les activités culturelle des parents, nous les présentons séparément. Le plus part des pères qui ont un capital culturel haut, ils ont bon lecture, ensuite lecture moyen, seul une personne ne list pas beaucoup. En capital culturel bas aussi on voit le peu de lecture chez les pères et trois personne n'ont aucune lecture. Les pères qui ont un capital culturel haut et moyen mais ils n'ont pas beaucoup de lecture, cela est du pour, soit une activitée artistique ou sportif. En tous cas, nous voyons clairement la relation entre le niveau de lecture avec le niveau du capital culturel des pères.

Tableau No 4, les Mères et le capital culturel

CP / Lecture	Beaucoup	Moyen	Peu	Rien	Total
Haut	4	4	2	1	11
Moyen	4	7	3	0	14
Bas	1	2	6	3	12

Le plus part des mères (14) ont un capital culturel moyen, dont le plus part parmie eux ont une moyen lecture (7), ensuite une bonne lecture (4). Alors que dans le niveau du capital culturel haut, elles ont la même niveau de lecture bon et moyen. Une personne qui a un capital culturel haut mais peu lecture, elle a une activitée artistique. Au niveau du capital culturel bas, une seule mère a une bonne lecture et le plus part elles ont (6) peu de lecture et trois personne n'ont aucune lecture. On peut conclure donc à propos des Mères qu'il y a une relation entre leurs niveaux du capital culturel et le niveau de lecture.

Tableau No 5, les Femmes et le capital culturel

CP / Lecture	Beaucoup	Moyen	Peu	Rien	Total
Haut	8	2	0	0	10
Moyen	5	3	4	2	14
Bas	0	6	4	1	11

Au niveau du capital culturel haut le plus part des femmes ont une très bonne lecture et seulement deux personnes ont une lecture moyen. Au niveau du capital culturel moyen, il y a une relation présque égale entre le niveau du capital culturel et le niveau du lecture. Et au niveau du capital culturel bas, il y a moyen, peu, et sans lecture. On peut donc déterminer une relation entre le capital culturel et le niveau du lecture chez les femmes interviwées.

Quatrièmement : La lecture a une rôle beaucoup plus important que les autres éléments sur l'augmentation du capitale culturel des individus interviewées de notre enquête, ensuite vient du rôle de l'art tel que le peinture.

Le fait que beaucoup de gens sans avoir le diplômes universitaire et même le bac, ils ont un niveau du capital culturel haut, et par contre certains personne avec un diplôme universitaire n'ont pas un niveau du capital culturel, nous avons le résultat suivant.

Cinquièmment : L'éducation nationale ainsi que l'éduacation supérieure ne sont pas capable d'améliorer et d'augmenter le capital culturel des gens qui se sont traversée ces institions éducatives.

Conclusion

L'éducation nationale surtout l'éducation supérieure sont des instititions qu'ils font augmenter le niveau du savoir scolaire et savoir scientifique de leur intérlecuteurs. Le savoir se présente sous forme du diplôme, le faite que d'après Bourdieu le diplôme universitaire est un élémemt important du capitale culturel, on attent donc en générale que de plus le savoir augmente c'est-à-dire, le niveau de diplôme augment, le capitale culturel aussi augment. Pour cet attent nous avons mené une recherche avec la méthode qualitative auprès de 84 jeunes, 44 familles et 35 femmes en Iran.

Au conrtraire de nos attentes ou notre hypothèse non structurée de départ, nous avons des résultats qui mettre en cause l'inistitution éducative iraniennes. Autrement dit, le faite que le niveau d'étude supérieure, ni le niveau économique n'ont pas jouée un rôle important à augmenter la lecture, on pourrai dire que, l'institution nationale de l'éducation, surtout l'éducation supérieure n'ont pas pu avoir un rôle important pour augmenter le niveau du lecture, c'est-à-dire, la lecture n'a aucun rapport avec le niveau de l'étude supérieure. Alors que le niveau d'étude est considérée comme un élément central du capital culturel (d'après Bourdieu) et il doit même influencer l'habitus et tous les deux ensemble doivent modifier et déterminer le niveau du capital culturel. Au contraire, l'habitus qui s'est formé en d'hors de l'institution éducative a pu influencer la lecture. Un des points qui montre le changment de l'habitus, est la modification dans la quotidienté de l'individu, par exemple la lecture. On pourrai donc mettre en cause la méthodologie de ces instititions éducatives.

De même, la théorie du capital culturel du Bourdieu ne répond pas et ne peut pas s'appliquer en Iran tel qu'il répond dans les sociétés européens. Même en europ d'après Bourdieu, il y a une égalité relative entre le niveau du capital économie et le niveau du capital culturel, alors que sur ce point aussi nous avons un résultat différent, un autre point d'insister que cette théorie en Iran aujourd'hui ne peut pas s'appliquer.

Bibliographie citée

- Bardin Laurence (1977). L'analyse de contenu. Paris, P.U.F.
- Berger Peter et Luckman Thomas (1996). La construction sociale de la réalité. Paris, Meridien Klinseick.
- Bourdieu Pierre (1989). Le sens pratique. Paris, Les éditions de Minuit.
- Bourdieu Pierre (1994). Raisons pratiques : sur la théorie de l'action. Paris, Edition de Minuit.
- C.R.S.A.S. (1987). On n'apprende pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs. Les éditions ESF. Paris.
- Delory-Momberger Chistine (2000). Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation. Paris, Anthropos.
- Dubar Claude (1991). La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles. Paris, Armand Colin.
- Freud Sigmund (1989). Introduction à la Psychanalyse. Paris, Petit Bibliothéque Payot.
- http:/fr.wikipedia.org.
- Laplantine François (2000). La description Ethnographique. Nathan, Universite.
- Lapassade Georges (1991). L'ethnosociologie. Paris, Meridiens Klincksieck.
- Lefebvre Henri (1976). Le Marxisme. Paris, Que sais-je? No 300.
- Mauss Marcel (1992). Manuel d'ethnographie. Paris, Petite bibliotheque Payot.
- Mead Georges Herbert (1963). L'esprit, le soi, et la société. Paris, P.U.F.
- Moscovici Serge (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire, In : Jodelet D., Les représentations sociales. Paris, P.U.F.
- Perrenoud Philipe (1984). La fabrication de l'excelence scolaire. Libraire, Droz, Geneve, Paris.
- Shams Mansour (2005). An Introduction to Epistemology. Teheran, Tarh-e no. (texte en persan)

Déficiences simulées : un outil de formation

Teresa Assude
Université de Provence
UMR ADEF, Case 49
3 place Victor Hugo
13331 Marseille cedex 03
France
t.assude@aix-mrs.iufm.fr

Michel Calmet
Université Montpellier 1
Faculté des Sciences du Sport
700 av du Pic Saint Loup
34000 Montpellier
France
michel.calmet@univ-montp1.fr

Dans cette communication, nous voulons présenter deux dispositifs de formation et analyser les effets de l'un d'entre eux sur les représentations des étudiants sur les personnes en situation de handicap et la pratique d'un sport de combat. Ces deux dispositifs se fondent sur un même principe qui est celui des déficiences simulées. Nous entendons par « déficience simulée » la reproduction artificielle d'une situation qui donne l'apparence d'un fonctionnement réel d'une situation de handicap mais qui n'en est pas une. Il s'agit de proposer un dispositif qui est fondé sur un certain nombre de contraintes –les déficiences simulées– qui permettent aux acteurs (étudiants ou enseignants en formation) de se rendre disponible à une situation non usuelle et de résoudre les problèmes induits par ces contraintes. Un exemple de « déficience simulée » est celui de bander les yeux lors d'une situation d'activité physique, et le problème étant pour les acteurs de résoudre les problèmes de la situation avec cette contrainte. Précisons qu'il ne s'agit pas de mettre les étudiants ou enseignants dans une situation comme s'il s'agissait de personnes en situation de handicap, mais de créer une distance, un dépaysement, un « estrangement » en vue de faire évoluer certaines représentations ou positionnements face au handicap.

Dans un premier temps, nous présenterons les deux dispositifs de formation à « déficience simulée ». L'un des dispositifs concerne l'activité sportive du judo dans le cadre de la formation universitaire en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) et le deuxième concerne la formation mathématique dans le cadre de la formation des enseignants du premier degré qui préparent le CAPA-SH (diplôme permettant de devenir enseignant spécialisé).

Dans un deuxième temps, nous analyserons l'un de ces dispositifs à travers les propos écrits des étudiants dans les travaux qu'ils remettent à la fin du cours. Cela permettra de dégager quelques effets de ce type de dispositif, notamment sur les représentations des étudiants sur le handicap et sur les manières dont ils résolvent les problèmes induits par la situation.
Finalement, nous discuterons de la pertinence de ce type de dispositif fondé sur des déficiences simulées en tant qu'outil de formation.

I – Deux dispositifs de formation

1 – Le judo dans le cadre de la formation universitaire

Les sports de combat et arts martiaux (SCAM) sont peu pratiqués en milieu scolaire (2% au baccalauréat 2010). La représentation classique des SCAM est trop dépendante des médias qui privilégient buts de résultats et technicité en présentant les championnats et un côté technique dont seule la haute maîtrise permet l'enseignement. Une conception éducative repose sur des buts d'habiletés et de développements personnels en soulignant les activités relationnelles qui permettent une confrontation éducative adaptée au niveau des élèves. Mais les évaluations officielles restent centrées sur l'opposition et une connaissance technique concernant l'ensemble de l'activité (alors que l'athlétisme propose 4 épreuves distinctes d'évaluations). Les enseignants d'EPS utilisent donc peu les SCAM comme moyen d'éducation, les élèves en font peu, les choisissent peu et les enseignants les programment peu. A leur entrée à l'université les étudiants connaissent donc peu les SCAM.

Le dispositif judo est basé un cours *"Activités Physiques Adaptées et Déficiences Simulées : un exemple en sports de combat."* qui se déroule à la Faculté des Sciences du Sport à l'Université de Montpellier 1 depuis 6 ans au sein de la filière Activité Physique Adaptées et Santé (APAS). A l'origine ce cours est une option pour les étudiants; il comporte 20 heures d'initiation aux SCAM avec des déficiences simulées (vision, audition, motricité). Les réactions positives des étudiants ont amené les responsables de la filière APAS à inscrire ce cours dans les prochaines maquettes de 2011-2015.
L'objectif de cette de formation est pluriel et complémentaire : la pratique avec des déficiences simulées doit permettre aux étudiants de comprendre qu'une pratique physique adaptée pour personnes handicapées est possible. Il est donc nécessaire de faire un traitement didactique approprié de l'activité sportive et non pas d'ajuster simplement des variables comme l'intensité ou la durée des exercices. L'enseignement est basé sur des méthodes actives d'éducation, les étudiants apprendront les bases d'un judo éducatif (qu'ils connaissent peu ou pas) ET cet apprentissage se fera principalement au travers d'une pratique avec 3 déficiences simulées.

Voilà ci-dessous quelques exercices réalisés illustrant échauffements, chutes et combats.
Les échauffements comprennent des déplacements avec déficiences simulées et permettent une approche du contact corporel et une mise en confiance. L'alternance des rôles guide/passager et le changement de partenaire de travail rythment ces premiers exercices.



Les chutes sont variées, c'est-à-dire qu'elles comprennent des situations à deux, des situations individuelles dans lesquelles l'objectif est d'apprendre à se réceptionner au sol sans se faire mal. De nombreux exercices d'acrobatie gymniques (roulades) et de portés type acrosport sont réalisés toujours avec et ou sans déficiences simulées :



Les combats se font en permettant une approche du contact corps à corps



Ces combats sont organisés autour du concept de "combat à mémoire", c'est-à-dire que chaque réussite interrompt l'opposition, les deux combattants refont à tour de rôle dans le contexte la projection réussie puis le combat reprend. L'objet du combat est de présenter au groupe ce qui a été réussi pendant le combat. Il y a donc échanges des solutions entre les combattants et le groupe entier. A partir de ces réussites les différentes projections sont ordonnées et classées en fonction de la direction de chute, de la partie du corps utilisée comme barrage, de la saisie et si le partenaire a été décollé ou non du sol. Des règles d'actions et principes d'actions sont dégagés de ces réussites puis généralisés. Les combattants utilisent leurs sens, leurs perceptions, leurs expériences faites pendant les exercices et les combats pour "reconstruire" les connaissances et les compétences nécessaires à la pratique de l'activité.

On arrive progressivement en alternant rôles et tâches à combattre debout en tant que 'non-voyants' sous la responsabilité d'un arbitre



Les combats au sol sont plus l'occasion de mettre en place des déficiences simulées concernant la motricité (ici, un membre supérieur paralysés ou à motricité très réduite, main attachée à la ceinture)



Les étudiants s'organisent très bien dans les tâches, ils apprennent par là-même qu'il est possible de progresser de s'investir dans une activité et qu'un des travaux de l'enseignant est de proposer à son groupe une transposition didactique adaptée de l'activité.

2 – L'espace et la géométrie dans le cadre de la formation d'enseignants au CAPA-SH

La formation au CAPA-SH, diplôme qui permet de devenir enseignant spécialisé, comporte un module « mathématiques » de 24h. Les buts de ce module sont de travailler sur le rapport des enseignants aux mathématiques, à l'enseignement des mathématiques, de travailler sur les enjeux de savoirs spécifiques comme le nombre, le calcul, l'espace et la géométrie en lien avec les besoins spécifiques des élèves, et d'aborder la conception et l'analyse de situations d'enseignement.
Le dispositif mis en place par rapport au judo autour des « déficiences simulées », et ses effets sur les représentations des étudiants sur l'activité « judo » (entre autres) nous a poussé à mettre en place un dispositif de même type par rapport à l'espace et à la géométrie. Il s'agit de mettre les stagiaires dans une position inhabituelle (les stagiaires ont les yeux bandés) où ils doivent résoudre un problème ayant des contraintes particulières (faire un trajet et le représenter). Ceci pour créer un espace de discussion et de possible changement d'un certain nombre de représentations.
Dans notre dispositif, la déficience simulée est visuelle, et ce qu'on vise est le possible changement de perception d'un espace et d'un trajet pour pouvoir ensuite le représenter. Quatre étapes sont organisées :

- Première étape : faire l'expérience. Les stagiaires travaillent en binôme, l'un a les yeux bandés et doit faire un trajet guidé par l'autre ; ensuite ils changent de position.
- Deuxième étape : représenter le trajet. Lorsque chacun a fait l'expérience de faire un trajet, chacun doit représenter le trajet qu'il a fait avec les yeux bandés ; ensuite les représentations sont analysées par le binôme par rapport aux trajets réellement effectués.
- Troisième étape : analyser un trajet représenté. Chaque binôme analyse les productions d'un autre binôme en essayant d'identifier le code utilisé et le trajet effectué.
- Quatrième étape : débat sur les apports et les difficultés de ce type d'expérience.

Dans la première étape, les stagiaires doivent faire l'expérience en première personne de la déficience simulée visuelle. Cette expérience spatiale est essentielle puisque c'est à partir de ce vécu que les autres étapes sont bâties. L'analyse du vécu permettra d'identifier les éléments sur lesquels se fonde la prise d'information pour se repérer, les éléments sensoriels pris en compte, etc. L'une des variables du rapport à l'espace est le fait que l'espace est connu/inconnu. Dans notre cas, l'espace environnant est souvent connu, sauf quelques espaces qui ne sont pas tellement fréquentés par les stagiaires.

Dans la deuxième étape, les stagiaires doivent, à partir de l'expérience spatiale, représenter le trajet. D'abord, ils doivent identifier les éléments essentiels qui leur ont permis de se repérer : des repères fixes et des repères mobiles, des éléments sensoriels autres que la vue, la présence ou l'absence de personnes, etc. A partir de cette identification, ils doivent choisir un codage pour pouvoir ensuite représenter (des flèches pour le trajet, des flèches orientées lorsqu'on tourne, des petits traits pour des escaliers, etc.). Ils peuvent aussi décrire le trajet. Le travail de confrontation avec l'autre personne du binôme leur permet de vérifier si le trajet représenté correspond à celui effectué, de demander lorsqu'on a perdu les repères, etc. Le binôme partage une expérience individuelle et la représentation peut laisser beaucoup d'éléments implicites.

Dans la troisième étape, les stagiaires doivent analyser la représentation des trajets d'un autre binôme. Dans ce cas, l'expérience n'a pas été partagée, et souvent les codages ne sont pas assez précis et/ou explicites. Il est alors important de se mettre d'accord sur des codes communs pour que n'importe qui puisse comprendre le schéma.

Dans la quatrième étape, une mise en commun sur les apports et les difficultés de ce type d'expérience apparaît comme un point essentiel. Comment le problème de l'expérience du trajet et de sa représentation a-t-il été résolu lorsqu'on ne peut pas utiliser un des sens habituels qui est la vue ? Sur quels autres sens s'appuie-t-on ? Et comment ? Quels sont les repères lorsque l'espace est connu/inconnu ? Quel a été le ressenti (la peur, la confiance, …) ? Quels sont les problèmes liés au codage et à la représentation ? Quelle différence pour décoder un trajet si celui a été ou non partagé ? Quels sont les implicites qu'on doit expliciter ? Quels savoirs a-t-on appris avec cette situation ? Peut-on transférer ce qu'on a appris lorsqu'on conçoit des situations pour les élèves ? Est-ce que cette expérience a permis quelques changements sur les élèves en situation de handicap ?
Nous n'allons pas donner des réponses à ces questions puisque nous n'analyserons pas les données relatives à ce dispositif mais seulement les données relatives au dispositif « judo ». Nous avons néanmoins voulu présenter qu'un dispositif fondé sur des « déficiences simulées » peut être utilisable dans des disciplines scolaires assez différentes comme les mathématiques et l'éducation physique et sportive. Nous allons voir maintenant quelques effets sur les représentations des étudiants de ce type de dispositif.

II – Analyse des discours des étudiants ayant participé au dispositif « judo »

Dans cette partie, nous allons analyser quelques effets du dispositif « judo » à partir des discours des étudiants. Pour cela, nous faisons d'abord l'hypothèse que ce type de dispositif a un impact non nul sur les représentations des étudiants à propos des activités physiques et sportives et à propos du handicap. L'analyse des données nous permettra de préciser sur quels types de représentations porte cet impact.

1 - Méthodologie et recueil de données

De 2006 à 2009, nous avons étudiés les travaux de 58 étudiants en deuxième ou troisième année d'études à la Faculté des sciences du sport de Montpellier. A la fin du cycle, dans un dossier de 3 à 4 pages, ils développent une idée à caractère professionnel et/ou ce qu'ils ont ressenti et ce qui a amené des changements dans leurs attitudes et/ou dans leurs conceptions concernant la filière et les apprentissages en général. Leurs propos sur le cours proprement dit sont relevés dans un cadre théorique basé sur la prise en compte des interactions individu/environnement à travers les enseignements, les ressentis, les compétences transversales, leurs questionnements pour la professionnalisation et leurs questionnements sur l'institution.
Pour analyser notre corpus, nous allons utiliser le logiciel « Tropes » d'analyse sémantique de textes. Ce logiciel permet de faire une analyse lexicale sur le nombre d'occurrences de mots (ou de groupes de mots sous une même appellation) et des relations entre ces mots (cooccurrences). A la suite, de cet inventaire, nous allons interpréter certaines de ces relations en fonction d'un certain nombre de catégories conceptuelles. Notre interprétation prendra la forme d'un texte qui présentera les liens entre ces catégories entremêlés avec des exemples des discours des étudiants. Notre démarche est interprétative et se place au plus près des discours des étudiants concernant leur expérience vécue dans ce dispositif.

2 – Mots et catégories conceptuelles

L'analyse des propos souligne la dynamique du cours et éclaire la demande des étudiants de transformer ce cours facultatif en cours à part entière du cursus. Elle fait par ailleurs émerger un certain nombre de concepts (la motivation, l'estime de soi, la confiance, la cohésion, l'empathie, la créativité, le partage et l'échange d'informations, l'expérience). Pour préciser ce système de concepts, nous avons choisi les mots qui apparaissent plus de 30 fois dans les discours des étudiants. Voilà le graphique du nombre d'occurrences des mots qui apparaissent plus de 30 fois :

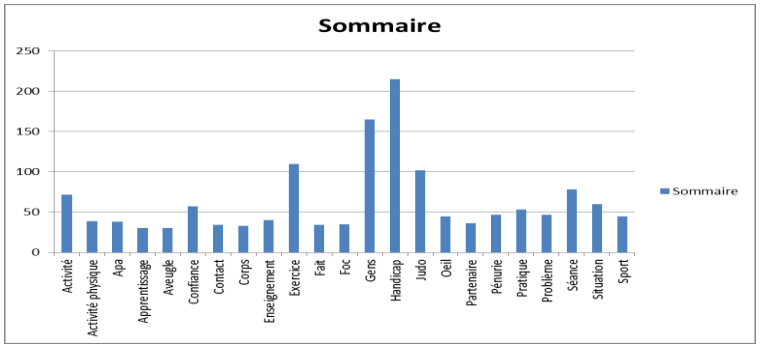


Figure 1 – Mots les plus fréquents

Le mot « handicap » est celui qui apparaît le plus souvent, suivi du mot « gens » et « exercice » (tous les trois avec plus de 100 occurrences). Avec plus de 50 occurrences, il y a aussi les mots « activité », « confiance », « pratique », « séance » et « situation ». Les mots qui sont groupés sous ces désignations peuvent être différents. Par exemple, pour « gens » nous trouvons « personne », « gens », « autres », « partenaire ».

A partir de cet inventaire de l'occurrence des mots, nous considérons quatre catégories conceptuelles : le rapport à l'activité, le rapport aux autres, le rapport au handicap et le rapport à l'enseignement.

Dans le rapport à l'activité, nous incluons non seulement le rapport à l'activité « judo » mais aussi le rapport aux activités physiques et sportives. Ainsi, les mots « activité », « activité physique », « APA » (Activités Physiques et Sportives », « exercice », « judo », « pratique », « situation » et « sport » sont inclus dans cette catégorie. Le rapport aux autres (et aussi à soi-même » inclut des mots comme « gens », « partenaire », « contact », « corps ». Le rapport au handicap concerne à la fois le rapport à tel handicap participer (par exemple les aveugles) que les représentations sur ce que telle personne en situation de handicap peut ou non faire. Le rapport à l'enseignement vise l'impact sur ce type d'enseignement et de formation et sur leur pratique d'enseignement future.

3 – Confiance

Dans cette communication, nous allons analyser seulement l'impact de ce dispositif sur le rapport aux autres (et à soi), à partir du mot « confiance ». Dans le discours des étudiants, le mot « confiance » apparaît une cinquantaine de fois. Le graphique suivant montre que ce mot a des relations avec gens, judo, activité et séance. La première relation est importante (le trait épais signifie un nombre important d'occurences de ce type de relation).

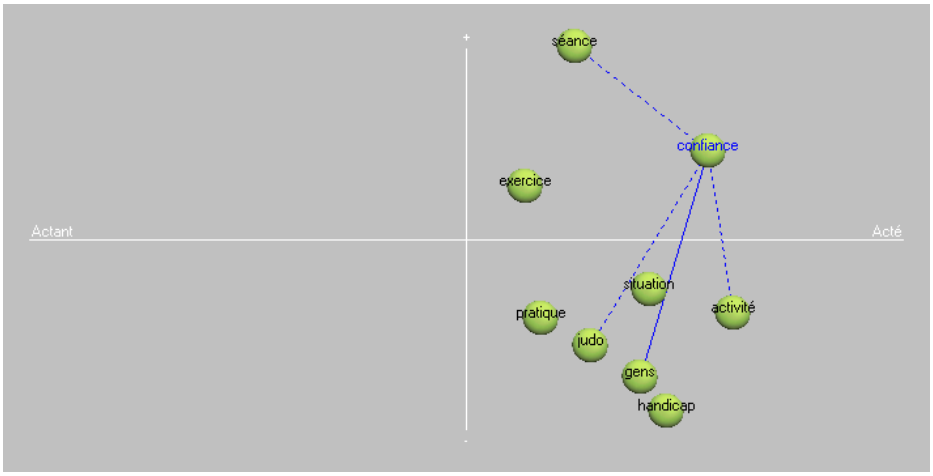


Figure 2 – Relations du mot « confiance »

Une des valeurs du dispositif est la confiance qu'il permet de générer. Cette valeur génétique est indiquée comme étant l'un des fondements du dispositif « déficience simulée » tel qu'il a été vécu : « [dispositifs] qui sont basés souvent sur la **confiance en soi** mais aussi sur la confiance à l'autre ». Cette valeur fondamentale permet aux personnes d'avoir confiance en soi parce qu'il part d'un présupposé qui est celui de l'homme capable et non sur celui de l'homme manquant : « [dispositifs] qui donnent **confiance** aux personnes en leurs capacités ». Ainsi, cette valeur « confiance » a été vécue en première personne comme l'indiquent les citations suivantes :

« Il a un réel développement de l'estime de soi et de la **confiance en soi »**
« de prendre **confiance** en nous »
« il faut avoir **confiance en soi** »
« J'ai également acquis beaucoup de **confiance** vis-à-vis de mes partenaires au cours des activités mais surtout vis-à-vis de moi-même »

Certains étudiants estiment que ce développement de la confiance en soi et dans les autres va au-delà de l'activité vécue et a des répercussions beaucoup plus importantes, notamment dans la vie :

« Elle développe une **confiance en soi** et en les autres nécessaire et indispensable pour la vie de tous les jours. »

La confiance dans les autres apparaît beaucoup dans les discours d'un certain nombre d'étudiants. Or non seulement cette confiance apparaît comme indispensable et essentielle : « j'ai trouvé que la **confiance** était indispensable », « ou la **confiance** s'impose » mais elle n'est pas donnée a priori. Certains étudiants indiquent qu'ils ont du mal à faire confiance à l'autre, et que l'un des acquis personnels lors du vécu de ces activités est précisément de construire cette confiance dans l'autre :

« Dans un premier temps, faire **confiance** à l'autre n'est pas facile pour tout le monde »
« Effectivement, je n'ai pas pour habitude de donner ma **confiance** »
« apprendre à avoir **confiance** en l'autre »
« Il est important de travailler sur la **confiance** au sein du binôme pour progresser »

Ces citations montrent que faire confiance à l'autre est un « travail », un « apprentissage » et que ces activités ont permis à ces étudiants de le faire :

« Il permet de gagner la **confiance** entre binôme »
« En plus cela nous force à augmenter la **confiance** en l'autre »
« Effectivement ces séances m'ont permis d'avoir encore plus **confiance** aux gens »

La notion de confiance est aussi liée à un changement de regard vis-à-vis de l'autre en lien avec la pratique du judo. L'autre n'est pas vu comme un adversaire mais comme un partenaire. Les échanges entre partenaires apparaissent alors comme quelque chose de primordial. Or le judo est un sport de combat, où souvent l'autre est considéré comme un adversaire, et où il faut gagner pour réussir. Il apparaît ici une autre représentation de ce que le « judo » peut être, différente de cette représentation qui est celle de voir l'autre comme un ennemi.

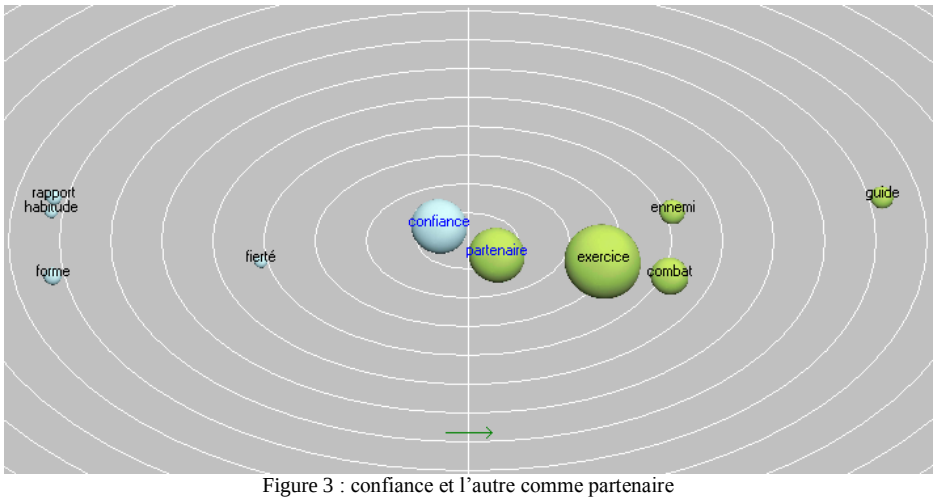


Figure 3 : confiance et l'autre comme partenaire

Nous voyons dans ce graphique que la confiance est proche de « partenaire » et beaucoup plus éloigné d'ennemi et de combat. Certains étudiants utilisent le mot « partenaire » au lieu d'adversaire ou d'ennemi pour indiquer qu'il est important d'avoir confiance en quelqu'un qui est vu comme un partenaire en changeant ainsi le rapport au judo :

« et surtout d'avoir **confiance** en son partenaire »
« Confiance en un partenaire »
« J'ai également acquis beaucoup de **confiance** vis-à-vis de mes partenaires au cours des activités »
« plus qu'une histoire de victoire ou de compétition, c'est aussi et surtout un échange avec un partenaire plus qu'avec un adversaire »

La notion d'échange est indiquée ici clairement. Cette idée d'échange va plus loin car le but de l'activité n'est pas de gagner à l'autre mais la réussite des deux partenaires. Ce travail en confiance permet de faire réussir l'autre et soi-même. C'est en quelque sorte un renversement du rapport à la pratique du judo :

« La **réussite** d'un exercice par deux partenaires est plus satisfaisante »
« Le message essentiel est la réalisation de soi et de l'autre dans une interactivité mutuelle et une coopération pour un épanouissement et la **réussite** de chacun des partenaires »

Un autre élément est celui de la confiance dans les sens. Le fait de ne pas pouvoir utiliser la vue a des conséquences sur le rapport à la pratique. Avoir confiance en soi c'est aussi avoir confiance dans les autres sens pour pouvoir participer à l'activité, comme le montre le graphique suivant :

« La **confiance** en ces sens doit être égale à la confiance aux autres »
« Elle est donc en relation avec la **confiance** en ses sens. »

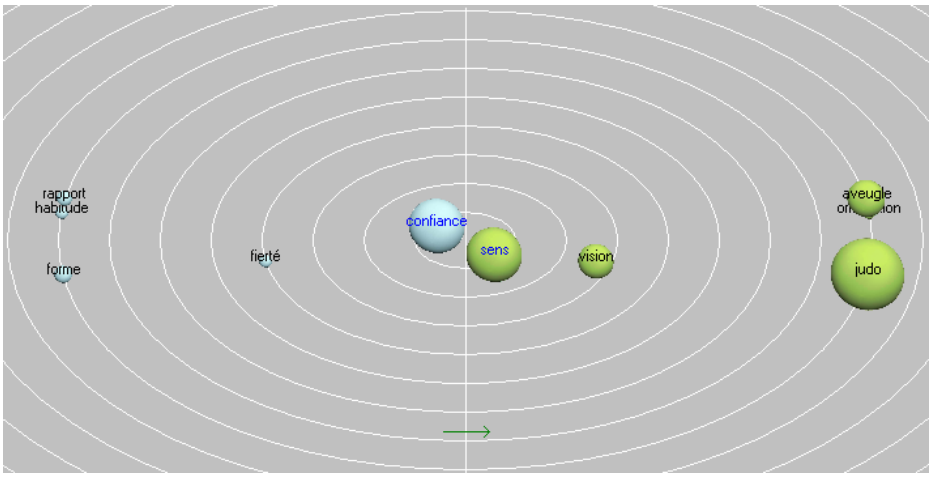


Figure 4 – Confiance dans les sens

La confiance dans les autres sens c'est aussi permettre d'avoir un autre rapport à son corps dans la pratique du judo. Ainsi, faire cette activité « en aveugle » va permettre de rendre disponible les autres sens et de mettre en place une autre manière d'aborder l'activité :

« Cela montre que pour compenser le handicap il faut réorganiser son corps »
« En tant que personne en situation de handicap simulé, de nombreuses expériences simples ont éveillé en nous un **contact** plus étroit avec notre corps »
« je suis devenue plus sensible aux choses naturelles comme l'odorat, le toucher, l'ouïe »
« ce que j'ai appris est le besoin d'être à l'écoute des bruits et des sons »
« Puis la **confiance** en ses autres sens permet de vaincre la peur »

Ce travail sur la confiance permet ainsi de prendre conscience de cette « réorganisation » du corps dans l'activité, de ces adaptations qui sont des manières de résoudre les problèmes liés aux contraintes de la « déficience simulée » mais cela permet aussi de changer le regard qu'on porte aux personnes en situation de handicap. Les étudiants ne sont pas dupes, ils savent qu'ils ne sont pas vraiment dans une situation de handicap (« Bien que simuler un handicap dans un corps sain reste une petite approche d'une situation de handicap »). Ils peuvent tout de même prendre conscience de ce que les personnes en situation de handicap vivent en mettant l'accent sur les adaptations et leurs potentialités :

« Se mettre dans ce genre de situations nous offre une vision différente sur la vie d'une personne en situation de **handicap »**
« je me suis rendu compte à quel point une personne réellement handicapée visuelle devait faire **confiance** à ses sens mais également aux autres personnes ou animaux (chien d'aveugle) »
« Les **personnes** atteintes de certains handicaps (moteurs, visuels, auditifs) qui ont eu accès à cette pratique du judo ont pu développer un savoir-faire important en fonction de leurs déficiences mais aussi de leurs potentialités »

Par ailleurs, les étudiants peuvent aussi changer leurs représentations sur le fait que les APA peuvent devenir accessibles aux personnes en situation de handicap :

« Sur le plan social les APA rendent accessibles à des **personnes** handicapées des pratiques jusqu'à maintenant considérées totalement hors de leur portée ouvrant de ce fait la voie à des représentations plus positives »
« Les **séances** de judo en handicap simulé ont ouvert de nombreux esprits par rapport à l'adaptabilité des sports en fonction des handicaps »

D'une manière synthétique, nous pouvons dire que cette expérience de la confiance a permis aux étudiants qui l'ont exprimé de changer leur rapport aux autres (peut-être d'une manière plus durable que l'activité elle-même) en les voyant comme des partenaires, le rapport au judo où chacun doit réussir, et le rapport au handicap (les personnes en situation de handicap sont des personnes capables de participer à des APA, elles développent une autre vision du corps, de l'espace et de la vie).

III – Discussion

Le dispositif « déficience simulée » autour de la pratique du judo a permis de changer un certain nombre de représentations des étudiants, et leur a permis de changer le rapport aux autres dans l'activité ainsi que le rapport à la pratique elle-même. Peut-on conclure que ce type de dispositif a toujours des effets positifs ? Nous pensons que ce type de dispositif a beaucoup de potentialités mais nous ne pouvons pas généraliser ce qui peut être de l'ordre local (lié à un contexte, à une activité, à un professeur). Nous sommes actuellement en train de mettre en place ce type de dispositif dans le cadre d'autres activités physiques comme l'escalade, et dans le cadre d'autres disciplines comme les mathématiques. Sans avoir encore les moyens pour analyser ces deux autres dispositifs, nous pouvons tout de même faire l'hypothèse que les « déficiences simulées » permettent, par les contraintes introduites un dépaysement qui est générateur de

phénomènes vécus assez puissants. Ces phénomènes peuvent être divers : une prise de conscience des potentialités des personnes en situation de handicap, une prise de conscience de ses propres potentialités et adaptabilités, des changements du rapport aux autres, du rapport à la situation, du rapport au handicap. Nous allons mettre à l'épreuve cette hypothèse dans des recherches futures.

Bibliographie

Serres M. (2002). *La simulation, technique nouvelle, ancienne tradition*. Clefs CEA, 47, 2-5.

Les cours particuliers au Portugal: traces d'un itinéraire[1]

António Neto-Mendes
Universidade de Aveiro
amendes@ua.pt
+351234370627
Departamento de Educação
Universidade de Aveiro
Campus Universitário de Santiago
3810 - 193 Aveiro
Portugal

Jorge Adelino Costa
Universidade de Aveiro
jcosta@ua.pt
+351234370627
Departamento de Educação
Universidade de Aveiro
Campus Universitário de Santiago
3810 - 193 Aveiro
Portugal

Sara Azevedo
Universidade de Aveiro
saramazevedo@ua.pt
+351234370627
Departamento de Educação
Universidade de Aveiro
Campus Universitário de Santiago
3810 - 193 Aveiro
Portugal

Andreia Gouveia
Universidade de Aveiro
andreiagouveia@ua.pt
+351234370627
Departamento de Educação
Universidade de Aveiro
Campus Universitário de Santiago
3810 - 193 Aveiro
Portugal

Résumé

Les cours particuliers semblent être une activité connue dans le monde entier, il s'agit d'un phénomène tout à fait mondialisé. Des études sur ce thème existent sur des pays comme, par exemple, le Canada (Aurini & Davies, 2003), la France (Glasman & Besson, 2004), l' Egypte (Hartmann, 2008), le Royaume-Uni (Ireson, 2004), Hong Kong (Kwok, 2004), la Corée du Sud (Lee, 2005), la Roumanie (Popa & Acedo, 2006), le Japon (Dierkes, 2008), les pays de l'ex-Union Soviétique ou ses satellites (Silova & Bray, 2006) et le Portugal (Costa, Neto-Mendes, & Ventura, 2008).

L'objectif de cette communication est de faire le bilan de la recherche faite sur le phénomène des cours particuliers dans le cadre des projets *Xplika* développés à l'Université d'Aveiro.

1. Introduction

Les *cours particuliers*, comme décrivent Bray et Kwok (2003: 612), sont le soutien en disciplines scolaires, qui est fourni par des personnes qui reçoivent un paiement pour leurs services, un soutien qui est supplémentaire à ce qui est enseigné à l'école. Comme cette définition l'indique, l'utilisation des cours particuliers implique le paiement du service rendu.

Plusieurs auteurs considèrent que les cours particuliers jouent un rôle important dans la vie de nombreux étudiants. Ainsi, il y a plusieurs raisons qui motivent l'étude de cette question. D'un côté, ce phénomène a été peu étudié. D'autre part, les cours particuliers semblent être en train de se développer de façon exponentielle, ce qui peut être constaté, par exemple, au niveau du sens commun, par le nombre d'annonces publicitaires sur les cours particuliers qui peuvent être trouvées dans les journaux, les vitrines de magasins et sur Internet. En outre, l'utilisation de cours particuliers fait penser sur la question de l'équité — si les cours particuliers aident les élèves à obtenir de meilleures notes, dont ils ont besoin pour accéder à certains programmes d'études, licences ou écoles, principalement dans ce qui concerne l'enseignement supérieur, quelles conséquences aura cette situation pour les étudiants qui n'ont pas les moyens monétaires pour accéder aux cours particuliers?

Le but de cette communication est d'expliquer le phénomène des cours particuliers, au Portugal, ses différentes formes et son développement. L'utilisation de cours particuliers dans ce pays semble être populaire parmi les étudiants, notamment en ce qui concerne les étudiants qui sont en train de terminer l'enseignement secondaire, comme montrent, par exemple, les résultats de l'étude réalisée par Costa, Neto-Mendes & Ventura (2008). Les cours particuliers semblent avoir une longue histoire au Portugal. En recherchant des journaux portant sur des sujets éducatifs, la plus ancienne référence aux cours particuliers trouvée jusqu'au moment date de 1881. Tout au long de cette histoire les deux formes de cette activité ont toujours coexisté – son côté publique, où les cours particuliers ont lieu dans des établissements commerciaux et les impôts liés à la prestation de ce service sont payés, et un côté "caché", où les cours particuliers ont lieu soit chez l' enseignant soit chez l´étudiant, et qui fonctionnent de façon plus informelle, sans aucune sorte de contrat et les valeurs résultant de cette activité ne sont pas déclarées aux autorités fiscales. Silveirinha (2007) donne à ces enseignants de cours particuliers engagés dans cette activité informelle le nom d' "enseignants domestiques" et, selon sa recherche, leur nombre dépasse celui des enseignants de cours particuliers "publiques", ceux qui

[1] Ce travail est financé par des fonds nationaux à travers FCT -Fondation pour la Science et la Technologie dans le cadre du projet "Xplika International - analyse comparative du marché des cours particuliers dans cinq capitales du monde" (PTDC/CPE-CED/104674/2008).

travaillent dans des centres de soutien scolaire. Pendant les dernières décennies, des nouvelles formes de cours particuliers se sont développées. Au-delà du nombre croissant de centres de soutien scolaire, il y a maintenant des entreprises qui fonctionnent sur un modèle de franchise, avec différents centres à travers le pays, et aussi des entreprises qui sont devenues internationales, et ont des unités dans différents pays. Un exemple d'une de ces entreprises est Acadomia, d'origine française, qui est installée aussi en Espagne et au Portugal.

Le coût de l'utilisation de cette ressource éducative de nature privée constitue une des raisons qui poussent à l'étude de ce phénomène. Si les élèves utilisent les cours particuliers pour consolider leurs connaissances et pour obtenir bons résultats scolaires, et si le nombre d'élèves qui fréquentent les cours particuliers est en train d'augmenter, ce qui semble être le cas, en jugeant par les annonces publicitaires de cette activité, qu'est-ce que cela signifie pour ceux qui ne disposent pas de moyens suffisants pour payer l'accès au service? Cette situation n'aura-t-elle des répercussions en termes d'égalité de chances pour les élèves? Il est également à examiner la charge que les cours particuliers pourront signifier pour les revenus des familles des élèves qui en font l'usage. La relation entre le revenu moyen des familles et le coût des cours particuliers peut accentuer le risque d'aggravation des inégalités dans l'accès aux biens éducatifs et leurs récompenses (matérielles et symboliques). Plusieurs raisons motivent donc l'analyse de ce phénomène: elles se rapportent, d'une part, à la conviction, déjà citée, qu'un nombre croissant d'élèves utilise de plus en plus les cours particuliers (ce qui peut être vu par le nombre croissant d'annonces dans les journaux ou affichés dans les magasins, qui annoncent les services de soutien scolaire, ou par la quantité d'entreprises dédiés à l'activité de cours particuliers qui se s'est développé récemment); d'autre part, il semble également important d'examiner le phénomène relativement récent qui est le nombre d'enseignants engagé dans cette activité, notamment en exclusivité; il y a aussi un troisième facteur, vu que l'analyse de cette activité amène à problématiser les "rankings" des écoles, à savoir le "levier" pour la réussite que les cours particuliers peuvent constituer en préparant les élèves pour les examens nationaux, qui détermineront la place plus importante ou plus "gêné" que les écoles occupent dans la liste que les médias construisent depuis 2001[2].

Toutes ces questions ont mené à plusieurs recherches sur ce sujet, et quelques analyses ont déjà été publiées (Costa, Neto-Mendes, & Ventura, 2008; Costa, Neto-Mendes, Ventura, & Azevedo, 2008, 2009). Il y a déjà aussi quatre thèses de Master (Amaral, 2009; Madaleno, 2009; Neto, 2006; Silveirinha, 2007).

Cette étude vise à apporter une réflexion sur le phénomène des cours particuliers au Portugal, en examinant les apports des deux phases du projet *Xplika*.

2. La première phase du projet Xplika[3] (2005-2008): La connaissance du phénomène au Portugal

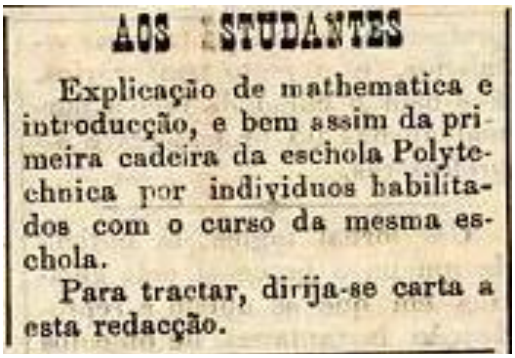
L'objectif principal du projet "Xplika — Le marché des cours particuliers, l'efficacité de l'école et la réussite des élèves" a été de connaître la situation des cours particuliers au Portugal, notamment à travers de données qui montraient, d'une part, (i) l'ampleur du phénomène et, d'autre part, les liens entre les cours particuliers et (ii) l '"efficacité" des écoles, (iii) l'échec/réussite des élèves et (iv) le niveau d'équité des élèves et leurs familles à accéder à l'éducation.

Cette étude visait à mener une enquête globale de la situation, mais aussi à développer une recherche pour fournir des informations qui permettaient de caractériser le phénomène plus en profondeur qu'en extension. L'étude était alors focalisée sur une certaine région du pays, sur une ville avec quatre écoles secondaires, et en particulier sur les élèves de la 12e année. L'option pour la 12e année a comme avantage le fait qu'il s'agi d'un moment crucial dans le parcours académique des élèves, le moment où tout se décide sur l'accès à l'enseignement supérieur.

2.1. L'origine

Les cours particuliers semblent avoir une longue histoire au Portugal. Après avoir recherché sur des journaux[4] qui portaient sur des sujets d'éducation, une référence sur l'offre de cours particuliers a été trouvée en 1881:

Figure 1 – Annonce de 1881[5]


AOS STUDANTES

Explicação de mathematica e introducção, e bem assim da primeira cadeira da eschola Polytechnica por individuos habilitados com o curso da mesma eschola.

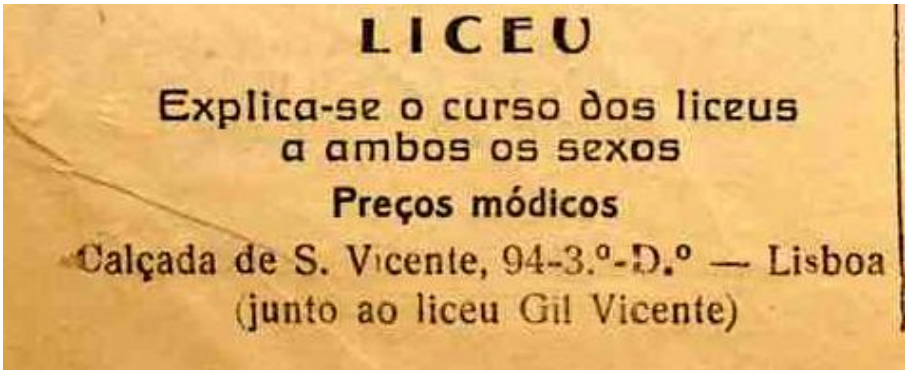
Para tractar, dirija-se carta a esta redacção.

Source: "O Academico: publicação bi-semanal redigida por alumnos dos cursos superiores" (N.º 19, le 16 janvier 1881, p. 4)

Annonces à cette activité ont aussi été trouvés plus tard, comme en témoignent d'autres références trouvés en 1933:

[2] Sur la question des "rankings" d'écoles, l'étude de Neto-Mendes, Costa, et Ventura (2003) peut être consulté, ainsi que la thèse de Master de Resende (2006).
[3] Le projet "Xplika - Le marché des cours particuliers, l'efficacité de l'école et la réussite des élèves" (*Xplika - O mercado das explicações, a eficácia das escolas e o sucesso dos alunos* / *Xplika - The private tutoring market, school effectiveness and students' performance*) a été développé à la Université d'Aveiro, Portugal, entre 2005 et 2008, par Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes et Alexandre Ventura, avec financement de la Fondation pour la Science et la Technologie (FCT) (POCI/CED/60471/2004) (http://www2.dce.ua.pt/xplika/default.asp?lang=0).
[4] http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/Indice/IndiceA.htm.
[5] L'annonce indique: Cours particuliers de Mathématique et d'Introduction, et aussi de la première discipline de l'école polytechnique, par de personnes qualifiées avec le cours de cette école. Les intéressés doivent contacter le journal par lettre.

Figure 2 – Annonce de Janvier de 1933[6]



Source: "Academia Portuguesa" (N.º 9, le 15 janvier 1933, p. 3)

Figure 3 – Annonce d'Octobre de 1933[7]



Source: "Academia Portuguesa" (N.º 20, le 15 octobre 1933, p. 3)

2.2. L'utilisation de cours particuliers au Portugal: les données nationales

Les personnes qui fournissent des cours particuliers peuvent être des enseignants ou des étudiants, qui poursuivent cette activité comme travailleurs indépendants ou comme employés d'une structure commerciale qui leur versent un salaire (Glasman & Besson, 2004: 53). Il est de noter que, tandis que les enseignants et les étudiants sont ceux qui, traditionnellement, fournissent des cours particuliers, il y a aussi d'autres personnes, d'autres domaines professionnels, qui le font. Les personnes qui fournissent des cours particuliers peuvent le faire à temps plein ou à temps partiel. Les séances de cours particuliers peuvent avoir lieu d'une façon individuel (seulement entre enseignant et élève), en groupe, chez l'enseignant ou chez l'élève ou dans un centre de soutien scolaire. La taille de l'entreprise de cours particuliers peut aller de la petite activité individuelle non déclarée à la grande entreprise qui opère au niveau international (Glasman & Besson, 2004: 53). Le curriculum utilisé par les enseignants peut être très structuré ou peut être en fonction des besoins spécifiques de l'élève en certaines situations (Bray & Kwok, 2003: 612).

Au Portugal, Neto (2006: 98 & 109) a conduit une étude dans laquelle un questionnaire a été distribué aux élèves de 5e à la 12e année[8] et leurs familles dans un groupe d'écoles (basé sur une École Basique 2,3, et qui inclut également neuf écoles du premier cycle (école primaire) et huit écoles maternelles) et une école secondaire (avec des classes du 3e cycle de l'enseignement basique et secondaire). Les résultats des questionnaires en ce qui concerne l'utilisation de cours particuliers indiquent que 16,9% des élèves du 2e cycle ont répondu avoir utilisé des cours particuliers dans l'année scolaire en question (2005/2006), 20,6% des étudiants du 3e cycle, et 23,8% des élèves du secondaire (Neto, 2006: 131-132). En ce qui concerne l'enseignement secondaire en particulier, le pourcentage d'utilisation de cours particuliers était environ 20% en 10e et 11e année et 30% en 12e année (Neto, 2006: 133).

Amaral (2009: 68-70) a mené une étude de cas dans une école du 3e cycle, enseignement secondaire et enseignement nocturne, dans laquelle elle a distribué un questionnaire dans les classes de 11e et 12e année – au total 361 élèves ont répondu au questionnaire. L'auteur a interrogé les élèves sur l'utilisation de cours particuliers (dans n'importe quelle discipline) et a divisé les réponses des élèves par domaine d'étude - 53% des élèves étudiant Sciences et Technologies[9] ont indiqué avoir utilisé des cours particuliers, 26% étudiant Langues et Humanités[10], et 8% du parcours professionnel de Technicien d'Informatique de Gestion[11] (dans le parcours professionnel de Technicien d'Animation Socioculturel[12] aucun élève a indiqué avoir eu recours à cette activité) (Amaral, 2009: 72-73).

---

[6] L'annonce indique: Lycée – Cours particuliers sont donnés sur l'enseignement secondaire aux deux sexes – Prix raisonnables – L'adresse des cours est affiché, mentionnant qu'ils se trouvaient à Lisbonne, à côté du Lycée Gil Vicente.

[7] Cette annonce est une publicité à un établissement d'enseignement privé. Dans l'annonce l'offre de cours particuliers est aussi mentionnée: salles d'étude pour les étudiants inscrits dans les établissements publics en leçons individuelles.

[8] Les questionnaires ont été distribués, plus précisément, en deux classes de 5e année, deux classes de 6e année, deux classes de 7e année, 2 classes de 8e année, deux classes de 9e année, trois classes de 10e année, trois classes de 11e année et deux classes de 12e année (Neto, 2006: 116-117). Au total, 748 questionnaires ont été distribués (374 questionnaires aux étudiants, 225 étudiants de 2e et 3e cycles et 149 élèves du secondaire, et 374 aux familles des élèves) (Neto, 2006: 117). Des questionnaires distribués aux élèves 337 questionnaires ont été recueillis (215 parmi les élèves de 2e et 3e cycles et 122 parmi les élèves du secondaire) (Neto, 2006: 130). Des questionnaires distribués aux familles, 247 questionnaires ont été recueillis (Neto, 2006: 168).

[9] Dans ce cours, les élèves étudient obligatoirement la Mathématique et doivent choisir disciplines comme, par exemple, Physique et Chimie, Biologie et Géologie, ou la Géométrie Descriptive (http://www.dgidc.min-edu.pt/secundario/Paginas/CursosCH_CT_plano_estudos.aspx).

[10] Dans ce cours, les élèves étudient obligatoirement la discipline d'Histoire et doivent choisir disciplines comme, par exemple, la Géographie, le Latin, Langue Étrangère I, II ou III, Littérature Portugaise ou Mathématiques Appliquées aux Sciences Sociales (http://www.dgidc.min-edu.pt/secundario/Paginas/CursosCH_LINGHUM_planoestudo.aspx).

[11] Ce cours a une formation obligatoire en Mathématique et en Économie et comprend un stage (http://www.anq.gov.pt/default.aspx?access=1 - Décret n.º 913/2005, 26 Septembre).

Dans l'étude de Madaleno (2009: 69, 70, 78, 84 & 87) un questionnaire a été distribué dans la 12e année des domaines d'études généraux (Sciences et Technologies, Sciences Sociales et Humaines et Arts Visuels) d'une école de l'enseignement privé, dans l'année scolaire 2007/2008, et un ensemble de 86 élèves ont répondu au questionnaire. Dans cette école catholique, que l'auteur a appelé *École Blanche*, 26,7% (23 élèves) des élèves sondés ont indiqué avoir utilisé cours particuliers dans l'enseignement secondaire (Madaleno, 2009: 78 & 89).

Au niveau des cours particuliers une face visible coexiste avec une face cachée: si plusieurs structures commerciales existent et offrent des cours particuliers d'une façon légale, ce service est aussi rendu par des individus qui ne déclarent pas les revenus obtenus avec cette activité à l'administration fiscale. Cette activité, par sa nature informelle (car pas déclarée) sera rendue de façon informelle, sans aucun contrat entre le prestataire et le client, qui fixe les conditions de la prestation du service. En outre, l'enseignant n'est pas affiliée à aucun genre d'organisation ou association professionnelle (Ventura, Neto-Mendes, Costa, & Azevedo, 2006).

Silveirinha (2007: 144-145) a réalisé 15 interviews avec des enseignants de cours particuliers et les a classés en deux types — enseignants "domestiques" ("[...] *professionnels dont l'activité principale est celle de enseignant, mais qui, simultanément, dans leur temps libre, ont une autre fonction, celle d'enseignants de cours particuliers. Ces individus donnent des cours particuliers à la maison (d'où vient le nom de domestique), dans la salle à manger, le salon, dans le grenier ou dans la cave.*") et enseignants "publiques":

Les enseignants qui travaillent dans les centres de cours particuliers. Les professionnels qui donnent (en dehors de l'espace domestique et bien présents sur la place publique) des cours particuliers en centres de cours particuliers, qui peuvent être, ou non, enseignants dans les écoles publiques ou privées et que, en plus du fait qu'il s'agit d'une activité légalisée, dans la plupart des cas, les cours particuliers sont la principale et parfois la seule activité professionnel qu'ils accomplissent.

Dans cette étude, les enseignants "domestiques" interrogés par l'auteur étaient tous des enseignants[13] de l'enseignement secondaire, avec l'exception d'un enseignant du 2e cycle (Silveirinha, 2007: 161). D'autre part, les enseignants "publiques" possédaient une formation dans différents domaines — comme la Mathématique, les Sciences, la Physique, la Chimie, l'Ingénierie et la Gestion (Silveirinha, 2007: 162).

Cet auteur a également essayé de donner une vision générale sur l'offre de cours particuliers dans la *Ville Aquarela* en 2006, une ville de taille moyenne au centre du Portugal: 15 centres de soutien scolaire, cinq écoles de langues et 132 enseignants domestiques (Costa & Silveirinha, 2008: 108).

A propos d'autres études sur le sujet des cours particuliers, Ventura, Costa Neto-Mendes, & Azevedo (2008: 133) indiquent le questionnaire aux étudiants qui ont participé à la 1ère phase du concours pour l'accès à l'enseignement supérieur dans l'année scolaire 2004/2005, qui a été menée par le Département pour l'accès à l'enseignement supérieur à la demande du Ministère de l'Éducation. Les auteurs indiquent qu'ils ont eu accès à un rapport succinct des réponses à l'enquête, qui s'appelle "Enquête aux conditions d'utilisation de cours particuliers (résultats définitifs)", daté Octobre 2005 et préparé par le Bureau d'Information de l'Évaluation du Système Éducatif (GIASE) (Ventura, Costa, Neto-Mendes, & Azevedo, 2008: 134). 30.686 étudiants ont répondu à cet enquête et 17.775 (57,9%) ont indiqué avoir eu recours à des cours particuliers au cours de leur carrière scolaire (Ventura, Costa, Neto-Mendes, & Azevedo, 2008: 135). En ce qui concerne l'endroit où les cours particuliers ont eu lieu au cours de l'année scolaire 2004/2005, la plupart des élèves ont indiqué la maison de l'enseignant (73,5%, 9.624 étudiants), 20,9% (2739 étudiants) le centre de soutien scolaire, 4,8% (631 élèves) ont indiqué une autre situation et 3,2% (423 étudiants) ont indiqué la maison de l'élève (Ventura, Costa, Neto-Mendes, & Azevedo, 2008: 136).

Comme un autre exemple de cette tendance, on peut citer les données obtenues par le projet *Xplika*, dans lequel une étude longitudinale a été conduit sur l'utilisation des cours particuliers par les élèves de la 12e année en quatre écoles secondaires – dans l'année scolaire 2004/2005, 56,4% des élèves de ces écoles ont indiqué avoir suivi des cours particuliers, en 2005/2006, 59,4%, et en 2006/2007, 54,1%.

En ce qui concerne l'endroit où les cours particuliers ont eu lieu, par exemple dans l'année scolaire 2005/2006, les élèves qui ont indiqué avoir eu des cours particuliers à la 12e année, 56,3% (143 étudiants) ont indiqué avoir eu des cours particuliers à la maison de l'enseignant, 35,0% (89 étudiants) dans un centre de soutien scolaire/d'étude, 5,9% (15 étudiants) dans les deux endroits (maison de l'enseignant et centre de soutien scolaire) et un étudiant (0,4%) dans un autre endroit (6 élèves n'ont pas répondu à cette question).

Les résultats de ces études indiquent que la face informelle des cours particuliers est encore prédominante dans la demande pour cette activité.

2.3. L'intervention de l'État et le marché

Comme mentionné avant, dans de nombreux cas, les cours particuliers sont fournis par des enseignants. Les enseignants au Portugal travaillent dans la plupart des cas dans des écoles de l'enseignement publique. Cela signifie que de nombreux enseignants sont des fonctionnaires publiques qui fournissent des cours particuliers après leurs heures normales de travail. Comme il s'agit d'une activité à temps partiel et le prestataire de services occupe une position dans le secteur public, la majorité des revenus de cette activité n'est pas déclarée.

Cela a conduit, avec d'autres raisons, le gouvernement portugais à rédiger le décret 612/1999, du 14 août, dans le sens que les enseignants des écoles publiques ne puissent pas fournir des cours particuliers "aux mêmes destinataires de leur activité principale" (Neto-Mendes, Costa, Ventura, & Azevedo, 2007). Le législateur a laissé sans réponse, cependant, la question de savoir si ces destinataires sont uniquement les élèves de classes pour lesquelles l'enseignant est directement responsable (en tant que titulaire de la classe/discipline) ou si ça concerne tous les élèves de l'école où l'enseignant travaille (Neto-Mendes, Costa, Ventura, & Azevedo, 2007). En 2005, un nouveau décret, décret 814/2005, du 13 Septembre, indique que l'enseignant de l'école publique ne peut pas fournir des cours particuliers aux élèves des classes ou de l'école où il/elle exerce son activité principale (Neto-Mendes, Costa, Ventura, & Azevedo, 2007).

Les raisons de ces mesures seront liés, au moins partiellement, à des considérations de nature économique et financière, comme en témoigne le fait que les deux règlements ont été signés non seulement par le Ministère de l'Éducation, mais aussi par le Ministère des Finances, ce qui implique que cette activité a une importance économique considérable que le gouvernement estime qu'il ne peut pas négliger; et aussi de nature professionnel, éthique et politique, typiques d'un État de droit démocratique (Neto-Mendes, Costa, Ventura, & Azevedo, 2007).

Bien que cette forme informelle pour fournir des cours particuliers soit la plus traditionnelle l'activité légalisée qui se déroule dans une structure commerciale prend de l'ampleur. Le nombre croissant d'entreprises qui se consacrent entièrement ou partiellement aux cours particuliers et les personnes qui y exercent une activité en temps plein ou partiel, soit comme employés ou comme responsables pour l'entreprise, indique que sont nombreux ceux qui voient des avantages dans l'utilisation et l'investissement dans ce genre d'activité.

2.4. Nouvelles formes de cours particuliers

Il y a de plus en plus de gens qui choisissent d'ouvrir des centres de soutien scolaire, des structures commerciales qui offrent des cours particuliers. Quelques centres fonctionnent en franchise, soit national ou international. Un exemple d'un de ces centres c'est le français Acadomia (www.acadomia.fr/), qui

[12] Ce cours a une formation obligatoire en Psychologie, Sociologie et Mathématique et inclut un stage (http://www.anq.gov.pt/default.aspx?access=1 - Décret nº 1 280/2006, 21 Novembre).

[13] Un de ces enseignants était déjà à la retraite, et au moment de l'interview donnait seulement des cours particuliers, mais avant sa retraite il/elle avait travaillé dans les deux activités simultanément (Silveirinha, 2007: 161).

est aussi présent au Portugal (www.acadomia.pt/) et en Espagne (www.acadomia.es/). Sur le site français officiel de la société, c'est indiqué la philosophie de l'entreprise:

> "Avec une approche éducative très personnalisée, nous venons épauler les parents. Nous proposons une réponse adaptée, dans le but d'aider chaque élève à :
>
> - améliorer ses résultats,
> - acquérir de bonnes méthodes de travail,
> - gagner en confiance et croire en son propre potentiel,
> - se projeter dans l'avenir, à travers un choix d'orientation"[14].

En outre, les cours particuliers peuvent aussi être fournis par Internet. Ventura (2008: 77) cite l'exemple de l'enterprise TutorVista. Cette société semble être un exemple de réussite – à côté de son logo sur son site officiel (http://www.tutorvista.com/) est annoncé: "*Over 6,133,000 live tutoring sessions served!*". Sur le site officiel de cette société on est informé qu'elle a des collaborateurs enseignants de différents pays (Inde, États-Unis, Royaume-Uni, l'Australie, la Chine et pays du sud-est de l'Asie[15]). La société a été créée en 2005 et fournit seulement des cours particuliers en ligne ("*Since its inception in 2005, TutorVista has been a pioneer in the education space providing quality online tutoring to students across the world, at a very affordable price.*"[16]). Le site officiel indique qu'il y a plusieurs raisons qui emmènent les étudiants à investir dans des cours particuliers en ligne ("*Online tutoring has been rapidly gaining popularity among students due to its ease of use, cost and its ability to provide an instant connection to a tutor just when a student needs help and is ready to learn.*"[17]).

Ces cours particuliers ont des différents avantages, qui les différencient des autres types de cours particuliers, et qui comprennent, par exemple: coûts inférieures, la sécurité des utilisateurs (qui reçoivent les cours particuliers à la maison et ne contactent pas directement avec l'enseignant), la commodité d'utilisation (dans le confort de la maison, sans déplacements), la flexibilité d'horaires et le contact avec les nouvelles technologies d'information et communication (Ventura, 2008: 78-80).

3. La deuxième phase du projet *Xplika* (2010-2013)[18]: élargissement d'horizons à cinq capitales du monde

Ce projet est intitulé "Xplika International — analyse comparative du marché des cours particuliers dans cinq capitales du monde" et vise à enquêter sur les centres de soutien scolaire et leurs clients sur les cinq capitales (Brasília, Lisbonne, Paris, Séoul et Toronto) et à continuer à développer l'étude commencé dans le premier projet sur les cours particuliers mené par cette équipe de recherche : "Xplika - Le marché des cours particuliers, l'efficacité de l'école et la réussite des élèves" (2005-2008). Le nouveau projet met l'accent sur la connaissance de l'offre de centres de cours particuliers croisée avec leur demande et a comme objectif contribuer à l'approfondissement de la recherche sur un sujet qui n'a pas encore reçu l'attention de la communauté scientifique justifiée par son importance.

L'utilisation régulière d'un centre/entreprise de soutien scolaire est une réalité pour de nombreux élèves du monde entier — Bray (1999: 24-25) présente des statistiques sur l'utilisation de cours particuliers dans des pays aussi divers que le Brésil, le Cambodge, l'Égypte, la Guinée, Hong Kong, Japon, Corée du Sud, Malaisie, Malte, Ile Maurice, Maroc, Myanmar, Singapour, Sri Lanka, Taiwan, Tanzanie et Zimbabwe; Baker, Akiba, Letendre & Wiseman (2001) et Baker & Letendre (2005) présentent les résultats de l'analyse des réponses données par les élèves de 7e et 8e années sur leur utilisation de cours particuliers lors de leur participation à l'étude TIMSS en 1995 dans 41 nations. Toutefois, différents aspects, comme, par exemple, les activités qui se déroulent dans les centres/entreprises de cours particuliers, les personnes qui ouvrent/ investissent en centres/entreprises, les enseignants employés, les raisons qui motivent la demande et l'impact que ces centres/entreprises peuvent avoir pour les élèves qui les utilisent, n'ont pas encore été l'objet d'une réflexion profonde, et représentent les principaux objectifs de ce projet.

4. Remarques finales

Selon les recherches menées pendant la première phase du projet *Xplika* les cours particuliers ont une longue histoire au Portugal. Selon les résultats de différentes études au Portugal, le côté informel des cours particuliers, l'activité chez l'élève ou chez l'enseignant, sans contrats ou reçus, semble être encore la pratique plus fréquente. Cependant, l'investissement en centres de soutien scolaire semble être une pratique en développement, un fait qui constitue l'une des raisons qui ont conduit à la formulation de la deuxième phase du projet *Xplika*. Certains de ces centres fonctionnent sur un système de franchise, national ou international, ce qui montre qu'il s'agit d'une entreprise rentable. En outre, les entreprises de cours particuliers ont commencé à investir sur des types innovateurs d'offre de cours particuliers, comme, par exemple, l'offre de services sur Internet, ce qui pourra captiver à de nombreux étudiants, qui ont déjà l'habitude d'utiliser ce type de technologie.

Ce texte visait à effectuer une brève analyse des différents types d'offre de cours particuliers qui ont été étudiés au cours de la première phase du projet *Xplika* et à présenter aussi brièvement la deuxième phase de ce projet, qui poursuivra l'étude du phénomène des cours particuliers, maintenant en cinq capitales mondiales de trois continents différents.

Références

Amaral, T., *O impacto das explicações ao nível da sala de aula - estudo de caso.* Dissertação de Mestrado, Aveiro, Universidade de Aveiro, 2009.

Aurini, J. & Davies, S., *The Transformation of Private Tutoring: Education in a Franchise Form.* Paper presented at the Annual Meetings of the CSAA, Halifax, 2003. http://www.nall.ca/new/aurinidavies.pdf

Baker, D. P., Akiba, M., LeTendre, G. K. & Wiseman, A. W., Worldwide Shadow Education: Outside-School Learning, Institutional Quality of Schooling, and Cross-National Mathematics Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis, Spring 2001, Vol. 23, No. 1*, 1-17, 2001.

Baker, D. P. & LeTendre, G. K., *National differences, global similarities: world culture and the future of schooling*. Stanford: Stanford University Press, 2005.

Bray, M., *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners* (Vol. 61). Paris: International Institute for Educational Planning, 1999. http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001184/118486e.pdf

Bray, M. & Kwok, P., Demand for private supplementary tutoring: Conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong. *Economics of Education Review, 22*, 611-620, 2003. http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MImg&_imagekey=B6VB9-48NKMVT-7-B&_cdi=5921&_user=2459663&_orig=na&_coverDate=12%2F31%2F2003&_sk=999779993&view=c&wchp=dGLbVtz-zSkWb&md5=a2ad2641c3485a627d467d15614c5dd9&ie=/sdarticle.pdf

Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Eds.), *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.

Costa, J. A., Neto-Mendes, A., Ventura, A. & Azevedo, S., El mercado de las clases particulares en Portugal y la construcción de los resultados escolares. *Tempora: Revista de sociología de la educación, 11*, 101-114, 2008.

[14] http://www.acadomia.fr/decouvrir-acadomia/mission.html.
[15] http://www.tutorvista.com/corporate.php.
[16] http://www.tutorvista.com/corporate.php.
[17] http://www.tutorvista.com/corporate.php.
[18] Le projet "Xplika International - analyse comparative du marché des cours particuliers dans cinq capitales du monde" (*Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais*) est en développement à la Université d'Aveiro, Portugal, entre 2010 et 2013, par Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes et Alexandre Ventura, avec financement de la Fondation pour la Science et la Technologie (FCT) (PTDC/CPE-CED/104674/2008).

Costa, J. A., Neto-Mendes, A., Ventura, A. & Azevedo, S., O mercado das explicações em Portugal e a construção dos resultados escolares. In R. F. Díaz, M. C. Moyano & M. d. M. C. Carrillo (Eds.), *XIII Conferencia de Sociología de la Educación "La comunidad educativa ante los resultados escolares", Badajoz, 18 y 19 de septiembre de 2008* (pp. 263-273). Barcelona: Milrazones, 2009.

Costa, J. A. & Silveirinha, T., A Cidade *Aquarela*: contexto e caracterização da oferta de explicações. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 105-118). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.

Dierkes, J., *Single-sex education in the Japanese supplementary education industry.* Paper presented at the 52nd Annual Conference Comparative and International Education Society "Gaining Educational Equity around the World", March 17-21, 2008, Teachers College, Columbia University, New York City, New York, 2008.

Glasman, D. & Besson, L., *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Paris: Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole, 2004. http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/054000358/0000.pdf

Hartmann, S., *The informal market of education in Egypt. Private tutoring and its implications*. Arbeitspapiere/Working Papers Nr. 88, Mainz: Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Johannes Gutenberg-Universität, 2008. http://www.ifeas.uni-mainz.de/workingpapers/AP88.pdf

Ireson, J., Private Tutoring: how prevalent and effective is it? *London Review of Education, Vol. 2, No. 2*, 109-122, 2004. http://taylorandfrancis.metapress.com/openurl.asp?genre=article&eissn=1474-8479&volume=2&issue=2&spage=109

Kwok, P. L.-y., Emergence of Demand for Private Supplementary Tutoring in Hong Kong: Argument, Indicators and Implications. *Hong Kong Teachers' Centre Journal, Vol. 3*, 1-14, 2004. http://edb.org.hk/HKTC/download/journal/j3/1.pdf

Lee, C. J., Korean education fever and private tutoring. *KEDI Journal of Educational Policy, Vol. 2, No. 1*, 99-107, 2005.

Madaleno, C. M. B., *A frequência das explicações pelos alunos do 12º ano numa escola privada.* Dissertação de Mestrado, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 2009.

Neto-Mendes, A., Costa, J. A. & Ventura, A., *Ranking* de escolas em Portugal: um estudo exploratório. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1, No. 1*, 2003. http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/NCV.pdf

Neto-Mendes, A., Costa, J. A., Ventura, A. & Azevedo, S., *La industria de las clases particulares: de la actividad liberal a la franquicia de las multinacionales.* Paper presented at the Pedagogía 2007 – *Encuentro por la unidad de los educadores*, Havana, Cuba, 29 de Janeiro a 2 de Fevereiro de 2007 (publicação em CD-ROM, ISBN 959-282-040-6).

Neto, M. da C. H. P. M., *A procura de explicações: as razões dos pais.* Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro (documento policopiado), 2006.

Popa, S. & Acedo, C., Redefining Professionalism: Romanian Secondary Education Teachers and the Private Tutoring System. *International Journal of Educational Development, 26 (2006)*, 98-110, 2006. http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MImg&_imagekey=B6VD7-4HNHPPF-5-2&_cdi=5975&_user=2459663&_orig=search&_coverDate=01%2F31%2F2006&_sk=999739998&view=c&wchp=dGLbVzb-zSkWb&md5=6c3cb5515135bddc93b185c1a383b4d2&ie=/sdarticle.pdf

Resende, C. T. M., *Rankings das Escolas em Portugal e em Inglaterra: um estudo comparado.* Universidade de Aveiro (documento policopiado), Dissertação de mestrado, Aveiro, 2006.

Silova, I. & Bray, M., The hidden marketplace: private tutoring in former socialist countries. In ESP (Ed.), *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring* (pp. 71-98). Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute, 2006.

Silveirinha, T. I. L., *O fenómeno das explicações: oferta, procura e implicações no 12º ano em estudo de caso.* Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, 2007.

Ventura, A., Explicações através da internet: globalização e *offshoring*. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 69-84). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.

Ventura, A., Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Azevedo, S., Dimensão e características da frequência de explicações no 12º ano: do local ao nacional. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 119-145). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.

Ventura, A., Neto-Mendes, A., Costa, J. A. & Azevedo, S., El fenómeno del apoyo al aprendizaje fuera de la escuela visto a través de un análisis comparado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 2*, 2006. http://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART2.pdf

L'Éducation politique et sociale dans les écoles d'élites à l'exemple de l'École des Roches, la Schule Schloss Salem et l'École d'Humanité

Carmen Letz-Delannette
Ecole de Jussac
87310
Cognac-la-forêt
France
0674557614
0555035506
carmenletz@yahoo.fr
Université de Limoges
Friedrich-Alexander-Universitét Erlangen-Nurnberg

L'*École des Roches*, la *Schule Schloss Salem* et l'*École d'Humanité* sont des internats privés issus du mouvement de l'éducation nouvelle. Soucieux d'améliorer et d'humaniser la société, mais aussi d'œuvrer en faveur de la paix dans le monde, ils fondent leurs concepts pédagogiques sur l'éducation globale et mettent en exergue l'éducation du Citoyen du monde. Dans cette perspective, la formation politique et sociale est un des éléments fondamentaux de nombreux établissements issus de ce mouvement réformateur, et plus particulièrement des trois écoles d'élites dont il est question dans cet article.

Créées au tournant du siècle dernier, ces écoles, qui à leur début relèvent d'un caractère novateur de leurs concepts pédagogiques, reposent à présent sur une expérience de cent ans. Ce fait ouvre le champ à l'analyse de leurs enseignements ainsi que de leurs résultats, surtout dans la mesure où un certain nombre de personnalités influentes sur la scène politique et sociale y a été formé. Pour n'en citer que quelques-unes : Pierre de Chevigny, ancien représentant de la France à l'ONU, les Princes Andrew et Charles de la couronne anglaise, la Reine Sophia de Grèce, Hildegard Hamm-Brücher, ancienne ministre allemande des affaires étrangères, ainsi que Rajiv Gandhi, Premier ministre indien qui a succédé à sa mère Indira[19]. Ainsi les concepts pédagogiques de ces institutions peuvent présenter un intérêt particulier lorsqu'on se questionne sur l'éducation des générations futures, notamment sur leur sensibilisation aux sujets politico-sociaux. Leurs expériences pourraient nourrir le débat sur le développement des programmes scolaires de l'instruction politique et sociale, fort importante dans le contexte actuel de la spoliation des ressources, des conséquences dues au changement climatique de la planète et des réflexions altermondialistes relatives à ces problématiques supranationales. L'analyse de ces internats s'inscrit aussi bien dans l'objectif pédagogique du Conseil européen relatif au cadre européen commun de références de l'instruction scolaire, que dans l'objectif de l'agenda 21.
Dans une perspective comparative, cet article examine l'instruction politique et sociale au sein des écoles d'élite, dans un espace franco-germanique, selon les lignes directrices suivantes : les philosophies sociopolitiques, les concepts pédagogiques et leur mise en pratique. L'étude voue un intérêt particulier aux questions sur leur interprétation du terme Citoyen du monde et sur leur vision de la société idéale.

I. Les philosophies sociopolitiques

Les écoles-internats, l'*École des Roches*, la *Schule Schloss Salem* ainsi que l'*École d'Humanité* adhèrent dès leurs débuts au Bureau International des Écoles Nouvelles (BIEN), fondé en 1899 à Genève par Adolphe Ferrière. Depuis 1915, le programme du BIEN se décline en 30 points dont certains fixent des critères précis concernant le concept politique et social des écoles-membres. Par exemple, le point 21 proclame l'« auto éducation morale par le système de la république scolaire ; » le point 22 l'« élection des chefs par les élèves ; » et les points 23 et 24 fixent le « système des charges sociales ; » et de « récompenses tendant à développer l'esprit d'initiative ; »[20]
Ainsi, les trois établissements-membres en question s'appuient sur un socle conceptuel commun pour ce qui est du régime scolaire relatif aux valeurs républicaines et à l'implication individuelle pour le bien de la société. Néanmoins la philosophie politique et sociale des fondateurs des écoles, issus d'activités différentes, diverge de façon importante.

I.1. Le particularisme d'Edmond Demolins, fondateur de l'*École des Roches*

Edmond Demolins, qui créa l'*École des Roches* en 1899 en France, fut élevé par un oncle maternel ayant fait fortune dans le négoce, tout comme son grand-père. Il s'enthousiasma pour les études universitaires, notamment pour les études sociales de Leplay. Bien que peu connu aujourd'hui, Edmond Demolins bénéficia, en son temps, d'une certaine notoriété en tant que sociologue. Son ouvrage *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*[21], une étude politique, économique et sociale des pays occidentaux publiée en 1897, connut un franc succès. Traduit en huit langues (anglais, allemand, russe, espagnol, polonais, hongrois, arabe et japonais), cette étude eût 22 éditions, ce qui prouve l'importance de sa réception, notamment en dehors des frontières françaises. Demolins y exprima une admiration particulière pour les sociétés particularistes qui atteignirent au tournant du XXème siècle, leur forme la plus élaborée chez les Anglo-Saxons, ce qui explique leur prédominance politique, économique et sociale dans le monde.
D'après ses recherches, « Le Saxon triomphait sur toute la ligne, prouvant […] *la supériorité indéniable de la puissance sociale sur la puissance politique.* »[22]. « Il domine l'Amérique, par le Canada et les Etats-Unis ; l'Afrique, par l'Égypte et la Birmanie ; l'Océanie, par l'Australie et la Nouvelle Zélande ; l'Europe et le monde entier par son commerce, par son industrie et par sa politique. »[23] Dans cette course à l'empire colonial, la France pourrait remplacer la Grande-Bretagne, si elle s'employait à adopter ses stratégies politiques et méthodes éducatives particularistes qui se résument en les caractéristiques suivantes :

> […] de toutes les sociétés de l'Occident, la société anglo-saxonne est de beaucoup la plus particulariste, la plus éloignée de la formation communautaire ; c'est celle qui a développé au plus haut dégré l'initiative individuelle, et restreint dans les plus étroites limites l'action des pouvoirs publics, l'action de l'État.[24]
>
> L'Anglo-Saxon n'appartient pas à la formation communautaire, mais à la formation particulariste, ainsi nommée parce que, au lieu de faire prédominer la communauté sur le particulier, elle fait prédominer le particulier sur la communauté, la vie privée sur la vie publique et, par voie de conséquence, les professions usuelles sur les professions libérales et administratives.[25]

En revanche, la France, prise au piège de sa formation sociétale communautaire, n'est pas en mesure de former les personnalités suffisamment indépendantes et entreprenantes dont elle aurait besoin. Comme l'Allemagne, elle est donc dépourvue de tout épanouissement et incapable d'expansion. La vive critique que Demolins formule à cet égard discorde cependant avec son admiration pour le particularisme britannique :

[19] Pierre de Chevigny, était élève de l'*École des Roches*. Les Princes Andrew et Charles d'Angleterre, la Reine Sophia de Grèce et Hildegard Hamm-Brücher ont été scolarisés à la *Schule Schloss Salem*. Rajiv Gandhi et son frère ont passé une partie de leur scolarité à l'*École d'Humanité.*
[20] Adolphe Ferrière, les 30 points, 1915. http://www.hmenf.free.fr
[21] Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, Paris, Firmin-Didot, 1898.
[22] Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?* (1898), Paris, Firmin-Didot, 2ième édition, s.d., préface p. XXXI.
[23] *Ibid*, p. I.
[24] *Ibid*, p. 278.
[25] *Ibid*, p. XXI.

> [l]e régime de la communauté [à l'exemple de la France] met l'homme dans la situation des employés de ministères, des fonctionnaires, des employés d'administration, et on sait assez que cette situation ne développe pas la puissance du travail, par la raison que ce régime tue l'intérêt personnel aux bons résultats du travail. Aussi, lorsque ce régime est étendu à toute une société, ses effets se multiplient, en raison de sa généralité ; [26]

L'objectif premier d'Edmond Demolins consistait alors à changer le système scolaire et à former de nouvelles générations françaises, selon le modèle particulariste anglo-saxon. Nathalie Duval écrit à se sujet qu'il s'agirait de créer « de nouveaux patrons pour la France, des hommes d'initiatives, des meneurs d'homme capables de lutter sur les terrains de l'impérialisme, dans un contexte de rivalité politique économique, et coloniale, avec la Grande-Bretagne, au tournant des XIXème et XXème siècles. »[27] Ainsi la France allait se doter d'une élite d'industrie et de commerce, et occuper enfin une place clé dans le rang des grandes puissances du monde.
Voulant concurrencer l'Angleterre dans un but de progrès national, il ne prend cependant pas en compte les aspects éthiques qui sous-tendent cette opération par la spoliation et la domination coloniale obtenues par la violence. Par conséquent, l'*École des Roches* préoccupée par le progrès politique et industriel, ne se fonde pas sur l'idée de la démocratie, mais sur un système strictement hiérarchique et élitaire, intrinsèquement lié à une politique d'expansion économique et industrielle.

I.2. La monarchie parlementaire de Kurt Hahn

Kurt Hahn, fondateur de la *Schule Schloss Salem* en 1920 en Allemagne, avait une toute autre vision de la politique européenne. En tant qu'homme politique, il avait rempli la fonction de conseiller du dernier chancelier de l'Empire allemand, Prince Max de Bade. Tous deux regardaient la course à la prédominance avec méfiance. Ayant souffert de l'échec de leurs efforts diplomatiques durant la Grande Guerre pour des raisons de pouvoir, ils donnèrent la priorité à réinstaurer l'équilibre entre les Nations occidentales dans le but de garantir une paix durable dans le monde. En accord avec les 14 points du Président Wilson, ils se sentaient particulièrement trahis et humiliés par la tournure que prenaient les négociations à Versailles et par le contenu du Traité. L'ébauche du discours du 7 mai 1919 au Palais du Trianon à Versailles, que Kurt Hahn rédigea pour le Comte Ulrich de Brockdorff-Rantzau[28], témoigne de cette déception profonde qu'il exprime dans cette phrase clé, entrée dans l'histoire franco-allemande: « on nous demande de nous reconnaître seuls responsables de la guerre : une telle affirmation serait dans ma bouche un mensonge. »[29]

Après ce désastre national, Kurt Hahn et Max de Bade se sont consacrés à reconstruire l'image de l'Allemagne et à rétablir sa place aux cotés des premières puissances mondiales.
Contrairement à Edmond Demolins, la réflexion sur l'éthique et le rôle moral de l'État allemand ainsi que des relations entre États est au cœur de leur débat. Le programme politique de Kurt Hahn intitulé « L'impérialisme éthique. Sur l'obtention de la paix et la position de l'Allemagne dans le monde »[30] du 20 mars 1918 en témoigne et critique vivement les Anglais de manquer de morale politique :

> « L'Angleterre avait une meilleure réputation dans le monde que nous. Elle nous barrait le chemin partout. [...] La bonne réputation de l'Angleterre est en train de s'effondrer. La place du leader moral dans le monde est vacante. L'Amérique ou nous pourrons prendre sa succession. »[31]

Le nationalisme de Kurt Hahn repose donc sur une vision étatique morale évidente. Golo Mann, ancien élève de la *Schule Schloss Salem*, montre dans son article « Kurt Hahn, homme politique », son attachement aux « idées de [Friedrich] Naumann sur l'Impérialisme démocratique, de l'abolition de la lutte des classes à l'aide d'une bienveillance active » en raison de son « accent 'éthique'. »[32]

Kurt Hahn voyait une reconstruction pacifique de la Nation allemande selon la philosophie morale, sociale et politique de *La Politeïa* platonicienne. Pour lui « […] aristocracy - in the Platonic sense of "rule by the best" – was the salt wherewith democracy must be savoured. »[33]
L'Allemagne devait désormais émerger par le biais d'une nouvelle élite d'excellence intègre, qu'il nomme une aristocratie du mérite. Selon Golo Mann la vision de la politique hahnienne se résume ainsi :

> En lui habitait bien un écho lointain de 1848. 1848, c'était l'État-Nation allemand […]. Pourtant Hahn était monarchiste, [...] en tant que serviteur fidèle d'un Prince allemand, pour qui le monarchisme s'entendait par lui-même. Tous les deux avaient voulu mener leur politique sous l'égide d'une monarchie réformée ; la politique d'un gouvernement parlementaire, mais pas *totalement* parlementaire, une politique gouvernementale couverte par une majorité parlementaire, sans être ni poussée, ni forcée.[34]

Après leur échec politique, Kurt Hahn et Max de Bade fondèrent la *Schule Schloss Salem*, dans l'objectif de former une élite de dirigeants politiques d'excellence, une aristocratie selon le modèle platonicien qui œuvrerait à restituer la renommée de la Nation allemande. Sa conception étatique se réfère ainsi, dans le cas idéal, à une monarchie parlementaire semblable à la République de Platon.

I.3. La démocratie directe de Paul et Edith Geheeb-Cassirer

Paul Geheeb, qui fonda en 1934 en Suisse, l'*École d'Humanité,* fut envouté par *La Politeïa* de Platon, comme son homologue allemand Kurt Hahn. Cependant, il ne se préoccupa pas pour autant ni à une sélection aristocratique quelconque ni à former une élite dirigeante comme c'était l'objectif de Kurt Hahn et d'Edmond Demolins. Or, sa motivation première relative à la fondation de son école, était également d'ordre politique. Le contexte historique et politique en Europe ayant profondément changé, notamment en Allemagne, il convient de le restituer pour comprendre l'enjeu pédagogique de l'établissement. « L'épouse de Paul Geheeb, Edith Cassirer était juive. Paul Geheeb lui même était considéré comme communiste. Le couple et leurs collègues juifs de l'*École Odenwald*[35] sont donc particulièrement visés par les persécutions. Paul et Edith Geheeb-Cassirer fuirent alors l'Allemagne nazie avec quelques élèves de l'*École Odenwald* pour s'exiler en 1934 en Suisse. » Encore la même année, ils fondèrent l'*École d'Humanité,* pour contrer la barbarie en Allemagne. « Elle

---

[26] *Ibid,* p. 279.
[27] Nathalie Duval, *L'École des Roches, une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse de doctorat, Paris, 2006, p.743.
[28] Comte Ulrich de Brockdorff-Rantzau était Ministre des affaires étrangères et président de la délégation allemande lors de l'assemblée des représentants des Alliés au Palais du Trianon à Versailles.
[29] « Es wird von uns erwartet, dass wir uns als die allein Schuldigen am Kriege bekennen sollen. Dieses Bekenntnis wäre in meinem Munde eine Lüge. » Kurt Hahn, « „... dieses Bekenntnis wäre in meinem Munde eine Lüge." Der Entwurf für Brockdorff-Rantzaus Rede in Versailles », in Michael Knoll (dir), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, p. 100.
[30] Kurt Hahn, « Der deutsche Imperialismus. Über die Gewinnung des Friedens und Deutschlands Stellung in der Welt » (1918), in Michael Knoll, 1998, pp. 78-89.
[31] « England hatte einen besseren Namen in der Welt als wir. Er stand uns überall im Wege. [...] Englands guter Name ist im Erlöschen. Die moralische Führerrolle der Welt ist frei. Amerika oder wir können Englands Erbe antreten.» *Ibid,* pp. 86-87.
[32] « [Friedrich] Naumanns Ideen vom demokratischen Kaisertum, von Überwindung des Klassenkampfes durch aktive Güte lagen ihm; auch Naumanns Imperialismus hatte „ethischen"Akzent. » Golo Mann, « Kurt Hahn als Politiker », in Hermann Röhrs, *Bildung als Wagnis und Bewährung*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1966, p. 39.
[33] cité par Kurt Hahn, Bernhard Bueb, *Kurt Hahn, the Politician,* exposé lors de la *Round Square Conference* à Salem le 16 octobre 2002
[34] « Wohl lebte er ein fernes Echo von 1848 in ihm. 1848, das war der deutsche Nationalstaat anstelle des Bundes von Dynastien und letzthin die nationale Republik. Andererseits war Hahn Monarchist, wenn nicht von Hause aus, so doch als treuer Diener eines deutschen Fürsten, für den Monarchismus sich von selber verstand. Unter dem Dach einer reformierten Monarchie hatten die beiden ihre Politik führen wollen; die Politik einer parlamentarischen, aber doch nicht *ganz* parlamentarischen, einer von einer Parlamentsmehrheit gedeckten, aber nicht getriebenen und gezwungenen Regierung. Der militärische Zusammenbruch hatte ihnen das Konzept verdorben; der innere Nervenzusammenbruch, der Umsturz vom 9. November auch; » Golo Mann, 1966, pp. 28-29.
[35] Paul et Edith Geheeb-Cassirer avaient fondé en 1910, en Allemagne *l'École Odenwald (Odenwaldschule)* comme projet de la *Reformpädagogik.*

s'oppose à l'idéologie antihumaniste du Troisième Reich […] » « L'idée consistait à créer une communauté de vie microcosmique et cosmopolite, à l'image […] des néohumanistes allemands […] »[36], dont témoigne l'extrait du discours inaugural de Paul Geheeb du 17 avril 1934 :

> […] nous pouvons revendiquer comme patrie l'Allemagne de Goethe et de Schiller, de Herder et de Wilhelm v. Humboldt, l'Allemagne éternelle dont l'atmosphère spirituelle commence dès le haut Moyen-âge pour atteindre provisoirement vers la fin du XVIIIe siècle son plus haut développement. Nous venons de cette Allemagne à qui, au cours des siècles, appartient l'amour des plus grands esprits de l'Occident et de l'Orient, de cette Allemagne qui, encore aujourd'hui, continue à vivre sous la surface agitée de la politique bruyante.[37]

Paul Geheeb, de la sorte que le fit Kurt Hahn quatorze ans auparavant, se référait à la haute culture allemande pour mettre en exergue les valeurs immanentes de sa nouvelle école. Cette notion demeure absente chez Edmond Demolins. Quant à Paul Geheeb, la référence aux grands esprits servait aussi pour justifier son lien avec ses « bonnes » origines germaniques. Rompre le cordon qui le liait fatalement à sa patrie aux mains des Nationaux-socialistes, lui permettait de légitimer son implantation en Suisse, en tant que terre d'exil. :

> […] on avait compris le sens exact de l'éducation telle que je la concevais : une éducation en vue d'une humanité plus haute, d'un avenir meilleur et d'une démocratie véritable. Les Suisses les plus éminents, hommes d'État ou poètes, ont toujours été des démocrates convaincus.[38]

La « démocratie véritable » consistant en la démocratie directe, Paul Geheeb ne considère pas l'humanité hiérarchiquement divisée. Tous les hommes étant enfants de Dieu, sont égaux. Il n'existe pas de différences relatives aux valeurs humaines. De même que tous les hommes sont frères et sœurs d'après la Genèse, les pays devraient s'unir en « Nations-sœurs ». Dans son article « L'Éducation pour l'avenir », Paul Geheeb exposa sa vision d'une Société des Nations, se fondant dans l'idée kantienne :

> Déjà Kant l'avait formulée en utilisant le terme allemand *Völkerbund*. Elle constitue la floraison la plus haute de la morale politique et se trouve en plein accord avec l'esprit de la religion chrétienne. Elever les enfants aujourd'hui […], c'est donc les préparer à devenir des personnalités mûries, capables de comprendre et de réaliser l'idée de la S.d.N. [Société des Nations] et les devoirs qu'elle comporte. Cette idée est le fruit le plus précieux de la démocratie véritable.[39]

L'objectif majeur de l'*École d'Humanité* se situe donc sur une vision plus universelle que l'*École des Roches* ou la *Schule Schloss Salem*. Il concerne non seulement le bien-être d'une Nation, mais celui de l'ensemble de l'humanité :

> On devrait élever les enfants non pas en vue du monde actuel, mais, autant que possible, en vue d'un meilleur état du monde et de l'homme. L'idée de l'humanité et de la destination totale de l'être humain doit préoccuper les éducateurs. C'est là un principe d'une grande importance. […] afin d'atteindre par là, à un état futur qui soit meilleur. »[40]

L'*École d'Humanité* est en somme une communauté de vie microcosmique à l'image de l'union de l'humanité, qu'elle cherche à faire germer.

II. Les concepts pédagogiques politico-sociaux

Les visions sur ce qui est la société idéale divergent alors fondamentalement. Edmond Demolins était à la fois conservateur et libéral, Kurt Hahn se déclarait monarchiste et Paul Geheeb occupait l'aile gauche de l'éducation nouvelle. Pourtant ils appartenaient tous les trois au même mouvement pédagogique réformateur. La question se pose par conséquent, s'il existe réellement un fondement commun dans leurs concepts pédagogiques politiques et sociaux et comment leurs différentes philosophies se traduisent dans ces concepts.

II.1. Le Capitanat rocheux

Dans l'objectif de former une classe dirigeante, les élèves s'exercent dans des fonctions de direction. Le pilier du concept pédagogique politico-social au sein de *l'École des Roches* pour produire ce vivier du *leadership*, est, depuis sa création ancré dans l'institution du capitanat. Il consiste à déléguer aux élèves que l'on considère particulièrement mûrs, responsables et avec des qualités d'autorité innée, une fonction de chef d'élèves, une sorte de relais et médiateur entre élèves et adultes. Les élèves, vivant en « grandes familles » dans différents manoirs, obéissent ainsi à leur Capitaine affecté à leur maison pour assurer entre autre le bon déroulement des dortoirs et des études. Ce dernier est coopté par les adultes, notamment par les Chefs de Maison et la direction. Avant d'entrer dans cette fonction, le Capitaine doit faire preuve de ses capacités de direction en tant que Responsable. Aussi pour répondre aux attentes à la hauteur des tâches, il doit répondre à certains critères. Valérie Colleu, actuellement Chef de Maison d'un groupe de filles, choisit ses Capitaines en fonction des qualités suivantes : « le respect, l'écoute, l'attention, la responsabilité de soi-même pour être responsable des autres. La Capitaine gère la maison. »[41] Selon le témoignage d'Emmanuel de Sartiges, ancien élève de 1935 à 1943 au Vallon, il lui incombe la « maîtrise de soi, autodiscipline, devoir, impartialité, en bref le sens du commandement amical assorti du sens du service aux autres» [42]. « Et Thibaut de Reimpré, élève de 1967 à 1968 à la Prairie compare le Capitanat même à 'une sorte de Légion d'honneur du système' »[43] Le Capitaine incarne à proprement parler l'idéal de l'Homme appartenant à l'élite. Le terme Capitaine venant du champ sémantique militaire reflète l'ordre strictement hiérarchique de l'école basé sur l'obéissance bien que non coercitive mais « amicale ».

> « La légitimité du capitanat tient à la reconnaissance par les élèves de l'autorité qu'exercent sur eux d'autres élèves. Bertier [directeur succédant à Edmond Demolins] formule ainsi, au sujet du capitaine, le concept d'« autorité-service ». Le capitaine « est l'élève qui a le plus de liberté et il est le meilleur ouvrier de l'organisation et de la discipline. Sa liberté n'acquiert son plein sens qu'en prenant la responsabilité de ses camarades, en devenant autorité. »[44]
> « … il doit créer, par sa présence même, une atmosphère d'ordre, de respect et d'amour de la Loi. Il ne représente pas la contrainte, mais l'idéal de l'Ecole ;[…]. C'est un rôle difficile à remplir par le nombre des responsabilités à assumer et par la position d'intermédiaire à tenir entre les élèves et les adultes de l'Ecole. C'est pourquoi un système très hiérarchisé est établi pour nommer l'impétrant et le former afin de pouvoir, en confiance, lui laisser toute initiative dans sa fonction. »[45]

L'institution du Capitanat permet aux élèves de s'exercer aux fonctions de dirigeant. Ce qui est en cohérence avec l'objectif de l'*École des Roches*, à savoir sélectionner les meilleurs pour former une élite sociale. Cependant, le concept d'une société basée sur une hiérarchie pyramidale ne correspond point à celui de Paul Geheeb, prônant les mêmes droits pour tous. Le fait que les Capitaines ne sont pas élus par les élèves eux-mêmes, entrave les critères établis par le BIEN

[36] Carmen Letz-Delannette, « 'Deviens qui tu es' L'Image de l'Homme à l'*École du Château Salem (Schule Schloss Salem)* et *l'École d'Humanité* », in Carmen Letz-Delannette (dir.), Identité – Altérité, Limoges, Pulim, 2011.
[37] Paul Geheeb, « Discours de M. Geheeb », *Pour l'Ère Nouvelle, Revue Internationale d'Éducation Nouvelle,* n° 103, décembre 1934, p. 297
[38] Paul Geheeb, « L'Éducation pour l'avenir », in *Le Journal de Genève*, n° 279, Genève, 11 octobre 1937.
[39] *Ibid.*
[40] *Ibid*.
[41] Interview de Valérie Colleu, le 13 avril 2006, in Nathalie Duval 2006, p. 716.
[42] Emmanuel de Sartiges cité par Nathalie Duval, *ibid*, p. 780.
[43] *Ibid*.
[44] *Ibid*, pp. 257-258.
[45] *Ibid*, p. 255.

(point 22, « élection des chefs par les élèves »). La cooptation reposant sur le principe de la sélection, ne répond ni aux attentes actuelles d'une éducation démocratique au Citoyen du monde, ni aux exigences relatives aux écoles nouvelles au début du XXème siècle.

II.2. L'École-État salémien

Tout comme l'*École des Roches* la *Schule Schloss Salem* en Allemagne a pour but la formation d'une élite. Son système de sélection ressemblant au Capitanat rocheux, fut connu sous le nom de *Farbentragenden*, ceux qui portent les couleurs. Les *Farbentragenden* se distinguaient de leurs camarades d'école ostensiblement par leurs tenues pourvues d'une barrette violette. Comme leurs homologues de l'*École des Roches*, ils entraient dans cette fonction par cooptation, selon des critères de qualités humaines et de capacités de direction. En revanche, suite à une grève soutenue des élèves dans les années soixante, cette institution fut remplacée par un parlement élu. Celui-ci représente un véritable instrument de pouvoir pour les élèves. Lors de réunions régulières, les élèves ont la possibilité de faire émerger des idées, des souhaits et des propositions à la direction qui elle, à son tour, se doit de montrer ouverte au débat. Toutefois, elle se garde le droit de décision sur les questions substantielles ou coûteuses.

Cependant les élèves sont dispensés d'un droit, voire d'un devoir politique indéniable. Ils occupent des fonctions à responsabilités demandant une réflexion sur la société et un engagement actif pour son bien.
Dans la description du programme éducatif diffusée via internet en 2006, elle formule clairement son engagement universel sur le plan de la formation politique :

> Salem s'est toujours compris comme une école investie d'une mission politique. La prise de responsabilité, l'exercice aux comportements démocratiques, la manipulation de fonctions liées au pouvoir et la vision critique sur le monde ont toujours été, depuis la fondation, des aspects importants de la vie quotidienne.»[46]

On considère aussi que l'éducation politique passe par la familiarisation avec le monde politique. Elle s'accorde à l'exercice politique dans tous les domaines, y compris les plus délicats à gérer pour les pédagogues tels les conflits de pouvoir entre élèves et adultes. Dans cette perspective, Kurt Hahn s'engageait de manière importante au risque de devoir affronter ou de déstabiliser le corps enseignant lors de confrontation avec l'engagement juvénile. D'après Bernhard Bueb, ancien directeur de la *Schule Schloss Salem,* « on peut lire chez Kurt Hahn que les garçons et les filles doivent prendre des responsabilités *relevant d'un tel sérieux qu'elles détruisent l'École-État au cas où elles seraient traitées avec négligence*. »[47] La *Schule Schloss Salem* se définit comme un État en soi. Cela implique toutes les instances et actions nécessaires d'une organisation étatique. Les élèves y jouent tous un rôle actif, et pour leur École-État intra-muros, et pour « les affaires étrangères » en dehors des murs de l'école. Le concept d'une École-État est propre à la *Schule Schloss Salem* et concorde non seulement avec l'idée de la Polis platonicienne, mais aussi avec l'objectif originel, à savoir la formation d'une élite de dirigeants, surtout politiques, une « aristocratie salémienne ».

Cependant au fil des changements de direction, Salem, qui aujourd'hui est l'internat d'élite le plus connu en Allemagne est tout comme l'*École des Roches* victime de sa réputation et de la démocratie. *Primo*, dans la démocratie, l'aristocratie politique n'étant plus un ordre naturel, forme sa propre élite de dirigeants. *Secondo*, le service social est en majeure partie à la charge de l'État social. Dans l'absolu, la démocratie n'a donc plus besoin d'une couche sociale supérieure à l'image du bon samaritain, puisque l'aide sociale est de son ressort. *Tertio*, la réussite sociale repose aujourd'hui sur les compétences garanties par les diplômes, et non plus sur la naissance. Les parents des Salémiens payent donc pour que leurs progénitures réussissent leur ascension ou maintien social élitiste. En contrepartie, ils demandent à ce que leurs enfants obtiennent ces diplômes, clés de la réussite sociale. L'intérêt d'une excellente réussite au baccalauréat, voire au prestigieux baccalauréat international, prime désormais. Comme la direction de l'*École des Roches*, la *Schule Schloss Salem* ne prend plus le risque de déranger le bon déroulement de son établissement. Au contraire, à chaque instant et dans toutes les instances, elle reste l'ultime maîtresse des événements et des décisions. Néanmoins, l'idée d'accorder aux élèves de hautes responsabilités dans tous les domaines du pouvoir, le législatif et la juridiction inclus, demeure un trait caractéristique prépondérant à Salem, ce qui n'est pas le cas à l'*École des Roches.* Ce qui est commun aux élèves de ces deux établissements, est l'appartenance à un réseau d'élite d'envergure internationale, et peu perméable à ceux qui n'en font pas partie. Par ailleurs, cette élite se situe aujourd'hui plus dans le secteur économique et industriel que politique.

II.3. La commune scolaire de l'*École d'Humanité*

Le concept pédagogique politico-social de l'*École d'Humanité* est très différent des deux écoles analysées précédemment.
Ni la sélection, ni la formation d'une élite étant sans importance pour Paul et Edith Geheeb-Cassirer, tous les membres de la communauté scolaire se situent sur le même pied. La priorité est donnée à l'enseignement de l'excellence, c'est-à-dire à une formation d'élite pour tous. Aussi, selon le concept pédagogique de Paul Geheeb, les enseignants, tout comme les élèves se trouvent sur le même chemin ; celui du perfectionnement de soi-même et de la communauté. Tous sont en devenir. Par définition, tous les membres de l'*École d'Humanité* bénéficient d'une position égale. Ce qui importe est l'épanouissement de l'individu au plus haut niveau possible afin qu'il puisse investir au mieux ses talents propres au bénéfice de l'ensemble communautaire, voire de l'humanité.

> La jeunesse doit être formée pour la lutte en faveur d'un monde meilleur, aussi l'une des tâches de l'école est-elle d'aider les jeunes à résoudre le problème des rapports entre l'individu et la communauté. Mais aucun principe n'enseigne à résoudre cette difficile question, seul l'apprentissage de la vie au sein d'une petite communauté est capable de le faire, en fournissant à l'enfant l'occasion de se dévouer à un idéal extérieur à lui, ce qui est le but le plus élevé de la vie humaine.[48]

Geheeb insiste sur l'implication politique et sociale de l'individu dans la communauté, voire sur son devoir à l'égard de la construction évolutive « d'un monde meilleur ». Son concept repose sur deux axes : celui de la multiplicité et celui de la participation pour l'unité et pour l'union.

> Le premier devoir de l'adulte consiste à créer un climat dans lequel la jeunesse peut grandir heureuse. Plus il ya d'âmes riches et créatrices parmi eux, plus leur aura sera rayonnant et fertile, au profit du climat communautaire.[49]

Dans cette perspective les élèves doivent pouvoir apprendre à agir de façon autonome et responsable, dans un climat de confiance et dans une « petite communauté ». C'est aussi la raison pour laquelle la priorité est donnée à centrer le lieu de toutes discussions et toutes décisions au sein d'une seule institution simple, qui est la *Schulgemeinde*, la commune scolaire. Tous les vendredis se réunissent à la *Schulgemeinde* tous les membres appelés les camarades, à savoir les élèves, les enseignants et le personnel de l'école confondus, pour débattre de tous ce qui concerne la vie en communauté. Toutes les décisions sont prises par vote à voix égale. Même celle du directeur pèse autant que celle d'un élève. Théoriquement, il ne devrait pas prendre de mesures décisives sans l'approbation de la *Schulgemeinde*. Contrairement à l'*École des Roches* et la *Schule Schloss Salem*, l'*École d'Humanité* ne repose en principe sur aucune structure hiérarchique.

---

[46] « Salem hat sich immer als Schule mit einem politischen Auftrag verstanden. Die Übernahme von Verantwortung, das Einüben in demokratische Verhaltensweisen, der Umgang mit an Funktionen gebundener Macht und der kritische Blick auf die Welt sind seit der Gründung der Schule immer wichtige Aspekte des Alltags gewesen. », http://www.salemcollege.de/D6Politik.htm, 15 septembre 2006.
[47] « Jungen und Mädchen sollen Pflichten übernehmen, *die ernst genug sind den Schulstaat zu zerstören, wenn sie schlampig durchgeführt werden*. So heißt es bei Kurt Hahn. », Bernhard Bueb, « Die Alltagspraxis der Erziehung in Salem », in *Erziehung an der Schule Schloss Salem*, Salem, septembre 1993, p. 8.
[48] Paul Geheeb, *Ecole d'Humanité,* brochure bilingue (F-GB), 1939.
[49] « Erste Aufgabe des Erwachsenen ist es, die Atmosphäre zu schaffen, in der Jugend glücklich zu gedeihen vermag; je mehr innerlich reiche und schöpferische Persönlichkeiten unter ihnen sind, desto stärkere und fruchtbarere Impulse zur Höherentwicklung der Gemeinschaftsatmosphäre werden von ihnen ausgehen. » Paul Geheeb, *Ecole d'Humanité,* Goldern-Hasliberg, s.d., p. 3.

Il existe tout de même un organe géré par un groupe d'environ six élèves et encadré par un enseignant référant, qui collecte des informations, des désirs, des soucis des élèves, pour en débattre en tant que représentants, pour ensuite les soumettre à la *Schulgemeinde* ou à la direction. Il en est de même pour le personnel et les enseignants qui se réunissent tous les jours d'école pour organiser, structurer l'enseignement et la vie au quotidien et pour discuter de problématiques diverses.

Bien que les concepts des trois établissements en question divergent de manière essentielle, ils ont en commun un but ultime : chercher à améliorer la société par le biais de l'éducation. Ainsi, il se pose la question, du comment mettre en œuvre leurs concepts pédagogiques fondateurs pour atteindre cet objectif.

III. La mise en pratique des concepts pédagogiques

Georges Bertier, directeur de *l'École des Roches* de 1903-1944, écrit en 1925 dans son article paru dans la revue des écoles nouvelles *Pour l'Ère nouvelle*: « Nous voulons que les enfants qui nous sont confiés soient plus parfaits que nous, qu'ils soient de meilleurs éléments de la famille, de la cité, du pays, qu'ils soient de meilleurs citoyens du monde »[50]. Cette phrase de Bertier aurait très bien pu avoir été énoncée par Kurt Hahn et Paul Geheeb. Le terme du Citoyen du monde, alors déjà d'actualité au moment de la fondation des écoles, figure toujours sur les pages internet des écoles. Il s'agit alors d'examiner par quels moyens pédagogiques les différents établissements mettent en pratique l'éducation du Citoyen du monde.

III.1. L'enseignement de la vie politique et sociale à l'*École des Roches*

> « Edmond Demolins a été un intellectuel de droite qui a pris le risque de se jeter dans l'action non pas politique mais pédagogique en créant une entreprise scolaire. […] il affichait l'ambition d'introduire en France un nouveau type d'éducation destiné à former de nouvelles élites elles-mêmes appelées à réformer la société française, et ce dans un sens particulier : celui du particularisme, »[51]

Dans la perspective du *learning by doing*, d'apprendre en faisant, Georges Bertier, successeur direct d'Edmond Demolins, fonda en 1911 le premier groupe de Scoutisme au sein de l'*École des Roches*. L'objectif étant de préparer l'élite aux fonctions directives, le scoutisme lui paraissait un moyen adapté pour forger des caractères de futurs chefs. Nathalie Duval cite à ce sujet dans sa thèse *L'École des Roches une école nouvelle pour les élites (1899-2006)* les extraits suivants de l'article de Georges Bertier dans lequel il développe son double programme scoutisme-capitanat pour concrétiser l'éducation de cette élite :

> « Si nous voulons serrer de plus près le problème et étudier de manière concrète deux méthodes de formation de l'élite, nous trouvons au tout premier rang, le rôle du capitaine dans l'école, le rôle du chef de patrouille et du chef de troupe dans le scoutisme » ; « Ecole nouvelle et scoutisme, voilà les pépinières des chefs de demain. »[52]

Aujourd'hui le scoutisme n'a plus cet impact sur la formation des Rocheux. Le Capitanat en revanche, demeure toujours son instrument le plus important. Articulé principalement autour des différentes Maisons, les « familles rocheuses », l'enseignement politique et social se concentre sur ces lieux de vie familiale. Sous l'œil bienveillant du Chef de Maison et à l'écoute du Capitaine, chaque élève doit s'intégrer dans son groupe et se sentir responsable de sa Maison. Ensemble, ils gèrent leur quotidien en dehors des heures de classes et d'études. Ils veillent à la propreté, au rangement, ils organisent des activités du soir et règlent entre eux, dans la mesure du possible, les conflits et les problèmes.
C'est également aux Maisons de s'impliquer dans un projet humanitaire. Il s'agit dans la plupart des cas de soutenir une association caritative ou une ONG. Dans ce cadre, chaque Maison organise des campagnes d'information et de sensibilisation, ainsi que des manifestations et des actions pour collecter de l'argent. Pour ne citer que deux projets récents : en 2009 la Maison « Les Fougères » avait parrainé une petite orpheline de Colombie et la Maison « La Prairie » avait vendu des crêpes pour aider à la construction d'une pouponnière au Sénégal.
Dans un but de s'investir dans la vie sociale locale, les élèves sont tenus à réfléchir comment apporter concrètement de l'aide immédiate ou des moments de bien-être aux personnes démunies. Ces actions s'inscrivent pour la plupart dans un ordre plus au moins sporadique comme la présentation d'une pièce de théâtre à la maison de retraite de Verneuil-sur-Avre, du soutien scolaire, etc.

L'apprentissage sociopolitique de l'*École des Roches* consiste dans ses grandes lignes d'une part à l'exercice aux fonctions directionnelles, tel le Capitanat, et à l'intégration dans un système hiérarchique, d'autre part, à la sensibilisation et l'engagement actif pour autrui par le biais d'actions sociales sur le plan local ainsi que le soutien financier de projets humanitaires sur le plan international.
En revanche, les élèves ne sont que peu impliqués dans des tâches au sein de l'école même, c'est à dire des tâches d'entretien, de ménage ou de gestion de lieux scolaires, comme la bibliothèque par exemple. L'apprentissage de l'engagement pour la communauté n'est alors que peu diversifié.

III.2. L'enseignement de la vie politique et sociale à la *Schule Schloss Salem*

La vie politique et sociale d'un élève à la *Schule Schloss Salem* est très différente de celle d'un élève à l'*École des Roches*. Hartmut Ferenschild, pédagogue et ancien responsable marketing à Salem, décrit les principales dimensions de la vie sociopolitique relatives au concept pédagogique dans son article *Apprendre à agir de façon responsable par le biais des services salémiens* :

> 1. la dimension sociale : les services salémiens concernent les domaines pour lesquels les élèves s'engagent sur le plan social, se rendent disponibles pour les problèmes et les peines d'autrui et agissent pour l'amour du prochain ;
> 2. la dimension politique : la vie en internat offre un champ d'actions politiques large par le biais d'une multitude de fonctions, de commissions et – en tout cas en parties – d'une constitution démocratique avec des organes parlementaires-législatifs et exécutifs ; quant au règlement du quotidien au sein de l'internat, les élèves apprennent le maniement de la majorité élue, du pouvoir légal, de l'opinion publique et de l'argumentation ;[53]

La dimension sociale du programme d'apprentissage de Kurt Hahn débute tous les ans à la rentrée scolaire par la traditionnelle lecture biblique de la parabole du « bon samaritain ». Cette histoire traduit l'esprit social qu'il veut transmettre aux futures générations. Dans cette optique, chaque élève de Salem doit consacrer une partie de sa journée à l'entre-aide. Cette entre-aide se décline de diverses façons :
Les *Dienste*, les services que Hartmut Ferenschild évoque si dessus, sont les institutions typiquement salémiennes dans lesquelles les élèves s'engagent au service d'autrui. Ils englobent principalement trois secteurs.
Au niveau de l'école, par le soutien aux tâches ménagères, aux tâches dans la cuisine et d'entretien du jardin.
Au niveau local, d'une part, par des ateliers réguliers de soutien scolaire, d'aide aux immigrés, de visite à l'hôpital ou à la maison de retraite, pour ne citer que quelques-uns. En outre, les élèves sont libres de créer des ateliers qu'ils souhaitent animer. D'autre part, par l'engagement absolu auprès des pompiers, des services techniques, de la Croix Rouge et du sauvetage en mer et en lac. L'école est d'ailleurs équipée d'uniformes et de véhicules officiels qui sont à la disposition des élèves. Ceux qui sont en possession de leur permis les conduisent lors des opérations. Ils sont ainsi amenés à de véritables interventions d'urgence avec des charges de responsabilités à risques.

---

[50] Georges Bertier, *Pour l'Ère nouvelle*, octobre 1925.
[51] Nathalie Duval, 2006, p. 25.
[52] Georges Bertier, « Comment former des chefs, Capitaine et chef de patrouille ? », *JER*, 1922, pp. 25-32, in Nathalie Duval, 2006, p. 264.
[53] « 1. soziale Dimension: Die Salemer Dienste sind die Felder, auf denen sich die Schüller sozial engagieren, für die Probleme und Nöte anderer da sind, praktische Nächstenliebe üben; 2. politische Dimension: Politische Handlungsfelder bietet das Internatsleben mit einer Vielfalt von Ämtern und Gremien und einer – jedenfalls in Teilen – demokratischen Verfassung mit parlamentarisch-legislativen und exekutiven Organen; bei der Regelung des Alltags im Internat lernen die Schüler den Umgang mit gewählter Mehrheit, legaler Macht und öffentlicher Meinung und Argumentation; » Hartmut Ferenschild, *Verantwortlich handeln lernen in den Salemer Diensten. Die Renaissance einer alten pädagogischen Idee*, Schule Schloss Salem, 2 février 2004.

Au niveau international, les élèves s'impliquent dans des projets humanitaires sur toute la planète, naissant parfois de phénomène d'actualité. Pour citer deux projets initiés en 2009 : deux groupes d'élèves et d'enseignants se sont rendus en Inde. L'un à Ladakh, pour bâtir un dortoir afin de permettre une scolarité aux enfants habitant loin de leur école et de dormir sur place. L'autre à Vârânasî au bord du Ganges pour aider à construire le projet d'une *Schutzhaus,* maison de protection pour enfants errants. Les élèves encadrés par les adultes sont donc amenés à gérer eux-mêmes leurs projets et actions humanitaires, du début jusqu'à la fin.

La dimension politique du programme d'apprentissage est également très complexe. Elle consiste en débats politiques des vendredis, auxquels sont invités des personnalités et des spécialistes du monde politique. Elle intègre différentes institutions politiques, des Conseils, des Commissions, auxquels siègent les élèves même parfois à huis clos, c'est-à-dire à l'exclusion des adultes. Et s'étend à un champ de politique internationale lors de débats des Round Square Conferences (RSC). Les RSC sont des conférences politiques et sociales organisées par un réseau d'établissements scolaires partenaires partout sur la planète. Par visioconférences, ils débattent sur des sujets d'actualités ou mettent en œuvres des projets politiques ou humanitaires.

De sorte que l'apprentissage social ne se restreigne pas à l'espace intra-muros, mais s'ouvre vers le monde extérieur, l'espace d'action et d'échange politique occupe la même étenduz : la communauté scolaire, la commune de Salem et son entourage et l'international.

Faisant confiance et croyant à la force, à l'intelligence et à l'intégrité des élèves, la *Schule Schloss Salem* les pousse à une implication entière. Il ne s'agit pas seulement de s'exercer. L'enjeu est réel, pouvant parfois sauver des vies. Ce qui caractérise la mise en œuvre de son concept pédagogique, est l'impact et l'importance dans la vie de tous les jours, allant au delà des murs de l'école. Ni l'*École des Roches* ni l'*École d'Humanité* ne s'investissent avec la même intensité.

III.3. L'enseignement de la vie politique et sociale à l'*École d'Humanité*

L'apprentissage de la vie politique et sociale de l'*École d'Humanité* se situe à un tout autre niveau que ceux de l'*École des Roches* et la *Schule Schloss Salem*. Leur priorité n'étant pas à la formation de dirigeants, les fonctions institutionnelles de gouvernance n'ont pas de sens. De ce fait, elles sont inexistantes.
Toutes les décisions importantes au sein de l'*École d'Humanité* sont discutées et prises en commun, au sein de la *Schulgemeinde*, la commune scolaire, à savoir élèves et adultes, toutes nationalités et religions confondus. Il en est de même pour les tâches ménagères. Le personnel de ménage étant par principe inexistant, tous les camarades participent à la *Putzpause,* pause de nettoyage quotidienne. Chaque élève est alors impliqué dans l'accomplissement de l'ensemble des tâches : *Ansagen,* annonces, *Küchendienst,* service cuisine, nettoyage de la cours, des bâtiments, des chambres, des salles de classes, des sanitaires.

Il n'y a pas non plus la notion d'aide institutionnalisée du plus fort au petit, du plus riche au pauvre, comme c'est le cas à la *Schule Schloss Salem* puisqu'à l'intérieur de la communauté scolaire de l'*École d'Humanité* le soutien de l'autre se pratique au-fur-et-à-mesure des besoins de tout un chacun et de façon spontanée. Dans l'esprit de l'égalité, tout en respectant la particularité, chacun doit s'investir avec sa richesse individuelle innée et cultivée, au service de son entourage. L'absence de projets humanitaires et des services institutionnalisés à l'extérieur de l'école peut éventuellement trouver une explication du fait que l'idée originelle consiste à apprendre dans un petit espace restreint, dans un microcosme, plus propice à l'enseignement politico-social des enfants. L*'École d'Humanité* étant conçue comme l'exemple-même d'une société phare à petite échelle, l'expansion de ce microcosme à un macrocosme, se produirait, selon Paul Geheeb, de façon naturelle et évolutive, lorsque les élèves quitteront l'école pour s'installer ailleurs. Grâce aux anciens camarades, porteur de graines de cet idéal sociétal, ce microcosme pourrait étendre son espace jusqu'à devenir un macrocosme unique, englobant « la famille humaine » dans sa totalité. Ainsi la société humaine évoluerait vers cette utopie en grandissant par ses propres forces. Dans un exposé de 1930, Paul Geheeb explique sa vision du Citoyen qu'il forme dans son établissement, qui était à ce moment-là l'*École Odenwald* :

> Chaque garçon et chaque fille apprend dans l'internat à vivre en tant que membre responsable d'une petite communauté, afin de servir plus tard comme Citoyen, avec tout son cœur, au bien de la nation. Ainsi la nouvelle jeunesse doit rayonner bien au-delà du cadre de l'internat pour changer en profondeur la société humaine![54]

Pour une meilleure compréhension entre Nations et pour œuvrer en faveur de la paix dans le monde, une des priorités dans l'enseignement politico-social geheebien est donnée à l'instruction des cultures et des histoires des peuples. Dans cet objectif ont lieu tous les samedis, les *Andachten,* les recueillements sur des faits politiques, moraux ou sociaux. La phase de la préparation est un travail commun. Il consiste à sélectionner des informations et des documents authentiques sur un thème précis, à trouver des chants, des musiques, des poèmes, des histoires pour approfondir le thème choisi dans toute sa dimension. L'*Andacht* est un moment où toute la communauté se penche sur des faits sociopolitique et historique pour ensuite en débattre. L'*Andacht*, le terme relevant des pratiques chrétiennes, lie les deux dimensions cosmiques chères à Paul Geheeb, le terrestre et le céleste. Ce rapprochement entre les espaces divins et humains témoigne du détachement de Paul Geheeb à toute politique politicienne. Son enseignement ne veut pas se voir restreint, mais ouvert aussi à une dimension spirituelle, ce qui paraît étrange et est peu commun dans la société d'aujourd'hui. L'engagement politique et social s'apprend, pour Geheeb, au quotidien. *L'École d'Humanité* en tant que communauté cherchant une plus grande mixité et multiplicité possibles, générationnelles, culturelles ou religieuses, offre un large champ à la pratique sociopolitique.

Néanmoins, il s'agit d'une communauté qui se centre sur elle-même et dont l'intégration au sein du village n'a jamais été réellement facile ni gagnée. Il faut cependant préciser, que les façons de vivre entre le village suisse et l*'École d'Humanité* sont très différentes. Le premier vit très ancré dans la vie traditionnelle et catholique, tandis que le second se définit comme une communauté cosmopolite et perméable à tout sujet. Bien que certaines rencontres entre les deux partenaires se fassent, dans l'ensemble, les camarades et les villageois se considèrent étrangers l'un face à l'autre.

Pour conclure, les écoles ayant gardé l'héritage de leurs fondateurs, n'ont finalement connu que peu de changement concernant la théorie sur l'éducation politique et sociale.
En revanche la mise en pratique pédagogique des concepts a subi des modifications substantielles. La *Schule Schloss Salem* où Kurt Hahn était un défenseur militant d'une monarchie parlementaire, a adapté son enseignement politique et social à la transmission des valeurs démocratiques. On constate par ailleurs que la *Schule Schloss Salem*, qui laisse le plus de liberté d'action aux élèves, présente le programme politico-social le plus élaboré et diversifié. En revanche l'institutionnalisation des services et des fonctions rigidifie considérablement l'emploi du temps des élèves dont certains perdent le souffle.
Quant à l*'École d'Humanité,* qui se fonde sur le principe de la démocratie directe, on remarque de la part des élèves une réelle aisance pour la discussion, un esprit de compromis et une réflexion approfondie pour résoudre des conflits.
L'*École des Roches,* en revanche, déroge aux règles établies du BIEN, bien que l'idée de sa création repose sur une suggestion d'Edmond Demolins. Les élèves sont bien amenés à participer à des projets sociaux, mais ne disposant d'aucune fonction ou activité démocratique l'éducation politique demeure quasi inexistante.

[54] « Jeder Jüngling, jedes Mädchen lernt im Landerziehungsheim, als verantwortungsvolles Glied einer kleinen Gemeinschaft zu leben, um als Staatsbürger später mit voller Hingabe dem Wohle der Nation zu dienen. So soll die neue Jugend weit über den Rahmen ihrer Heime hinaus wirken zur völligen Umgestaltung der menschlichen Gesellschaft. » Paul Geheeb, « Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgaben der Gegenwart », exposé du 2 juin 1930 à Halle a.S., in : Eva Cassirer (dir.), *Erziehung zur Humanität. Paul Geheeb zum 90. Geburtstag.* Heidelberg, 1960, pp .131-154.

Bibliographie

Bertier G., « Comment former des chefs, Capitaine et chef de patrouille ? », *JER*, 1922, pp. 25-32.
Bertier G., *L'École des Roches*, Juvisy : les éd. du cerf, 1935.
Bueb B., « Die Alltagspraxis der Erziehung in Salem », in *Erziehung an der Schule Schloss Salem*, Salem: septembre 1993.
Bueb B., *Kurt Hahn, the Politician*, exposé lors de la *Round Square Conference* à Salem le 16 octobre 2002.
Demolins E., *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?*, Paris : Firmin-Didot, 2ième édition, s.d., [1897].
Demolins E., *L'Éducation nouvelle,* Paris : Firmin-Didot, 1898.
Demolins E., *École des Roches*, Paris : Firmin-Didot, 1903.
Duval N., *L'École des Roches, une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse de doctorat, Paris : 2006.
Duval N., *L'École des Roches*, Paris : Belin, 2009.
École des Roches, *Internat mixte international, l'école privée la plus célèbre de France pour les adolescents du monde entier,* dépliant d'information de 8 pages distribué en 2010.
École des Roches, *École des Roches, collège-lycée*, brochure d'information de 23 pages distribué en 2010.
École d'Humanité, *École d'Humanité 1946-1996. 50 Jahre lebendiges Lernen in multikultureller Gemeinschaft am Hasliberg*, Hasliberg-Goldern: 1996.
Ferenschild H., *Verantwortlich handeln lernen in den Salemer Diensten. Die Renaissance einer alten pädagogischen Idee,* Schule Schloss Salem : 2 février 2004.
Geheeb P., « Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgaben der Gegenwart » (1930), in : Cassirer E. (dir.), *Erziehung zur Humanität. Paul Geheeb zum 90. Geburtstag.* Heidelberg : 1960, pp .131-154.
Geheeb P., « Discours de M. Geheeb », *Pour l'Ère Nouvelle, Revue Internationale d'Éducation Nouvelle,* n° 103, décembre 1934, p. 297.
Geheeb P., « L'Éducation pour l'avenir », in *Le Journal de Genève*, n° 279, 11 octobre 1937.
Geheeb P., *Ecole d'Humanité,* brochure bilingue (F-GB), 1939.
Geheeb P., *Ecole d'Humanité,* Goldern-Hasliberg : s.d..
Hahn K., « Der deutsche Imperialismus. Über die Gewinnung des Friedens und Deutschlands Stellung in der Welt » (1918), in Knoll M., 1998, pp. 78-89.
Hahn K., « „... dieses Bekenntnis wäre in meinem Munde eine Lüge." Der Entwurf für Brockdorff-Rantzaus Rede in Versailles »(1919) , in Knoll M. 1998, pp. 99-102.
Hahn K., *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*, Stuttgart: Klett, 1958.
Knoll M. (dir.), *Kurt Hahn. Erziehung und die Krise der Demokratie*, Stuttgart: Klett-Cotta, 1986.
Knoll M. (dir), *Kurt Hahn. Reform mit Augenmass*, Stuttgart: Klett-Cotta, 1998.
Letz-Delannette C., « 'Deviens qui tu es' L'Image de l'Homme à l'École du Château Salem (Schule Schloss Salem) et l'École d'Humanité », in Bellarbre J et Letz-Delannette C. (dir.), *Regard Croisées sur l'identité et l'altérité dans les Sciences de l'hommes et de la société*, Limoges : Pulim, 2011.
Mann G., « Kurt Hahn als Politiker », in Röhrs H. (dir.), *Bildung als Wagnis und Bewährung*, Heidelberg: Quelle und Meyer, 1966, pp. 9-40.
Näf M., Paul *und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-1961*, Weinheim: Beltz, 2006.
Schäfer W., *Paul Geheeb. Briefe*, Mensch und Idee in Selbstzeugnissen, Stuttgart: Ernst Klett, 1970.

Professionnalisme et compétences des enseignants en soins infirmiers

Maria de Guadalupe Mestrinho
Professeur coordonnateur
École Supérieure en Soins Infirmiers de Lisbonne – ESEL et Chercheuse à l'Unité de recherche en enseignement infirmier (Ui&de)
guadalupe.mestrinho@esel.pt
mariaguadalupe@netcabo.pt
+351 217913400; Fax: +351 217954729
351 962863676
RUA JOSEFA DE ÓBIDOS Nº 2, 1º DTO – 1170- 196 - LISBOA

Introduction

Dans le cadre d'une recherche plus élargie sur le *professionnalisme des professeurs et les compétences des professeurs de soins infirmiers*, nous visons ici à analyser l'influence des changements au niveau de l'enseignement supérieur et de la formation infirmière, en ce qui concerne le professionnalisme et les compétences de ces professionnels.

Au cours des vingt dernières années, l'enseignement infirmier au Portugal a fait l'objet de plusieurs changements : l'insertion dans le système éducatif national, les modifications de caractère structurel et organisationnel ; des réformes profondes dans la formation des professeurs ; de nouveaux organismes scientifiques, pédagogiques, de gestion et de nouveaux programmes d'enseignement. Dans l'enseignement infirmier, deux professions se croisent : les soins infirmiers et l'enseignement. Ces deux professions ont subi de profonds changements de structure, de sens social, et sont soumises à des débats sur leur objet et frontières.
L'insertion de l'enseignement supérieur dans l'espace européen donne un nouveau sens au professionnalisme enseignant, étant donné qu'il s'agit d'une mission tournée vers de nouvelles compétences pour les professeurs de soins infirmiers. Les modifications apportées aux concepts et pratiques, les nouvelles responsabilités et la nécessité de production et de diffusion de la recherche ont mené à une plus grande prise de conscience des nouveaux rôles professionnels.
Le thème central était l'étude du professionnalisme comme un intégrateur idéal des composants d'une profession considérée comme une pratique sociale légitimement reconnue, qui exige des connaissances spécifiques, l'idéal de service public, une cohérente éthique professionnelle et personnelle et qui intègre le professionnalisme. Ce professionnalisme, en plus d'avoir ses valeurs sous-jacentes et des idéaux professionnels qui orientent les compétences, comprend encore les connaissances, les pratiques et les attitudes des professeurs (Estrela 1986, 2001; Stronach *et al.*, 2002; Gewirtz, *et al*., 2009). Le changement, en tant qu'axe transversal aux pratiques pédagogiques, est une autre dimension explicative de cette étude, qui a eu lieu dans quatre écoles publiques de soins infirmiers. Ces écoles étaient en train de réorganiser leurs procédures et il s'agissait d'une période particulière au niveau de la dynamique des écoles en général.

Voici quelques questions de recherche sous-jacentes à la problématique :

- Comment les professeurs de soins infirmiers pensent-ils répondre aux exigences de l'enseignement supérieur ? Comment ces exigences s'articulent-elles avec l'idéal professionnel d'apprendre à soigner ?
- Le modèle de professionnalisme est-il sous-jacent aux rôles et compétences détectables à travers les discours des infirmiers professeurs et l'observation de certaines pratiques d'enseignement ?

Conception de la recherche

Il s'agit d'une étude d'interprétation qui exige une compréhension du phénomène considéré, où le plan méthodologique reste ouvert et flexible, en essayant d'articuler le cadre conceptuel et les données empiriques, pour arriver à de nouvelles conceptualisations. L'étude établit une relation entre trois axes théoriques. Ceux-ci composent le cadre conceptuel qui a guidé le travail : la profession et le professionnalisme, des modèles généraux de formation, et de formation des infirmiers, et un changement de paradigme au niveau de l'enseignement supérieur en soins infirmiers.
Les professeurs ont été sélectionnés selon un échantillon de **de convenance**. Il est composé de vingt professeurs de quatre écoles publiques d'enseignement supérieur en soins infirmiers. Le recueil de données s'est réalisé moyennant des entretiens semi-structurés, auprès de professeurs coordonnateurs et adjoints, et l'observation d'un sous-groupe de quatre professeurs adjoints et actifs.
Le choix méthodologie porta sur une étude de cas et une approche interprétative de la réalité, fondée sur une analyse des situations circonscrites, du point de vue contextuel et temporel (Merriam, 1990 ; Yin, 1989, 2001 ; Stake, 2007).
L'analyse des données, provenant des entretiens semi-structurés auprès des participants, suit le modèle de Huberman & Miles (1991) et les critères scientifiques théorisés par Guba & Lincoln (1994) (pertinence, validité, fiabilité et transférabilité).
Nous avons considéré que l'approche quantitative nécessitait d'une interprétation qui accentue la signification des données numériques et que l'approche qualitative qui capte le vécu a parfois besoin de l'organiser et de l'élargir en le transposant vers le plan de l'analyse quantitative (Estrela, 1994).
Nous avons cherché à décrire, le plus objectivement possible, les phénomènes à étudier et de saisir leur subjectivité, sans pour autant négliger quelques données quantitatives que l'analyse de contenu a relevé, en particulier, parce que c'était un groupe diversifié de participants. Cette étude a ainsi été réalisée dans un cadre d'intégration des deux méthodologies, en les conciliant à partir d'une perspective interprétative (Morse, *et al*., 2005; Creswell, 2010; Minayo, 2010).

Le travail s'est développé en quatre phases. La première phase comprit quatre entretiens avec des professeurs des organismes de gestion scientifique. Ceci a permis la planification de la deuxième phase, avec la réalisation de huit entretiens de professeurs coordonnateurs, en charge de la coordination des cours, et de huit professeurs adjoints, avec des fonctions de régents ou collaborant à des unités curriculaires théoriques et pratiques. La troisième étape comprit l'observation de quatre professeurs adjoints en cours et l'analyse du contenu des registres de ces observations, visant à comprendre comment les représentations faites lors des entretiens se traduisaient au niveau de l'activité pédagogique.
Ces données ont permis de planifier *la quatrième phase*, qui propose un référentiel de compétences pour les professeurs de soins infirmiers.
Dans cette communication, nous nous concentrons sur les thèmes du *professionnalisme* et *des identités* et de *l'enseignement supérieur et le changement*, cherchant une meilleure compréhension des phénomènes des processus identitaires et des compétences des professeurs de soins infirmiers, dans un environnement qui change.

Ambiguïté identitaire

Le processus de socialisation des professeurs de soins infirmiers se produit dans les institutions sociales et professionnelles en soins infirmiers et de l'enseignement au niveau supérieur. Il est influencé par leurs motivations, leúrs parcours biographiques et sociaux et par leurs rôles professionnels. Les identités ont été considérées des noyaux de structuration de la vie socioprofessionnelle, tant d'un point de vue institutionnel et collectif que des biographies et des quotidiens symboliques et personnels (Dubar, 1996; Bujold, 2008).
La reconfiguration identitaire assume des valeurs professionnelles transmises par héritage culturel, au sein de groupes d'appartenance et de plusieurs groupes qui ont participé aux actions organisationnelles, sociales et politiques et qui ont une influence sur les professionnels (Castells, 2001). Dans ce processus, les membres d'une profession se reconnaissent comme des professionnels et s'organisent par rapport à d'autres professions, en raison de leur autonomie professionnelle (Sainsaulieu, 1988).

L'étude menée par Teixeira (1997) révèle une double identité professionnelle des professeurs de soins infirmiers et identifie l'existence d'une identité croisée, dans le sens donné par Tajfel (1993). On y retrouve une tendance à identifier le groupe d'appartenance des professeurs des écoles supérieures. La présente

étude révèle que les professeurs de soins infirmiers supportent une ambiguïté identitaire, comme infirmiers et comme professeurs de l'enseignement supérieur, et cherchent une réévaluation de leur rôle et une nouvelle manière d'être et de vivre la profession enseignante.
À travers des études avec des groupes de professeurs et d'infirmiers, Stronach *et al.* (2002) ont interprété des mini-récits d'auto-présentation d'un groupe de professeurs et d'un autre d'infirmiers. Ils ont constaté que le groupe de professeurs ressent de l'instabilité, qu'il y a un transfert d'attitudes et de valeurs, parfois des contradictions et l'expression de conflits, du fait qu'ils aient été d'abord des infirmiers et ensuite des professeurs de soins infirmiers, ce qui réfléchit une identité composite.

Au niveau de l'enseignement supérieur, il existe des activités, des tâches et des compétences multiples et inhérentes, mais construites à partir de la spécificité des soins infirmiers, ce qui conduit à une nouvelle épistémologie des pratiques pédagogiques des professeurs, indiquant des changements effectifs dans le processus d'enseignement-apprentissage (Esteves, 2007, 2009).
La reconfiguration identitaire des infirmiers professeurs est transversale à l'éthique professionnelle et à la formation en valeurs, des soins infirmiers et de l'enseignement, à travers lesquelles ils orientent leur action professionnelle.

Changement de paradigme dans l'enseignement des soins infirmiers

Le changement en tant que processus imprévisible et complexe comprend deux niveaux : les croyances personnelles ou théories personnelles et le changement professionnel. Les personnes impliquées dans les changements interagissent avec les contextes où elles se développent, et dont elles font part, avec leur histoire personnelle et expériences (Day, 2001; Flores, 2004).

Le concept du professionnalisme enseignant, défendu par Estrela (2001) s'appuie sur un correct exercice des rôles et des compétences professionnelles en mutation, où s'articulent les aspects éthiques et déontologiques de la profession enseignante. Ceci permet d'orienter la professionnalité et de différencier les comportements professionnels de ceux qui ne le sont pas, les définissant en fonction d'un idéal de service.

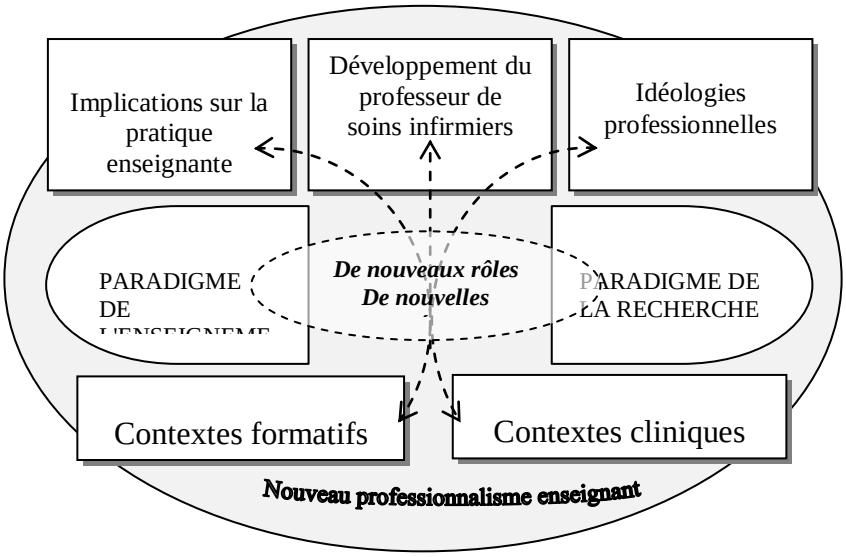
Jetant un regard transversal sur le professionnalisme des professeurs de soins infirmiers, et face à la diversité des rôles professionnels, liés au développement et à la recherche de cette discipline, la mission des professeurs paraît se fonder sur des idéaux de la profession enseignante, englobant l'enseignement, la recherche, la participation et la critique sociale, la citoyenneté et un approfondissement culturel de la communauté.

Du point de vue normatif et juridique, au Portugal, les infirmiers qui enseignaient dans les écoles suivaient une carrière dans l'enseignement supérieur, pendant les années quatre-vingt du XXe siècle. Ils se consacraient à la séparation des carrières, celle de l'enseignement et celle de la pratique des soins, par le biais d'un processus d'universitarisation (Estrela, 2003; Bourdoncle, 2007, 2009).

Le passage à un nouveau professionnalisme des professeurs, mettant l'accent sur la réflexivité, la résolution de situations concrètes et sur la production de connaissances en soins infirmiers, implique devenir un professeur expert et compétent, capable d'intervenir dans des situations professionnelles complexes. Il s'agit d'un professeur qui est en voie de devenir un professionnel complet, comme un acteur social impliqué, réflexif, autonome et auteur de sa pratique et, simultanément, comme un professeur en plein processus de développement professionnel qui se socialise dans des contextes de formation et de travail (Lessard *et al.*, 2007).

Le passage d'un paradigme d'enseignement à un paradigme de recherche, au niveau de la profession de professeur de soins infirmiers, a des répercussions sur ses pratiques, sur les nouveaux rôles et compétences et a, encore, une influence sur son développement professionnel.

Figure 1 - Évolution de la profession de professeur de soins infirmiers



Les nouveaux rôles des professeurs de soins infirmiers indiquent un processus évolutif de l'enseignement, ils doivent détenir le *savoir-devenir* proposé par Lessard (2009), englobant divers domaines de compétences (Davis *et al.*, 2005).

L'émergence et la reconnaissance du rôle professionnel des professeurs de soins infirmiers représentent la prestation compétente d'un service public et la légitimation de leur professionnalisme. De là, découlent les valeurs et les idéaux professionnels, de prendre soin à enseigner, rendant le développement du référentiel de compétences assez important.

Référentiel de compétences

À partir du contexte national, l'étude s'est élargie à un projet international pendant le temps de durée de la recherche, pour procéder au développement et à l'étalonnage d'un référentiel de compétences. Il a été mis en place un outil heuristique, qui a été soumis à des tests dans le contexte européen par un panel de professeurs de soins infirmiers, des experts internationaux de différents pays et des participants à la *Fédération européenne de formation en soins infirmiers* (FINE, 2007), à deux moments : un premier en juin 2007, à Maribor (Slovénie avec 17 pays) [; un deuxième, en novembre 2007, à Genève (Suisse avec 12 pays), par l'intermédiaire de travaux en groupe de plusieurs *ateliers*. Cela a conduit à une prise de conscience des dimensions professionnelles, avec l'intégration de connaissances, de critères et d'exigences de la profession enseignante, en liaison avec un processus de réflexion collective et individuelle (Paquay, 2004; Figari, 1996; Figari, 2002; Figari *et al* 2006) .

La construction du référentiel de compétences des professeurs de soins infirmiers a impliqué un schéma d'analyse sur les rôles et les fonctions des infirmiers professeurs, qui, à ce jour, était inscrit dans la législation nationale et sur un modèle de compétences, mis au point aux États-Unis d'Amérique (Davis *et al*, 2005)

Le développement du référentiel de compétences des professeurs de soins infirmiers, outre la législation portugaise sur le rôle des professeurs d'enseignement supérieur polytechnique, a encore eu des apports théoriques de plusieurs expériences de construction de référentiels, décrits dans la littérature aux Etats-Unis, au Portugal, en Australie (par l'ANTS) (Tolhurst, 2008) et de certains pays européens (Paquay, 1994; Figari, 1996, Perrenoud, 1999).
Nous présentons les domaines de compétences admis dans le référentiel :

- L'éthique (relative à des valeurs et idéaux professionnels) ;
- Socio-pédagogiques (relatifs à la performance du professeur ;
- D'auto-développement (se référant au professeur lui-même et à sa formation);
- Socio-organisationnels (relatifs à la participation aux dynamiques de l'école et de l'environnement).

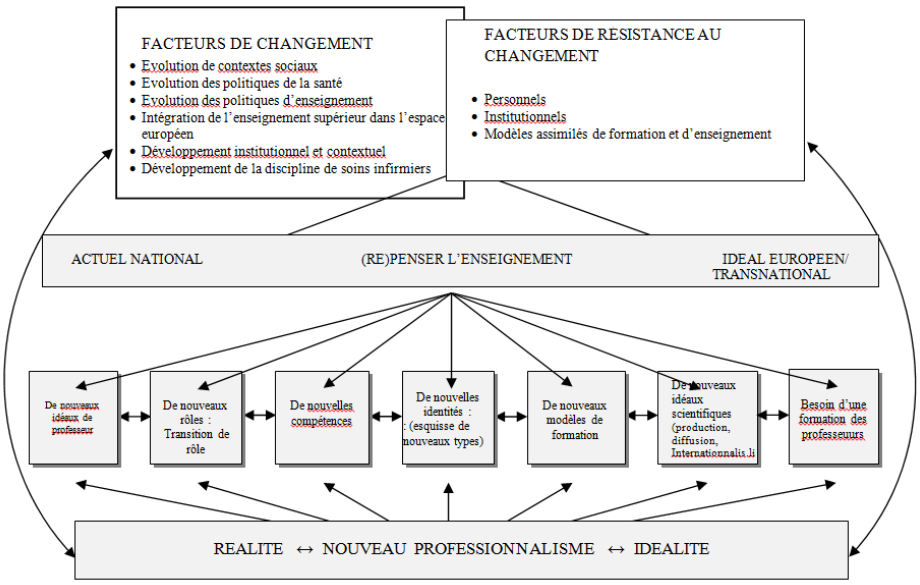
Ce référentiel a encore tenu compte des compétences des professeurs de l'enseignement supérieur, proposées par Graça (2008) qui présente un profil professionnel intégrant les compétences traditionnelles (enseignement et recherche) ainsi que de nouvelles. Parmi ces nouvelles compétences, il faut comprendre la maîtrise des technologies de l'information, la capacité de travailler en équipe et la direction de projets, la capacité de diversifier des stratégies et des méthodologies pédagogiques, la capacité de conseil et, encore, celle d'entretenir des relations interpersonnelles et de travailler dans un contexte transnational, ainsi que des compétences linguistiques et interculturelles.

Ce référentiel va à la rencontre d'une liste de compétences des professions complexes, proposée par Le Boterf (2004) et qui sont les suivantes : savoir comment agir pertinemment ; savoir comment mobiliser les savoirs et les connaissances dans le contexte professionnel ; savoir comment combiner des savoirs multiples et hétérogènes ; savoir transférer (le savoir déclaratif vers un savoir expérientiel) ; savoir apprendre à apprendre et savoir s'engager. Nous avons considéré la notion de réseau ou de réseaux de connaissances auquel les professeurs appartiennent, ce qui englobe la notion de collégialité, au niveau des équipes multi-professionnelles et des organisations, à travers le développement d'une compétence collective.

Modèle du professionnalisme des professeurs de soins infirmiers

Comme synthèse finale, nous avons cherché à donner une vision holistique du processus de recherche, en estimant que cette étude pourra fournir des intrants, car les résultats sont une articulation cohérente entre les catégories suivant une forme mixte : le cadre conceptuel, l'analyse des entrevues, des observations et le référentiel de compétences des professeurs de soins infirmiers. Cette articulation mène à une vision stratégique pour l'enseignement et pour les professeurs de soins infirmiers. Ceci nous permet de proposer un profil d'expert pour le professeur qui se traduit en une appartenance à une culture disciplinaire et socioprofessionnelle particulière, avec des références à la profession d'infirmier, à l'enseignement, à la diversification des activités professionnelles et au développement et à la recherche de la discipline des soins infirmiers (Meleis, *et al.*, 2007) et qui, finalement, est un modèle intégratif du professionnalisme des professeurs de soins infirmiers.

Figure 2 - Figure 2 - Modèle intégrateur du professionnalisme des professeurs de soins infirmiers



Le modèle de professionnalisme comporte une dimension explicative d'une partie de la réalité, car le développement du professionnalisme y est sous-jacent, ainsi que les compétences des professeurs de soins infirmiers, dans des contextes particuliers. Il se présente comme un processus dynamique qui passe par la profession, étant capable de s'étendre à travers la pratique et la recherche, contribuant à repenser l'enseignement, promouvant la ligne de consonance entre l'idéalité et la réalité du travail des professeurs, à travers le raisonnement et la résolution de problèmes pratiques de production de connaissances.

Conclusions

Professionnalisme et reconfiguration identitaire des professeurs de soins infirmiers

Le professionnalisme des professeurs de soins infirmiers, comme un processus de reconfiguration identitaire et marqué par la socialisation dans des contextes formatifs et cliniques, s'inscrit dans leurs vécus et expériences, dans les valeurs symboliques de la profession infirmière et dans l'interaction avec le contexte de l'enseignement, qui commença à se dérouler dans un cadre européen d'enseignement supérieur. Nous constatons que les identités de ces professeurs se construisent, modifiant et éclairant, en conformité avec les contextes normatifs de socialisation, formatifs et cliniques où ils exercent l'enseignement.
Dans leur auto-présentation, les professeurs ont révélé une certaine ambivalence dans leur propre désignation : infirmier- professeur, professeur- infirmier et professeur de soins infirmiers, ce qui, dans une vision plus large, et avec d'autres méthodologies, peut être confirmé ou réfuté.
Nous insistons sur la nécessité d'établir des relations de partenariat entre les acteurs qui interagissent dans des contextes formatifs et cliniques, à travers la mise en œuvre d'un travail conjoint entre les partenaires du processus éducatif, visant à la formation des infirmiers.
L'ambivalence du discours des participants se traduit en une identité composite (Mestrinho, 2008). Selon Stronach *et al.* (2002), puisque ces professeurs s'intègrent dans une nouvelle réalité temporelle et contextuelle à laquelle il faut appartenir. Cela conduit à un professionnalisme d'adaptation, étant donné que les professeurs des soins infirmiers passent par un processus professionnel qui n'est pas encore bien résolu, il leur manquant une partie du parcours qui leur permettrait de faire le passage à un groupe d'appartenance, des professeurs de l'enseignement supérieur.

Plusieurs nouveaux rôles professionnels émergent alors. Ces rôles se développent à travers la connaissance de la discipline de soins infirmiers et d'un large éventail d'autres domaines scientifiques, ce qui entraîne des compétences, qu'ils poursuivent continûment au long de la vie, selon leur processus évolutif et intégrant le développement professionnel enseignant (Feixas, 2003). L'idéal éthique du professeur de soins infirmiers est implicite dans le discours, par la réflexion sur les codes de déontologie des infirmiers, mais il est explicite dans une dimension axiologique, liée aux valeurs d'enseigner et de soigner, aux valeurs de la dignité humaine et de l'intégrité éthique, ce qui va à la rencontre des résultats sur les valeurs professionnelles des professeurs de soins infirmiers de l'étude de Davis *et al.* (2005).
Certains de ces professeurs s'identifient comme des professionnels ayant suivi une réorientation et ayant appris avec les réformes de l'enseignement infirmier qui les ont transformés, lorsqu'ils adoptent une nouvelle culture intégrée dans un processus de transformation personnelle et du collectif professionnel. La reconfiguration identitaire apporte de nouvelles formes de professionnalisme et réduit la distance symbolique entre l'occupation symbolique de la profession d'infirmier et l'enseignement, créant de nouveaux contours à une profession qui ne survient qu'après la profession initiale.

Une vision stratégique pour repenser l'enseignement infirmier

Le référentiel de compétences pour les professeurs de soins infirmiers contient des indicateurs développés sur le terrain et est ouvert à une structure abstraite et idéalisée, où une variété de domaines de compétence est utilisée. Ce référentiel, en plus d'être utile à l'évaluation des professeurs de soins infirmiers, contient un potentiel de formation car il permet une prise de conscience de soi-même et des nouvelles exigences professionnelles, tout en essayant d'être un outil de discussion, d'analyse, de débat et de recherche au niveau des réalités de l'enseignement infirmier.
Sur la base des nouvelles conceptualisations qui émergent de cette étude, nous soulignons une vision stratégique pour le développement des professeurs de soins infirmiers. En effet, un processus de transition professionnelle est ici mis en évidence, marqué par l'influence des réformes d'enseignement et intégrant un changement socioprofessionnel, politique et organisationnel, fondé sur des idéaux professionnels.
L'interprétation du professionnalisme des professeurs de soins infirmiers se présente comme un dialogue entre la mission et l'action éducative, en tant que capital humain et éthique et dans la perspective des domaines de compétences qui intègrent l'expertise professionnelle (Mestrinho, 2007).
Il a été reconnu un changement dans l'action des professeurs de soins infirmiers, avec des exigences d'une culture de recherche dans la pratique enseignante, il ne pouvant pas avoir de séparation entre la production (fonction de la recherche) et la transmission des connaissances (fonction de l'enseignement), mais si une articulation entre ces deux dimensions.
On identifie également le besoin d'institutionnalisation de programmes de formation pédagogique pour les professeurs de soins infirmiers pour qu'ils puissent répondre à de nouveaux rôles, aux exigences professionnelles et aux transformations requises pour l'enseignement supérieur.

Références Bibliographiques

Bourdoncle, R. (2007). Autour des mots "universitarisation". *Recherche et formation* (Nº 54) pp. 135-149.
Bourdoncle, R. (2009). L'úniversitarization. Structures, programmes et acteurs. In: *Les tensions historiques entre professionnalisation et universitarization de la formation*. Bruxeles: De Boeck.
Bujold, L. (2008). L'identité professionnelle. In: Dallaire, C. (Dir) *Le savoir infirmier - au coeur de la discipline et de la profession*. Québec: Gaetan Morim Editeur.
Castells, M. (2001). *The power of identity*. Great Britain: Blackwell Publishers.
Creswell, J. (2010). *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. São Paulo: Bookman e Artmed, 283 p.
Davis, D.; Stullenbarger, S.; Dearman, C.; Kelley, J. (2005). Proposed nurse educator competencies: development and validation of a model. *Nursing Outlook* (V. 53 Nº 4) pp. 206-211.
Day, C. (2001). Desenvolvimento profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
Dubar, C. (1996). Formation, Travail et identités professionnelles. *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho* (Vol. I). Lisboa: AFIRSE Portuguesa (1996). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, pp. 65-71.
Esteves, M. (2007). Para a excelência pedagógica do ensino superior. In: Textos conferência plenárias e painéis IX Congresso da SPCE. *Educação para o sucesso: politicas e actores.* Universidade da Madeira.
Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 37-48. Consultado em [Janeiro, 2010] em http://sisifo.fpce.ul.pt.
Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. 4ª ed. Porto: Porto Editora.
Estrela, M. (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia* (A. 20) pp. 301-310.
Estrela, M. (2003). L'universitarisation de la formation des enseignants: obstacles et contraditions entre théories et pratiques. *Actes du Colloque AFIRSE.* Paris: UNESCO.
Estrela. M. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In Teixeira, M. *Ser professor no limiar do Século XXI.* Porto: Edições ISET.
Feixas, M. (2003). *El desarrolho Professional del professor universitário como docente.* Consultado em Abril, 2008 em: http//www.dewey/mfeixas/pdf/ comunication/comunicacion. Univ Salamanca.
Figari, G. (1996). *Evaluer: quel referentiel?* Bruxelles: De Boeck.
Figari, G. (2002). *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles: De Boeck.
Figari, G.; Rodrigues, P.; Alves, M. P.; Valois, P. (2006). *L'Évaluation des compétences: entre la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience: revue des savoirs, des modèles et des méthodes*. Lisbonne: Educa.
European Federation of Nurse Education (FINE, 2007). *Bologna Process and Nurse Educators Competencies*. In: Report of the 2nd workshop. Geneva (www.fine-europe.eu /organization.htm).
Flores, M. (2004). *Os professores em inicio de carreira e o seu processo de mudança: influências e percursos*. Revista Educação (V. 12, nº 2) pp. 107-117.
Gewirtz, S. *et al*. (2009). Policy, professionalism and practice: understanding and enhancing teacher's work. In: Gewirtz, S. et al. *Changing teacher professionalism-International trends, challenges and ways forward*. New York: Routledge pp. 3-16.
Graça, S. (2008). Desenvolvimento profissional do professor universitário: um contributo para a sua análise. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* (Nº 7) pp. 125-136. Consultado em Novembro, 2009 em http://sisifo.fpce.ul.pt.
Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In: Denzin, N. ; Lincoln, Y. (Orgs). *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks: CA Sage pp. 105-117.
Huberman, M. & Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Université.
Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives: la compétence n'est plus ce qu'elle était.* Paris: Editions d'Organisation.
Lessard, C. (2009). O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* (Nº 9) pp. 119-128. Consultado em Janeiro, 2010 em http://sisifo.fpce.ul.pt.
Lessard, C. *et al.* (2007). Les politiques et les pratiques en éducation: un couplage problématique: une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation* (Nº 25) pp. 155-194.
Meleis, A. *et al*., (2007). *Theoretical nursing: development and progress*. 4ª ed. Philadelphia: Lippincott.
Merrian, S.(1990). *Case study research in education: a qualitative approach*. Oxford: Jossey Bass Publishers.
Mestrinho, M. (2007). As mudanças no ensino de enfermagem: em busca de uma ideologia do profissionalismo docente. In: Rodrigues, A. *Processos de formação na e para a prática de cuidados*. Loures: Lusociência pp. 186-207.
Mestrinho, M. (2008). Profissionalismo docente. A complexidade das competências dos professores de enfermagem. In: *Complexidade. Um novo paradigma para investigar e intervir em educação?*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa. ISBN - 978-972-8036-96-6.
Minayo, M. (2010). *O Desafio do conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde* (12ª Ed). São Paulo: Editora Hucitec, 407 p.
Morse, J. (2005). Fostering Qualitative Research. *Qualitative Health Research* (V.15 nº 3, Mar.). pp. 287-288.
Paquay, L. (2004). Et si on évaluait les compétences sur la base des parcours de formation? Proposition d'un utile d'analyse. *Actes de XVIIIème Colloque ADMEE-Europe*, pp. 18-20.
Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF Éditeur.

Sainsalieu, R. (1988). *L'identité au travail.* Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
Stronach, I. *et al*. (2002). *Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities*. Journal of Education Policy (V. 17 nº 1) pp. 109-138.
Tajfel, H. (1983a). *Grupos humanos e categorias sociais* (Vol. I). Lisboa: Livros Horizonte.
Teixeira, O. (1997). *Identidade dos docentes de enfermagem: identidade em transição.* Dissertação apresentada à ESEMFR para concurso ao lugar de professor coordenador da carreira do pessoal docente do ESP. Lisboa.
Tolhurst, G. (2008) *Our duty of care. Collegian Journal of the Royal College of Nursing Australia* (V. 7, nº 2) pp. 20-25.
Yin, R. (1989). *Case study research, design and methods*. Newbury Park: Sage Publications.
Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Ed.

Le travail developpé dans la ville d'Araucaria – Parana – Brésil avec des élèves en difficulté pendant le processus d'enseignement et d'apprentissage

Monaliza Ehlke Ozório Haddad
Secrétariat Municipal à l'Education d'Araucaria
Université Tuiuti du Parana
monalizahaddad@uol.com.br
+ 55 (41)9989-9332
168, Rue José Huttner
Araucaria, Parana

Le Secrétariat Municipal à l'Education d'Araucaria (SMED) – Parana – Brésil, par le biais du Département d'Evaluation Psychoéducationelle, utilise plusieurs programmes pour aider les élèves inscrits dans les établissements municipaux d'enseignement et qui rencontrent des difficultés d'apprentissage.

Actuellement, le municipio d'Araucaria a environ 22.175 (Vingt-deux mille cent soixante-quinze) élèves qui sont distribués dans plusieurs modalités d'enseignement dans le réseau municipal. Ils sont 18.186 (Dix-huit mille cent quatre-vingt-six) élèves de 1ère à 8ème année et/ou 9ème année de l'Enseignement Fondamental, 2.909 (Deux mille neuf cent neuf) dans l'Education Infantile, 570 (Cinq cents soixante-dix) dans l'Education Spéciale et 510 (Cinq cents dix) élèves dans l'Education des Jeunes et des Adultes (EJA). A cela s'ajoute l'augmentation de la population du municipio, representée par le grand número de travailleurs attirés par les possibilités d'emploi dans les divers industries et entreprises installées à Araucaria.

A la recherche d'une analyse plus significative, en considérant qu'Araucaria présente une référence faible de 4,4 comme l'Indice de Développement de l'Education Basique (IDEB) dans les années initiales de l'apprentissage, il paraît évident qu'il faut développer des politiques publiques à fin d'améliorer cet indice, mais surtout il faut offrir de soutien afin d'accomplir le processus d'enseignement et d'apprentissage de nos élèves.

Le présent travail propose la réalisation d'une recherche sur l'apprentissage et le développement humain dans le municipio d'Araucaria, à partir de la contribution de la psychologie historico-culturelle, en comprenant la médiation de l'enseignant dans cette rélation et en recherchant des alternatives afin de surmonter cette problématique et contribuer à l'humanisation.

Pourtant, il convient de connaître les necessités et les demandes qui guident l'orientation des élèves à l'évaluation et le suivi de l'évaluation psychoéducationelle pour le municipio d'Araucaria.

Le processus historique de l'être humain est un processus dans lequel l'homme s'humanise lui-même par le travail. L'homme, par le biais de la production des moyens afin de garantir la satisfaction des besoins essentiels, a créé des nouvelles besoins, contrairement aux animaux qui ne cherchent que des moyens de survie.

Selon Luria (1974), l'école est considérée comme le lieu où les capacités innées des enfants sont formées et peuvent se développer à des niveaux plus élevés et chaque élève a besoin des méthodes appropriées et d'une routine des travaux scolaires qui permettent le développement de telles capacités, la compénsation des difficultées et le développement mental.

Dans ce contexte, il faut comprendre la totalité de ce phénomène, à savoir, les plusieurs déterminations, en considérant que, comme affirmé par Kosik (2002), la totalité concrète n'est pas la méthode pour capter et épuiser tous les aspects, caractéristiques, propriétés, relations et les processus de la réalité ou du phénomène, mais c'est la compréhension de la réalité comme une totalité concrète, comme un ensemble structuré, dialectique, dans lequel tout peut être rationnellement compris.

Marx (1985) explique comment ce processus est mis en place et s'intensifie au sein de la société capitaliste sur la base de la propriété privée, la division en classes et la division du travail: L'aliénation du travailleur dans son objet est exprimé, selon les lois économiques, comme suit : plus l'ouvrier produit, plus il s'approuvit ; plus des valeurs il crée, plus indigne il est ; le plus élaboré de son produit, le plus déformé du travailleur; le plus civilisé de son objet, le plus barbare du travailleur ; le plus riche spirituellement pour faire le travail, plus liée à la nature et déspiritualisée est le travailleur (Marx, 1985, p. 107).

Dans ce processus, non seulement son travail devient un objet, une marchandise, comme lui-même, son existence. C'est dans cette perspective que Marx (1985) affirme que « l'homme (l'ouvrier) ne se sent plus librement actif que dans ses fonctions animales, manger, boire et procréer, tout au plus encore dans l'habitation, qu'animal. Le bestial devient l'humain et l'humain devient le bestial" (p. 109). En ce qui concerne l'aliénation de l'activité pratique de l'homme, le travail se manifeste à l'égard du produit comme un objet étranger qui domine et à l'égard de l'acte de production comme une activité qui n'est pas réalisé par lui, mais contre lui. Ainsi, l'activité vitale consciente distingue immédiatement l'homme de l'activité vitale animale. Précisément, et seulement à cause de cela, il est un être générique. Ou, en d'autres termes, il est un être conscient, c'est-à-dire, c'est sa propre vie un objet pour lui, parce qu'il est un être générique. Seulement à cause de cela son activité est libre. Le travail aliéné renverse la relation afin que l'homme fasse de son activité vitale, de son essence, un moyen simple pour son existence, précisément parce qu'il est un être conscient (Marx, 1985, p. 112).

Cette relation, dite inversée par le travail aliéné dans la société capitaliste, empêche l'acquisition de nouvelles informations par l'homme dans sa concrétude, comme Vigotski e Luria ont démontré. Les critiques de Vygotski et Luria à la Psychologie, par exemple, sont soulignées aujourd'hui par Saviani (2004) en affirmant que, en prenant l'individu comme base purement empirique et non concrète, ses contributions à l'éducation sont à zéro sur le plan pratique, étant toutefois, efficace en termes idéologiques. Cela se produit parce que l'élève qui a besoin d'être éduqué dans les institutions scolaires n'est pas cet individu empirique qui traite la Psychologie, mais c'est l'individu qui résume en lui-même les relations sociales de la société où il vive et dans laquelle se produit son processus éducatif. L'enseignant, cependant, se trouve face à cet individu concret qui est une synthèse de nombreux rapports sociaux plutôt que celui décrit par des variables précises et définiés statistiquement dans la Psychologie actuelle.

L'objectif est de réaliser une synthèse des contributions des différentes travaux et des sujets étudiés par Luria afin de développer une nouvelle perspective sur les relations entre l'Education et la Psychologie, en particulier en ce qui concerne les problèmes de scolarisation. Concernat l'écriture, Luria (1998) montre également comment l'enfant va s'approprier de son utilisation fonctionnelle ou instrumentale avant même de maîtriser la technique elle-même, c'est à dire, "un adulte écrit quelque chose s'il veut s'en souvenir ou la passer à d'autres » (p. 99), mais pour les enfants, la fonction de transmission de l'information se développe beaucoup plus tard que l'écriture dans leur développement fonctionnel. Ecrire est une fonction culturelle typique du comportement humain.

Selon Luria (1998), cependant, l'utilisation d'un objet ou d'une représentation se développe fonctionnellement plus tard dans l'enfance, mais il peut être observé chez les enfants d'âge préscolaire les rudiments de ces procédures instrumentales, qui sont développés par l'observation des adultes autour d'eux et ensuite par l'influence de l'école. Pour analyser les étapes de ce système fonctionnel chez l'enfant, il a fait des expériences avec des enfants en âge préscolaire.

Ils devraient se rappeler d'un certain nombre de phrases dictées par l'expérimentateur. Un crayon et un papier leurs ont été offerts afin qu'ils puissent utiliser telles ressources pour se rappeler des phrases.
Vygotski (1930) affirme que chaque individu, en suivant la route du développement historique et n'existent que comme un être social, a sa personnalité composée et son comportement structuré en fonction de l'évolution de leur groupe social, ce qui explique les différences de comportement, de pensée et de personnalité dans les plusieurs sociétés et périodes historiques de l'humanité.

Il est nécessaire et essentiel de souligner l'éducation comme un processus de formation humaine ou d'humanisation, selon Vygotski et Luria. C'est fondamental une théorie qui fait la médiation entre les aspects plus générales et collectifs et individuels et privés, c'est-à-dire, la Psychologie Générale défendue et initiée par Vygotski et continuée par Luria. C'est dans ce sens que le texte de 1930 écrit par Vygotski, dont les idées de façon explicite sont manifestes dans les écrits de Luria, se rapproche des exposés de nombreux auteurs contemporains qui font la critique du capitalisme et ses conséquences pour la formation humaine, en particulier à l'égard de l'enseignement systématisé ou de l'éducation scolaire.

L'éducation doit jouer le rôle central dans la transformation de l'homme sur cette route de formation sociale consciente de nouvelles générations, l'éducation doit être la base pour le changement du type humain historique. Les nouvelles générations et leurs nouvelles formes d'éducation représentent la principale voie que l'histoire suivra pour créer le nouveau type d'homme. Dans ce sens, le rôle de l'éducation sociale et polytechnique est extrêmement important. Les idées basiques qui justifient l'enseignement polytechnique consistent en une tentative de surmonter la division entre le travail intellectuel et physique et de réunir la pensée et le travail qui ont été séparés pendant le processus de développement capitaliste (Vygotski, 1930, p. 7).

Le moment où a vécu Vygotski a coïncidé avec un moment historique dans lequel la Psychologie était mise en question et toutes les sphères de la vie étaient dans une montée révolutionnaire (les relations sociales, l'économie, la politique, la littérature, la poésie, le théâtre, la science , etc.). La propre réalité objective démandait une nouvelle interprétation du psychisme humaine, en surmontant les psychologies traditionnelles. En ce qui concerne cet aspect, nous pouvons recourir à Duarte (1996), qui explique "... la grande question de l'École de Vygotski, pour la caractérisation des courants de la psychologie, résidait précisément dans l'approche historicisée ou non historicisséé du psychisme humaine. " D'après Vygotski, le psychisme humain ne peut être compris comme un objet essentiellement historique, basé sur les relations établies entre les personnes et la société.

Dans l'approche historico-culturelle, l'apprentissage est considérée comme une condition nécessaire et essentielle pour que les fonctions psychologiques supérieures puissent se produire. La relation entre l'apprentissage et le développement occupe une place prépondérante. Dans cette approche, par conséquent, l'éducation est un facteur indispensable pour le développement du psychisme humaine.

En entrant à l'école, l'enfant a déjà pris une série de connaissances générées dans le contexte historico-culturelle, où elle vit. Elle sait déjà, par exemple, la grammaire, utilise des verbes, d'autres formes grammaticales, mais elle ne sait toujours pas qu'elle le fait. Elle n'a pas la conscience de ce qu'elle fait et elle ne sait pas comment le faire volontairement. À l'école, les enfants apprennent concrètement, à travers la langue écrite et la grammaire, d'être conscient de ce qu'isl ont fait et donc de travailler volontairement avec leurs propres habitudes.

Quand il vient à l'école, l'enfant doit apprendre, entre autres, la langue écrite. Pour l'enfant, acquérir la langue écrite signifie s'approprier un système extrêmement complexe de signes. L'enfant, pour apprendre à écrire, doit être conscient de la structure phonétique du mot, le démembrer et le reproduire, volontairement, en signes. La séparation entre la langue orale et écrite se produit en raison de la séparation entre les niveaux de développement de l'activité spontanée, involontaire et inconsciente d'un côté et d'une activité abstraite, volontaire et conscient d'un autre côté.

Les activités pédagogiques doivent être systématisées et organisées dans le but de guider l'élève à l'appropriation des concepts scientifiques développés par l'humanité. Dans ce processus, l'enseignant a un rôle fondamental. Il est le médiateur entre l'élève et la connaissance. Il est donc à lui d'intervenir dans la zone de développement proximale des élèves, en conduisant la pratique pédagogique. Il est l'adulte qui, ayant la connaissance, doit amener les élèves à assimiler le contenu afin qu'ils puissent se développer, en s'appropriant de l'expérience historico-sociale.

Le Secrétariat Municipal à l'Education d'Araucaria crée des stratégies pour guider les enfants ayant des difficultés d'apprentissage.

Compte tenu des données obtenues et de la perspective historico-culturelle, la ville d'Araucaria développe un travail efficace pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des élèves qui sont inscrits dans notre municipio.

Le Département d'Evaluation Psychoéducationelle propose la fréquentation des élèves au Centre d'Apprentissage et de Développement (CEADE).

Le CEADE est un service de soutien spécialisé à la fonction éducative qui appuie et complète les programmes éducatifs aux élèves inscrits dans l'Enseignement Fondamental de la 1ère à la 9eme année du Reseau Publique Municipal d'Araucaria et qui présentent des difficultés d'apprentissage spécifiques, retard scolaire significatif et qui ont besoin d'un soutien spécialisé supplémentaire pour le progrès à l'Enseignement Fondamental. (Avis CME / Araucaria - n ° 09/2008).

Le service prevoit donner des orientations à 25 élèves par jour, répartis selon le critère de l'enseignant pour l'efficacité du travail pédagogique. Douze élèves sont reçu jusqu'au moment de la pause et 13 élèves après la pause.

Le travail doit être adressé aux fonctions Psychologiques Supérieures et pour les contenus académiques qui sont obsolètes. Il vise à surmonter les difficultés d'apprentissage par le biais de la médiation de l'enseignant en utilisant les diverses ressources et méthodologies.

Dans ce contexte, l'enseignant fait la planification de son pratique et l'organisation de son action pédagogique en tant que médiateur du processus d'enseignement-apprentissage dans le but de surmonter les difficultés présentées et donc de faire l'appropriation des connaissances, et reduire le número des élèves qui échouent à l'école.

Le travail pédagogique du CEADE a pour but d'assurer que les élèves s'approprient des connaissances élaborées par les générations précédentes et systematisées sous la forme de contenu scientifique.

Selon Saviani (2005), il s'agit de la connaissance élaborée et non pas la connaissance spontanée; la connaissance systématique et non pas la connaissance fragmentée; la culture érudite et non pas la culture populaire.

Dans cette perspective, la façon d'organiser les contenus d'enseignement permet le développement des habiletés mentales chez l'élève, cela se manifeste dans l'acte de la pratique pédagogique. Ainsi, les processus supérieures se forment lorsque les contenus sont délibérément assimilés et appliqués dans d'autres situations. C'est à l'enseignant de découvrir les meilleurs moyens de promouvoir le développement, par la sélection du contenu historiquement produit et par le biais des stratégies qui promeuvent leur réalisation.

L'enseignant doit, en prenant l'élève comme un être social qui s'approprie l'écriture dans les interactions avec les différents interlocuteurs, organiser des pratiques interactives d'enseignement et d'apprentissage, promouvoir le développement de leurs conceptions sur l'objet de la connaissance et contribuer afin d'aider les enfants à comprendre les différentes formes de présentation d'un texte écrit, ainsi qu'identifier ses différentes significations et fonctions. Cette compréhension de l'apprentissage de l'écriture consiste à interpréter les fautes d'orthographe des enfants dans la pratique de la lecture et de l'écriture, comme un savoir réel de l'écriture, ce qui indique un savoir proche d'être approprié pour eux, et en particulier la nécessité d'une médiation pédagogique efficace.

L'école a la fonction de travailler les concepts scientifiques et de systématiser et organiser le contenu, car l'appropriation de ces concepts, par les élèves, contribue à la formation de leurs processus psychologiques supérieures.

Car si l'école ne va pas bien c'est parce que la société ne va pas bien. L'échec scolaire n'est qu'un aspect de cette crise générale. Pour comprendre ce phénomène, il ne faut pas rester dans les limites de la routine de l'école, mais plutôt analyser les rélations de détermination de cette routine avec de nombreux problèmes pour comprendre la totalité du processus éducatif, car avec ce processus, toutes les questions de la société capitaliste sont intégrées. Pour comprendre les manières de surmonter la compréhension, l'évaluation, l'orientation et le traitement de l'échec scolaire, identifiés à l'école, il est nécessaire d'établir la relation entre l'école et le processus historique.

Une autre proposition du municipio est la Salle d'Appropriation des Connaissances (SAC) qui vise à examiner l'éducation, étudier les contradictions dans la société et les possibilités de surmonter les problèmes. La spécificité de l'école exprime donc la conception de la société, de l'éducation et de quel type d'homme nous avons l'intention de former. Dans ce contexte, l'organisation scolaire reflète le développement historique d'une société. DUARTE a contribué avec cette analyse :

> **La contradiction qui est présent dans la société capitaliste et également dans le domaine de l'éducation scolaire est la contradiction entre le développement de plus en plus socialisé des forces productives et l'appropriation privée des moyens de production et des produits de cette production. (DUARTE, 2001, p. 5)**

Il est suggéré le développement des SAC's qui sont des environnements d'enseignement conduits par les enseignants pour compléter les services éducatifs aux élèves ayant des difficultés circonstancielle d'apprentissage à l'Enseignement Fondamentale. Dans ce sens, ces difficultés pourraient être étudiées afin de comprendre leur fréquence et intensité, en permettant la planification et la réalisation d'une pratique qui soient liées au projet pédagogique de l'école.

La SAC est un espace pédagogique de l'école qui analyse et contribue dans le processus de surmonter les difficultés des élèves, en recherchant des stratégies pour travailler avec du contenu académique et qui vise l'interaction et le développement des élèves. Tout cela est nécessaire à la formation de sujets historiques, capables de produire et de transformer consciemment leur vie. Car la SAC est un ressource pédagogique qui étudie les processus d'enseignement et que crée de stratégies pour surmonter ces difficultés. C'est un service destiné aux élèves de la 3ème à la 9ème année du reseau municipal d'enseignement d'Araucaria.

En vue de réduire le taux d'échec et d'abandon scolaire dans Araucaria il a été crée la SAC pour correspondre aux expectatives de réduire le nombre d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Il s'agit d'un soutien pédagogique, car dans la pratique , l'échèc scolaire agit comme un pronostic de l'absentéisme en renforçant les faibles attentes et en établissant un cercle vicieux de l'échec scolaire.

L'objectif de la SAC est basée sur l'étude systématique des difficultés présentées par les élèves et les possibilités d'enseigner en conformité avec les limites imposées. Avec ces définitions, la SAC peut être considérée comme un outil pour promouvoir l'apprentissage.

C'est possible de travailler avec les deux domaines d'études (les mathématiques et la langue portugaise) dans lesquels les élèves ont d'importantes difficultés d'apprentissage. C'est à l'école de discuter en conseil de classe et indiquer qui seront les élèves qui devront participer à ce service. Il s'agit d'un domaine interdisciplinaire conceptuel. C'est où l'enseignant doit mettre à disposition les connaissances nécessaires pour travailler les difficultés d'apprentissage.

La SAC doit rattraper l'élève qui n'est souvent pas accepté à cause de ses difficultés et le SMED doit assurer la formation continue pour les enseignants. Pour accomplir ce travail, le Sécretariat Municipal à l'Éducation fournira un enseignant de la première à la quatrième année qui agira sur les heures libres des élèves (c'est-à-dire, la período qu'ils n'ont pas de cours à l'école: le matin ou l'après-midi) et des enseignants de la sixième à la neuvième année qui travailleront avec les disciplines de mathématiques et langue portugaise.

> Si l'enseignant n'a pas la maîtrise adéquate des connaissances à transmettre, il aura beaucoup de difficulté de travailler avec la formation des concepts scientifiques et également avec la zone proximale de développement de leurs élèves. Si l'enseignant ne réalise pas un processus constant d'étude des théories pédagogiques et des progrès dans les diverses sciences et s'il ne s'approprie pas de ces connaissances, il aura beaucoup des difficultés en faire de son enseignement une activité qui soit distincte de la spontanéité qui caractérise le quotidien aliéné de la société capitaliste contemporaine. Comment exiger de l'enseignant qu'il enseigne bien, qu'il transmette les formes les plus développées de la connaissance objective, s'il n'a pas lui-même d'accès à ce type d'enseignement et de savoir? (FACC, 2004, p. 244).

Les salles sont équipées de matériels pédagogiques et des jeux appropriés pour les différents âges, intérêts et niveaux de développement, visant à supprimer les obstacles à l'apprentissage. Le service est offert aux élèves dont les besoins éducatifs, résultats des difficultés conjoncturelles, sont identifiés au cours du processus d'enseignement et d'apprentissage.

En ce qui concerne la méthodologie, la SAC est un espace pédagogique de l'école qui analyse et contribue à surmonter les difficultés d'apprentissage, afin de proumovoir une interaction entre les élèves et les connaissances scolaires, en visant le développement de la pensée, du savoir, de la socialisation et en plus, contribuer à la réalisation des fonctions psychologiques.

Le SMED offrira une formation continue aux enseignants et le Département d'Evaluation Psychoéducationelle sera disponible pour les orientations qui seront jugées nécessaires.

A propos de l'évaluation, il s'agit d'un processus continu, avec la fonction diagnostique, pronostique et investigative dont les informations doivent fournir le redimensionnement de l'action pédagogique et éducative. L'élève est orienté pendant qu'il n'est pas en cours en petits groupes ou individuellement.

L'évaluation du rendement scolaire n'a pas la liberté de choisir ce qu'il faut évaluer. C'est l'enseignement, le plan proposé, qui définit les voies qu'il faut suivre (SOUZA, 2005, p. 145). Le contenu exigé dans l'évaluation devraient être en raison des objectifs prévus dans la planification, dans ce sens, l'évaluation indique les orientations et la réflexion sur le travail pédagogique, et les activités de la SAC permettent une analyse collective du personnel de l'école sur l'enseignement et l'apprentissage, en contribuant ainsi pour donner à l'école des lignes directrices et les possibilités de surmonter les difficultés rencontrées.

Avec ces analyses, il sera considéré essentiel que la SAC réponde aux fins prévues et permette un enseignement efficace, dans lequel l'élève s'approprie vraiment des connaissances produites socialement.

Les ressources méthodologiques et les interventions pédagogiques doivent être surveillés et enregistrés afin d'avoir des subventions pour l'avis descriptive.

La libération du fonctionnement de la Salle d'Appropriation des Connaissances implique toujours l'approbation des enseignants de l'Enseignement Fondamentale. Le rendiment de ces élèves doit toujours être discutée en conseil de classe.

C'est la responsabilité du CEADE et de la SAC promouvoir l'apprentissage et l'intégration des élèves dans le processus éducatif. Il est fondamental donc découvrir les médiations nécessaires pour que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage puissent développer telles fonctions et se bénéficier de la lecture comme un outil essentiel à leur développement. Il faut observer les domaines de développement cognitif, moteur et socio-affective-émotionnel, de manière à subventionner les concepts et le contenu retardé dans le processus d'apprentissage.

Ainsi, nous contribuons à la formation de sujets pensants, conscients qui peuvent trouver dans le CEADE et la SAC un appui momentané pour leurs difficultés scolaires qui les empêchent de suivre le contenu de la salle de classe. Il faut donc suivre la mise en œuvre de ce service, en identifiant les difficultés d'apprentissage des élèves et organiser des médiations directionées à l'apprentissage en développant les fonctions psychologiques supérieures.

La SAC et le CEADE doivent travailler l'activité avec fonction. L'activité est toujours caractérisée par son orientation vers l'objet et elle remplit un but précis. La force motrice de l'activité est sa raison: la raison est ce qui motive d'affaires. Comme Leontiev a déclaré: «Il ne peut y avoir aucune activité sans raison."

Selon Saviani, le rôle de l'école est de donner l'accès de nouvelles générations au monde de la connaissance systématique, du savoir méthodique scientifique. Elle a besoin d'organiser des procédés et de trouver les formes appropriées à cette fin.

Le reseau municipal d'Araucaria dispose également d'un programme appelé POETA - Programme d'Orientation aux élèves ayant des troubles d'Apprentissage, car il était très courant pour les écoles avoir un nombre très important d'enfants présentant un TDAH - Trouble déficitaire de l'attention et l'hyperactivité et / ou les troubles d'apprentissage.

Le Secrétariat Municipal à l'Education d'Araucaria a eu besoin de réaliser une recherche pour constater qui avait vraiment besoin de participer du programme pour éviter une autre épidémie d'élèves avec des troubles d'apprentissage. Comprenant le nombre réel d'élèves présentant de TDAH et des troubles d'apprentissage, il a été analysé le besoin d'une intervention directe auprès des enseignants et de l'équipe de gestion de nos écoles, afin de garantir effectivement le travail de l'école dans ce processus.

En 2010, le projet a travaillé avec environ 05 cas de dyslexie, 03 dans le processus de recherche des symptômes compatibles avec la dyslexie et 195 cas diagnostiqués comme TDAH.

À cette fin, il a été nécessaire comprendre et vivre l'inclusion en transformant les pratiques pédagogiques, ainsi que le contenu, les activités de l'enseignement et de l'apprentissage, les ressources matérielles et les évaluations, car une école ouverte à la différence est celle qui adapte ses programmes en faveur de l'élève.

De cette manière, il est essentiel que des mesures multidisciplinaires globales soient élaborées et orientées pour réduire au minimum, et si possible, éliminer les facteurs intrinsèques et extrinsèques qui peuvent favoriser les changements dans le processus d'apprentissage de la population d'âge scolaire.

Il est fondamental développer un travail relatif à la formation continue des enseignants et d'autres professionnels dans les écoles publiques afin de conduire correctement le processus d'apprentissage, en développant d'actions pour organiser l'environnement scolaire. Les actions d'intervention précoce et du processus dans toute la sphère de l'apprentissage peuvent réduire la demande clinique et améliorer l'apprentissage de ces élèves.

Compte tenu de ce contexte et avec une grande préoccupation, en particulier en instrumentaliser les enseignants, le personnel scolaire et les parents, c'est que le travail se justifie. Le diagnostic interdisciplinaire devient une référence indispensable et systématique. Travailler avec des élèves ayant des troubles d'apprentissage est un défi pour que l'équipe, dans le cadre du processus d'évaluation, mette en évidence des références des médiation et des interventions pédagogiques qui seront référence aux enseignants qui travaillent avec ces élèves dans le processus enseignement-apprentissage et aux parents.

L'équipe interdisciplinaire vise développer un travail avec les élèves ayant des troubles d'apprentissage pour identifier et surveiller leur processus d'apprentissage scolaire leur permettant de surmonter leurs difficultés dans les aspects pédagogiques, émotionnels et sociaux. Cette équipe peut compter aussi sur d'autres professionnels. Les professionnels qui travaillent dans l'Equipe interdisciplinaire du Département d'Evaluation Psychoéducationelle ont le but de signaler à titre indicatif et suggérer les oriéntations aux enfants et aux jeunes pour effectuer le diagnostic thérapeutique ainsi qu'intervenir à l'école pour effectuer les interventions des références méthodologiques, en aidant les enseignants des années initiales et finales de l'éducation de base dans le processus de scolarisation.

Il est destiné aux professionnels qui suivent le POETA d'organiser les activités scolaires et de travailler directement avec les pédagogues et les enseignants, en contribuant à la planification et à l'utilisation des stratégies en classe. Définir avec le pédagogue la méthodologie de travail; faciliter le processus d'enseignement-apprentissage développé dans la rélation entre l'enseignant et l'élève; conseiller / guider le pédagogue et les enseignants sur les élèves renvoyés au projet et sur l'interprétation des résultats obtenus dans leur pratique en identifiant et en proposant des moyens de les surmonter; identifier les difficultés d'apprentissage et participer à l'élaboration du Plan d'Action Pédagogique destiné aux élèves avec des troubles d'apprentissage.

Nous ne pouvons pas analyser les élèves avec des problèmes d'apprentissage de manière isolée, fragmentée, mais tenir compte du contexte dans lequel cet étudiant est inséré et il ne faut pas croire qu'un traitement médical sera la solution aux problèmes de l´élève à l'école, cela contribue pour que l'école ne réponde pas à sa fonction.

Compte tenu de ce qui a été dit tout au long du présent rapport, il est évident que l'éducation, à prendre sur les caractéristiques déjà mentionnées, n' a pas totalement joué son rôle pour la promotion de l'homme, comme Saviani (2007) a défendu. En particulier quand elle concentre sur l'individu la responsabilité pour son apprentissage ou non apprentissage. Dans ce sens, l'école qui devrait être responsable de la production des individus libres, capables de comprendre la réalité autour d'eux et d'agir sur elle et la changer, et qui devrait également contribuer au développement psychique de ses élèves, seulement rectifie l'idée que le problème est de l'individu, si l'élève n'apprend pas, c'est parce qu'il a une maladie, un trouble, un retard. Certains professionelles de la Psychologie collaborent avec ce processus d'individualisation des problèmes scolaires à mesure qu'ils concentrent leurs pratiques dans le diagnostic et la classification des élèves et, par conséquent, ils agissent d'une manière détachée de la réalité sociale dans laquelle les élèves se trouvent.

A savoir, si les enseignants, les éducateurs, les familles, les élaborateurs de politiques publiques comprenaient ces expressions comportementales, de nouvelles politiques et pratiques éducatives pourraient être pensées, moins pathologique et plus pédagogique. En pensant de cette façon, le Secrétariat Municipal à l'Education d'Araucaria a comme objective l'articulation de politiques d'inclusion à tous les élèves dans le réseau municipal d'éducation, parce que nous croyons que l'école est le lieu idéal pour accéder aux connaissances systématisées, donc l'enseignant doit comprendre ses élèves ainsi qu'élaborer un travail pédagogique afin de réaliser l'apprentissage.

Le processus d'enseignement et d'apprentissage et la capacité de surmonter les difficultés

L'école est une institution de socialisation du savoir, qui transforme les connaissances initiales en des connaissances systématiques. Nous ne pouvons pas nier le fait que, dans tout processus d'enseignement se produit la médiation, entendue dans son sens le plus large, car il ya toujours d'enseignement. Toutefois, les objectifs de l'éducation et de l'enseignement sont différent, ayant en vue la formation que nous visons.

En cherchant des subventions pour aider les enseignants, nous cherchons le concept de la médiation défendu par la théorie Historico-Culturelle que, par sa configuration, peut aider à comprendre les enjeux entourant l'apprentissage à mesure que les concepts spontanés, lorsqu'ils sont surmontés par la

science, se deviennent des outils de la pensée, c'est-à-dire, en éléments médiateurs entre le sujet et le monde, permettant aux élèves de penser et d'agir consciemment sur les faits de la réalité.

L'objectif est d'analyser l'enseignement dans le processus d'apprentissage, à savoir, examiner comment les activités d'enseignement, organisées et développées au sein de l'école, peuvent se constituer en situations qui favorisent l'apprentissage des contenus qui deviennent des éléments médiateurs de la pensée.

Nous réfléchissons sur la formation humaine en relation avec le contexte social plus large, en notant les changements qui se produisent dans l'éducation et l'enseignement, en vue de l'homme qui nous voulons former.

Selon Leontiev, un auteur de la Théorie Historico-culturelle, le processus d'humanisation, et dans ce processus la conscience humaine, s'origine dans et pour le travail. S'appuyant sur les idées défendues par Engels, il a écrit: "[...] le travail a créé l'homme lui-même. Il a également créé la conscience de l'homme »(Leontiev, 1978, p. 69).

Lorsque nous comprenons le processus d'humanisation comme un mouvement socio-historique, nous croyons que les capacités spécifiquement humaines ne sont pas transmises par l'hérédité, mais sont développées pendant la vie par l'appropriation de la culture.

Ainsi, c'est clair que l'appropriation des connaissances socialement produites et le développement des aptitudes cognitives résultant de ce processus se produisent dans les interactions entre les individus, par les instruments linguistiques et physiques, éléments dans lesquels les connaissances sont incorporées.

Nous comprenons que le processus de développement humain a une caractéristique constante, c'est-à-dire, il se compose de phases qui se distinguent entre elles par la prévalence des compétences et des stratégies spécifiques d'action, d'interaction, d'apprentissage et s'étend tout au long de la vie. En l'espèce humaine, l'homme a, depuis sa naissance, la flexibilité de concevoir différentes formes de comportement, en utilisant diverses ressources et des stratégies pour s'insérer dans le milieu et agir sur lui. Il est capable également d'apprendre à utiliser les formes d'action et de comportement disponibles dans son milieu.

Pour Leontiev, les compétences humaines acquises dans le développement historique sont données aux hommes par la culture matérielle et intellectuelle. Pour acquérir ces compétences, "[...] "les organes de son individualité» (Leontiev, 1978, p. 272), le sujet devrait entrer en relation avec les éléments du monde qui l'entoure à l'aide d'autres individus, à savoir, dans un processus de communication interpersonnelle. Ce processus d'appropriation de l'activité est donc un processus d'éducation.

Quand l'enfant entre à l'école, les expériences et tout ce qu'il apprendre passe à le constituer, en le modifiant en permanence. Cela signifie que les processus d'enseignement et d'apprentissage sont directement impliqués dans la formation du sujet, parce que l'apprentissage scolaire ne se déroule pas comme un processus parallèles et séparés des autres niveaux d'appréhension et de compréhension de la réalité.

Cette appropriation se produit à travers l'apprentissage des concepts de différents domaines de la connaissance. Dans ces concepts, l'activité humaine est implicite, de sorte qu'ils sont des abstractions qui expriment la synthèse de la pensée humaine.

Les études de Vygotski soulignent que la scolarisation est un facteur fondamental dans le processus du développement intellectuel de l'individu, car c'est par elle que l'individu s'approprie des concepts exprimés dans les pratiques sociales.

C'est à l'école que les concepts scientifiques sont acquises. Selon Vygotski, ces concepts sont la porte d'entrée vers le développement des aptitudes cognitives. L'apprentissage scolaire est une source d'extension conceptuelle. L'école est un environnement privilégié qui offre un soutien pour des interactions riches et profondes avec la connaissance historique et social établie. Dans les interactions élève-enseignant et enseignant-élève, la négociation de significations facilite la transition de la connaissance spontanée à la connaissance scientifique, permettant aux élèves l'appropriation du patrimoine culturel, et dans ce processus, le développement des compétences intellectives supérieures et l'élaboration de valeurs qui permettent l'analyse de l'environnement physique et social.

Il est dans l'école que l'individu se rapporte à la connaissance systématique et prend peu à peu le savoir de différents domaines de la connaissance comme l'objet de sa réflexion. Réfléchir sur la propre connaissance est peut-être, selon Oliveira (2001), le principal résultat du processus de scolarisation. À l'école, l'individu travaille avec les connaissances comme objet, et cette pratique s'instrumentalise à agir dans une société alphabétisée. Il devient conscient également du processus de sa propre pensée.

Dans ce sens, c'est important la compréhension de la relation entre l'éducation et la société et la façon de configurer les pratiques pédagogiques différentes, pour analyser la médiation de l'enseignant dans le processus d'acquisition des connaissances. Il est donc important de considérer la formation des enseignants, car c'est lui qui fait des plans visant à atteindre les objectifs en termes d'apprentissage.

Lorsque nous comprenons la relation entre l'apprentissage et le développement, nous comprenons que la connaissance est acquise non par la reproduction mécanique du contenu ou pour un processus spontané, mais par l'intervention systématique de l'enseignant, à savoir la connaissance est acquise grâce à l'action consciente du sujet. Dans cette perspective, la relation entre l'enseignement, l'apprentissage et le développement est expliquée comme le processus par lequel l'acquisition des connaissances scientifiques permet le développement des fonctions psychologiques supérieures(attention, perception, mémoire, imagination, raisonnement), les capacités qui sont développées quand il y a intentionnalité dans le processus d'enseignement.

Pour Vygotski, l'apprentissage bien organisée est le promoteur du développement cognitif, car l'individu, à s'approprier des concepts scientifiques, s'approprie aussi de processus complexes de la pensée, à savoir, il se mettre à distance de la pensée concrète et l'abstraite se développe.

Basé sur la Théorie Historico-Culturelle, nous comprenons que la médiation ne se limite pas à la relation entre les sujets, car il s'agit de signes qui, intériorisées, deviennent des outils psychologiques. Dans ce sens, il est non seulement l'interaction entre enseignants et élèves ou entre les élèves eux-mêmes, mais surtout la connaissance intériorisée.

Avec le développement de ce travail présenté dans Araucaria nous cherchons à développer un travail axé sur la formation continue, qui vise l'unité de l'enseignement et surmonte la vision fragmentée de l'élève qui a des difficultés d'apprentissage.

Quant à l'apprentissage nous devons tenir compte des travaux de l'Enseignant; le Travail de l'Elève et les Eléments Médiateurs de ce travail pour promouvoir l'apprentissage et l'appropriation des connaissances et le développement.

L'activité est toujours caractérisée par son orientation vers l'objet et remplit un but précis. La force motrice de l'activité est sa raison: la raison est ce qui motive d'affaires. Comme Leontiev a déclaré: «Il ne peut y avoir aucune activité sans raison." L'action est le composant de base de l'activité. L'action est un moyen de réaliser l'activité et, par conséquent, satisfaire la raison. La caractéristique d'une action est le fait qu'elle est toujours orientée vers un but et vise à satisfaire un objectif particulier.

Nous devrions considérer concernant le processus d'enseignement et d'apprentissage: le processus d'apprentissage et de développement des élèves; la zone de développement proximale, les fonctions élémentaires et les fonctions psychologiques supérieures; la connaissance scientifique organisée et systématisée; les activités d'enseignement; la médiation; et l'appropriation des connaissances.

Bibliographie :

AGUIAR, M. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Revista educação e sociedade,** v. 27, n. 96, 2006.

ALVES, Gilberto Luiz. *Apresentação.* **In**: Klein, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 1996.

ARROYO M. **Imagens quebradas.** Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis. Vozes. 2004

BUFFA, E. ARROYO, M.; NOSELLA, P. E. **Educação e cidadania:** quem educa o cidadão. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20.12.96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União,** Ano CXXXIV, n. 248, de 23.12.96, p. 27.833-27.841.

_____. **Lei nº 10.172, de 09/01/01.** Plano Nacional de Educação.

_____.**Lei nº** 8.069, de 13 de julho de 1990- Estatuto da Criança e do Adolescente.

CURY, C. R. R. **Educação e contradição.** 5ª. Ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender:** crítica às apropriações Neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** São Paulo: Autores Associados, 2003.

EIDT, N.M & TULESKI, SC **Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia Histórico-cultural**. Psicologia em Estudo, Maringá, 12(3), 531-540

FERREIRA, N.. S. C. **Gestão da educação impasses, perspectivas e compromissos.** 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A gestão da educação na sociedade mundializada.** Por uma nova cidadania. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Formação continuada e gestão da educação.** 2ª. Ed. Cortez, São Paulo: 2006.

_____. **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. (org). **Políticas Públicas e Gestão da Educação,** polêmicas**,** fundamentos e análises. Líber livro, Brasília, 2007

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH**,** A BIANCHETTI**,** L**. (**org**). Interdisciplinaridade** . Para além da filosofia do sujeito. 5ª. Ed. Vozes Rio de janeiro. 1995

GENTILLI, P. Alencar. C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 2 ª ed.Vozes. Rio de Janeiro. 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7ª edição. Rio de Janeiro, Paz e terra,1976

KUENZER, A. **Planejamento e educação no Brasil**. 4º ed. Cortez, 1999.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A.N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKI e outros. **Psicologia Pedagógica**- Editorial Estampa. Lisboa. 1977

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MOYSES, M. A. A (2001). **A institucionalização invisível: Crianças que não aprendem na escola**. Campinas- São Paulo: Mercado de letras; São Paulo: FAPESP

OLIVEIRA, D. A. (Org) **Gestão democrática da educação. Desafios contemporâneos.** 5ª ed. Vozes. Petrópolis. 1997

PARO, V. **Escritos sobre a Educação.** Yamã São Paulo. 2001.

_____.**Gestão Democrática da Escola Pública.** Ática. São Paulo. 2003

PINTO, A. V. **Ciência e existência problemas filosóficos da pesquisa científica.** 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista.** São Paulo: Autores associados, 2006.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil.** 5. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

_____. **Educação do senso comum à consciência filosófica.** 10 ª. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Escola e democracia.** 16 ª. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9ª. Ed São Paulo: Autores Associados, 2005.

VASQUEZ, A. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIGOTSKI, L, S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Martins Fontes. São Paulo, 2001.

RECHERCHE SUR LE RECRUTEMENT DE PROFESSEUR DE LIBRAS DANS L'UNIVERSITÉ TECHNOLOGIQUE DU PARANÁ – UTFPR

Marta REJANE PROENÇA FILIETAZ
martafilietaz@hotmail.com
R. Corbélia, 91
Pinhais - PR, BRASIL
CEP: 83325-260
+55 41 36680604 (FIXE)
+55 41 9623-2380
Université Technologique Fédérale du Paraná – UTFPR

Neide MITIYO SHIMAZAKI TSUKAMOTO
neidemity@yahoo.com.br
R. Alphonse Daudet, 116
Uberaba – Curitiba, PR - BRASIL
CEP: 81-570-380
+55 41 3287-8344 (FIXE)
+55 41 8416-5581
Université Technologique Fédérale du Paraná – UTFPR

Résumé

La présente investigation analyse le recrutement pour un poste de Professeur Substitut en Langue de Signes Brésilienne (Libras) dans l'Université Technologique Fédérale du Paraná (UTFPR), comme réponse au Décret Fédéral n° 5.626 de 2005. Ce Décret considère comme sourde, une personne qui, par une perte auditive, comprend et interagit avec le monde extérieur, par des expériences visuelles, en manifestant sa culture principalement par l'usage de Signes, en occurrence, au Brésil, la « Libras »- Langue Brésilienne de Signes. Par conséquent, les Institutions Fédérales d'Enseignement, comme l'UTFPR, doivent garantir le recrutement des professeurs de « Libras » (Langue Brésilienne des Signes), pour travailler aux cours supérieurs par le moyen de concours d'état. Elles doivent aussi assurer aux personnes sourdes, l'accès à l'information et à l'éducation, développées en tous les niveaux, étapes et modalités du processus d'embauche, en respectant la spécificité linguistique de ces personnes, avec la diffusion de la « Libras ».Dans cette recherche qualitative caractérisée comme étude de cas, ont été analysés dix concours de recrutement réalisés dans les *campus universitaire* de l'UTFPR de l'État du Paraná. Les résultats montrent la prédominance de candidats, sourds et auditeurs, qui n'ont pas la maîtrise de la « Libras », ni des connaissances des fondements historiques et légaux de l'Éducation Inclusive et sans avoir eu accès à la législation spécifique du droit linguistique de la personne sourde. Les pratiques conservatrices et le manque de considération des besoins d'un appui visuel et spatial, demeurent parmi les candidats qui ont fait les examens de performance didactique. On remarque aussi que même l'institution (UTFPR) n'a pas reçu d'informations suffisamment claires pour élaborer les arrêtés du concours et pour déterminer quelles étaient les attributions du professeur de la « Libras ». Ces difficultés ont résulté en postes vacants et en la répétition des concours de recrutement. Ce qui a montré que les lois et les décrets n'assurent pas l'accès au professeur de « Libras », et que des orientations claires et des investissements consistants, sont nécessaires afin de rendre possible les politiques publiques d'inclusion : en étant la plus urgente, la formation continue de tous les professionnels engagés dans l'éducation, pour que le droit à l'éducation pour tous soit légitimé. Les résultats de cette recherche ont constitué des éléments pour la réalisation de l'évaluation institutionnelle en apportant une amélioration des procédures des concours de recrutements, qui légitiment la fonction de l'institution fédérale d'éducation, dans le processus d'inclusion.

Mots-clés: Concours de recrutement. Professeur de Libras. Éducation Inclusive.

Resumo

Esta investigação retrata o Processo Seletivo para o preenchimento da vaga de Professor Substituto em Língua Brasileira de Sinais [Libras] na Universidade Tecnológica Federal do Paraná [UTFPR], como resposta ao Decreto Federal n.° 5.626 de 2005. Este Decreto considera a pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente pelo uso de Libras. Neste quadro, as Instituições Federais de Ensino, como é o caso da UTFPR, devem garantir a contratação de professores de Libras para atuar nos cursos de licenciaturas e bacharelados, por meio de processos seletivos e concursos públicos para contratação efetiva, afim de assegurar aos futuros docentes subsídios, na atuação junto aos alunos surdos, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, respeitando a especificidade linguísticas desses sujeitos, com a difusão da Libras. Para compor esta pesquisa qualitativa, caracterizado como estudo de caso foi analisados dez processos seletivos realizados nos *campi* da UTFPR no Estado do Paraná. Os resultados mostram a predominância de candidatos sem domínio suficiente da Libras, sem conhecimento sobre os fundamentos históricos e legais da Educação Inclusiva e sem acesso à legislação específica do direito linguístico da pessoa com surdez. Nas provas de desempenho didático, as práticas conservadoras e desconsideração da necessidade de apoio visual e espacial, persistiram entre os candidatos. Constatam-se também, que as Instituições de Ensino Superior (IES) Brasileiras, ainda não se apropriaram das informações suficientemente claras sobre as políticas públicas que especificam os direitos das pessoas surdas e sobre as atribuições de um professor de Libras. Tais dificuldades resultaram em vagas não preenchidas e da necessidade de repetir os processos seletivos. Tais fatos suscitam reflexões de que somente as leis e os decretos, não asseguram o acesso ao professor de Libras e que requer orientações claras e investimentos, afim de viabilizar as políticas públicas de inclusão, sendo a mais urgente, a formação contínua de todos os profissionais envolvidos na educação, para que o direito à educação para todos seja legitimado. Os resultados desta pesquisa constituíram elementos indispensáveis para a realizar a avaliação institucional com aprimoramento de procedimentos dos processos seletivos, o que legitima a função da instituição federal de educação no processo inclusivo.

Palavras-chaves: Processo seletivo. Professor de Libras. Educação Inclusiva.

Introduction

Des groupes progressistes en éducation, préconisent des pratiques pédagogiques plus démocratiques, en accord avec les politiques publiques lancées à partir de 1990, auxquelles se dirigent vers une éducation plus inclusive.
L'Éducation Inclusive présuppose des propositions sous des concepts de diversité, autant dans l'enseignement public que dans l'enseignement privé. Néanmoins le concept de diversité induit à des polysémies. Dans cette succession, ont fait appel aux termes de la Conférence Mondiale sur l'Éducation Spéciale réalisée en 1994, qui a résulté dans la Déclaration de Salamanca, qui défend une école compromise avec l'éducation de tous les élèves d'origines diversifiées. La Déclaration considère comme « tous » :

> [...] les enfants indépendamment de leurs conditions physiques, intellectuelles, sociales, émotionnelles, linguistiques ou d'autres. Celles-ci, devraient inclure des enfants déficients et surdoués, aussi bien que des enfants de rue et qui travaillent, des enfants d'origine éloignée ou appartenant à des populations nomades, des enfants appartenant à des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles, et des enfants d'autres groupes en désavantage ou marginalisées [...] (Déclaration de Salamanca, 1994).

Les personnes déficientes sont identifiées comme des sujets avec des conditions différentes dans le processus scolaire, et parmi eux, surtout les personnes sourdes.
Des chercheurs comme Smolka (1991), Maure (2000), Filietaz (2007), entre autres, considèrent que les relations de enseignements-apprentissage des personnes sourdes, sont définies par une conception théorico-méthodologique et une conception du langage.
Dans la perspective de Vigotsky (1984), la langue constitue un facteur indispensable au développement du pouvoir intellectuel de l'homme et pour qu'il ait accès à une vision du monde, qui permet les interactions et la construction de connaissances.
Les sujets sourds, selon Goés (1996) apud Lacerda (20060, à cause du déphasage auditif, affrontent des difficultés pour entrer en contact avec la langue du groupe social dans lequel il est inséré et cela peut produire des retards dans l'apprentissage de la langue, en particulier chez les enfants. Il se peut aussi, causer des préjudices émotionnels, sociaux et cognitifs. Ainsi les personnes avec surdité, utilisent d'autres manières pour comprendre le monde, et suscitent l'évaluation du sens visuel, « depuis que les ressources sonores sont réduites » (des JOURS ; SILVA ; BRAUN, 2009 : 103).
Skliar (2007), Lacerda et Soares (2007), Dorziat (2009), entre autres, proposent la conception bilingue, ceci étant, l'apprentissage de la Langue Brésilienne de Signes [Livres] et ultérieurement la langue de la majorité, qui est la Langue Portugaise, dans le processus scolaire des élèves sourds et qui indiquent l'insertion de « Libras », depuis le plus tendre âge.
Les auteurs concluent que des enfants sourds s'approprient de la langue aussi rapidement que les enfants auditeurs, donc la « Libras » constitue un langage nécessaire pour l'élaboration de concepts et pour l'interaction sociale.
La communauté sourde entreprend des lutes pour leur droit légaux et sociaux au Brésil, depuis les années 80, afin d'assurer à la « Libras », une forme d'accès aux communications et à l'interaction. Ainsi, le Décret n.º 5.626 du 22 décembre 2005, réglemente par la Loi n.º 10.436, du 24 avril de 2002, et art. 18 de la Loi n.º 10.098, du 19 décembre 2000 : « Est considéré comme une personne sourde, toute celle qui aura souffert de perte auditive, et qui comprend et interagit avec le monde, au moyen d'expériences visuelles, en manifestant sa culture principalement par l'utilisation de la Langue Brésilienne de Signes - Livres » (Brésil, 2005). L'officialisation du Décret constitue une conquête indispensable pour le processus scolaire des sourds.
Concernant cela, au chapitre IV, de l'article 14, de ce décret, il est établit que:

> L'UTILISATION ET DE LA DIFFUSION DE « LIBRAS » ET DE LA LANGUE PORTUGAISE POUR L'ACCÈS DES PERSONNES SOURDES À L'ÉDUCATION : II - offrir, obligatoirement, depuis l'éducation infantile, l'enseignement des Libras et aussi de la Langue Portugaise, autant que deuxième langue pour les élèves sourds. (Brésil, 2005).

Les recherches de Quadros, Cerny et Pereira (2008) et Filietaz et Tsukamoto (2010) détachent le droit d'utiliser des « Libras » représente la principale ressource scolaire spécialisée des élèves sourds, que rend possible la fréquence scolaire et l'élargissement d'admission dans l'enseignement supérieur.
Dans ce cadre, la « Libras » a été officialisé autant que langue d'inclusion scolaire des élèves sourds, mais cela requière des révisions des référentiels et exige des professionnels qui dominent ce langage.

Enseignant de « Libras »: un droit conquis

La présence de l'enseignant de la **«** Libras **»,** s'officialise dans le Décret Fédéral n.º 5.626/2009 comme le médiateur intentionnel et responsable de la formation de personnes qualifiées pour constituer une aide pédagogique spécialisée, qui prenne en compte les besoins de communication des personnes sourdes. Il est logique que les écoles doivent pourvoir enseignant de « Libras » ou instructeur de **«** Libras **»:** et, pour de que ceci se produise, exigent des organisations dans la procédure de formation de ce professionnel, déjà spécifiée dans l'Article 14 de ce Décret, qui dit :
Pour que le professionnel agisse comme instructeur de **«** Libras **»:** dit dans :

> l'Article 6ème - La formation d'instructeur de **«** Libras **»:**,à niveau moyen, doit être réalisée au moyen de :
> I - cours d'éducation professionnelle ;
> II - cours de formation continue promus par des institutions d'enseignement supérieur ; et
> III - cours de formation continue promus par des institutions de créance par des secrétariats d'éducation.
> § La premier A formation de l'instructeur de Livres peut être réalisée aussi par des organisations de la société civile représentative de la communauté sourde, dès lors que le certificat soit validé par pour le moins un des institutions mentionnées nous incises II et III.

Le Chapitre 3 (trois), du Décret spécifie aussi que « [...] les personnes sourdes aura priorité nous cours de formation [...] » il dit aussi que « [...] les personnes sourdes auront la priorité pour enseigner la discipline de « Libras ».
Il faut signaler qu'en 2006 ont commencé les cours à distance de licence en Lettres-Libras de l'Université Fédérale de Santa Catarina [UFSC], avec neuf pôles d'enseignement et 495 élèves, avec des places préférentielles réserves aux personnes sourdes. En 2008, il a été inclus la qualification de bachelier en traduction et interprétation en langue de signes. L'année suivante, ont commencé les cours sur place en Lettres-Libras à l'UFSC. Ces élèves sourds ont conclu la licence en Lettres-Libras à la fin de l'année de 2010, ce qui constitue un fait historique.
Les normes de l'Éducation Inclusive définissent les professionnels avec formation en « Libras », comme une ressource scolaire spécialisée. Une habitude ancienne, estime que pour chaque élève inclus, il se fait nécessaire l'aide d'un professionnel avec formation en « Libras ». Néanmoins, les professionnels sourds avec une formation ont été insuffisants. Depuis, l'enseignement régulier a été détermine comme l'espace officiel pour traiter la scolarité, conformément à la Résolution Fédérale nº 04/2009, ce qui résulte en la croissance du nombre d'élèves sourds inscrits à l'enseignement régulier.
Le Programme National pour l'Homologation de Compétence en l'Usage et l'Enseignement de la Langue Brésilienne de Signes [PROLIBRAS] a été un des moyens d'urgence pour faire attention l'exigence croissante de professionnels avec domaine dans des « Libras », lesquelles objective « il viabilisera, au moyen d'examens national, l'homologation de compétence en l'usage et l'enseignement des « Libras » et de compétence dans la traduction et l'interprétation des « Libras ». Néanmoins, ce moyen a provoqué des critiques, telles que :

> [...] la compétence en « Libras » est une mesure palliative jusqu'a que le gouvernement puisse prendre des mesures plus efficaces dirigées à la formation des professionnels du secteur d'éducation de sourds () au niveau de licence. En étant ainsi, les institutions publiques et privées, ont jusqu'à 2015 pour s'organiser afin d'accueillir des personnes sourdes et avec insuffisance auditive. Ce que nous ne comprenons pas, c'est pourquoi une mesure provisoire comme celui-ci, a provoqué plus d'exclusion qui a contribué à l'inclusion des personnes sourdes et avec d'insuffisance auditive [...] (Quixada, 2011).

Au devant des discussions récentes, le Ministère de l'Éducation et Culture, le [MEC] a établi que la PROLIBRAS n'a pas été créée pour substituer les cours de formation spécifique, soit il d'introduction ou continué, mais dans le but de placer le plus possible, des professionnels dans le domaine de l'enseignement de « Libras », qu'ils soient des auditeurs ou des sourds, afin de soutenir le processus scolaire des élèves sourds, devant la pénurie d'enseignants sourds ayant une formation.
À cet égard, nous indique l'Article 7 º du Décret Fédéral n.º 5.626/2009, que pendant les prochaines dix années à venir, à partir de la publication de ce Décret, au cas où n'ait pas des professeurs possédant un titre de licence en « Libras », pour l'enseignement de cette discipline en cours d'éducation supérieure, elle pourra être dispensée par des professionnels qui présentent au moins un des profils suivantes :

> [...] III - enseignant auditeur bilingue: « Libras »- Langue Portugaise, avec licence ou formation supérieure et avec certificat obtenu au moyen d'examen de compétences dans des en « Libras », promu par le Ministère de l'Éducation et Culture (MEC). [...]
> § 2º À partir d'une année de la publication de ce Décret, les systèmes et les institutions d'enseignement de l'éducation basique et d'éducation supérieure doivent inclure l'enseignant de « Libras » dans leur cadre de l'enseignement.
> Art. 8º l'examen de compétence en « Libras », rapporté dans article 7º, doit évaluer l'aisance en l'usage, la connaissance et la compétence pour l'enseignement de cet langage (BRASI, 2005).

Aussi il délègue aux Institutions Supérieures d'Enseignement, la responsabilité d'offrir des cours de licence en lettres avec qualification en « Libras », et (ou) ensuite de la licence en « Libras », ils auront un délai jusqu'à l'année de 2015, pour fournir ce formations.
Pour Silva (2001 : 304) « l'autonomie de l'université publique cette relation intrinsèque avec la culture, qui permet que l'accès ne soit pas filtré par des dispositifs discriminants montés dans d'autres instances de la vie sociale », ainsi, l'université se définit comme institution publique qui peut supposer la fonction « de garantir l'efficace caractère public dont en principe s'enduisent les biens de culture historiquement legs au cadeau, dans la mesure où ceux-ci ils ne se présentent pas comme des produits que les organisations publicités de j'enseigne puissent vendre dans acheté ».
Dans d'autres mots, les universités publiques ont la fonction d'accomplir leur rôle historique et social, de produire et disséminer la connaissance, mais aussi de maintenir avec la culture, une relation intrinsèque que si manifeste par une possibilité de réflexion qui fuit les normes de l'engagement immédiatement défini par les pressions et exigences de consommation.
Le Décret Fédéral n.º 5,626/2009 amalgame la fonction des institutions supérieures d'Enseignement Public Fédéral et l'Université Technologique Fédérale du Paraná [UTFPR] représentant l'une de ces institutions et ainsi :

> …« elle doit garantir, obligatoirement, aux personnes sourdes, l'accès à la communication, aux informations et à l'éducation des processus sélectifs, dans les activités et dans les contenus des programmes scolaires, développés dans tous les niveaux, étapes et modalités e l'éducation, depuis l'éducation infantile jusqu'à la supérieur (Brésil, 2005).

Ainsi cette recherche trace le portrait de la Procédure Sélective pour le remplissage de la lacune d'Enseignant Substitutif de la Langue Brésilienne de Signes « Libras » à l'Université Technologique Fédérale du Paraná [UTFPR], comme réponse au Décret Fédéral n° 5.626 de 2005. Dans la considération à la personne sourde qui, par le faite de sa perte auditive, comprend et interagit avec le monde, au moyen d'expériences visuelles, en manifestant sa culture, principalement par l'utilisation de « Libras ».
L'étude des procédures sélectives, produites dans différentes campus, constitue l'objectif de cette recherche, qui ont été conduites par des idéaux de travail afin de viabiliser l'inclusion scolaire, dont les procédures seront décrites en suite.

Considérations sur la méthodologie de recherche

La ligne générale qui a guidé cette recherche, a été l'enquête qualitative. Entre les plusieurs formes qui peuvent supposer la recherche qualitative, s'est adoptée l'étude de cas simple, qui se caractérise comme technique de recherche plus appropriée quand il se désire étudier des situations complexes actuelles (Yin, 2005). Telle technique permet qu'une recherche maintienne les caractéristiques holistiques et significatives des événements de la vie réelle.
D'après Yin (2005), la présence du chercheur dans le lieu de la recherche objective élucider les questions éducatives dans se rassemble de données de situations complémentaires d'informations obtenues dans le contact direct, dans ce cas, les étapes des processus sélectifs sont valorisées. Il se détache que les auteurs ont été présents nous dix processus sélectifs analysés, de forme que, les descriptions et les analyses sont résultant des registres contenus dans des proclamations et de l'analyse directe de la performance des candidats.
Pour instrumentaliser les analyses de données ont été enquêtées dix processus sélectifs réalisés nous campus de l'UTFPR dans l'État du Paraná [PR]. Ce qui rend pertinent une brève présentation de cette Institution.

Brève historique de l'Université Technologique du Paraná

L'UTFPR a eu son début le 16 janvier 1910, avec la création les Écoles d'Apprentis Artifices, autorisées par le Président Nilo Peçanha. Autant qu'Ecole Publique, elle se destinait aux élèves de classe sociale défavorisés de la société, en temps intégral.
Pendant la période du matin, ils offraient des cours basiques tels que : langue portugaise, mathématique, histoire, géographie; et pendant la l'après-midi l'enseignement des métiers tels que tailleur, cordonnier, menuisier et serrurier.
L'enseignement technique au Brésil s'unifie en 1959 et l'école a commencé à s'appeler École Technique Fédérale du Paraná. En 1978, l'Institution a été transformée en un Centre Fédéral d'Éducation Technologique du Paraná [Cefet-PR], et commença à dispenser des cours de licence.
En 1990, le Programme d'Expansion et l'Amélioration de L'enseignement Technique a fait que le Cefet-PR se développe vers l'intérieur du Paraná. Avec la Loi de Directives et de Bases de l'Éducation [LDBE], de 1996, qui ne permettait plus d'offrir des cours techniques intégrés, il a étais mis en œuvre L'enseignement Moyen et des formations dans le secteur de la Technologie.
Le 7 octobre 2005, le Cefet-PR a été nommé : «Université Technologique Fédérale du Paraná » - la première dans le segment technique et professionnalisant au Brésil.
Actuellement, l'UTFPR offre autour de soixante cours supérieurs dans le secteur de Technologie, de doctorat (?) ,(entre elles Ingénierie) et de licence. La consolidation de l'enseignement stimule la croissance des cursus de licence, avec l'offre des dizaines de cours de spécialisation, (*Lato Sensu*), de dix-neuf Diplômes d'études approfondies (*Stricto Sensu*), et de deux doctorats, outre les groupes de recherche.
L'Université Technologique répond aussi au besoin des personnes qui souhaitent une qualification professionnelle de niveau moyen, par des cours techniques dans les divers secteurs du marché. Dans le secteur de relations d'entreprise et communautaire, qui agit fortement avec le segment des entreprises et communautaire, au moyen du développement de recherches appliquées, de la culture entreprenante, d'activités sociales et classes extraordinaires, entre autres.
D'une grande ampleur dans l'état du Paraná, l'UTFPR a douze campus dans l'État et prétend élargir encore cette performance. Chaque *Campus* maintient des cours prévus conformément à la nécessité de la région où il est placé.

Description du processus sélectif de l'UTFPR

Le processus sélectif des enseignants dans l'UTFPR, comme il a déjà été exposé, s'organise de manière à assurer la performance de l'enseignant de « Libras » par des cours de licence et doctorat.
Le contrat des enseignants de « Libras », assure aux futurs enseignants, des subventions dans le processus scolaire des élèves sourds, à tous les niveaux, étapes et modalités d'éducation, en respectant la spécificité linguistique de chaque groupe.
Un tel processus exige une organisation et d'une infrastructure institutionnelle.
La Division de Recrutement et de Mouvement de Personnes de la Coordination de Gestion des Ressources Humaines du campus universitaire de la ville de Curitiba- Paraná, constitue le département responsable des concurrences et c'est elle qui définie les directives. À exemple de cela, c'est elle qui décide de la composition du Cadre Examinateur, qui doit être constitué de trois professionnels qualifiés dans le secteur de l'Éducation Inclusive et du domaine des« Libras », affichés dans les programmes des concours.
Pour participer à des essais sélectifs, les candidats doivent avoir eu une formation supérieure, ou les cours de licence, dans la spécialité des « Libras » et/ou Certifiée pour Enseignement de « Libras » (PROLIBRAS).
Les processus sélectifs se produisent en deux phases. La première phase représentée par l'épreuve d'écriture développée à l'intérieur de la thématique suggérée dans la proclamation des normes du concours. Le sujet d'interrogation, est tiré au sort une heure avant le début de l'examen, qui a une durée de deux heures et demie et qui a un caractère éliminatoire.
La deuxième phase, représentée par l'examen didactique, consiste à évaluer et développer l'un des sujets extraits du programme du Secteur de Connaissance respectif, qu'est tirée au sort, 24 (vingt et quatre) heures auparavant et divulguée sur le site de l'institution.

Les sujets probables d'être tiré au sort sont : les fondements historiques, légaux et théorico-méthodologiques de l'éducation des sourds ; la connaissance du Programme National d'Aide à l'Éducation de Sourds ; la Langue Brésilienne de Signes « Libras »: les aspects culturels et d'identité sourde ; les aspects linguistiques de la Langue Brésilienne de Signes – « Libras » : lexique, orthophonie, morphologie et syntaxe.
Concernant la documentation exigé, il est sollicité aux candidats de présenter à la table Examinatrice, l'examen de performance didactique, ainsi qu'un exemplaire de son
« Curriculum vitae » bien documenté, ainsi qu'un plan de cours en trois volets.
Sont considérés approuvés, les candidats dont la Moyenne Arithmétique Simple entre les Preuves Écriture et de Performance Didactique, est égal ou supérieur à 50 (cinquante) points et que les notes dans chacune des épreuves ne soient pas inférieures à 50 (cinquante) points. Dans le cas d'égalisation, entre les deux ou plusieurs candidats, c'est exprimé dans les proclamations du concours, que la préférence sera donnée à celui avec l'âge égal ou supérieur à 60 (soixante) ans, comme le prescrit le paragraphe unique de l'article 27 de la Loi nº 10,741/2003 (Brésil, 2003).

Analyse des résultats

La recherche des processus sélectifs réalisés dans les dix campus de l'UTFPR, a présenté des convergences dans les résultats.
Ont été inscrits aux processus sélectifs trente et deux (32) candidats payants, pour dix places disponibles dans les campus universitaires du Paraná, avec 56% de sourds inscrits contre 43% de candidats auditeurs inscrits.
Dans la première phase, les candidats ont démontré des connaissances naissantes, sans arguments clairs sur les connaissances basiques qui impliquaient les aspects historiques, légaux et les « théorico-méthodologiques » de l'éducation des sourds, et les aspects des connaissances de la spécificité linguistique de la personne sourde. Et pourtant, 68% des candidats inscrits ont été approuvés. Parmi cela, les candidats sourds ont constitué 44% et les candidats auditeurs 56%.
La fragilité des propositions d'inclusion, dans ce sens, se trouve dans le faite que, le discours contredit fréquemment la réalité scolaire brésilienne ; qu'est caractérisée par des cadres d'enseignants dont la formation laisse à désirer (Laplane, 2004).
Concernant la détermination dont « les personnes sourdes auront priorité pour enseigner la « Libras », décrite dans le Décret n.º 5,626/2005, a représenté des difficulté dans les procédures sélectives. Des 44% candidats sourds qui ont été approuvés dans les deux étapes du concours, (85%) ne possédaient pas la formation supérieure exigée dans le règlement normatif du concours.
Le manque de professionnels qui répondent aux conditions du règlement normatif des concours, et d'avoir une licence et une spécialisation (*Latu Sensu*) dans la « Libras », et/ou PROLIBRAS, ont résulté à l'approbation de 68% des candidats auditeurs dans première phase. Néanmoins, dans les épreuves de performance didactique, nous avons pue percevoir une persistance des pratiques conservatrices et de la déconsidération de la nécessité de l'aspect de soutien dans les présentations, principalement entre les candidats auditeurs.
Les résultats ont présenté que les candidats auditeurs ont été prédominants sur l'aspect de la rationalité technique, est à dire, avec des connaissances automatisées et en dehors du contexte de la « Libras ». De cette façon, seulement des candidats auditeur ont été approuvées.
Fernandes (2006 :p.9) indique quelques stratégies méthodologiques dans l'enseignement de la « Libras », comme un moyen de permettre l'interaction et la communication des personnes sourdes en suggérant l'adoption de:

> …« méthodes et stratégies visuelles complémentaires à la langue de signes telles que : (alphabet manuel, gestes naturels, dramatisation, mimique, illustrations, vidéo/TV, rétroprojecteur etc.) [...] qui permettent de différentes possibilités d'exécution (recherche, questionnaire, entrevue, etc.) et l'expression (présentation écrite, dessin, dramatisation, maquettes, etcetera) »

Il faut signaler que dans le contexte des candidats sourds approuvés dans la première phase, ils ont tous aussi été approuvés dans les épreuves de performance didactique. Ont vérifie aussi que les candidats sourds ont démontré dans le domaine de « Libras », qu'elle constitue leur expression naturelle. Ils ont utilisé aussi de l'aide visuelle selon les procédures méthodologiques interactives, qui mettent en évidence les abordages progressistes.
En effet, le cursus Supérieur de Lettres en « Libras », a l'engagement de former des professeurs en Langue de Signes, dans un modèle unique de licence, c'est-à-dire, à des élèves préférentiellement sourds, autant qu'une :

> ...« forme concrète d'inclusion sociale des minorités linguistiques et de garantir la formation gratuite avec qualité. Le cours de Lettres-Libras, se développe dans la perspective de créer une méthodologie pour la formation des élèves sourds, autant que première langue, par la « Libras », soit : Langue Brésilienne de Signes. (Cerny ; Quadros et Barvosa, 2009 : 14).

Tels habitudes, traduisent la lutte pour le droit à l'utilisation de leur langue maternelle, « Libras », officiellement empêchée depuis 1880, par le Congrès de Milan, quand il a été déterminé l'obligation de l'enseignement et l'utilisation de l'oralité aux sourds.
En somme c'est un scénario de paradigmes et de rejet qui prime, ainsi qu'une ségrégation qui se révèle dans les attitudes sociales actuelles, ainsi que dans les paradigmes conservateurs, qui s'étendent au long des siècles, sur les base des pratiques pédagogiques d'écouter et de reproduire. (Behrens, 2005).
Les mesures adoptées par les Institutions Supérieures d'Enseignement, se conditionnent dans le contexte de la planification politique administrative, de nature budgétaire. Quand il se reporte aux Institutions Fédérales, les actions sont ébarbées avec les plans de chaque gouvernement fédéral, qui, habituellement, incluent une certaine retenue de dépenses vis-à-vis de l'éducation. Néanmoins, la fonction de l'université est d'accomplir une action « humanisante », et de constituer le point de référence de construction de l'élément socio-historique, des connaissances, restées dans les registres des projets non approuvés.
En réalité, les responsables pour l'Éducation Supérieure au Brésil, ont annoncé en mars 2011, la réduction des ressources des Institutions Supérieures d'Enseignement et l'empêchement de réalisation des nouveaux contrats et des concurrences. Dans ce cadre, l'UTFPR en souffre les conséquences de cette mesure et des processus sélectifs finissent par constituer une solution palliative, capable de combler le manque d'enseignants dans les Institutions. Malgré une trajectoire d'études et de recherche, traditionnelle dans le secteur de la technologie, et maintenant dans le secteur de l'enseignement scolaire.
Quand un enseignant sourd est approuvé dans le processus sélectif, l'institution attend qu'il puisse assumer le plus grand nombre de disciplines possible. Il est clair que les Institutions d'Enseignement Supérieures reçoivent peu, ou presque aucune orientation sur la spécificité de la performance de l'enseignant-sourd. En étant ainsi, l'enseignant sourd qui enseigne seulement la discipline de la « Libras », a aide à élucider certaines indignations et critiques.
La présence d'enseignants sourds dans l'enseignement supérieur, dans ce contexte, cause encore des méfiances et provoquent des réactions d'appréhensions de la part de quelques intellectuels des universités.

Telles attitudes sont expliquées par l'institutionnalisation des personnes sourdes, et des attaques au fil des années, et de la déconsidération de leurs spécificités linguistiques, de telle façon qu'ils restaient éloignés du système d'enseignement régulier.
Il a aussi une certaine démonstration de manque de confiance dans la formation initiale de l'enseignement, qui n'est pas différente de la formation professionnelle des sourds, vu que l'enseignement supérieur est actuellement la visée d'études, surtout, en raison du gouffre qu'il y a, entre la théorie et la pratique, et cela sans donner des garanties de former des enseignants à des pratiques innovatrices.
D'après Behrens (2005), la transformation produite dans la société et dans l'éducation exige des révisions dans les conceptions scolaires, afin d'incorporer le concept de multiculturalisme et de diversité sociale.
Lacerda (2006 : 175) affirme que, autant l'école que les enseignants, méconnaissent la surdité, leurs particularités, sa réalité, et les difficultés de langage, facteur qui rend encore plus difficile l'insertion scolaire des sourds, et ultérieurement, leur participation sociale.
Quadros complète (en 2008), que les paradigmes de rejets et d'associer l'incapacité intellectuelle aux personnes sourdes, s'attellent dans l'héritage du postulat aristotélique dont la langue est procédée de pensée, et qui de ce fait prévalent la croyance de l'incapacité de penser des personnes sourdes.
Telles constatations, s'affirment encore plus, avec le manque de directives politiques de plus large amplitude, dans le contexte de l'administration scolaire, jusqu'au contexte de salle de classe, et cela jusqu'au moment d'implanter un Décret (5.626/2009) de cette ampleur. Le résultat est que les processus sélectifs enquêtés génèrent des places vacantes, ce qui oblige la répétition des processus sélectifs et des adéquations des normes du concours.
Les résultats de cette recherche ont constitué des éléments pour la réalisation de l'évaluation institutionnelle avec l'amélioration des procédures des processus sélectifs authentique, et la fonction de l'institution fédérale d'éducation dans le processus inclusif.

De telle façon que, les données ont été analysées par l'université , ce qui a conduit à une constatation de l'urgence à viabiliser des projets de formation continue des enseignants aux niveau licence, et d'établir des objectifs de l'UTFPR, qui a crée les cours de formation de traducteur et d'interprète dans la Langue de Signes/Langue Portugaise, au niveau de spécialisation «*Lato sensu* » ; ancrée dans la justification de la complexité et de la subjectivité des thèmes impliquant la surdité et leur processus scolaire.
Ainsi, les résultats ont constitué des éléments pour la réalisation de l'évaluation institutionnelle, comme moyen d'amélioration des procédures des processus sélectifs, en lui donnant de la légitimité et de la netteté.

Considérations finales

Les universités publiques au Brésil, comme l'UTFPR, atteignent les plus haut niveaux d'enseignement et de recherche, et est caractérisées comme celles qu'ont optées par l'évaluation du dévouement exclusif, par la recherche basique et par la formation continue des professionnels.
Se réaffirment dans cette recherche, que l'élargissement et l'amélioration de la qualité de la formation de professionnels qui enseignent des « Libras » dans le pays, sont conditionnés, principalement, par la conception de la spécificité linguistique de la personne sourde, ce qui constitue la prémisse de l'inclusion scolaire et sociale.
Comme partie des mouvements des sourds, le contrat de l'enseignant sourd pour l'enseignement de Libras » à l'intérieur de l'enseignement supérieur, a affermi l'UTFPR autant que génératrice de ressources sociales et des dispositifs culturels qui viennent transformer la surdité en « une différence qui mérite d'être respecté ».
Les recherches confirment que l'UTFPR fournit des éléments d'articulation autour des idées collectives, dans des termes institutionnels, pour que l'interaction et la performance du professionnel de la « Libras » soit une réalité, représenté par le processus sélectif.
Cela viens éclairer aussi, que les recherches sont indispensables dans ce domaine et dans le but d'accomplir des directives avec les déterminations légales sur l'Éducation Inclusive et d'accomplir la fonction démocratique d'une Institution Fédérale, autant qu'un élément socioculturel, dans l'émancipation de toutes les personnes.

Références :

BEHRENS, M. A. (2005). *O paradigma emergente e a prática pedagógica***.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
BRASIL. Ministério da Educação.(1996*). Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/20/12/1996.* Disponível em: >http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm< Acesso em 10 set. 2007.
BRASIL**. (**2005*). Decreto Federal n.º 5626/2005. Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de sinais – Libras.* Acedido em http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php.
_____. Ministério da Educação. (2003). ***L****ei no 10.741, de 1º de outubro de 2003.* Acedido em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.741.htm.
BRITO, L.F. (1993). **I***ntegração social & Educação de surdos.* Rio de Janeiro: BABEL, 1993. 116 p. BBE v. 38, n. 1.
CERNY, R. Z.; QUADROS, R. M.; BARBOSA, H. 2009. Formação De Professores De Letras-Libras: Construindo O Currículo. Revista e-Curriculum, Vol. 4, Núm. 2, junio, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. (2006, jun,15) *Intérprete de Libras*. Acedido em **h**ttp://www.feneis.org.br/interpretes/index.shtml.
FERNANDES. S. F. (2006). *Conhecendo a surdez*. In: Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. P. 67 – 106. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial.
FILIETAZ, M. R. P.; TSUKAMOTO, N. M. S. (2010). *A formação continuada para atuação ética do intérprete em língua de sinai*s. Pesquisa apresentada no Anped Sul 2010, de 18 a 21 de jul. ISSN 2178-0374.
FINAU, R.(2006). *As marcas linguísticas para as categorias tempo e aspecto na Libras* (pp. 260-300). In: QUADROS, R.M.. Estudos surdos III. Petrópilis, RJ: Arara Azul.
MOURA, M. C. (2000). *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter.
PIMENTA, ***S***. G. (2002). A pesquisa em Didática. In: ***PIMENTA, S***. G. De Professores, Pesquisa e Didática. Campinas. Papirus.
QUADROS, R. M.; CERNY, R. Z. & PEREIRA, A. T. C. (2008) *Inclusão de surdos no ensino superior por meio do uso de tecnologia* (pp. 32-57). In: QUADROS, R.M.. Estudos surdos III. Petrópolis, RJ: Arara Azul.
QUADROS, R. M. (2008***).*** *Estudos surdos III*. Petrópolis, RJ: Arara Azul.
QUIXADA. M. N. O. (2011, FEV. 18). *Prolibras: avaliação ou punição?*
***Reitores querem federais fora do corte do orçamento do MEC*. (2011, mar, 02**). **Acedido em: www.em.com.br/.../2011/.../instituicoes-federais-de-ensino-em-minas-perdem-r-60-milhoes-com-corte-orcamentario.shtml.**
SILVA, F. L. (2001). Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. Estud. av. vol.15 no.42 São Paulo May/Aug. Acedido em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000200015&script=sci_arttext
SILVA, V. (2006). *As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngüe* (pp. 82-99). In: QUADROS, R.M.. Estudos surdos III. Petrópilis, RJ: Arara Azul.
SILVA, L. C. et al (2008). *Inclusão de alunos surdos, cegos e com baixa visão: entre a realidade e a utopia***.** In: DECHICHI, C.& SILVA, L. C. Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU.
SMOLKA, A. L. (1991). *A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como um processo discursivo.* 4° ed. São Paulo: Cortez.
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – UTFPR (2011). ***De Escola de Aprendizes à Universidade Tecnológica*. Acedido em http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/historico.**
YIN, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ÉTUDE D'UN ANALYSEUR DE L'ACTIVITÉ ÉDUCATIVE SPECIALISÉE : LA COMMISSION D'ADMISSION

Vincent Chaudet
Doctorant en sciences de l'éducation, UCO
Laboratoire du LAREF
vn.chaudet@free.fr
02 43 89 44 18
2, impasse du Pond de pierre 72530 Yvré l'Evêque

D'une problématique générale de l'éducation spécialisée à un analyseur de l'activité

Michel Duchamp affirmait en 1989 que « *les professions sociales sont sans cesse redéfinies par des tiers, toujours définies par des discours étrangers surplombants et définitivement déterminées par des paramètres exogènes* ». Il indiquait ainsi que le regard extérieur porté sur les professions sociales, notamment en éducation spécialisée, pèse sur la théorisation et les représentations d'un milieu dont il faut bien dire qu'il est à certains égards assez hermétique.

Un livre récent dresse un panorama des sciences de l'éducation en 50 fiches (Mabilon-Bonfils & Lapostolle, 2010). Si l'« éducation spécialisée » y occupe quelques pages, il ne s'agit pas cependant d'éducation spécialisée *des* travailleurs sociaux mais d'*enseignement spécialisé*, une éducation spécialisée *versus* « éducation nationale ». Comment l'éducateur spécialisé peut-il s'y retrouver dans un paysage où il est soit oublié soit confondu avec d'autres professionnels ?

Prenant une distance avec cette problématique qui renseigne sur un contexte général, notre recherche débute avec un questionnement issu du terrain et s'empare d'approches utilisées en sciences de l'éducation : terminologie, historicisation, orientations psychosociologique et clinique pour parvenir à connaître des ressorts explicites et implicites de l'action éducative spécialisée.

Le fait pour les travailleurs sociaux et les éducateurs spécialisés en particulier, de s'occuper quotidiennement d'enfants, d'adolescents et d'adultes en grandes difficultés (personnelles, familiales, sociales, scolaires, psychiques) éprouvés par des *situations limites* (Jaspers, 1932) complique la recherche. La proximité de ces publics avec des *expériences extrêmes* (Fischer, 1994) rend ardue l'appréhension du champ des activités spécialisées qui les concerne ainsi que la construction de savoirs. Paul Ricœur (1975 : 34)[1] apporte une explication à cette difficulté lorsqu'il considère que la mise en récit des *expériences limites* dans le langage, quand elle a lieu, s'effectue à travers des formes d'*expressions limites* (parabolique, métaphorique). Or, la fréquentation professionnelle de la souffrance n'entraîne pas la capacité de la mettre en mots, ni d'en avoir une connaissance sous une forme transmissible. Cet écueil est renforcé par la dimension subjective toujours très présente dans la perception de ces phénomènes.

Notre questionnement particulier a débuté lorsque sur le terrain nous avons entendu dire que des éducateurs nouvellement diplômés ou nouvellement arrivés dans un établissement éducatif, devaient attendre plusieurs mois avant de pouvoir participer à la commission d'admission. Cette disposition a retenu notre attention quant à ses motifs implicites. Tandis que la cause de cette mise en attente semblait entendue et acceptée sans commentaire par les éducateurs plus anciens, l'absence d'explication à ce sujet a attisé notre curiosité. C'est à partir de cette évidence pour certains et pas pour d'autres que la question des enjeux s'est progressivement imposée à nous comme un facteur explicatif possible. Nous cherchions désormais à savoir ce qui, au fond, de manière souterraine, organise les échanges, oriente les positions de travail et détermine des décisions dans l'exercice réel de l'activité éducative.

Cette communication présente donc quelques aspects principaux de notre recherche doctorale menée actuellement sur ce sujet. Dans un premier temps nous présentons la commission d'admission, notre objet de recherche, conçu comme un groupe de travail pluri professionnel et plus particulièrement la réunion plénière d'admission qui se déroule à un moment crucial du processus d'admission. Dans un deuxième temps nous mettons en lumière une série d'enjeux spécifiques à ce groupe de travail, les procédés par lesquels nous les avons découverts ainsi que le rôle de ces enjeux en vue de l'analyse de l'activité éducative. Pour terminer nous décrivons la méthodologie suivie pour notre recueil de données sur le terrain, inspirée de la *clinique de l'activité* afin d'accéder au *réel de l'activité* (Clot, 2001, 2008).

1. Un objet de recherche multidimensionnel, la réunion plénière d'admission

La commission d'admission consiste globalement à étudier la possibilité d'accueillir un enfant ou un adolescent dans un établissement spécialisé (maison d'accueil, foyer) pour pouvoir ensuite l'accompagner sur les plans socio-éducatif, psycho-familial, judiciaire, thérapeutique et scolaire. En tant qu'objet spécifique de notre recherche la réunion plénière de cette commission est envisagée comme un analyseur de l'activité éducative spécialisée.

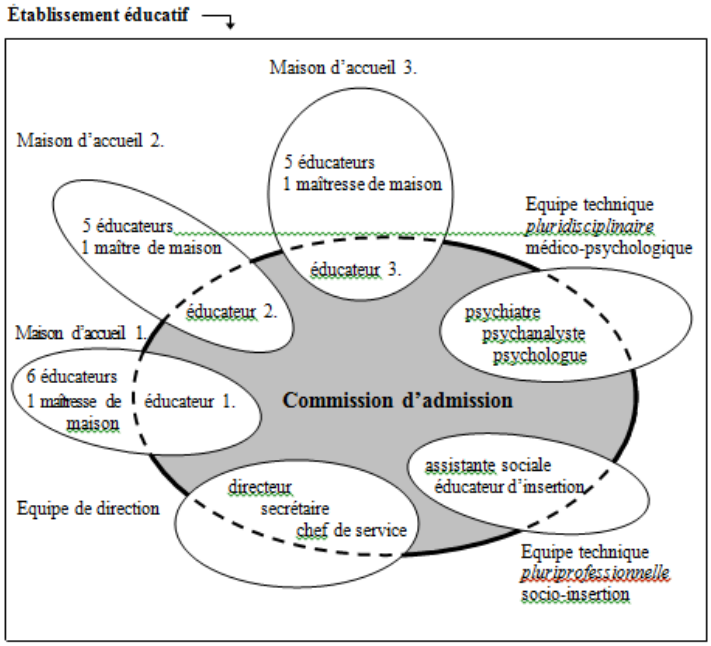
Le type d'établissement d'éducation spéciale auquel nous rattachons notre description de la commission d'admission est une maison d'enfants à caractère social (Mecs). L'établissement est pourvu d'un siège administratif et de trois maisons d'accueil en internat. Cette configuration a son importance dans la composition de la commission comme nous allons le voir. Le siège administratif regroupe différents professionnels formant des équipes distinctes : une équipe de direction, un secrétariat et une équipe technique polyvalente avec une psychologue, une assistante sociale, un éducateur scolaire et d'orientation professionnelle, un psychanalyste et un psychiatre en profession libérale.

Chaque maison d'accueil est quant à elle dotée d'une équipe éducative intervenant en internat 365 jours par ans. Au moment de notre relevé chaque équipe éducative est composée de cinq éducateurs à plein temps et d'une maîtresse de maison intervenant la semaine pour la préparation des repas, les achats, l'intendance et l'entretien des locaux. Précisons que la fonction d'éducateur qui est majoritaire dans ce type d'établissement comprend en réalité plusieurs qualifications : moniteur éducateur, éducateur spécialisé, éducateur de jeunes enfants, assistant social ou psychomotricien. Parfois il s'agit de faisant fonction qui n'ont pas de diplôme de travailleur social. Cependant, sous l'intitulé générique d'éducateur tous effectuent le même travail.

La commission d'admission est composée d'un ou plusieurs membres de chacune de ces différentes équipes (*fig. 1*) : un éducateur spécialisé par maison d'accueil, le directeur et son adjoint (ou chef de service), la psychologue, un psychanalyste, un psychiatre, l'assistante sociale et une secrétaire. Ce qui donne au total une dizaine de professionnels intervenant à la réunion plénière d'admission de l'établissement cité en exemple.

[1] Cité par Luc Boltanski (2011 : 229).

Figure 1 : Composition d'une commission d'admission et rattachement de ses membres à leur équipe d'origine



Définition d'une commission d'admission

En éducation spécialisée, une commission d'admission est un groupe pluri professionnel qui, sous l'autorité d'un directeur, reçoit la charge d'étudier la possibilité ou non d'accueillir pour l'accompagner, un jeune dans son établissement. A l'issue d'un travail d'investigation de quelques jours à plusieurs semaines, la commission d'admission rassemble puis débat d'éléments d'informations à sa disposition concernant le jeune. A l'issue de leur délibération ses membres remettent un avis circonstancié au directeur pour décision.

Une commission d'admission est *un dispositif professionnel finalisé qui mobilise de l'expertise et organise dans un même processus, selon des unités de lieu, de temps et de sens, une série d'outils et d'actions orientées pour la décision d'un accueil.* Les professionnels étudient des demandes d'admissions qui leurs sont adressées en regard du projet institutionnel de leur établissement, décliné sous forme de projet éducatif, thérapeutique, de soin, de réinsertion, de réadaptation. Dans ce processus les professionnels lisent des écrits d'admission : des rapports de situations, des récits biographiques (anamnèses), des sociogrammes, des ordonnances de juge et rencontrent les principaux intéressés, leur famille, les travailleurs sociaux concernés ou encore consultent des dossiers dans les tribunaux. Ces démarches leur permettent de positionner une réponse vers un accueil ou au contraire un refus.

Nous avons préconstruit notre objet de recherche à partir de différentes observations et descriptions de commissions existantes. Nous en avons montré l'existence en tant que structure, processus et finalement en tant que *dispositif*, selon la conception de Agamben (2007) pour qui « *le dispositif est inscrit dans un jeu de pouvoir, mais toujours aussi lié à une ou à des bornes de savoirs, qui en naissent, mais, tout autant, le conditionnent. Le dispositif est une stratégie de rapports de force apportant des types de savoirs, et supportés par eux.* » La commission d'admission conçue comme dispositif procède donc, suivant notre orientation, de rapports de pouvoir et de savoirs.

Dans l'exercice courant de l'activité éducative spécialisée un certain nombre de questions sensibles apparaissent. Elles peuvent être le fait de situations anxiogènes (Devereux, 1980) sachant qu'elles le sont presque toutes puisqu'elle donnent lieu à des signalements judiciaires, des mesures de protections et nécessitent la séparation ou l'éloignement d'avec le milieu familial et/ou social. C'est la raison même de l'éducation spéciale que d'organiser l'accueil et l'éducation dans de telles conditions. Ces situations d'enfants sont analysées par des professionnels de formations et de statuts différents, occupant des places distinctes dans les établissements, ce qui complexifie notamment les échanges interprofessionnels qui ont lieu au moment de la nécessaire convergence des points de vue en réunion plénière d'admission. La diversité des avis mais aussi la diversité des angles d'analyse conduisent simultanément à des accords, des alliances ou encore à des concurrences de points vue, des conflits d'interprétations et à des expressions divergentes. Il n'empêche que sur un plan pratique, un avis doit être rendu au directeur d'établissement pour positionner une décision et esquisser un projet d'accompagnement. En cas de refus, le directeur doit en argumenter les motifs auprès des demandeurs.

Théorie des instances et orientation psychosociologique de la recherche

Pour situer notre objet de recherche dans un cadre théorique adéquat qui permette ensuite (lors de notre recherche sur le terrain) de repérer et d'interpréter les phénomènes et faits complexes observés, nous avons recours d'une part à la *théorie des instances* (Enriquez, 1992) et de l'autre à l'orientation psychosociologique. La distinction d'instances (*institutionnelle, groupale, pulsionnelle,* etc.) ouvre sur une approche pluri dimensionnelle de l'organisation suivant plusieurs niveaux de points de vue. Elle permet de concevoir la commission d'admission en tant qu'*instance* reliée à d'autres et incluse dans un système plus large. Ainsi une monographie de l'établissement étudié va permettre par exemple de situer les différents niveaux : *mythique, social-historique, institutionnel, organisationnel* et *groupal*, comme instances déclinées au niveau des discours sur les pratiques ou retranscrites dans le projet d'établissement concernant l'organisation des services. L'orientation psychosociologique permet quant à elle d'étudier les processus dynamiques de la réunion plénière en tant que groupe et ainsi d'y percevoir des rapports et des champs de forces qui organisent les enjeux repérés. Cela tout en donnant la possibilité de rester attentif aux phénomènes d'influence issus des positions singulières des acteurs et de la pression sociale. L'approche psychosociologique conduit finalement à réfléchir sur les degrés de maturation qui séparent la réalité d'un groupe de celle d'une *équipe* à proprement parler (Mucchielli, 1975 : 17-19).

D'un analyseur naturel à un analyseur construit

La construction de notre objet de recherche et sa préparation pour en faire un analyseur de l'activité s'est structurée avec la mise en lumière d'une série d'enjeux propres à la commission d'admission. Il fallait en quelque sorte (pré)dire de quoi la commission d'admission est le révélateur et ce qui compte vraiment pour les acteurs qui composent ce groupe. D'où une réflexion terminologique autour de la notion d'*enjeu* entendu comme *ce qui a de la valeur* pour les acteurs autour de la table. Par exemple dans l'expression *miser un enjeu*, l'enjeu c'est *la mise*, qui peut être *retirée* ou *doublée*. La métaphore du jeu (de cartes, les paris) permet de désigner une situation réunissant plusieurs protagonistes dans un même lieu (autour d'une table) et qu'une valeur commune va animer puis mettre en concurrence en tant que rivaux pour la possession de l'enjeu (prendre la main, mainmise). A ce titre l'enjeu possède une valeur reconnue par une, deux ou plusieurs parties.

Valeur commune, l'enjeu est cependant promis (dans le cas du jeu) à n'appartenir qu'à un seul, au terme d'une lutte, d'épreuves de force et d'approche tactique. Dans tous les cas l'enjeu favorise et stimule les transactions relationnelles. Si tous les jeux « de société » ne sont pas fondés sur l'opposition gagnant/perdant et l'appropriation de l'enjeu, celui-ci reste néanmoins *objet de convoitise* et de désir. D'un point de vue psychanalytique, pris *au jeu du désir* (Dolto, 1971), l'enjeu est objet par le sujet désirant d'*investissement* libidinal. C'est en ce sens que nous trouvons l'enjeu au cœur de l'activité éducative, mobilisateur d'une activité conçue en tant que savoirs et pouvoir agir. La valeur commune ultime, humaine et juridique, qui mobilise les professionnels d'une commission d'admission et justifie finalement leur activité croisée est « l'intérêt de l'enfant », autrement dit sa protection, son éducation en terme de développement.

2. Des enjeux dans le travail de groupe en action éducative.

Il a s'agi ensuite de déterminer ces enjeux là où ils font irruption, là où ils se manifestent dans le creuset de l'activité d'admission. Nous avons en conséquence effectué un relevé minutieux d'enjeux suivant deux procédés de type *préscientifique* (Migne, 1969 : 51)[2]. Le premier a consisté en une étude clinique d'un cas limite d'admission à partir de la situation de Gilles (prénom d'emprunt) un adolescent pour l'admission duquel des éléments importants et conflictuels n'ont pas été communiqués au groupe de travail. Ce n'est qu'une fois accueilli et couramment suivi par une équipe éducative que les éducateurs et le jeune font les frais de cette omission. Les vicissitudes rencontrées, rapportées dans ce cas[3], font apparaître des enjeux souvent rencontrés par les professionnels (conflit de loyauté, risque de violence).

Le second relevé d'enjeux se base sur l'étude d'un dossier « exemplaire » d'admission. Plutôt que d'énumérer des enjeux abstraits nous les avons présentés à partir de la description détaillée d'un dossier d'admission réel, comme il se donne à lire dans son milieu d'origine. L'accès à ce type de document n'est jamais aisé étant donné la confidentialité qui entoure ces écrits. Des précisions sur l'établissement de provenance du dossier éclairent le contexte de son activité. Le dossier de Lucien a été choisi au hasard dans un corpus de 175 dossiers d'admission. L'établissement a été choisi en fonction de la variété remarquable des différentes pièces qui constitue chaque dossier d'admission, du fait de procédures pointues d'admission et de la spécialisation de l'établissement en faveur d'adolescents en très grandes difficultés, aux parcours multiples dans les institutions spécialisées. Le dossier étudié comporte 23 pièces pour 39 pages au total. L'activité d'écriture puis de lecture de dossiers d'admission participe très largement à la délibération lors de la « réunion plénière » et donc à la décision d'admission.

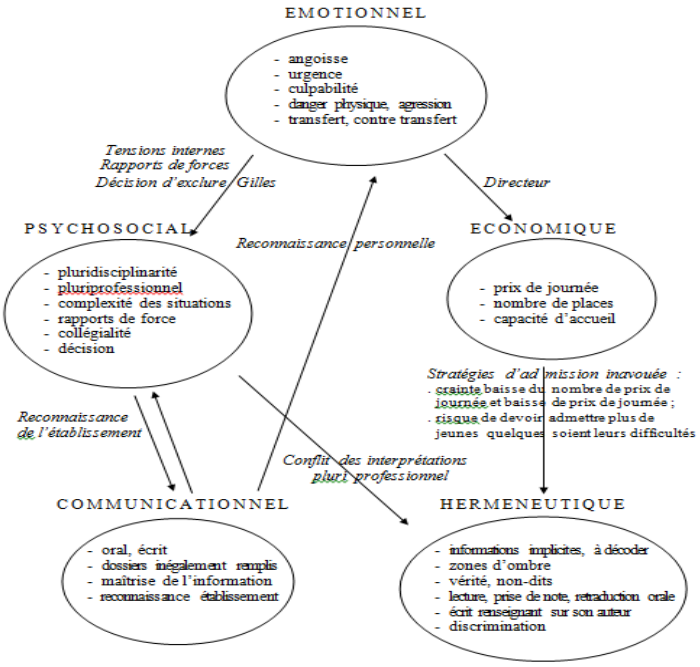
Nous nous sommes aussi référés pour comparaison aux travaux de Thouvenot (1998) qui rapporte des éléments de fonctionnement d'une dizaine de commissions, et à l'article de Echard & Gisbert (2007) sur le fonctionnement d'une commission d'admission en psychothérapie institutionnelle. Notre propre démarche part d'une *sémantique de l'action* caractéristique du terrain pour aboutir à une catégorisation relevant d'une *sémantique d'intelligibilité de l'action* (Barbier, 2000). Une manière de faire qui coïncide avec une posture de recherche en travail social où il ne s'agit pas tant de prétendre résoudre ni évacuer les tensions inhérentes aux « positions enchevêtrées » du praticien chercheur (Canter Kohn, 2001) mais bien plutôt de les assumer au long des étapes de la recherche.

Nous avons donc inventorié 24 enjeux, regroupés suivant 5 catégories entre lesquelles nous avons mis à jour des rapports spécifiques. L'agencement ainsi obtenu fournit pour la suite de notre recherche une grille d'analyse en vue de l'examen et de la discussion des données recueillies. Cette catégorisation présente les registres *émotionnel, communicationnel, psychosocial, herméneutique et économique* (*figure 2*) qui permettent d'identifier en premier lieu différents niveaux de vécu relatifs à l'activité réelle et permettent ensuite d'appréhender la complexité des sens que les enjeux mobilisent dans l'action.

Le *registre émotionnel* concerne *l'angoisse, l'urgence* et *la culpabilité* issues du contact étroit avec des situations sensibles. Au *registre psychosocial* nous créditons *la pluridisciplinarité* et *les conflits de l'accueil*, dans la mesure où la dimension conflictuelle renvoie à des caractéristiques de la vie des groupes en contexte professionnel. Le registre *communicationnel* implique ce que nous avons désigné par *les passages de l'oral à l'écrit* et *les dossiers inégalement complétés*. Ils font référence à des aspects instrumentaux de la communication en tant que modalités de transmission d'information (langage, parole, écriture). Sans doute peut-on étendre ce registre aux défauts de communication, aux *informations falsifiées* constitutives de la *distorsion communicationnelle* et de la *pathologie communicationnelle* (Habermas, 1987).

Le *registre herméneutique* regroupe *les informations implicites à décoder, la complexité des situations et les zones d'ombres* ; *la vérité, le non-dit* ; *la lecture de dossiers, la prise de notes et retraduction orale* ; ainsi que *des écrits qui renseignent sur les établissements*. Ce registre recouvre, quoique partiellement, des questions communicationnelles mais il s'en démarque du fait qu'il induit la traduction de messages et la recherche de significations véhiculées par la communication interhumaine.

Figure 2 : Cinq registres d'enjeux et leurs interactions



[2] D'après Ackermann et Bachelard.
[3] Le cas de Gilles a été rapporté lors de notre communication au Congrès de Genève, septembre 2010.

Le *registre économique* comprend l'ensemble de l'activité économique des établissements : financements (prix de journée, dotation globale, subventions) dépenses (masse salariale, investissements) et gestion budgétaire. Ces cinq registres nous permettent finalement d'étudier les particularités des enjeux les uns vis-à-vis des autres et d'en dégager des rapports significatifs du point de vue de l'activité humaine.

Cette catégorisation possède une valeur approchante et interprétative. La discussion sur la pertinence de ces catégories reste ouverte. Les sens utilisés par les praticiens sont multiples et polyvalents, utilisés selon des encodages multiformes en fonction des points de vue adoptés et des places occupées par chaque acteur. Nous ne renonçons cependant pas à comprendre la complexité de l'activité éducative et les logiques dont elle procède. Cette classification *sur mesure*, construite à partir du terrain, fournit à l'arrivée une grille d'analyse permettant de retourner vers le terrain pour y recueillir des données où déceler l'activité éducative *réelle* et *réalisée*.

3. Recueillir des données pour analyser l'activité réelle

Rappelons la distinction opérée en clinique de l'activité (Clot, 2001, 2008) concernant les trois concepts d'*activité réalisé*, *activité réelle* et *empêchée* car ils organisent notre méthodologie et préparent à notre cadre d'analyse. De plus, la distinction de trois statuts de l'activité en situation de travail permet de penser théoriquement *ce qui se joue* dans les relations multiples en commission d'admission.

L'*activité réalisée* est ce qui se fait. Elle est « *l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour* (…) *Le développement de l'activité qui a vaincu est gouverné par les conflits entre celles, concurrentes, qui auraient pu réaliser la même tâche à d'autres coûts* » (Clot, 2001 : 18). Rapportée à notre terrain de recherche elle correspond à la décision d'admission. Pour que cette décision soit prise elle nécessite que soient évoquées les conditions de possibilité d'un projet d'accueil et la pré-construction d'un projet d'accompagnement éducatif de l'enfant ou du jeune. La décision de prise en charge ou son refus ne dit rien par elle-même des débats qui ont sous-tendu cette décision (ou seulement de manière marginale, une notification dans un courrier de réponse).

L'activité réalisée est « *une possibilité finalement réalisée parmi d'autres possibilités non réalisées qui n'ont pas cessé d'agir pour autant* » (Clot, 2001 : 24). La question pour notre objet de recherche est de savoir quelles sont les potentialités qui ont été écartées pendant les débats, leur consistance et leur influence sur les activités à venir dans le cas d'un accueil effectif.

L'*activité réelle* ne se limite pas à ses résultantes visibles, à ce qui est réalisé. L'*activité réelle* comprend l'ensemble des possibilités de l'activité, compte tenu, selon Vygotski (cité par Clot, 2001 : 38) que « *l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées* ». En outre, l'*activité réalisée* est un aboutissement possible de l'*activité réelle* parmi de nombreuses combinaisons qui n'ont pas totalement disparues. Les possibilités d'action et de réaction qui ne se réalisent pas sont refoulées et « *forment des résidus incontrôlés* ». Le *réel de l'activité* fournit à l'activité pour qu'elle se réalise, ses conditions de possibilité.

L'*activité empêchée*, partie non réalisée de l'*activité réelle* est également dénommée activité « vaincue ». Elle est identifiable sous différents traits et dénominations : « *activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités* (…) *l'activité retirée, occultée ou repliée* ». Dans le réel de l'activité, l'activité empêchée est la part de :

> « *ce qui ne s'est pas fait, ce que l'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce que l'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce que l'on fait sans vouloir le faire* (…) *ce que l'on cherche à faire sans y parvenir* (…) *ce qui ne se fait pas* [et] *ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire* » (Clot, 2001 : 18 ; 2008 : 181).

Egalement ce que chaque acteur rêve pouvoir faire ailleurs et en d'autres temps. La mise en exergue d'enjeux revêt pour nous une valeur pédagogique qui consiste à apporter et à mobiliser du sens issu des pratiques au regard de cette triple dimension de l'activité. La question de savoir s'il faudrait préciser davantage ces enjeux ou les fonder au niveau théorique pour leur donner un caractère plus scientifique apparaît secondaire dans ce travail. Pour l'heure nous nous bornons à rendre compte de l'étendue des registres couverts par l'activité réelle de la commission d'admission. Nous procédons comme le cartographe, en cherchant d'abord à localiser les enjeux que l'on peut s'attendre à découvrir à la rencontre de la réalité du terrain.

Notre recueil de données s'est effectué en 2 étapes. Une étape préliminaire de prise de contacts et d'informations et une étape de recueil de données adaptée de la clinique de l'activité. Une restitution suivra qui permettra de croiser nos résultats avec une expression des professionnels.

La première étape a consisté à recueillir des matériaux sur l'environnement institutionnel de l'établissement qui a bien voulu collaborer à notre projet de recherche. Pour une dizaine de contacts établis avec des établissements du secteur, malgré notre connaissance endogène du milieu et de ses réseaux, le recrutement d'un établissement est apparu plus difficile que prévu. Certains n'ont pas répondu, d'autres ont refusé sans explication et un directeur a accepté un entretien téléphonique tout en signalant que son établissement (médico-social) n'avait plus de commission d'admission, que sa décision n'était requise que rarement (une fois sur dix), étant subordonné à la Maison départementale pour le handicap (MDPH). Leur rôle se limite dorénavant à être « prestataires de service » en prise directe à la « commande » médico-sociale.

Dans ces conditions la difficulté d'accès au terrain de recherche pose des questions : relève-t-elle d'une volonté de protection et de discrétion vis-à-vis des populations accueillis ? d'une attitude défensive face à la peur d'intrusion dans un univers clos par nécessité ? La recherche représenterait-t-elle un risque pour les professionnels, par exemple la crainte d'être mal vu « de l'intérieur » ou incompris ? Leurs diverses activités accaparantes produisent-elles une indisponibilité indépassable ? Quels qu'en soient les motifs, notre constat confirme l'idée que l'éducation spécialisée reste un milieu difficile d'accès, éventuellement réfractaire à une recherche de type qualitatif..

Une maison d'enfants à caractère social (Mecs) auprès de laquelle nous avons été recommandé a accepté notre démarche. Institué Mecs après la seconde guerre, l'établissement comprend 6 unités d'accueil d'enfants et d'adolescents, avec des suivis individualisés en appartements. Cette Mecs est rattachée à une association/fondation fondée dès la fin du XIX^{e} et gère d'autres établissements du même type. La commission d'admission y a été installée il y a un an à peine. Elle comprend une douzaine de membres et correspond à peu près au modèle présenté plus haut. La commission se réunit lorsque des dossiers sont soumis à l'étude en fonction de la demande et des places disponibles pour un nouvel accueil.

Nos premières prises de contacts ont donné lieu à des échanges avec le directeur et son équipe de cadres, puis à la mise en place d'une présentation de la démarche de recherche à l'ensemble des professionnels de l'établissement. Des documents contractuels ont été réalisés pour formaliser la démarche et des engagements réciproques (confidentialité, participation, accès aux données, etc.) Différents documents ont été mis à notre disposition suivant notre demande et en fonction de diverses opportunités. Notre information s'est enrichie de sources écrites « conventionnelles » telles que le projet institutionnel, une plaquette destinée aux partenaires, un site Internet, un écrit interne de procédure d'admission, des dossiers d'admission… D'autres sources écrites ont été communiquées de manière spontanée, s'agissant de documents archivés sur place (dans une sorte de musée miniature) : livrets d'assemblées générales du début du XX^{e} concernant l'association fondatrice, registres de dons à la fondation, discours d'hommes prestigieux (Léon Bourgeois, Victor Hugo) en faveur de l'association, clichés photographiques anciens. Des écrits techniques récents sont également venus compléter notre corpus (cahier de compte rendu de la commission d'admission, un écrit d'entretien psychologique d'admission).

Les sources orales ont pu être variées également dans la mesure où plusieurs demi-journées de saisie de données ont été réalisées sur site. Nous y avons échangé de manière informelle avec différents professionnels : à l'occasion de déjeuners avec les cadres, avec des éducateurs dans leur bureau (près de la photocopieuse) ou bien au détour d'un couloir. Des informations issues de ces échanges ont pu être croisées à des réponses données lors des entretiens

programmés. Un cahier de bord tenu au jour le jour de cette immersion nous a permis de reprendre sur le vif ou peu après un bon nombre d'informations. L'ensemble de ces données retravaillées contextualisent le déroulement de notre recherche *in situ* et débouche sur l'écriture d'une monographie de l'établissement. Celle-ci permet de situer les différentes *instances* (Enriquez, 1992) *mythique, social-historique, institutionnelles* caractérisant l'établissement et éclaire des déterminants psychologiques de l'action en référence aux instances *organisationnelle, groupale* et *individuelle*.

Notre approche lors de cette étape a été influencée par les méthodologies sociologiques d'observation de l'école de Chicago (Bertaux, 1976 : 14-23 ; Kohn & Nègre 2003 : 54-60). Une fois sur le terrain il a s'agi de maintenir une attitude ouverte et disponible pour ne pas écarter d'emblée des opportunités d'information. Des données sensibles ne sont en effet données que parce que le contexte relationnel s'y prête, quand le lien interhumain est établi sur la confiance.

La seconde étape de recueil de données a été pensée et déterminée suivant une procédure issue de la clinique de l'activité (Clot, 2001, 2008). Trois phases ont été mises en œuvre après avoir été annoncées à l'ensemble des professionnels : enregistrement audio d'une réunion plénière d'admission, communication aux professionnels du texte de retranscription de la réunion plénière pour lecture, et entretiens individuels à partir du texte. L'idée était d'amener chaque acteur de la commission à s'exprimer sur la réunion à laquelle il a participé, à donner son avis sur son déroulement, sur la posture qu'il y a prise, ses empêchements, ses retenues, ses partis pris.

4. Premiers éléments d'analyse

Nous avons donc procédé à l'enregistrement de la réunion plénière d'admission, laquelle a regroupé 11 professionnels issus de 5-6 professions différentes. Cette réunion a concerné l'étude de la situation d'Arnaud, un enfant de 6 ans, frère de Adèle, 8 ans, déjà confiée à l'établissement. Nous avons observé durant les échanges que l'information venait notamment de l'éducatrice de Adèle et d'un cadre qui connaissaient déjà la situation familiale pour s'y impliquer régulièrement. Un rapport de quatre pages constituait le dossier d'admission relativement succinct.

Nous avons ensuite conduit 11 entretiens individuels d'*auto-confrontation* pour lesquels nous avons constaté des réticences de la part de professionnels à entrer dans la lecture du texte transmis. Du fait notamment que le texte donne une représentation visuelle fixe des échanges effectués sur le mode d'une oralité mouvante. Des professionnels ont éprouvé une difficulté à lire la retranscription de la réunion, à en recevoir le miroir quelque peu figé de l'expérience vécue. À l'inverse, à propos de la manière dont chacun prend la parole (ou ne la prend pas), la coupe, ou bien hésite, un phénomène curieux mais tout à fait intéressant est apparu relativement au langage oral et que l'écrit a permis de mettre en exergue. Il s'agit de la *composition* de phrases à 2 ou 3 interlocuteurs dans le cours des échanges. Pendant la réunion, la dynamique de l'échange conduit un professionnel à commencer une phrase que termine alors un autre sans pour autant que le sens n'en soit perturbé. Dans un autre cas, un professionnel amène une idée ou simplement un mot qu'un premier locuteur reprend dans son propos comme s'il en était l'auteur. Un autre exemple où un propos se décline de manière construite, réparti entre 3 ou 4 locuteurs, comme le même propos était pensé et formulé de concert, par plusieurs voix successives.

Au moment où nous écrivons, l'analyse des entretiens débute seulement. Il est donc possible d'en rendre compte seulement à travers un bref aperçu d'éléments thématiques issus des deux premiers entretiens étudiés. Les deux professionnels concernés sont une éducatrice chargée du scolaire et une lingère. Nous observons par exemple que le positionnement de chacune dans les échanges est fonction de la conception globale qu'elles ont de leur place dans l'équipe et de leur appartenance professionnelle particulière. Pour sa part, la lingère se questionne sur la légitimité de sa prise de parole et de la manière dont celle-ci peut être reçue par les autres professionnels, les éducateurs en particulier :

> « *je n'ai pas toujours l'impression que ce qu'on pourra, nous, dire, sera forcément pris en compte. On reste un service technique. J'ai l'impression qu'on a toujours tendance à faire malgré tout une différence entre le fait d'être éducateur et le fait d'être sur les groupes et de travailler continuellement avec les enfants, et les services techniques* ».

L'enjeu *pluriprofessionnel* (registre psychosocial) est concerné ici, à partir d'une réticence à prendre la parole. Pour la lingère, la prise de parole en équipe dépendrait de l'approbation des autres. Pourtant au cours de l'entretien elle décrit ce qu'il en est du trouble d'enfants à travers le prisme de son travail (rapport au vêtement, au corps, confidence faite par une enfant placée) et confirme par là l'importance de sa participation aux actes éducatifs. Cette professionnelle qui marque son intérêt pour les questions éducatives redoute tout à la fois de prendre davantage place dans les échanges. Lorsque par exemple nous soulignons son intervention dans la commission, elle n'en fait aucun commentaire.

Pour l'éducatrice scolaire (monitrice éducatrice, avec 40 ans d'ancienneté dans l'établissement), la mise en place récente de la commission permet de se préparer à l'accueil d'un nouveau venu. A travers la thématique de la préparation c'est l'enjeu de *l'urgence* (registre émotionnel) qui est visé, dans son aspect inversé, et celui de la *collégialité* (registre psychosocial). Dans l'entretien elle décrit en détail les accueils d'enfants effectués auparavant « la veille pour le lendemain » et qui mettaient les professionnels « au pied du mur ». L'urgence desservait alors la relation éducative. A travers sa fonction spécifique de suivi scolaire, la préparation qui l'intéresse concerne aussi les collègues de l'éducation nationale :

> « *si on va vers une admission, ça nous permet aussi de prendre contact avec les différents collèges ou écoles pour* [dire] *« bien voilà, vous avez un jeune qui va arriver ». Ça permet aussi de préparer les instituteurs ou les professeurs à l'arrivée de ce jeune, de l'intégrer dans la classe. (…) il a besoin de se situer par rapport à l'établissement mais aussi avec l'extérieur par rapport à sa scolarité (…) A un moment donné l'instituteur va présenter ce jeune à la classe. Ou même il va anticiper : « voilà, il va y avoir un jeune garçon ou une fille qui va arriver dans la semaine, avec vous ». Ça permet aussi de sensibiliser les enfants à l'accueil.* »

Perçu sous cet angle, le travail d'admission est une préparation multidimensionnelle. Elle consiste à préparer le jeune à sa nouvelle situation, à préparer un ensemble de professionnels qui auront affaire à lui et à préparer les autres jeunes à sa venue.

L'analyse de la commission d'admission enregistrée et des onze entretiens d'auto-confrontation à partir d'une grille d'enjeux, devrait permettre, en dévoilant une partie du réel de l'activité, de mieux cerner les tenants et aboutissants de l'activité éducative spécialisée.

Bibliographie

Agamben G, Paris : Payot & Rivages poche, 2007, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*
Barbier J-M, Paris : Puf, 2000, « Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions » in *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Maggi B, s/dir.
Bertaux D, Paris : Rapport Cordes Cnrs, 1971, *Histoires de vie ou récits de pratiques. Méthodo-logie de l'approche biographique en Sociologie*.
Boltanski L, Paris : Gallimard 2011 [1990], *L'amour et la justice comme compétences*.
Clot Y, Paris : Education Permanente n° 146, 2001, « Editorial » et « Psychopathologie du travail et clinique de l'activité » in *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, Clot, s/dir. Paris : Puf, 2008, *Travail & pouvoir d'agir*.
Devereux G, Paris : Flammarion, 1980 [1967], *De l'angoisse à la méthode*.
Duchamp M, Paris : Centurion, 1989, *La recherche en travail social*.
Echard F & Gisbert N, Paris : Psychiatries n°148, 2007, « La commission d'admission à la clinique de Saumery ».
Enriquez E, Paris : Puf, 2003, [1992], *L'organisation en analyse*.
Fischer G-N, Paris : Seuil, 1994, *Le ressort invisible. Vivre l'extrême*.
Habermas J, Paris : Fayard, 1987 [1981], *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 t.
Jaspers K, Paris : Springer-Verlag, 1986 [1932], *Philosophie*.

Mabilon-Bonfils B & Lapostolle G, Paris : Ellipses Marketing, 2010, *Fiches de sciences de l'éducation*.
Migne J, Paris : Education Permanente n°2, 1969, « Les obstacles épistémologiques et la formation des concepts ».
Mucchielli R, Paris : ESF, 1996 [1975], *Le travail en équipe, connaissance du problème.*
Ricœur P, USA : Semeia n°4, 1975, « Biblical hermeneutics », pp.27-148.
Thouvenot C, Paris : L'harmattan, 1998, *L'efficacité des éducateurs. Une approche anthropo-logique de l'action éducative spécialisée*.

La formation tout au long de la vie, les services funéraires et le concept de formation-action dans le cadre andragogique

Yves MESSIER
Responsable d'EFFA
EFFA – Ecole de formation funéraire les Alyscamps
yves.messier@effa-formation.com
+33 7 86 28 49 91 / +33 1 55 43 30 19
14, rue des fossés Saint-Marcel
75005 Paris

Note : EFFA est un centre de formation pour les services funéraire. Son public est composé d'adultes à la recherche d'une qualification et de compétences de terrain. Notre défi, dans une formation à la durée courte est le suivant : faire intégrer la réglementation funéraire, préparer à l'action commerciale, aux rudiments de la relation d'aide et aux modes de communication.
Une question se pose : « comment renforcer l'efficacité pédagogique d'une formation ». Nous avons entrepris de voir autrement la situation d'enseignement pour dégager de nouvelles pratiques, un nouveau rôle d'un adulte en formation, pour l'inviter à construire ses connaissances grâce à des pratiques non scolaires. Notre but est d'intégrer l'adulte à l'action et repenser son rôle au sein de l'organisation (de l'entreprise et du centre de formation).
Notre but est d'intégrer à l'action chaque adulte pour qu'il se révèle comme un acteur qui joue un rôle et non simplement un sujet qui attend.

Résumé

Effa est un organisme de formation du secteur funéraire. Les formations dispensées sont inscrites au code général des collectivités territoriales. Le but de cet article est de décrire le secteur funéraire, ses transformations depuis une centaine d'années et le rafraichissement des formations qui a été fait pour répondre aux nouveaux besoins économiques et en termes de compétences des entreprises du secteur. L'article exposera la réflexion qui a été menée, les fondements de cette dernière et les actions entreprises pour la refonte des formations sur les plans technique, pédagogique et humain.

Le monde du funéraire a connu au cours du 20e siècle deux changements majeurs. D'une part, l'épisode de la séparation de l'église et de l'état de 1904-1905 a été l'occasion, pour les municipalités de se voir confier la responsabilité de fournir, aux habitants de ces municipalités le service extérieur des pompes funèbres. Ce service comprenait tout ce qui se voyait à l'extérieur, c'est-à-dire, au minimum, la vente de cercueil, la mise à disposition de porteurs et de corbillards (voiture de transport des corps). Cette responsabilité était administrée de façon différente selon les municipalités. Trois possibilités s'offraient à elles:

1. Mettre sur pieds une régie qui deviendrait l'entreprise « officielle » de la ville.
2. Donner la concession à une entreprise existante pour prendre en charge les obsèques dans une ville donnée.
3. Laisser aux acteurs le champ libre sur le territoire de la municipalité.

En 1993, les choses changent. Ce monopole municipal des pompes funèbres est aboli. La loi SUEUR, du nom du député auteur de la loi, permet aux entreprises privées d'opérer sur tout le territoire national (et non plus seulement celui de la commune comme c'était le cas avant). Désormais les communes n'ont plus la responsabilité de fournir personnel et matériel. Les entrepreneurs privés peuvent le faire et commencent à occuper le terrain et prendre en charge les obsèques d'un individu peu importe la ville dans laquelle il est mort ou celle dans laquelle il a résidé. Partout à travers le pays, on monte des sociétés de pompes funèbres et les services s'étendent, progressent, se diversifient.

Les salariés qui travaillaient pour les entreprises municipales font désormais bénéficier les entreprises privées de leurs compétences apprises « sur le tas ». La réglementation funéraire est souvent mal connue, mal comprise et les habitudes locales font souvent loi. Ce changement de situation dans le funéraire rend obsolètes certaines compétences. Comment on fait et ce à quoi on était habitué ne suffit plus ! Il faut désormais savoir aussi vendre les services de l'entreprise pour laquelle on travaille. La concurrence est désormais forte et l'entreprise doit être rentable pour survivre. La concurrence augmentant, les avantages qualitatifs produits par l'entreprise sont ses gages de survie.

Si dans les premières années un grand nombre de salariés déjà expérimentés occupent les postes disponibles dans les nouvelles entreprises privées, la roue du temps tourne. Les départs à la retraite et les changements d'activités créent de nouvelles opportunités d'emplois. Des emplois pour qui ? Des emplois pour de nouveaux venus, sans expérience et pour qui la formation devient nécessaire… et obligatoire. Il n'est plus possible de se former sur le tas et d'apprendre de nos aînés. Le secteur se libéralise mais l'état français veille de manière pointilleuse au respect de la loi.

La formation devient obligatoire

En 1996, se former devient obligatoire pour tous les salariés nouveaux venus. Le CGCT (Code général des collectivités territoriales) donne le détail des métiers pour lesquels la formation est obligatoire, on y décrit le programme pédagogique avec les matières à voir et le nombre d'heure minimum de présence en centre de formation pour chacun des thèmes à traiter. Ce qui s'apparente à un cahier des charges fixe le cadre dans lequel les formations doivent être données et le contenu à voir.

Les formations sont « sanctionnées » par une Attestation de formation qui est donnée aux personnes qui ont suivi le nombre d'heures de formation requis. Cette attestation est un document indispensable pour les chefs d'entreprise lors de leur demande d'habilitation auprès des préfectures dont ils dépendent. En effet, le personnel des entreprises doit être formé et la demande ou le renouvellement du droit d'exercer des entreprises est accordé en fonction de la présentation aux services de l'état des dites attestations de formation.

Aujourd'hui, le CGCT prévoit principalement des formations sur 6 métiers du funéraire. Ces métiers ont pour thèmes de base la législation funéraire française, les rites funéraires et religions et la psychologie des personnes endeuillées. La liste ci-dessous permet au lecteur de voir quels sont les métiers et la durée de la formation. Toutes ces formations doivent se faire en centre de formation sauf pour la première, celle de porteur, qui peut être faite au sein de l'entreprise.

- Les porteurs de cercueil / 16 heures de formation
- Les maîtres de cérémonie / 40 heures de formation
- Les agents d'accueil des familles / 40 heures de formation
- Les conseilles funéraire / 96 heures de formation
- Les responsables d'entreprises / 136 heures de formation
- Thanatopracteur / 210 heures de formation théorique et 100 soins de conservation pour la partie pratique.

Dans le chapitre précédent, nous évoquions trois thèmes communs à toutes les formations. D'autres éléments viennent s'ajouter en fonction de la formation et de sa durée. Il est ici question, par exemple, des techniques de vente, des différents modes de communication (utiles dans le cas de relation avec des personnes en graves état de détresse) et pour répondre à l'état psychologique des personnes en deuil. Ces techniques sont aussi utiles pour répondre aux différents types de personnalité qui se rencontrent chez les clients des entreprises. Le programme prévoit aussi la mise en pratique de l'organisation d'obsèques, l'organisation et la gestion d'une cérémonie d'obsèques. La formation traite aussi des contrats obsèques et du fonctionnement des assurances. Enfin, il est aussi question de thanatopraxie : que sont les soins et quel est le vocabulaire à utiliser pour en parler. Le but de la formation est de donner des connaissances mais aussi quelques compétences aux adultes en formation.

Ces formations sont courtes. Il est possible de compléter en 3 semaines une formation et d'entrer en poste. Ces formations sont actuellement accessibles à presque tous les profils professionnels et scolaires. L'absence de prérequis de cursus scolaire ou professionnel permet à tout individu qui le désirait d'envisager une carrière dans les pompes funèbres. Cette facilité d'accès fait en sorte que le public actuel des formations est varié : en classe, nous voyons de jeunes adultes en cours d'insertion professionnel et des personnes en reconversion professionnelle.

Si le secteur semble « ouvert » à tous, gardons à l'esprit que ce secteur d'activités est particulier. Il ne suffit pas d'avoir envie d'y entrer pour être sûr d'y prospérer. Travailler pour les pompes funèbres c'est aussi avoir en face notre destin commun à tous : la mort. C'est également prendre en charge des personnes dont la douleur est grande et qui cherchent souvent un appui, une épaule… Le travail dans les pompes funèbres c'est remplir une mission commerciale en plus de la mission humaine. C'est donc de la vente sous très hautes éthique car ici encore, le secteur d'activité est particulier.
Il faut savoir présenter les prestations assurées par l'entreprise, gérer la douleur et la relation à la mort. Il faut aussi avoir des qualités pour organiser, prévoir et entretenir de bons rapports avec les différents interlocuteurs des pompes funèbres (mairies, préfectures, fournisseurs de service…).

La courte durée des formations n'est pas la seule caractéristique. Le législateur a aussi prévu un délai pour la formation. Ce délai consiste en une période variant de 3 mois à un an pour aller suivre ces formations après l'entrée en entreprise. Ceci signifie qu'une personne peut être embauchée et ne suivre la formation qu'après.

Le monde de la formation dans le secteur du funéraire fonctionne ainsi depuis 1996. Les choses changent actuellement. Une réflexion est en cours par les acteurs du secteur (entreprises, centres de formation, syndicats professionnels, ministères…) pour actualiser les formations en prenant en compte de nouvelles habiletés, les compétences essentielles et le développement technologique de nos sociétés.

Ce mouvement de changement a produite, en 2003, la nécessité de faire monter ne compétences les salariés du funéraire. Un CQP (certificat de qualification professionnelle) a été mis en place pour les conseillers funéraire. Si jusqu'à présent, l'objectif des formations était la transmission de connaissances, on ajoute aujourd'hui la prise en compte des compétences professionnelles. Ce CQP a été une manifestation du désir de professionnalisation du secteur.

Quel sera l'avenir des formations du secteur funéraire ? Le court historique du funéraire et de ses formations nous a permis de voir que la tendance est celle de la professionnalisation par l'acquisition de compétences professionnelles et de connaissances.

Le vent du renouveau à soufflé en 2003, il souffle à nouveau sur le secteur du funéraire en 2010. Le ministère de l'Intérieur français annonce qu'une réforme des formations du funéraire est encours et qu'un diplôme verra le jour. Le projet en est encore a ses débuts mais l'idée d'une réforme est désormais acceptée par tous les acteurs et ces derniers la jugent à propos.

EFFA n'est pas en reste et peut-être même en avance. En 2010, nous nous posons la question de l'avenir de la formation, de l'avenir des formations données dans nos murs et de la nécessité ou non d'effectuer un virage. Mais quel virage et dans quel sens ? Le premier pas qui est fait va dans le sens d'un constat des lieux. Il faut prendre en compte le terrain et ses évolutions. Il faut voir qui vient se former et les domaines qu'il faut aborder et prendre en compte. Cet audit nous révèle ceci :

- Les personnes qui passent par EFFA sont de tous les âges : de 20 à 55 ans.
- Certains adultes ont une expérience très courte de la vie professionnelle et compte faire du funéraire leur domaine d'exercice.
- D'autres ont déjà entrepris une première carrière et aujourd'hui, suite à un changement de vie, le funéraire est la voie choisie.
- Dans les groupes, environ la moitié des inscrits sont en entreprises et l'autre moitié compte y entrer. Le brassage est fort et il faut en tirer un parti positif en classe.
- Les compétences en informatique sont variables mais la connaissance des réseaux sociaux et l'utilisation du courriel sont généralisées.

En somme, ce qui caractérise la population d'EFFA en 2010 est son hétérogénéité. On vient à EFFA pour chercher une formation, de l'information ou une certification. Il faut donc un moyen pour former certains, informer les autres et donner une chance à chacun de trouver sa place dans le groupe. Les questions sont donc :

1. De quoi peut donc avoir besoin ce groupe d'adultes qui vient en formation ?
2. Quels sont les besoins des entreprises où travaillent ces personnes ?
3. Quel sera l'avenir des entreprises et quel est celui d'EFFA.

Cette question de l'avenir est essentielle. Un exercice de prospective s'impose à nous pour imaginer de quoi sera fait demain. Cet examen de la situation à partir des éléments du présent nous permettra d'entreprendre les démarches et changements et faire un pari sur l'avenir. Ce pari est jouable car le centre de formation existe depuis près de 30 ans et le personnel connaît bien le monde des adultes en formation et son évolution depuis 20 ans.

Quel constat faisons-nous?

Notre travail aurait avantage à être axé sur les techniques de formation qui vont prendre en compte, en plus de l'information, le développement de compétences transversales.

Suite à ce premier constat, nous nous sommes demandés qui s'intéressait au funéraire ! Le but était de faire le profil de ces personnes. Nous avons constaté :

1. L'intérêt pour les métiers du funéraire est important pour un grand nombre de personnes. Est-ce dû à de populaires séries télévisées ?
2. Des personnes de plus en plus jeunes fréquentent EFFA pour entamer une première carrière.
3. L'intérêt de revoir les modes pédagogiques d'effa pour prendre en compte les différents modes d'apprentissage d'une population au passé, à la trajectoire et aux aspirations différentes devient essentiel pour favoriser la compétence.
4. L'importance de créer un maillage avec le tissu des organismes qui forment et promeuvent l'insertion professionnelle.
5. L'usage des technologies pour la formation et la diffusion d'informations concernant EFFA.

Situation d'enseignement en évolution et nouvelles pratiques en gestation

Les 3 premiers points de la liste ci-dessus ont été une invitation à revoir le mode sur lequel nous fondons nos situations d'enseignement. Revoir une situation d'enseignement c'est interroger le regard que nous portons sur les thèmes traités. C'est aussi réexaminer la place des personnes en formation. Cette « place »

se comprend dans la liberté et dans la confiance qu'on accorde aux individus. Elle se comprend aussi dans la valeur qu'on leur donne et la foi que l'on a en eu. En somme, c'est éviter l'effet pygmalion ou plutôt, susciter un effet pygmalion positif. On veut voir comment nous pouvons actualiser information et formation pour préparer l'avenir des personnes en formation et garantir la bonne réputation d'EFFA par toujours plus de nouveautés. Le but est d'accompagner le changement, de le gérer et d'apprendre à vivre avec (économique, anthropologique, social, pédagogique). Savoir vivre avec le changement, c'est un moyen de progresser et en tirer le meilleur. Nous nous posons alors une question :

1. Comment former autrement et par quelles méthodes pour répondre aux objectifs et défis de notre époque ?

Nous avons donc poursuivi deux buts :

1. Modifier la structuration des connaissances pour répondre aux deux objectifs cités ci-dessous et faire entrer pleinement EFFA dans l'espace andragogique et celui de la *formation tout au long de la vie*.

2. Intégrer les nouvelles technologies dans le fonctionnement d'EFFA, préparer les personnes qui passent ici à utiliser ces technologies.

Nous avons recouru à deux concepts :

Les principes andragogiques sur lesquels nous nous appuyons sont les suivants :

- Le principe d'auto-apprentissage en groupe avec l'aide d'une personne ressource.
- La personne ressource ou l'agent d'apprentissage est présent pour favoriser l'émergence des ressources personnelles du groupe en y ajoutant les ressources des experts.
- L'utilisation de pratiques fondées sur l'apprentissage centré sur l'apprenant (c'est-à-dire prendre en compte le contexte et les caractéristiques de l'apprenant pour construire le cours et élaborer une méthode de formation).
- Concentration de l'apprentissage sur la résolution de problèmes ou l'accomplissement de tâches au lieu du contenu uniquement.

L'andragogie est selon nous une manière de voir les adultes et de leur enseigner. C'est une manière de les voir, de les comprendre et de les écouter. C'est le souci constant de les comprendre pour répondre à leurs besoins par des techniques pédagogiques adaptées à leurs caractéristiques personnelles et à leur manière d'apprendre.

Cette façon de voir les adultes est un moyen d'aider le formateur à mettre en place des stratégies pédagogiques différenciées pour répondre aux styles d'apprentissage des adultes en formation. C'est aussi un moyen de neutraliser les aspects négatifs de certaines personnalités et leurs effets indésirables sur la dynamique du groupe. La pédagogie des adultes répond aux espoirs que l'on place en elle quand le groupe fonctionne bien. Le formateur ne dispense plus seulement un contenu, il révèle des aspects inattendus ou insoupçonnés des adultes.

La formation tout au long de la vie :
La formation tout au long de la vie combine l'idée du développement, de la généralisation et de la systématisation de l'éducation permanente et de la formation continue". Ce concept est utile pour répondre au besoin croissant de recomposition et de construction permanente des connaissances et des savoirs.
La formation tout au long de la vie c'est:

1. Acquérir et mettre à jour toutes sortes de capacités, d'intérêts, connaissances et qualifications.
2. Promouvoir développement de connaissances et compétences qui rendra chaque citoyen capable de s'adapter au monde du travail
3. Savoir anticiper activement dans toutes les sphères de la vie économique et sociale pour maîtriser son avenir.
4. Valoriser toutes les formes d'apprentissage: formel (cursus diplômant), non-formel (compétences professionnelles acquises sur le lieu de travail), informel (apprentissage intergénérationnel…).

Pour répondre à notre désir d'intégrer nos formations au mode « formation tout au long de la vie », nous avons suivi le plan suivant:

1. Identifier et de définir les compétences clés nécessaires à l'épanouissement personnel et l'employabilité;
2. Soutenir chez l'adulte le développement et l'actualisation des compétences clés au cours de leur vie.

Première étape :

Nous avons commencé par revoir l'information que nous donnions. Cette information consiste principalement par la réglementation funéraire française, les techniques de relation d'aide et celles de la vente. Nous constatons que ces éléments sont enseignés de manière linéaire. Par linéaire nous entendons que nous avons une suite de thèmes à voir et chacun des thèmes est présenté, commenté et fait l'objet de lectures. Nous nous posons donc 3 questions :

1. Peut-on percevoir autrement l'information ?
2. Peut-on imaginer un scénario pour actualiser ces « informations ».
3. La formation destinée à ces adultes peut-elle être comprise autrement ?

Ces questions méritent d'être posées car pour pouvoir réformer, encore faut-il connaître la nature de l'objet à réformer et se demander si après la réforme, le résultat sera positif ou non !

Pour répondre aux questions citées ci-dessus, nous sommes partis d'un premier constat :

1. la réglementation funéraire peut paraître « décharnée » et aride. Elle est difficile à lire car écrite d'une manière assez éloignée de la langue courante et que nombre d'allusions sont faites et sans « code de lecture », la compréhension n'est pas aisée voire périlleuse. Attention aux contre-sens !

Nous avons formulé un second constat :

2. la réglementation est mise en application par des personnes (fonctionnaires, salariés des entreprises...). La réglementation est donc un corpus de textes qui sont lus et « mis en chaire » par des personnes. Ces personnes sont différemment concernées par la réglementation car ils n'utilisent pas tous les mêmes textes pour faire leur travail. Les employés de mairie utilisent surtout les textes qui traitent de la rédaction des actes de décès ou de ce qui relève du transport des corps. Les employés des préfectures utilisent les textes qui traitent des transports vers l'étranger.

Suite à ces deux constats, nous avons achevé la modification du regard que nous portions sur la réglementation. Désormais, nous avons vu la réglementation comme un ensemble de textes qui aident un groupe de personnes à effectuer un travail utile à la collectivité. Nous nous sommes alors dit: qui fait quoi avec quoi ? Quels sont les textes utiles aux entreprises, aux mairies, aux préfectures, aux chefs d'entreprise, aux salariés…

La réglementation n'est plus vue comme une suite de règles à intégrer mais plutôt des concepts à intégrer dans un contexte, un canevas, une feuille de route pour le salarié dans l'exécution de ses tâches quotidiennes et le guider dans l'éventualité d'un cas où la réglementation ne prévoit rien.

La réglementation devient un objet de cours de lequel on tire de l'information et l'acquisition de compétences. Le contenu de la réglementation perd de l'importance par rapport aux lieux, circonstances et situations dans lesquels nous aurons recours à elle.

En effet, la compétence ! Jusqu'à présent, le programme de formation visait l'acquisition de connaissances réglementaires. Il faut dire que le CGCT prêtait à ce type d'interprétation. Les exercices pratiques visaient l'acquisition de compétences mais les connaissances n'étaient pas utilisées comme premier socle à de nouvelles compétences. Désormais, l'employé des pompes funèbres doit être actif.

Pour promouvoir compétences et connaissances, en adéquation avec styles d'apprentissages, adultes et besoins des entreprises, nous sommes partis des principes andragogiques et de la formation tout au long de la vie.

Les techniques de classe que nous avons élaborées, en somme, prennent en compte les compétences pour satisfaire aux impératifs du CGCT en termes de contenu de formation. On envisage aussi la place du futur salarié qui devra disposer de compétences pour appliquer ses connaissances.

Pour arriver à ceci, nous somme donc partis de la place qu'à chacun des acteurs dans une transaction funéraire pour voir en quoi il aura besoin des connaissances réglementaires pour bien effectuer les tâches qui incombent au poste qu'il occupe. Ces acteurs ont des qualités et ces dernières sont mises en scène à travers l'organisation d'obsèques. On voit ainsi les qualités personnelles nécessaires et les connaissances réglementaires indispensables. L'utilisation de cas particulier fait appel, chez l'adulte en formation, à des compétences de lectures de textes réglementaires pour lesquels une forte pratique de la déduction est nécessaire mais aussi la connaissance de la grammaire et de la ponctuation.

Cette manière différente de voir les compétences déjà acquise dans le passé et celles en cours d'acquisition chez l'adultes en formation et celle de comprendre comment nous pouvions administrer les connaissances nous a conduit à la révision des techniques pédagogiques et à celle des exercices d'acquisition des connaissances et des compétences.

Nous avons donc crée des exercices qui s'appuient sur un thème et sur une problématique. Notre but est de contextualiser les connaissances et de donner les éléments d'interrogation d'une situation.

1. Avez-vous bien pris en note toutes les informations essentielles ?
2. Avez-vous dégagé les tenants et aboutissants ?
3. Avez-vous fait le tri entre l'accessoire et l'essentiel ?
4. Avez-vous fait attention à ne pas calquer vos impressions et émotions sur ce que nous apprend la réglementation ?

Les personnes qui travaillent dans le domaine du funéraire ont un quotidien varié et changeant. La réglementation funéraire s'applique à tous mais les cas particuliers sont nombreux. Que faire dans ici avec un cadre législatif stricte mais un cas particulier qui n'est pas prévu dans la loi ! Nous touchons ici un enjeu important de la formation dans le monde funéraire : faire en sorte que les adultes connaissent le cadre réglementaire et qu'ils sachent aussi l'analyser et comprendre ses subtilités pour répondre aux cas particuliers inévitables dans notre profession. Ceci s'apprend par l'étude du contexte, la place des différents acteurs, les subtilités de la réglementation et le mode de lecture de la réglementation que l'on peut adopter pour maximiser la compréhension.

La modification des exercices concerne aussi l'apprentissage du travail de groupe et en réseau. Nous aurions pu faire le choix d'exercices traditionnels à faire seul ou en duo. Puisque le travail en ligne, à distance et en groupe est une valeur ajoutée pour les salariés dans le cadre de groupements d'entreprises présentes en différents points du territoire nous avons fait le pari en classe d'inviter les adultes en formation à apprendre à gérer le travail de groupe et la mise en commun des informations trouvées. Le travail de groupe est encore un autre domaine où on retrouve des compétences là où on ne les attend pas. Vivre en groupe et savoir chercher l'intérêt collectif n'est pas innée pour nos semblables.

Le travail en classe est une occasion pour donner un premier aperçu de la méthodologie à suivre pour le travail collaboratif et en ligne, quand plusieurs individus ont une tâche à accomplir et qu'ils se trouvent à distance. Les cours sont donc l'occasion de montrer comment s'organiser la répartition du travail, la recherche d'information et la mise en commun de cette dernière.

La mise en ligne de nos formations

L'idée de ce renouvellement des formations d'EFFA se comprend aussi par la poursuite d'un autre objectif : la mise en ligne de nos formations !

Jusqu'à présent, les modes d'enseignement et la vision que nous avions de l'information à donner étaient faits sur une base linéaire. L'idée des compétences n'entrait pas dans l'objectif pédagogique poursuivi. Le travail de terrain devait combler les lacunes dues au manque d'expérience. Ceci nous a donc obligé à nous demander une fois de plus, qui étaient les personnes que nous avions en formation, quelles étaient leurs besoins et quels étaient les besoins des entreprises qui les embauchaient.

Nous avons donc procédé à l'ingénierie de la connaissance. Pour ce faire, nous nous sommes interrogés à l'utilité des informations que nous donnons aux adultes présents en formation. Nous nous sommes demandé s'il y avait un « ordre naturel » qui s'imposerait à nous ou si notre seule limite serait notre imagination. Nous avons ensuite crée un scénario autour duquel la connaissance délivrée est mise en contexte. Cette mise en contexte aide l'adulte en formation à avoir, d'une part, les connaissances dont il a besoin mais aussi, d'autre part, savoir dans quel contexte il risque d'en avoir besoin.

Par cette façon nous avons voulu répondre aux différents modes d'apprentissage que nous retrouvons dans nos classes et permettre aux personnes qui ont besoin d'une simple acquisition de connaissances de retrouver ce dont ils ont besoin et à ceux qui ont besoin de comprendre le contexte dans lequel les informations seront utilisées, ils pourront se raccrocher à ceci.

Le regard différent avec lequel nous regardons désormais l'objet de nos formation nous permet d'entrer de pleinement dans la formation en ligne e proposant autre chose qu'un parcours linéaire. D'ailleurs, nous aurions trouvé dommage de proposer ce type de parcours alors que les e-formations permettent à leurs concepteurs de rivaliser d'imagination pour coller au plus près des besoins des apprenants. Nous pouvons désormais voir la formation en termes de « blocs de connaissances » et de « blocs de compétences » qui concerneront un aspect ou une séquence du travail du salarié quand il sera en entreprise funéraire.

La réorganisation des formations dans le cadre de l'andragogie et de la formation tout au long de la vie nous permet de répondre aux objectifs que nous nous fixons en termes de compétences, de connaissances et de flexibilité. Nous prenons aussi en compte « l'adulte » comme individu qui a un passé des compétences et des connaissances qui peuvent être utilisées dans son nouveau cadre professionnel.

Conclusion

Si EFFA avait un fonctionnement particulier depuis plusieurs années, rien ne nous empêchait de moderniser les cours, les techniques pédagogiques et le matériel. Notre époque nous invite d'ailleurs à ceci avec les programmes par compétences, l'arrivée massive du net dans la formation et surtout la façon de revoir les personnes qui apprennent et le mode d'utilisation des connaissances comme matériel de classe. Nous avons donc fait ce pari de partir à l'aventure et de refonder ce qui fait le succès de notre centre de formation depuis les années 1980 : le sérieux, la fiabilité et l'innovation.

Notre démarche a mis l'actualisation et l'innovation au cœur de notre travail et ceci porte ses premiers fruits dans le cadre des formations que nous assumons. Les adultes que nous recevons repartent avec une idée différente et plus positive de leurs compétences. La mise en action des adultes, le recours aux études de cas, la contextualisation de nos méthodes sont autant de choses qui aident à dynamiser la classe et à faire prendre conscience à chacun qu'il peut, qu'il est capable et que les cas particuliers sont là pour être résolus et non uniquement nous embêter.

Le recours à l'andragogie et à la formation tout au long de la vie sont un mode pédagogique et un concept qui nous permettent d'envisager pleinement la place de l'adulte comme celle d'une personne qui peut et qui doit s'impliquer et faire ressortir de chacun des manières originales de voir le métier, de le vivre et de le comprendre. On arrive ici à la diversité des opinions et des modes de vie qui permettent à chacun de vivre dans un cadre épanouissant où il peut exprimer son authenticité et inviter chacun à la souplesse.

REFLEXION THEORIQUE, ANALYTIQUE ET METHODOLOGIQUE AUTOUR DES CONNAISSANCES PRODUITES SUR L'EDUCATION TECHNIQUE, PROFESSIONNELLE ET TECHNOLOGIQUE DES TRAVAILLEURS AU BRESIL

Hormindo Pereira de Souza Junior
Université Fédérale du Minas Gerais

Résumé

Cette communication est le résultat d'une recherche déjà réalisée, financée par la Fondation de Soutien à la Recherche de l'Etat du Minas Gerais – FAPEMIG – Brésil.
Cette recherche avait pour objectifs d'identifier, de systématiser et d'analyser les influences des bornes théoriques et analytiques actuelles concernant les processus de production et de reproduction sociale des connaissances, présentées dans les recherches et dans la production théorique de l'éducation technico-professionnelle et technologique des travailleurs au Brésil qui ont été réalisées entre 1997 et 2007 par le principaux groupes de recherche et de troisième cycle au Brésil.
Nos objectifs spécifiques visaient à identifier et à situer, dans la production académique des dix dernières années (thèses, dissertations, essais, livres et articles scientifiques), le caractère théorique et historique des catégories, concepts et notions ayant été priorisés dans l'analyse de l'éducation technico-professionnelle et technologique des travailleurs par les différents groupes d'étude au Brésil. Nous avons voulu, à partir de la littérature spécialisée, identifier et analyser sur le plan historique concret, le surgissement de nouvelles catégories, concepts et notions dans le contexte des transformations contemporaines du capitalisme mondial, notamment par rapport à la constitution des références théoriques et méthodologiques s'orientant vers la recherche concernant l'éducation technico-professionnelle et technologique des travailleurs.
Nous avons analysé les productions académiques à partir d'une perspective procédurale. Tous les ouvrages sont passés par un processus d'analyse immanente dont l'objectif a été de déterminer la genèse et le telos social de l'objet. Cette étude propose donc une réflexion sur les influences des bornes théoriques et analytiques actuelles conernant les processus de production et de reproduction sociale des connaissances dans les recherches et dans la production théorique.

La recherche

Dans un contexte de redéfinition du rôle de l'Etat à partir de la rétraction des investissements sociaux et de l'insertion du pays dans un marché globalisé, l'éducation brésilienne est, à la fin des années 90, guidée par des impératifs financiers et de concurrence. Avec les politiques néolibérales du gouvernement FHC, puis celles du gouvernement Lula, basées sur le principe de la déréglementation de l'économie et de la privatisation des services, la conception éducative brésilienne s'appuie sur les orientations des organismes internationaux – notamment celles du FMI et de la Banque Mondiale. Les lignes directrices pour l'éducation se fondent sur l'idéologie de la compétence et de l'employabilité, préconisées par la pensée entrepreneuriale.
Les réformes de l'éducation entreprises pendant cette période - spécialement celles concernant l'éducation professionnelle – sont cohérentes avec cette conception. Le décret 2208/07 réinstaure la traditionnelle dualité présente dans l'enseignement brésilien lorsqu'il officialise la division entre l'enseignement secondaire et technique, rendant inviable un projet d'éducation plus démocratique à partir d'une école unitaire qui puisse articuler la formation générale et la préparation à la vie active.

C'est dans ce contexte-là que se situe la recherche entreprise autour des connaissances produites au Brésil sur l'éducation professionnelle. Dans cette recherche nous avons essayé d'identifier et de systématiser la production théorique d'articles publiés dans les principales bases de données du pays durant les années précédemment citées. La recherche bibliographique des articles a été réalisée avec les bases de données de la Capes, de Scielo et de Google Académique en utilisant les mots-clés suivants : Education professionnelle ; Formation professionnelle ; Qualification professionnelle ; Education pour le travail et Education Omnilatérale. Les articles sélectionnés ont été lus et résumés et une recherche des concepts et des catégories présents a été entreprise afin de déterminer leurs paramètres et leurs régularités. L'analyse nous a permis de vérifier comment la production académique s'est comportée durant cette période décisive pour l'éducation professionnelle dans le pays. Les questions débatues dans ces documents nous ont permis de situer le rôle que joue la production académique dans le contexte des transformations sociales actuelles. Celles-ci nous apportent des éléments qui nous permettent de réfléchir sur les positions et omissions des chercheurs de la thématique éducation et travail au Brésil, et plus particulièrement de la thématique éducation professionnelle qui, par son lien étroit avec les mouvements du capital et de la production matérielle de la société, se rapporte aussi à la production théorique, dans sa critique des modèles adoptés et dans la possibilité de nouveaux chemins différents.

Bref panorama des travaux de recherche: paramètres et régularités

L'ensemble des travaux analysés ont très souvent recours aux modèles tayloriste et fordiste de production, tous les deux liés au processus de restructuration productive. LIEDKE (1997) présente une perspective dans laquelle ce processus n'est pas compris en tant que rupture avec le taylorisme mais comme sa resignification. CASTILLO (1997) travaille aussi dans cette perspective, mais avec la catégorie « automation industrielle ». Pour cette auteure, le développement de l'automation n'est pas un processus unidirectionnel, car il avance de manière inégale dans les différents secteurs tout en cohabitant avec les vieux critères tayloristes/fordistes de la division extrême du travail et de sa banalisation. Pour TUMOLO (1997), le « nouveau » standard d'accumulation construit par le capital après la crise du modèle fordiste est appelé « accumulation flexible » et bien qu'il y ait des divergences entre eux, toute distinction rigide disparaît, étant donné qu'ils maintiennent des relations d'appartenance au système capitaliste. A son tour, FILHO (1997) nous propose une autre perspective dans laquelle l'automation déclenche de nouveaux processus qui remplacent la division tayloriste des tâches. Selon lui, outre la rupture, l'automation signifie la valorisation de capacités telles que la résolution de problèmes, la vision globale du processus de travail, la maîtrise de langage et des concepts qui habilite le travailleur à construire son savoir et à interagir en tant que sujet critique dans la société.
Les nouvelles exigences du processus productif font aussi l'objet d'analyses. Plusieurs auteurs dont REGNIER (1997), LIEDKE (1997), FERRETI (1997), CASTILLO (1997), travaillent avec la catégorie « polyvalence » ou « travailleur polyvalent » pour désigner le travailleur maîtrisant un large ensemble de connaissances et de capacités. Ce profil de travailleur est de plus en plus requis dans les postes de travail, bien que ces auteurs n'y voient ni amélioration des conditions de vie et de travail, ni la possibilité pour les travailleurs d'agir en tant que sujets critiques et autonomes, comme le suggère FILHO (1997).
Associés à la catégorie « polyvalence », les concepts Qualification et Compétence Professionnelle occupent une place de choix dans les études menées en 1997 et 1998, surtout chez LIEDKE (1997), FERRETI (1997), MANFREDI (1998), ROSA (1998) et ROGGERO (1998). Bien que liés, ces concepts ont de connotations différentes chez FERRETI (1997), MANFREDI (1998) et ROGGERO (1998).
Associée à la conception de développement socioéconomique des années 50 et 60, suivant la logique du modèle tayloriste-fordiste de l'organisation du travail, la qualification est comprise comme un ensemble de connaissances, de techniques et d'habilités rendant le travailleur capable d'exercer des tâches et des fonctions spécifiques et opérationnelles. Comme l'a souligné MANFREDI (1998), la qualification est conçue comme une responsabilité individuelle et méritocratique.

Une mise à jour de ce concept a été faite par FERRETI (1997) pour qui la compétence est comprise « dans la perspective du capital, ayant en vue l'adaptation de celui-ci aux nouvelles formes à travers lesquelles il s'organise afin d'obtenir une valorisation plus grande et plus rapide».
La notion de compétence élargit les habilités et les capacités nécessaires aux situations de travail et implique des contenus éthiques et comportementaux. Pour ces auteurs, la notion de compétence recouvre non seulement un ensemble d'exigences qui se rejoignent dans leurs aspects subjectifs, mais aussi neutralise certains aspects du rapport social entre capital et travail.

Les fréquentes références aux définitions données par Hirata (1996), concernant la qualification et la compétence, ainsi que l'imprécision conceptuelle de certaines études méritent d'être soulignées. LIEDKE (1997) ne place les définitions de qualification et de compétence que dans la catégorie « qualification de la force de travail » alors que ROGGERO (1998) ne les définit que comme « requalification ».
Les catégories « formation professionnelle » et « éducation professionnelle », même si elles ne sont pas conceptualisées dans les textes, sont un champ de bataille entre les différents agents sociaux. Si chez SOARES (1997) et PRONKO (1998) la dispute se situe plutôt sur le plan idéologique, opposant la conception socialiste de l'éducation et du travail et les exigences du capitalisme, chez DELUIZ (1997) et RODRIGUES (1998) il s'agit d'une dispute sur le plan pratique pour obtenir l'hégémonie des projets éducatifs, opposant hommes d'affaires et travailleurs.
Tout en cherchant à approfondir cette discussion, certains auteurs recourent aux expériences de l'éducation professionnelle au Brésil et dans le monde. Les expériences dans le contexte européen, en Amérique du Nord et en Amérique Latine sont analysées par BARONE (1998), pour qui les expériences réussies ne doivent pas être importées linéairement même si elles peuvent contribuer à la définition d'une nouvelle politique d'éducation professionnelle au Brésil. A l'échelle nationale, FILHO (1998) analyse l'initiative de l'Ecole Polytechnique de Santé de la Fondation Oswaldo Cruz, considérée comme une expérience en termes d'éducation polytechnique. L'auteur met en évidence le besoin d'approfondir le concept « polytechnie », même si, dans ce travail, FILHO ne le définit que comme « référentiel théorique ».

Bien qu'il apparaisse dans certains travaux, ce concept n'est pas conceptualisé chez DELUIZ (1997), FILHO (1997), BARONE (1998). Chez SOARES (1998), il fait l'objet de discussion et l'auteure cherche, dans ses recherches, à trouver des réponses à des questions du type : « L'Ecole Polytechnique est-ce la même chose que l'école unitaire ? ». On peut en déduire cependant que ce concept d'école polytechnique se réfère à une conception d'éducation orientée vers le travail tout en restant liée à l'éducation générale, donc il s'agit d'une forme plus intégrée d'enseignement.
Dans les travaux datant de 1999, certains auteurs tels que FREITAS, KUENZER, FRIGOTTO, SOARES, ROMERO, CARVALHO et USHER discutent des impacts de la Science et de la Technologie dans la formation professionnelle. Structuralement parlant, les progrès de la Science et de la Technologie deviennent des constituants du nouveau moyen d'accumulation capitaliste, qui requièrent un nouveau type de travailleur dont la formation est de la responsabilité des écoles et des centres d'éducation professionnelle. FREITAS (1999) met en évidence que cette discussion sur l'éducation et les demandes du secteur de la Science et Technologie ne date pas d'aujourd'hui mais des années 30, période de l'industrialisation et demeure, au fil des ans, un modèle de légitimation sociale.

Dans ce contexte FRIGOTTO (1999) souligne que la formation technico-professionnelle apparaît comme une possibilité d'ajustement au nouvel ordre mondial dont l'objectif est celui d'intégrer seulement ceux qui génèrent des compétences reconnues par le marché. KUENZER (1999) signale la contradiction caractéristique de cette nouvelle réalité de l'accroissement progressif de la scolarité et de l'éducation professionnelle et de la diminution des postes de travail où l'on simplifie les tâches tout en exigeant davantage de connaissances de la part du travailleur. L'auteure signale que la fonction certificatrice exercée par les agences de formation des cours techniques ou supérieurs est remplacée par la certification du marché, qui choisira le nombre et le type de compétences qui sont nécessaires et pour combien de temps elles le seront.

SOARES, ROMERO, CARVALHO et USHER (1999) présentent quelques résultats de leurs recherches dont le but est de comprendre les changements ayant eu lieu dans les secteurs productif et éducatif du Minas Gerais, face aux transformations et au développement technologique. Ils nous révèlent que, dans le contexte de l'éducation, « la qualification professionnelle est survalorisée comme instrument pour affronter le monde globalisé et vue comme une sorte de passeport magique pour accéder au marché de travail. » Cependant, l'étude montre aussi que, pour le milieu d'affaires, la machine est le seul outil porteur d'innovation et de modernisation productive, ce qui déconsidère le travailleur comme acteur de changements. Pour le secteur entrepreneurial, la formation offerte aux techniciens est déficiente dans le domaine des habilités cognitives et comportementales.

C'est la demande de compétences, de nouveaux comportements et de nouvelles pratiques qui définit ce que l'on appelle « l'employabilité », un concept assez employé par les auteurs. Chez KUENZER (1999), il est compris comme l'adaptation aux postes de travail déjà existants, qui est elle-même conditionnée par le remplacement de la rigidité par la flexibilité. Pour la grande majorité des travailleurs, cela signifie qu'ils doivent se conformer à des situations de travail de plus en plus précaires.

FRIGOTTO (1999) souligne que différemment de la perspective idéologique de la théorie du capital humain des années 60 et 70, la perspective de l'employabilité vise seulement à intégrer ceux qui génèrent des compétences reconnues par le marché. Selon lui, les arguments constitués par la postmodernité expriment l'idée que la fin du travail est quelque chose de positif pour la compétitivité.

Les changements dans les relations sociales de production font aussi l'objet d'étude dans les travaux analysés qui datent de l'année 2000. Dans son travail, MARTINS (2000) indique des modifications dans les modes d'utilisation du travail provoquées par la restructuration productive. Un tel contexte semble favoriser davantage la scolarité, toutefois l'auteure fait remarquer qu'une plus longue scolarité ne signifie pas forcément l'accès à des activités plus qualifiées. Pour expliquer un tel phénomène, elle recourt au concept d'employabilité où les salariés se doivent d'accepter tous les changements décidés par les employeurs, d'être prêts et préparés à changer constamment de travail, suivant ainsi la recommandation qui leur est faite de participer et de collaborer aux intérêts de l'entreprise. Tout en ignorant les problèmes structurels, l'idée d'employabilité attribue aux travailleurs et à leurs familles la responsabilité de leur inclusion ou exclusion du marché du travail, par l'acquisition de profils qui se rapprochent ou s'éloignent des nouvelles exigences de ce dernier.

MARKERT (2000) présente une perspective différente lorsqu'il traite de ce qu'il appelle « changements des paradigmes du savoir dans la société moderne ». Pour lui, les exigences d'action dans la société moderne sont de plus en plus liées à l'autonomie et à la compétence personnelle. Les concepts sur lesquels il travaille, tels que « qualification clé » et « compétence professionnelle pour l'action », suggèrent une proximité avec le concept d' « employabilité ». L'auteur présente ces concepts dans le contexte du surpassement des paradigmes de la société tayloriste en Allemagne. Il s'agit de la capacité autonome du travailleur à trouver de nouveaux chemins afin de résoudre des tâches complexes et de pouvoir transférer les compétences acquises dans de nouvelles situations. Pour MARKERT, les nouvelles exigences du savoir imposent à la pédagogie le développement de nouveaux concepts curriculaires, didactiques et méthodologiques visant la transmission de nouvelles compétences et une contribution aux nouveaux principes pédagogiques, essentiels à la formation de la personnalité des individus. Pour l'auteur, le développement des qualifications-clé est une contribution de base pour l'éducation et la formation du sujet et sont capables de développer des potentialités telles que la réflexion critique et la participation active et émancipatrice.

Dans le contexte brésilien, les productions de l'année 2000 de FERRETI et KUENZER visent à présenter les contradictions existantes dans les réformes néolibérales du gouvernement Fernando Henrique Cardoso dont la logique était de subordonner le secteur de l'éducation à celui de l'économie. Selon KUENZER (2000), la réglementation du décret 2208/97 représente la négation de la construction qui visait à intégrer l'éducation générale et l'éducation pour le travail. La supposée « unitarité » sur laquelle s'appuie le décret légitime l'exclusion en traitant tout le monde de la même manière. En effet, « la construction d'une égalité n'est pas donnée au point de départ et elle exige des médiations différenciées dans l'enseignement secondaire », dit-elle. L'auteur rajoute que notre modèle de société n'offre pas les conditions nécessaires pour implanter l'unitarité dans l'enseignement.

FERRETTI (2000) conclut que dans un contexte de désindustrialisation et d'augmentation du chômage, les changements de l'éducation en général et notamment ceux de l'éducation professionnelle et de l'enseignement secondaire visent la formation d'un « nouvel » homme tout en le privant, face au marché, de sa condition de sujet.

Dans tous les travaux analysés, la catégorie éducation est largement employée, même si elle n'est toujours pas conceptualisée. Dans la plupart d'entre eux, elle ne fait référence qu'à l'éducation formelle ou scolarisée. Les concepts d'éducation professionnelle, de formation professionnelle, d'éducation pour le travail et de formation du travailleur sont aussi largement employés bien qu'ils ne soient pas non plus correctement conceptualisés. Malgré tout, ils sont présentés comme jouant le rôle d'une relation sociale médiatrice entre le capital et le travail. Les problèmes et défis auxquels est confrontée la formation professionnelle ainsi que les transformations, encore récentes à l'époque, des secteurs productifs et de celui du marché sont les thèmes privilégiés de ces études.

Considérations préliminaires

Depuis longtemps, une importante partie de la littérature consacrée à l'éducation professionnelle remet sans cesse en question le manque de clarté ou la faible clarté concernant les réels changements ayant eu lieu dans le monde du travail et dans le monde de l'école. Un autre point de discussion est le défi du surpassement des contradictions entre l'éducation professionnelle et technologique, exclusivement guidée par les valeurs du marché de travail capitaliste et l'éducation orientée vers une perspective humaniste, propédeutique, pour la vie entière. Certains auteurs affirment catégoriquement que la responsabilité sociale de l'école doit être celle de l'actualisation historique et culturelle des citoyens. Une telle vision impliquerait une préparation pour *bien vivre* qui va bien au-delà du *vivre* en fonction du marché et du capital.

Il est important de rappeler que le développement scientifique et technologique des dernières décennies n'a pas seulement modifié la vie sociale, mais a aussi engendré de profondes modifications dans le processus productif, tout en exigeant un nouveau professionnel différent de celui demandé par les modèles tayloriens-fordiens de la division sociale du travail. Le travailleur formé pour répondre à ces modèles de gestion obéissait à une logique du « faire » dissociée de celle du « penser ». Sa compétence se définissait tout simplement par le savoir-faire de l'exécution d'une tâche en général répétitive, standardisée, morcelée et sur des postes de travail fixes. L'organisation du travail était conçue comme une division imposée par différents départements dont la coordination dépendait de postes formels et distincts obéissant à une hiérarchie. L'accent était mis sur les systèmes de contrôle officialisés par les aspects prescriptifs et normatifs des fonctions.

Les modèles actuels, caractérisés par l'introduction de la microélectronique et de l'informatique, ainsi que par celle des nouveaux archétypes de management et d'organisation du travail – « le modèle flexible » - exigent des professionnels la réalisation de multitâches alliée à la maîtrise des variables qui interviennent dans l'interaction entre connaissance et savoir-faire. La compétence du travailleur est liée à sa capacité d'ordonner et d'attibuer du sens aux flux de données et d'informations. Dans ce nouveau contexte de production intégrée et flexible, le travail en équipe réduit l'importance des postes fixes et des tâches partielles. La capacité d'intervention et d'analyse critique des questions est valorisée ainsi que le transfert et l'applicabilité des connaissances acquises.

Par le fait que la technologie a pénétré les différentes sphères de la vie sociale, la société contemporaine exige une éducation professionnelle plus différenciée. Outre une scolarisation basée sur un bon curriculum, prenant en compte l'expérience et l'actualisation technique, d'autres attributs s'ajoutent au profil professionnel du travailleur concernant sa conduite comportementale ou attitudinale.

Sur le plan de la construction théorique tout autant que sur le plan des thématiques, d'importants bilans concernant les analyses et les recherches sur la relation travail-éducation ont été faits durant les dernières décennies.

Deux ordres de questions profondément liés, bien qu'ils se présentent à différents niveaux, méritent ici d'être signalés. Le premier cherche à situer, de manière brève et schématique, les défis théoriques et méthodologiques de la relation travail, éducation, technologie dans le contexte de la crise des paradigmes des sciences sociales. C'est de cet premier ordre de questions que provient le deuxième – la façon dont nous construisons nos analyses spécifiques concernant le rôle de l'éducation dans la production sociale de l'existence humaine.

D'un côté, il s'agit de comprendre la formation humaine ainsi que l'éducation professionnelle et technologique dans le contexte de restructuration productive et de mondialisation qui favorise l'exclusion sociale, dans celui de la dramatique crise structurale du capital au sein du capitalisme et donc aussi dans celui des nouvelles modalités du travail. D'un autre côté, il faut la comprendre dans les limites environnementales et politiques du développement industriel fordiste et postfordiste et dans celles des relations asymétriques de pouvoir existant aujourd'hui à l'échelle mondiale.

Les recherches dans le domaine des relations travail, éducation, technologie ont un vaste défi à relever pour avancer sur le plan de la construction théorique et pour comprendre les médiations historiques - le plan des relations matérielles de la production sociale de l'existence, le plan de la culture et donc du symbolique et du subjectif. Notre conjoncture historique, contrairement à son apparente évidence et clarté, est opaque, réifiée et fétichisée. De nouveaux personnages et de « nouveaux masques » entrent en scène dans les relations sociales capitalistes de sorte que la violence du capital et des relations de classe obscurcissent de plus en plus leur fondement. L'idée de révolution technologique et les concepts de société de la connaissance, société de l'information (non plus la société de classe), formation de compétences, formation polyvalente et flexible, qualité totale et employabilité servent à amplifier la fétichisation et les processus de croissante marchandisation de l'éducation et tout particulièrement celle de l'enseignement professionnel.

Les recherches sur les relations entre le travail, l'éducation et la technologie peuvent trouver un terrain fertile en essayant de comprendre, à la fois, les médiations de deuxième ordre guidées par le capital dont l'horizon théorique est de nature structurale et fonctionnelle et les éléments ou indices des nouvelles relations sociales et formatives dont le fondement sont les médiations de premier ordre qui relient le travail à l'éducation, à la culture et à la technologie et qui sont l'expression d' « un nouvel industrialisme » et de « l'amélioration de la qualité de vie ». Certaines recherches, guidées par une perspective historique, rapprocheront forcément les formes sociales de la production matérielle de l'existence ou les formes sociales de production de la « survie », présentes dans les mouvements et dans les luttes sociales, des processus de la formation humaine. Une partie des recherches, dans le domaine travail, éducation et technologie, signale une matérialité des formes de survie, d'organisation et de relations de travail différentes des formes dominantes qui résultent de l'exclusion du marché formel du travail et souligne aussi le défi de comprendre les processus de formation humaine articulés à cette nouvelle réalité.

Dernières considérations

Notre intention était ici de montrer l'évolution de la production académique dans les bases de données recherchées, durant la période analysée. Par option méthodologique, le texte a suivi l'ordre chronologique pour aborder quelques uns des aspects les plus significatifs de ces productions. Le mouvement réel ne permet cependant pas de divisions rigides et stratifiées où un thème déterminé n'apparaîtrait que dans une année précise. D'une manière générale, les productions entre 1997 et 2007 obéissent à une forte régularité sans grandes divergences entre les auteurs. Ceux-ci apparaissent de nombreuses fois comme auteurs des travaux concernant le domaine du travail et de l'éducation révélant une certaine homogénéité dans ce dernier.

Bibliographie

CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e Democracia no Brasil. Cortez Editora, 2001.
FRIGOTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. SP. Cortez, 1995.
FRIGOTTO, G. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 83, p. 5 – 14, nov. 1992a.
FRIGOTTO, G. Trabalho, não-trabalho, desemprego: problemas na formação do sujeito. Perspectiva, Florianópolis, n. 18, ago./dez. 1992.
FIDALGO, Fernando Selmar. Gestão do trabalho e formação do trabalhador. Belo Horizonte. Movimento de Cultura Marxista. 1996.
MARX, K. O Capital: crítica da economia política. Livro I, volume I. São Paulo: Difel, 1982.
MÉSZÁROS, István. Beyond Capital: Towards a Theory of Transition. Monthly Review. London, Merlin Préss. 1995. [Edição brasileira: Para além do capital. São Paulo, Boitempo, 2004.]
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. "Políticas Públicas para a Educação Profissional e

Tecnológica". Brasília, abril de 2004.
RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. Educação e Sociedade, n. 80, V. 23, Número especial. 2002. CEDES, Campinas. SP.
SAVIANI, Dermeval. A Nova Lei da Educação: LDB trajetória limites e perspectivas. Editora Autores Associados, 2001.
SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de. A formação profissional nos anos 90: desafios e tendências. Nauta: Revista Eletrônica. Pesquisa e Avaliação de Políticas e Projetos Sociais, n.1/2, jul. 2001. Belo Horizonte, PUC Minas, Lúmen Instituto de Pesquisa.
BARONE, Rosa Elisa M. Formação profissional: Uma contribuição para o debate brasileiro contemporâneo a partir da experiência internacional. Boletim técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, jan/abr.1998.
CASTILLO, Noela Invernizzi. Alguns questionamentos sobre a hipótese da requalificação do trabalho. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 18, n. 58. Jul.1997.
DELUIZ, Neise. Projetos em disputa: Empresários, trabalhadores e a formação profissional. Revista Trabalho e Educação, Belo Horizonte, v. 1, p. 113-127. Fev/Jul. 1997.
DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.19.n.64. Set. 1998.
FERRETI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 18, n. 59. Ago.1997.
FERRETTI, Celso João; JÙNIOR, João dos Reis S. Educação profissional numa sociedade sem empregos. Cadernos de pesquisas, São Paulo, n. 109. mar. 2000.
FERRETTI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no ensino médio e no ensino técnico. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.21, n.70, abr.2000.
FILHO, Antenor Amâncio. Cenários e situações da formação em saúde no Brasil. Boletim técnico do Senac. Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 11-25, dez.1997.
FILHO, Antenor Amâncio. Reflexões sobre uma experiência de educação politécnica na saúde. Boletim técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3. 1998.
FREITAS, Alexandre Simão de. O redimensionamento da ciência e da tecnologia e os impactos nas políticas de educação profissional: a decadência da imaginação radical e o trunfo (Neo) Conservador dos anos 90. Boletim técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, set/dez.1999.
FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e crise do emprego: Mistificações e perspectivas da formação técnico- profissional. Boletim técnico do Senac, Rio de Janeiro, vol. 25, n. 2, mai/ago.1999
KUENZER, Acácia Zeneida. Educaçãp profissional: Categorias para uma nova pedagogia do trabalho. Boletim técnico do Senac, Rio de Janeiro, vol.25, n. 2, mai/ago1999.
KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 21, no. 70, pp. 15-39, abr.2000.
LIEDKE, Elida Rubini. Mercado de trabalho e formação profissional. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.4, jan./fev./mar./abr. 1997, p.60-75.
MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional- Das dimensões conceituais e políticas. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 19, n. 64. Set.1998.
MARKERT, Werner. Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: Implicações para uma nova didática na formação profissional. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.21, n.72, ago.2000.
MARKERT, Werner. Novas competências no mundo do trabalho e suas contribuições para a formação do trabalhador. In: 23. Reunião Anual da ANPEd, 2000, Caxambu. Anais da 23. Reunião Anual da ANPEd, 2000.
MARTINS, Heloísa H. T. de Souza. A difícil transição: Análise de trajetórias ocupacionais de jovens operários metalúrgicos. Revista Pro-Posições, Campinas, SP, v.1, nº 5 (32), julho 2000.
PRONKO, Marcela Alejandra. A disputa entre capital e trabalho na concepção e na formulação de políticas de formação técnico-profissional no Brasil: Uma aproximação histórica. Boletim técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p.19-25. mai/ago.1998
RÉGNIER, Karla Von Dollinger. Alguns elementos sobre a racionalidade dos modelos Taylorista, Fordista e Toyotista. Boletim técnico do Senac. Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, mai/ago.1997.
RODRIGUES, José. Pensamento pedagógico industrial. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós –Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu.MG.1998.
ROGGERO, Rosemary. Uma leitura sobre o desenvolvimento do setor terciário no movimento contemporâneo do capital. Boletim técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3. p.2-15. Set/dez. 1998.
ROSA, Maria Inês. Do governo dos homens, "novas responsabilidades" do trabalhador e acesso aos conhecimentos. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 19, n. 64. Set.1998.
SOARES, Rosemary Dore. A concepção socialista da educação e os atuais paradigmas da qualificação para o trabalho: Notas introdutórias. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.18. n.58. Jul.1997.
SOARES, Rosemary Dore; ROMERO, Carlos Cortez, et al. Política de Formação Profissional em Minas Gerais. Boletim técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, set/dez.1999.
TUMOLO, Paulo Sérgio. Metamorfoses no mundo do trabalho: Revisão de algumas linhas de análise. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.18. n.59. Ago.1997.

Le franchissement des frontières et la rencontre avec l'altérité: défis de la recherche qualitative en éducation des sourds

Erika BARRETO
Doctorante en Sociologie à l'Université de Strasbourg - Laboratoire Cultures et Sociétés en Europe
Mail : erikabarreto@hotmail.com
Téléphone : 41762209755
Adresse : Breitwies 23, 5420 Ehrendingen, Suisse

Anna SARGSYAN
Doctorante en Sciences de l'Education, l'Université de Strasbourg
Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'éducation et de la Communication (LISEC)
E-mail : anna.sargsyan@yahoo.fr
Téléphone:0953050090
Adresse : 9, rue du grand rempart, 67230 BENFELD, France

Eduardo G. ONOFRE
Doctorant en Sociologie à l'Université de Strasbourg - Laboratoire Cultures et Sociétés en Europe. Professeur à l´Université de l´Etat de Paraiba - Brésil
E-mail : eduardo.onofre@misha.fr
Téléphone: 03 88 66 10 18
Adresse : 11, rue Châtenois, 67100 Strasbourg France.

La distinction entre sciences humaines et sciences naturelles consiste dans la spécificité de leur objet d'étude. En effet les premières étudient l'être humain qui, dans sa complexité, présente des défis théoriques et méthodologiques. En ce qui concerne les sciences de l'éducation, effectivement cette complexité s'y impose encore plus fortement. L´éducation en tant que domaine d'étude, est un carrefour où se croisent différents domaines d'expertise. Pour comprendre l'homme et son processus de formation il est nécessaire de tenir compte non seulement des aspects individuels (psychologiques, psychanalytiques), mais également des aspects relationnels, c'est-à-dire tous les liens que l'Homme établit avec son groupe (sociologiques, anthropologiques etc). Enfin, considérer l'éducation en dehors du contexte culturel, politique et social serait une démarche stérile qui risquerait éventuellement de conduire au réductionnisme scientifique. Ainsi, les sciences de l'éducation, tout en oscillant entre la reproduction et la transformation sociale, constituent indubitablement un domaine multi-référentiel et extrêmement complexe.
Aussi, à partir de ces prémisses, que pourrons-nous dire de l'éducation spécialisée qui, en dehors de tous ces facteurs qui se rapportent à l'éducation en général, comprend également des aspects cliniques qui peuvent demander des ajustements non seulement dans le domaine de la technique d'apprentissage, mais aussi dans le domaine des relations interpersonnelles. Il est à noter que l'éducation spécialisée en tant que telle est née dans le prolongement du «processus de traitement». Elle a été pendant longtemps une éducation compensatoire et *normalisatrice*.
Cependant, actuellement, comme conséquence des changements conceptuels et du paradigme mis sur le handicap par les mouvements sociaux des années 70, l'éducation destinée aux personnes handicapées a acquis une nouvelle dimension : l'accent n'est plus mis sur le changement du sujet ou sur la réhabilitation de ses manques, mais sur la compréhension des ces individus dans leur spécificité, dans leur différence.
Cette perspective impose de nouveaux défis: connaître les personnes handicapées dans leur mode de vie particulier, déchiffrer les représentations sociales dans lesquelles elles sont impliquées et comprendre les enjeux socio-culturels qui constituent leurs relations avec les autres membres de la société.
Mais, comme l'anthropologie l'a mis en évidence, si les humains ne sont pas tous égaux, ayant la diversité comme principale caractéristique, les personnes handicapées n'échappent pas non plus à cette règle. En dépit du label de l'écart biologique, les différents groupes de personnes handicapées construisent leur réalité différemment. Ainsi, concernant les sourds, il s'agit d'un groupe qui dispose de caractéristiques spécifiques permettant de le distinguer largement des autres groupes dans le domaine du handicap. Les principales distinctions concernent tout particulièrement l'utilisation de la langue des signes, la formation d'une communauté linguistique et leur lutte et leur demande d'être reconnu comme un groupe culturel.
Aussi faut-il préciser premièrement que la langue des signes est bel et bien une langue légitime. Il ne s'agit pas d'un code, comme c´est le cas du *code morse* et du *braille*. En effet, ce qui caractérise une langue c´est l'existence d'une structure grammaticale qui donne les règles de son fonctionnement. Le lexique est lié à une structure standard qui met en oeuvre la production du sens**.** Une langue n'est pas créée ou inventée. Elle est née des besoins humains d'organiser leur monde et d'interagir. La langue n'existe que s'il y a une communauté d'utilisateurs. Elle est intimement liée au contexte de l'existence des individus réels dans un monde concret. Ainsi, la langue des signes n'est pas universelle. Chaque pays a sa propre langue des signes qui est indépendante de la langue orale.
Ceci dit, les questions que nous nous posons, entre autres, est de savoir comment, face à un contexte économique et politique où les cultures se croisent en permanence, tenir compte de cette pluralité des langues et des cultures sans tomber dans l'isolement linguistique de groupes spécifiques, ou sans leur imposer une langue unique qui efface les différences. Comment les politiques publiques ont-elles réussi à gérer ces différences dans les écoles ordinaires? Comment les professeurs des écoles ordinaires peuvent-ils élaborer leur pratique dans ce contexte de diversité et dans les conflits potentiels qu'il entraîne? Quelle démarche est nécessaire pour arriver à une négociation égalitaire entre entendants et sourds, pour croiser les frontières linguistiques?
Ces questions illustrent bien à quel point la recherche dans le cadre de l'éducation des sourds est un domaine extrêmement riche et qui reste peu exploité. Il s'agit d'un domaine d'étude où les chercheurs sont constamment mis au défi de trouver des solutions créatives à leur insertion sur le terrain, pour répondre à leurs hypothèses de travail et surtout pour faire face à l'inter-subjectivité des répondants.
Quelles sont les stratégies méthodologiques qui pourraient être les plus efficaces pour la recherche en éducation des sourds? Suffit-il d'apprendre la langue des sourds? Mais de quelle langue s'agirait-il alors, dans quelle communauté des sourds? Interviewer des enseignants et des étudiants sourds? Et qu'auront à dire les élèves sans handicap? Plonger dans le contexte culturel des sourds dans un style à la Malinowiski? Ceci dit, nous sommes d'accord qu'il n´existe pas une voie unique à suivre, mais que peut-être la seule exigence c´est la capacité du chercheur à faire face à la multiplicité et à l'inconnu, ce qui exige une flexibilité et une ingéniosité des méthodes tout en gardant la rigueur méthodologique nécessaire dans son métier.
C'est bien cette multiplicité des stratégies que cette présentation permettra d'explorer. Les trois expériences de recherche illustrées ici sont des exemples de comment, en utilisant différentes approches et en utilisant différentes stratégies, on peut accéder à un groupe linguistique qui offre un grand défi pour l'éducation contemporaine.
Que ce soit par le biais de la recherche-action dans l'éducation non formelle, par la poursuite de la compréhension des représentations des enseignants dans les écoles ordinaires ou par la description des êtres sourds (identité sourde) dans le cadre de l'enseignement de la langue des signes, ce travail propose une réflexion sur les différentes façons de faire de la recherche dans l'éducation des sourds

L´immersion ethnographique comme stratégie pour accéder à la culture des sourds et pour réussir la rencontre.

Ces dernières années, les idées bilingues ont gagné leur place dans les discussions à propos de l'éducation pour les sourds, soutenant l'idée que ces individus soient considérés non pas sous l'optique du handicap auditif, mais à partir de leur différence linguistique. De cette façon, les concepts d'indentité et de la culture sourde, aussi bien que le questionnement sur les rapports de pouvoir entre sourds et entendants sont devenus des importantes stratégies d'auto-affirmation de ces individus en tant que groupe minoritaire.

Mais quels sont les éléments qui constituent la culture sourde? Comment les personnes sourdes la désignent? Qu'est-ce qu'ils ont à dire sur leur identité? Comment mettre en place un échange efficace entre les sourds et les entendants sans tomber dans la dualité opprimés-oppresseurs? A partir de ces questionnements, cette recherche a eu comme objectif d'analyser les processus de singularisation mêlés dans la construction du devenir sourd de façon à chercher les contradictions existantes dans ce processus.
La recherche s´inscrit dans le cadre théorique de Félix Guattari, adoptant de celui-ci surtout le concept de *singularisation* ou *révolution moléculaire* qui consiste dans la construction d'une logique de relation qui tente de rompre avec les forces *modélisatrices* et avec la production de subjectivité reproductrice. Il s'agit d'une tentative de se détourner de la sérialisation et d'établir un processus "d'automodélisation", enfin, quelque chose qui frustre les mécanismes de valeurs capitalistiques, tout ce qui peut mener à l'affirmation de valeurs dans un registre particulier et singulier (Guattari, 1996). Le travail sur le terrain a subi l'influence de *l'Analyse Institutionelle* et des idées soutenues par René Lourau. Le concept d'*analyse des implications* a été spécialement important pour fonder et élaborer, tout au long de la recherche, la relation entre chercheur et ceux qui ont fait l'objet de l'investigation.
Ainsi, comme méthodologie, l´approche ethnographique a été adoptée, ayant comme principale technique de collecte de données l'observation participante, le journal de terrain et des entretiens approfondis. Le terrain cible de l'investigation a été un cours d'instituteurs de la langue des signes et les observations ont été faites en salle de classe et lors des activités quotidiennes du groupe étudié, telles que les fêtes, les évènements réligieux et sportifs, la convivialité en famille, les réunions dans les associations politiques, etc.
Le travail sur le terrain a demandé une immersion totale du chercheur dans la communauté des sourds étudiée, ce qui a exigé, pour sa part, l'apprentissage de la langue des signes. Cette expérience a permis un renversement de rôles, puisque, nombre de fois, le chercheur a été le seul entendant présent parmi un groupe qui n´utilisait pas la langue orale. Alors, une sorte de « déplacement du handicap » s´est mise en oeuvre, car le chercheur était celui qui épouvrait la difficulté pour se faire comprendre et se faire accepter. Cette expérience a permis de saisir les éléments sémiotiques spécifiques dans la communauté étudiée et a favorisé la compréhension empirique des stratégies de négociation dans l´enjeux du rapport sourds-entendents. Il a été nécessaire de confronter les connaissances théoriques du chercheur (intervenant entendant) et les connaissances pratiques des enseignants sourds pour trouver un terrain d'entente capable de respecter la culture et l'expérience du monde de chaque partenaire, ce qui n´a pas été sans conflits.
Les résultats renvoient aux dangers qu'une analyse polarisée de la relation entendant/sourd, selon le modèle opprimé/oppresseur, peut amener. Car cette polarisation peut masquer des éléments importants au dialogue collectif. De ce point de vue, la recherche révèle que le groupe minoritaire au sein de ses rapports internes peut reproduire les valeurs auxquelles lui-même s'oppose. On observe que même si la communauté des sourds met en question la position dominatrice des entendants, elle aussi peut finir par prendre des positions identiques, telles que l'intolérence, l'exclusion, l'autoritarisme dont elle se dit victime dans les relations avec les entendants.
L'étude a montré les pièges du concept d'identité et la difficulté de décrire les individus sourds de façon statique, étant plus propice de les interpréter en tant qu'individus multiples, traversés par divers flux de vie, de création et, surtout, de contradiction. L'identification entre les individus sourds varie selon plusieurs élements que ce soient leur performance politique dans la communauté, la maîtrise de la langue des signe, l'histoire personnelle (le niveau de perte auditive n´a eu guère d'influence sur cet aspect).
On observe que malgré l'idée de culture sourde, constituer une stratégie efficace d'affirmation du groupe face au pouvoir de la norme apporte des risques au processus de subjectivation, puisqu'elle peut rendre propice la réification des éléments sémiotiques originaux et révolutionnaires du groupe en question.

Elaboration d'un modèle pédagogique pour la construction de communication entre les publics sourds et entendants au niveau interculturel

La communication entre les sourds et les entendants constitue la plus grande source de conflits. Les deux groupes étant confrontés aux mêmes barrières communicatives devant l'un et l'autre, partagent le même handicap de communication. C'est ainsi que la surdité peut entraîner des incapacités sur le plan communicationnel, et selon Le Capitaine, 2004, générer ainsi un handicap social : isolement, manque d'informations etc. Dans ce contexte, on ne parlera pas d'handicap auditif, mais d'un handicap qui pourra être issu d'une déficience auditive et d'une incapacité de communication orale par exemple.
Ainsi, la surdité en tant que telle devient un rapport entre les sourds et les entendants. Comme le dit Mottez, (2006 :160) «On n'est pas sourd tout seul. Il faut être au moins deux pour qu'on puisse commencer à parler de surdité. La surdité est un rapport. »
Ainsi si en tant que rapport il peut se construire et s'apprendre quels seraient les outils pédagogiques qui vont pouvoir enseigner ses stratégies pour une construction de la communication entre ces deux publics ?
Dans la réalité quotidienne ces rapports sont quasi inexistants et très inégalitaires. L'espace social proposé pour partager ces rapports est habité par des groupes dominants/dominés, majoritaires/minoritaires. Par ailleurs, le groupe minoritaire, héritier du même espace, n'y a pas l'accès égal. Ce terrain prédisposé reste rarement adapté à leurs besoins. Il s'agit donc d'un espace centre hiérarchisant par rapport à un espace périphérique. Ces conditions donnent lieu à un isolement social et spatial et renforcent les barrières.
Par ailleurs, plusieurs raisons peuvent susciter ce refus d'engagement de communication entre ces deux groupes. Pour en citer quelques-uns, d'un entendant devant un sourd :

- partage le handicap communicatif : cependant il projettera plutôt son incapacité sur le handicap de l'autre.
- angoisse devant un sourd: il se sent gêné devant la parole ou le signe du sourd, et maladroit dans la maîtrise de son corps
- peut avoir un manque d'intérêt pour autrui, venant d'une minorité périphérique, installant ainsi les rapports inégalitaires et des sentiments de supériorité etc.

Afin de trouver des moyens de s'en sortir face à des gens ayant des caractéristiques dérangeantes pour une personne à l'appartenance majoritaire, la solution la plus simple est de les ignorer et de ne pas leur donner de place et de nom.
Comme le dit Mottez, (2006 :86) « … ce sont des façons de faire courantes avec les handicapés et avec toutes les personnes en général qui nous mettent dans un grand embarras pour savoir comment nous comporter *normalement* avec elles».
Quant à un sourd devant un entendant:

- éprouve le sentiment de marginalisation : l'absence de l'aménagement de l'espace social à ses besoins quotidiens l'enferme dans sa communauté ;
- refuse la prise d'initiative: les barrières quotidiennes communicatives peuvent plutôt être fatigantes que motivantes ;
- est gêné devant le regard des autres: embarrassé de voir la gêne des autres devant sa parole et ses signes ;
- est en désaccord concernant la surdité: la vision médicale donnée pour son cas par les autres freine sa motivation de communication etc.

Ainsi, cette fuite de communication se fait des deux côtés: l'ignorance des entendants pour le groupe sourd et l'enfermement des Sourds dans leur communauté. Se forme ainsi ce phénomène de *non existence*, ou on *ne* donne *pas* place à la construction et on fuit la communication. Cette fuite d'échange crée un déséquilibre social et cette absence d'interaction met en place des frontières solides. Nous sommes confrontés ainsi à une procédure de dé-construction, de *non* existence.
Dans cette étude nous cherchons à savoir par quels outils pédagogiques nous pouvons donner lieu à la construction d'une communication entre les personnes sourdes et entendantes au-delà de la connaissance de langue, afin de dépasser le handicap relationnel. Quel serait le rôle de l'éducation non formelle?

<u>Le contexte interculturel</u>

Le choix de terrain de notre recherche s'est arrêté sur le contexte interculturel. En effet, nous vivons dans une époque qui ne connaît plus de frontière. Les institutions européennes (COE, UE) soucieuses pour la construction de la société de demain ont recours à l'éducation non formelle. Dans cet objectif, en collaboration avec plusieurs ONG-s internationales ils financent de nombreux projets qui visent entre autres la participation des jeunes à la création de la citoyenneté européenne et la mise en place d'une société tolérante. Cependant nous avons constaté une absence du public sourd dans ces projets. Néanmoins, imaginer une rencontre interculturelle entre les sourds et les entendants venus de différents pays nous confronte de suite aux problèmes linguistiques et relationnels. Comment construire ces connaissances et compétences communicatives sur un espace aussi complexe?
Sur l'espace que nous mettrons en place nous exercerons diverses méthodes d'activités dans le cadre de l'éducation non formelle, qui permettront l'apprentissage à la construction commune. Dans un positionnement de la logique de créativité, la langue ne doit pas constituer un obstacle de communication avec le public sourd. Ceci suppose qu'il y existe bien une pédagogie alternative possible en utilisant des ressources de communication, en parfaite autonomie par rapport à la langue.
Nous lançons les hypothèses suivantes:

- Un espace de communication est possible entre les Sourds et les Entendants en cultivant un terrain d'échange et de partage. Cet espace peut proposer une auto-construction et donner lieur à une nouvelle communication.
- Une communication est possible dans la mesure où d'autres moyens relationnels et communicationnels sont utilisés, et qui peuvent être des outils pédagogiques de communication commune.

Le Projet de recherche :

Nous allons réaliser une Recherche Action sur le terrain. Dans le cadre de cette recherche nous avons organisé un projet de rencontre entre les sourds et entendants de 4 pays différents : France – Allemagne – Arménie – Biélorussie. Il s'agit d'une échange quadrinational avec un public composé de 3 sourds et 3 entendants de chaque pays (entre 18 et 30 ans) où nous allons nous retrouver avec, en total, 8 langues maternelles présentes (4 langues orales + 4 langues signées), 2 langues communes (anglais, russe), 8 sous-groupes (sub-)culturels différents. Ainsi le contexte de la rencontre est complexe, puisqu'il comporte 8 sous-groupes socio-linguistiques et culturels différents, chacun d'entres eux ayant des individualités, et des moyens de communication différents (auditif, oral, visuel, corporel et gestuel).
Ce projet financé par l'Union Européenne dans le cadre du programme « Jeunesse en Action » aura lieu en juillet 2011 en Arménie. Le but du projet est de créer et de développer de nouveaux modes de communication entre ces différents groupes, afin de dépasser les barrières linguistique et de surmonter les distances entre les cultures différentes.
Ainsi la recherche–action va impliquer les acteurs sur le terrain. Une méthodologie des activités bien réfléchie sera mise à la disposition des acteurs, et va être appliquée et expérimentée. Par le biais des ateliers (photo-vidéo-site Internet), nous allons mettre en place des activités dans le cadre de l'éducation non formelle qui viseront une construction commune au delà du langage. Nous allons ainsi proposer aux acteurs une approche de la construction plus stratégique et auto-organisationnelle, à l'intérieur du groupe et du même espace.

La découverte des différences dans les espaces publics d´apprentissage: le défi de l'inclusion des élèves sourds dans le cadre de l´éducation formelle.

La présente étude a eu comme objectif principal d'étudier les enjeux et difficultés rencontrées par les élèves sourds dans les écoles ordinaires en France. Les idées présentées sont les résultats d'observations et d'entretiens semi-directifs qui assurent le soutien pédagogique à des élèves sourds inscrits en écoles ordinaires dans la région de l'Alsace, nord-est de la France. La recherche sur le terrain a eu lieu dans cinq écoles pendant le second semestre 2009 et le premier semestre 2010. Ce type de recherche suscite de nombreux défis méthodologiques puisqu'elle prend en considération quatre acteurs distincts de ce groupe, à savoir, les enseignants spécialisés, les interprètes de la langue des signes, les élèves sourds et entendants. Même si nous nous sommes centrés sur le quotidien des élèves sourds dans l'école ordinaire, il nous a fallu tenir compte du fait que le résultat de leur travail se réalise en partenariat avec les autres acteurs.
Comme le dit Leclerc, (1979:8) « ce qui est observé, ce n'est jamais l'Homme, mais des individus ou des groupes sociaux et culturels. Celui qui observe n'est jamais le sujet transcendantal des philosophes, mais un membre d'un groupe social, culturel, politique ».
Les entretiens ont été menés auprès de cinq enseignants spécialisés. Les observations ont été réalisées dans cinq écoles ordinaires. Les questions des entretiens et les observations réalisées étaient toujours centrées sur les enjeux et difficultés rencontrées par les élèves sourds dans le processus d'intégration scolaire. Le tranche d'âge des élèves était de sept à dix ans dont trois étaient appareillés et deux avaient l'implant cochléaire. Il est important de dire qu'au moment de la présente recherche chacun de ces élèves était inscrit dans des écoles différentes.
Nous avons réalisé l'observation en respectant les règles établies par les établissements scolaires où le groupe observé était intégré. Au cours de l'observation, nous avons participé à toutes les activités scolaires où le sujet observé était présent. Ainsi, nous, les observateurs et les sujets observés, partagions des activités éducatives dans la classe, dans une salle de ressource, ainsi que pendant la cour de récréation. Nous nous sommes intégrés dans la structure du groupe avec l'objectif d'en devenir un membre. Nous pensons que l'observation participative permet une meilleure intégration de l'observateur et motive les sujets à coopérer avec lui.
Les enjeux linguistiques ont aussi été présents lors de notre action sur le terrain, étant donné qu'il s'agissait d'une population d'élèves qui utilise une langue gestuelle pour communiquer, demandant des adaptations d'interaction pour les chercheurs.
Les résultats nous ont surtout indiqué que les sourds d'origine étrangères sont confrontés à plus de difficultés dans l'apprentissage de la langue française, tant à l'oral qu'à l'écrit et que le travail pédagogique des enseignants spécialisés, ainsi que des interprètes de la langue des signes dans l'école ordinaire sont fondamentaux pour le succès de l'intégration scolaire des sourds.
En ce qui concerne les difficultés des sourds d'origine étrangère nous pouvons effectivement constater que dans l'apprentissage de la langue française, il s'agit d'une langue qui apparaît dans la vie du sujet comme une deuxième, ou parfois même une troisième langue. Ces élèves interagissent avec leurs proches, les gens qui les entourent en famille, à travers leur langue d'origine ou leur code familial. Néanmoins, l'interaction avec leurs enseignants et leurs camarades au sein de l'école se fait en langue française. Ainsi, la langue française est la deuxième langue de ce sujet social qui présente un autre mode d'assimilation de la vie autour de lui.
Il est évident que la construction des objets et de l'espace passe à travers la perception visuelle pour les sourds. Ceci dit, la langue des signes française joue un rôle primordial pour établir une vraie communication parmi les sourds et les enseignants. Nous avons constaté que pendant l'assistance pédagogique les enseignants spécialisés utilisaient une communication gestuelle (aussi bien par la méthode du langage parlé complété (LPC) ou langue des signes) pour permettre aux élèves sourds un meilleur accès au programme scolaire et éclairer les doutes de ces élèves.
Pour Le Capitaine, (2004 : 256) « le langage parlé complété (LPC) n'est pas une langue, mais un code manuel accompagnant l'émission orale de façon à dissiper les ambiguïtés de la lecture labiale (sosies labiaux), basé sur l'emplacement et la configuration manuelle pour distinguer les syllabes orales ».
Ainsi dans cette optique l'enseignement de la langue des signes devient dans notre société actuelle de plus en plus accessible, dans le but d'assurer un meilleur apprentissage des sourds. Effectivement, la société actuelle commence à prendre conscience de l'importance et des enjeux de la langue des signes dans la procédure de l'apprentissage des sourds. C'est un constat que la langue des signes est la première langue naturelle pour les sourds et dans ce contexte, elle est nécessaire pour pouvoir construire une communication à travers une vraie langue et une meilleure assimilation des objets.
Les résultats obtenus grâce aux observations faites sur le terrain et à la réflexion théorique, ont mis en évidence et accentué l'importance du travail des interprètes de la langue des signes présents lors des cours. Les interventions d'interprètes de la langue des signes dans l'école ordinaire ont pour but, d'une part de favoriser un meilleur apprentissage et d'autre part de restaurer l'estime de l'élève sourd. A mesure que l'élève commence à comprendre les activités proposées par l'école, le désir d'apprendre se dégage.
Actuellement, les chercheurs et les professeurs de la langue des signes ont la conviction que la richesse sémantique dont dispose cette langue permet de s'exprimer sur des sujets abstraits et complexes. Par ailleurs, elle permet de tout dire et pourtant, elle a encore besoin de se réaffirmer en tant que langue car son statut n'est pas acquis dans les mentalités où un lien entre langue de signes et handicap persiste depuis toujours. Des études universitaires ont démontré que la langue des signes ne porte pas en elle, linguistiquement parlant, de spécificité liée au handicap. Elle n'est pas une « langue déficiente ». Bien au contraire, elle remplit toutes les fonctions généralement attribuées au langage.
En langue des signes, l'on peut désigner, parler, commenter absolument tout ce qui nous entoure, ce qui constitue notre univers, réel ou imaginaire. On peut ainsi parler de choses abstraites, raconter ses rêves par exemple, ou faire de la poésie, du théâtre, de l'art ou même une conférence de philosophie. Dans tous ces exemples, elle représente bien plus qu'un langage de compensation.
La structure des langues gestuelles est porteuse de sens, mais elle est radicalement autre que celle des langues orales qui portent le sens de façon différente. Notre sentiment est que les enfants sourds développent leur pensée en fonction de leur expérience visuelle du monde ce qui conduit à une autre réalité interne.
Nous pensons que ces enfants peuvent, à travers la langue des signes prendre la parole très tôt et donner sens à leur perception du monde. La langue des signes nous permet dans un premier temps d'accorder aux enfants une écoute sensible et dans un deuxième temps d'élaborer une pédagogie en rapport avec leur mode de pensée. Grâce à elle, nous pouvons instaurer une véritable culture de la discussion en classe. Les enfants peuvent dialoguer, comparer leurs interprétations à celles des autres et s'étonner d'autres constructions. Par elle les enfants apprennent à respecter des avis différents et s'éveillent à la tolérance.
De plus, l'intégration pour des élèves sourds d'origine étrangère sera renforcée du fait de l'apprentissage de la langue française, mais aussi les aidera à établir le dialogue avec leurs camarades de classe et les enseignants qui maîtrisent rarement la langue des signes. Ainsi, il a été constaté un isolement des élèves sourds dans de nombreuses activités de l'école, et ceci principalement dû à cette absence de communication.

A travers la langue des signes, les sourds peuvent mieux interagir entre eux, ainsi qu'entre camarades et enseignants entendants. L'interaction entre sourds et entendants va permettre que tous les deux apprennent.

Comme dit Watier, (2000 : 158 -159) « L'interaction est plus qu'une série de réactions fondée sur les motifs ou mobiles individuels, elle suppose un palier de la réalité sociale où les individus sentent et appréhendent, dans de nombreuses relations, qu'ils s'influencent réciproquement ».

Faire partie d'un groupe social est une condition indispensable pour que le processus de l'intégration scolaire et sociale puisse se développer. Les élèves sourds doivent ainsi appartenir à un groupe pour qu'on puisse parler d'intégration scolaire.

Selon Stainback et Stainback, (1999 :11) « l'école inclusive est un lieu dont on fait tous partie, dans lequel tous sont acceptés, dans lequel tous aident et sont aidés par leurs camarades et par les autres membres de la communauté scolaire, s'assurant ainsi que les nécessités scolaires sont satisfaisantes ; ce modèle d'école inclusive possède également des réseaux de soutien, apprentissage coopérative et groupement hétérogène ».

Dès lors, il devient indispensable que l'école ordinaire soit consciente du potentiel des élèves sourds et l'importance de la langue des signes qui est le moyen naturel de communication des sourds.

Pour conclure....

Les trois recherches présentées ici, même si elles ont des stratégies et des objectifs différents, font face à un questionnement majeur: la rencontre avec l´altérité. C´est ce mouvement vers l´autre qui nous apparaît comme « celui venant de l´extérieur », « l'étranger » ou « le dissident » qui mobilise les auteurs de ce texte.

Mais si cette rencontre avec l'altérité est indispensable dans le cadre du handicap, dans notre cas le public sourd, elle est aussi incontournable dans le domaine de la recherche qualitative en général, car elle ne peut échapper à cette proximité, à ce «regard de près » qui l´amène à la compréhension de la réalité.

Chacune des recherches décrites ici propose un croisement de territoire et relève le défi du partage de la langue de l'autre comme un moyen d'accéder au terrain de travail. Cette demarche est presque une exigence pour le chercheur dans le domaine des sciences sociales contemporaines. Car lorsqu'il est confronté à la vitesse, au dépassement et à la contingence qui caractérise la surmodernité (Augé, 1995), il doit adapter ses méthodes pour tenir compte des spécificités de son objet d'étude.

C'est ainsi que de façon critique et analytique, la première recherche présentée ici révèle l'expérience d'immersion totale et l'inversion des rôles où le chercheur (entendants) expérimente le lieu de l'exclusion et de la différence sensorielle qui fait partie du monde des participants (personnes sourdes). L'apprentissage de la langue des signes par le chercheur a joué un rôle important dans l'enquête car elle a été le vecteur pour une interaction directe et pour la confrontation entre les différents mondes.

La seconde expérience vise également à établir une rencontre, cette fois sans l´ancrage d'une langue spécifique. Elle suppose que le handicap n'est pas sur l´individu ou sur un groupe isolé, mais plutôt sur la relation. C'est l´effort pour surmonter ce handicap relationnel qui mobilise le chercheur dans son travail, ce qui à son tour le conduit à affronter un univers babylonien des langues et des cultures dans sa démarche méthodologique.

Enfin, nous pouvons appréhender par la dernière expérience présentée, l'effort du chercheur pour déchiffrer la complexe réalité de l'éducation formelle dans les écoles ordinaires ou se trouvent des élèves sourds. Pour ce faire, la compréhension des nombreux éléments qui composent cet environnement, y compris les différents partenariats établis (les sourds immigrants, les interprètes en langue des signes, les enseignants, etc), est indispensable pour construire une vision globale de cet espace. La conclusion du rôle joué par la langue des signes dans le travail éducatif des enseignants pointe vers la nécessité de la formation des ces personnes afin qu´elles puissent se sentir en sécurité pour rencontrer des élèves différents.

Pour finir, il faut souligner que le souhait de briser les barrières culturelles et linguistiques exige un décentrement du chercheur. Il exige également un déplacement de sa vision centrée sur le socle commun, dans ce cas, la norme, l´audition et la langue orale.

Bibliographie

AUGÉ, M, Paris : Seuil, 1992, Non-Lieux. Introduction À Une Anthropologie De La Surmodernité

BARBIER, R. Paris : Economica, 1996. La Recherche Action

GUATTARI, F ; S. Rolnick, Petrópolis: Vozes, 2005. Micropolítica - Cartografias do desejo.

LE CAPITAINE, J.Y. Paris : L'Harmattan, 2004. Des enfants sourds à l'école ordinaire. L'intégration, des principes aux pratiques pédagogiques.

LECLERC, G. Paris : Seuil, 1979. L'observation de l'homme : une histoire des enquêtes sociales.

LOURAU, R. Paris : Anthropos, 1997. La clé des champs: une introduction à l'analyse institutionnelle,

MOTTEZ, B. Paris : L'Harmattan, 2006. Les Sourds existent-ils ?

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Porto Alegre: Artmed, 1999. Inclusão : um guia para educadores.

WATIER, P. Paris : Desclée de Brouwer, 2000. Le savoir sociologique

CONCEPTIONS, MÉTHODES ET PRATIQUES DE LA PÉDAGOGIE HOSPITALIÈRE AU BRÉSIL DANS LA PÉRIODE 1998-2009

Karina Gomes RODRIGUES
Élève du Master en Éducation
Pontificale Université Catholique du Paraná
Adresse personnelle :
Rua Pedro Constantino da Rocha, 68
Bairro Afonso Pena
CEP : 83.045-320
São José dos Pinhais - Paraná - Brésil
Tél : +55.41.33.83.88.81 / +55.41.88.84.75.61
Courriel : karinarodrigues84@hotmail.com

Elizete Lúcia Moreira MATOS
Professeur Dr Titulaire de PUC/PR
Pontificale Université Catholique du Paraná
Adresse personnelle :
Rua Imaculada Conceição, 1155 – Bloco CTCH
Bairro Prado Velho
CEP : 80.215-901
Curitiba - Paraná - Brésil
Tél : +55.41. 32.71.16.55
Courriel : elizete.matos@pucpr.br

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche a été de cartographier de manière systématique, dans une période de temps déterminée, les productions scientifiques développées au Brésil sur la Pédagogie Hospitalière et de discuter des thèmes et approches prédominants identifiés dans ces productions. Le développement de la recherche a eu pour base l'analyse des résumés des dissertations de masters et des thèses de doctorat soutenues dans les programmes de post-graduation *stricto sensu* en éducation au Brésil, entre 1998 et 2009, prises à la banque de données de dissertations et thèses de CAPES - Coordination de Perfectionnement de Personnel de Niveau Supérieur, disponibles sur un portail internet. La récupération et l'analyse des données n'ont compris que les travaux des chercheurs réalisés dans des institutions universitaires. Par ces procédures, nous avons trouvé 30 titres produits dans la période 1998-2009. La recherche a identifié des travaux qui abordaient les conceptions méthodologiques et pratiques de la Pédagogie Hospitalière, portant sur l'assistance pédagogique à l'enfant hospitalisé, sur la formation des enseignants et sur la pratique éducative en milieu hospitalier. Comme résultats préliminaires à partir de l'analyse des recherches, nous avons pu identifier des domaines encore inexplorés, disponibles à des futures recherches, en considérant les différents contextes historiques.

Mots-clés : Pédagogie Hospitalière, Service Pédagogique, Formation d'Enseignants, Pratique Pédagogique.

Introduction

Cette enquête s'inscrit dans le cadre de la recherche Théorie et Pratique Pédagogique dans la Formation d'Enseignants du programme du Master en Éducation de la Pontificale Université Catholique du Paraná, intégrée au projet de recherche « Formation Pédagogique d'Enseignants à Différents Niveaux et Contextes » qui investigue quatre groupes de recherche dans de différents niveaux et contextes ; l'un d'entre eux étant constitué par des « enseignants qui travaillent dans l'éducation au sein des hôpitaux ».

Cette étude compose une partie de la dissertation du master de l'autrice de cet article sous l'orientation du Dr. Elizete MATOS, dont le but était de connaître les cours de pédagogie au Brésil et savoir quelles propositions, conceptions et pratiques concernant la Pédagogie Hospitalière sont présentes dans ces cours.

L'objectif de cette recherche est de cartographier et systématiser, dans une période de temps déterminée, les productions scientifiques réalisées au Brésil sur le thème Pédagogie Hospitalière, et de discuter les thèmes et les approches prédominants identifiés dans ces productions. La recherche est structurée en deux étapes: l'identification des travaux à analyser et la compilation des données.

Ainsi, nous cherchons à identifier quelles institutions d'enseignement supérieur au Brésil disposent, sur la base des données de CAPES, des publications académiques approuvées comme des thèses de doctorat et/ou dissertations de master qui abordent le thème Pédagogie Hospitalière.

La première étape de la recherche a consisté à identifier les dissertations de master et les thèses de doctorat des programmes de post-graduation en éducation des universités brésiliennes. L'identification des travaux appartenant à ce domaine a été réalisé à travers la recherche de mots-clefs et du contenu des résumés des travaux admis, disponibles à la banque des thèses de CAPES - Coordination d'Amélioration de Personnel de Niveau Supérieur. Nous avons identifié 25 travaux qui ont servi à notre recherche. Selon ROMANOWSKI et ENS (2006), l'étude qui porte sur un seul secteur de publications sur le thème étudié est appelé « état de connaissance ».

Dans la deuxième étape, même si les dissertations et les thèses abordaient la pédagogie hospitalière comme objet d'étude principal, il a été possible d'identifier des tendances et des approches différenciées. Ainsi, l'analyse des données a été faite séparément, selon le sous-thème identifié : a) la pratique pédagogique dans en milieu hospitalier, b) la formation du professeur pour agir dans le contexte hospitalier, c) l'utilisation des technologies d'information et de communication (TIC) dans le processus d'apprentissage de l'enfant hospitalisé.

La pédagogie hospitalière au Brésil

La pédagogie hospitalière au Brésil n'est pas un fait récent. D'après les spécialistes du secteur, son origine au Brésil remonte à plus d'un demi-siècle. Selon les données de FONSECA (1999 : 28), cet enseignement a commencé en 1950, avec la première Classe Hospitalière à l'Hôpital Jésus à Rio de Janeiro, mais il ne fut reconnu qu'en 1994 par le Ministère de l'Éducation et de la Culture - MEC, grâce à la Politique de l'Éducation Spéciale.

Selon MATOS et MUGGIATI (2009 : 85), le terme Pédagogie Hospitalière vient du besoin d'une praxis pédagogique proposée aux enfants hospitalisés, en garantissant leur éducation. Pour cette garantie de continuité du processus éducatif, le Ministère de l'Éducation, par le biais du Secrétariat de l'Éducation Spéciale, a créé « les Cours Hospitaliers » (BRASIL, 1994).

Basé sur le document officiel « Éducation à l'hôpital et service pédagogique à domicile pour des enfants malades : stratégies et orientations », on définit l'éducation à l'hôpital comme :

> Le service pédagogique-éducationnel qui a lieu dans un milieu de traitement de santé, soit lors de l'hospitalisation, comme elle est traditionnellement connue, soit lors du service d'hôpital de jour et d'hôpital de semaine ou dans un service d'attention intégrale à la santé mentale (BRASIL, 2002 : 13).

En ce sens, on préconise des cours à l'hôpital comme modalité d'enseignement qui prévoit la continuité de la scolarisation dans le contexte hospitalier, en rendant possible un retour à l'école après la sortie de l'hôpital sans dommages à la formation de l'enfant, en évitant ainsi les risques éducationnels, comme l'absentéisme et l'échec scolaire.

Dans la conception de MATOS et MUGGIATI (2009 : 37-38), les cours à l'hôpital offrent un enseignement de façon hétérogène, c'est-à-dire, on y trouve des enfants de différents niveaux scolaires réunis dans la même salle de classe.

L'enfant, selon sa période d'hospitalisation, peut avoir une interruption dans son processus d'apprentissage. Quand il est éloigné de l'école, de la famille, des amis, des liens sociaux, même si temporairement, il pourra présenter des séquelles significatives et pourra encore subir des pertes d'habilités de la vie quotidienne, s'abandonnant à une vie passive et dépendante de l'hôpital.

La législation brésilienne[3] en vigueur soutient et légitime le droit à l'éducation des enfants hospitalisés. Présents dans plus de vingt États (Régions) de la Fédération Brésilienne, les services éducationnels pour enfants dans les hôpitaux publics et privés sont de plus en plus nombreux. Le nombre de productions scientifiques universitaires sur la pédagogie hospitalière est aussi en augmentation dans le pays. En tout nous avons trouvé et analysé vingt-cinq recherches dont vingt dissertations de master et cinq thèses de doctorat, qui justifient scientifiquement l'importance du thème.

Principaux centres de production universitaire du pays.

Entre 1998 et 2009 on a soutenu 25 thèses et dissertations universitaires. Les dissertations de master représentent 80% de la production, alors que les thèses de doctorat à peine 20% du total.

Série	**Production universitaire en « Pédagogie Hospitalière » (1998-2009)**					
Année	**Auteur**	**Université**	**UF**	**Dissertations**	**Thèses**	**Total**
1998	-	-	-	-	-	-
1999	-	-	-	-	-	-
2000	ALVES	UFBA	BA	1		**1**
	CAVALCANTI	UFF	RJ	-	1	**1**
2001	GONÇALVES	UNESP	SP	1	-	**1**
2002	ORTIZ	UFSM	RS	1	-	**1**
2003	COVIC	PUCSP	SP	1	-	**6**
	CALEGARI	UEM	PR	1	-	
	JUSTI	UFPR	PR	1	-	
	TRUGILHO	UFES	ES	1	-	
	FONTES	UFF	RJ	1	-	
	SOUZA	UFAM	AM	1	-	
2004	-	-	-	-	-	-
2005	SOUSA	UFPI	PI	1	-	**2**
	PAULA	UFBA	BA	-	1	
2006	PEREIRA	UFSM	RS	1	-	**2**
	OLANDA	UFPA	PA	1	-	
2007	-	-	-	-	-	-
2008	BONASSINA	PUCPR	PR	1	-	**5**
	SILVA	UNICAMP	SP	1	-	
	COSTA	PUCPR	PR	1	-	
	ROLIM	UNIMEP	SP	-	1	
	BRANCO	UFG	GO	-	1	
2009	CARVALHO	UEL	PR	1	-	**6**
	GARCEZ	PUCRS	RS	1	-	
	FRANÇA	PUCPR	PR	1	-	
	RODACOSKI	PUCPR	PR	1	-	
	FORTE	PUCPR	PR	1	-	
	ALVES	UFBA	BA	-	1	
Total				20	5	25

Tableau 1: Production universitaire en « Pédagogie Hospitalière » (1998-2009)
Source: http://www.capes.org.br

La production universitaire en pédagogie hospitalière et thèmes corrélés, exprimée en nombre de thèses et de dissertations soutenues pendant la période 1998-2009, est concentrée particulièrement dans le sud du pays, particulièrement dans la région du Paraná et du Rio Grande do Sul.

À lui seul, le Paraná représente 32% de la production universitaire nationale en Pédagogie Hospitalière. La Pontificale Université Catholique do Paraná – PUC/PR, université privée, a été responsable de la production de 62% des dissertations soutenues au Paraná, alors que l'Université Fédérale du Paraná – UFPR, l'Université Régionale de Londrina (UEL) et l'Université Régionale de Maringá (UEM), c'est à dire, les universités publiques, en ont représenté 38%.

12% des publications viennent de la région Rio Grande do Sul.

Dans le Sud-est du pays, São Paulo (SP) compte sur 16% alors que l'Espírito Santo participe avec 4%. La région de Rio de Janeiro, pourtant pionnier dans l'implantation de l'éducation à l'hôpital, représente à peine 8% des productions universitaires nationales. Dans le Nord, Pará (PA) et Piauí (PI) représentent 4% du total. Bahia (BA), au Nord-est, représente 12% des productions universitaires du pays, avec trois productions académiques. Au Centre-

ouest, Goiás (GO) contribue avec 4% des publications. On s'aperçoit qu'il y a d'autres régions qui n'apparaissent pas dans le classement de la productivité nationale. Malgré l'importance de ce thème, ce scénario montre le manque d'intérêt des institutions pour aborder le thème.

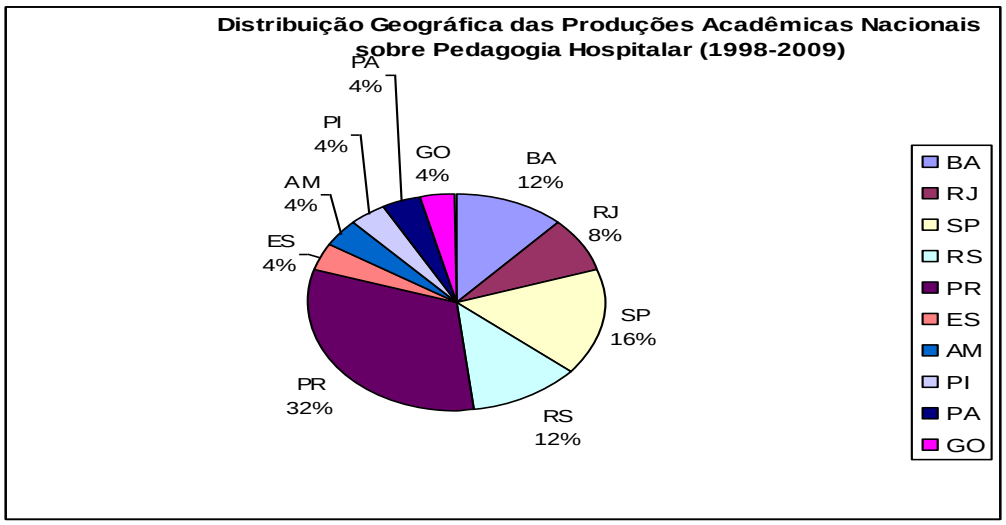


Image 1: Distribution Géographique des Productions Universitaires sur la Pédagogie Hospitalière au Brésil (1998-2009)

Des 17 institutions universitaires qui apparaissent à la banque de données de CAPES comme productrices des dissertations et des thèses dans le domaine de l'Éducation qui abordent la pédagogie hospitalière, 76% sont publiques et 24% privées. Le gouvernement fédéral prend en charge 69% des institutions publiques, alors que les gouvernements régionaux en prennent 31%.

Développement de la recherche sur la Pédagogie Hospitalière (PH) au Brésil

À partir des années quatre-vingt-dix, le thème « pédagogie hospitalière » gagne de l'importance dans les discussions universitaires, surtout dans des productions scientifiques comme les thèses et les dissertations. L'inventaire de ces pensées, qui sont analysées ici, mettent de plus en plus en valeur le besoin du service pédagogique hospitalier. Cette perspective est discutée par plusieurs auteurs et aussi par la législation brésilienne, comme quelque chose d'important pour le développement personnel de l'enfant hospitalisé et c'est pour cela qu'elle doit être discutée par divers domaines de connaissance.

Toutefois, on en sait peu sur les services pédagogiques dans les hôpitaux du pays. Comment est réalisé le service pédagogique en milieu hospitalier ? Quelle formation reçoivent les professeurs pour agir dans ce milieu ? Quels types de recherches universitaires existent sur la pédagogie hospitalière ? Quelles sont les ressources utilisées pour la pratique pédagogique en milieu hospitalier ? Quelles institutions d'enseignement du pays discutent le thème pédagogie hospitalière ?

Celles-ci et d'autres questions ont motivé la conception et la réalisation de cette étude, avec l'intention d'inventorier les productions universitaires réalisées dans les programmes de post-graduation *stricto sensu* au Brésil.

La motivation initiale pour l'investigation et la réalisation de cette recherche sur la pédagogie hospitalière dans les universités brésiliennes est apparue lors de l'étude de la dissertation du master d'une des autrices.

Selon ROMANOWSKI et ENS (2006 : 39) :

> Quoique récentes, les études de « l'état de l'art » qui ont pour but la systématisation de la production d'un domaine de connaissance déterminé sont devenues indispensables pour appréhender l'amplitude de ce que l'on produit. Les études faites à partir d'une systématisation de données, appelée « état de l'art », reçoivent ce nom quand ils couvrent tout un domaine de connaissance, dans les différents aspects qui ont généré des productions.

L'importance de cette mise en carte montre le processus de socialisation de la connaissance, où sont regroupées les principales productions universitaires réalisées dans le pays sur le thème de la pédagogie hospitalière.

Son importance d'après ROMANOWSKI et ENS est (2006 : 39) :

> Les états de l'art peuvent signifier une contribution importante dans la constitution théorique d'un domaine de connaissance, car ils cherchent à identifier les apports significatifs de la construction de la théorie et de la pratique pédagogique, nous signaler les restrictions du domaine sur lequel porte la recherche, ses lacunes de dissémination, identifier des expériences innovatrices investiguées qui montrent des alternatives de solution pour les problèmes de la pratique et reconnaître les contributions de cette recherche dans la constitution de propositions dans le domaine en question.

Le choix d'analyser seulement les résumés a été fait premièrement à cause du temps limité disponible à la réalisation de la recherche mais aussi par la quantité d'informations disponibles dans ces résumés ayant : le titre du travail, les noms de l'auteur et du directeur de recherche, le lieu et la date de soutenance, la méthodologie utilisée, les sujets de recherche, l'objectif de la recherche et les conclusions.

Selon FERREIRA (2002, *apud* GARRIDO 1993 : 5):

> On a ajouté un résumé, de caractère informatif, pour promouvoir la diffusion et faciliter l'accès à ces études. L'augmentation de la littérature scientifique a transformé les résumés en outils indispensables, dans la mesure où leur insertion dans des catalogues et dans des bases de données accélère beaucoup la sélection dans la recherche bibliographique par tous ceux qui se dédient à l'étude et à la recherche. Pour qu'ils jouent ce rôle important il faut cependant qu'ils soient l'objet d'une élaboration minutieuse.

Comme critère de recherche, nous avons décidé d'analyser seulement les résumés des productions scientifiques réalisées dans les universités, de type dissertations de master et de thèses de doctorat ; ces documents étant disponibles sur le portail internet de CAPES, pour consultation sur internet.

La récupération et l'analyse des données n'ont inclus que les travaux des chercheurs réalisés dans les universités. Le développement de cette recherche a été fait en deux étapes.

La première étape a été la quête des travaux. À travers le portail internet de CAPES, il a été possible de trouver les résumés des thèses et des dissertations. Le critère utilisé pour trouver les travaux disponibles a été l'indication du mot-clé « pédagogie hospitalière » comme sujet ; la sélection du niveau de recherche comme « thèse ou dissertation » et l'indication de l'année de base. Par ces procédures, 25 titres produits entre 1998 et 2009 ont été sélectionnés.

Dans la deuxième étape, même si les dissertations et les thèses abordaient la pédagogie hospitalière comme objet d'étude principal, il a été possible d'identifier des tendances et des approches différenciées. Ainsi, l'analyse des données a été faite séparément, selon le sous-thème identifié : a) la pratique pédagogique dans l'ambiance hospitalière, b) la formation du professeur pour agir dans le contexte hospitalier, c) l'utilisation des technologies d'information et de communication (TIC) dans le processus d'apprentissage de l'enfant hospitalisé.

Pratique Pédagogique en milieu hospitalier

Des vingt-cinq documents analysés, quinze mettent en relief l'importance du travail pédagogique fait avec les enfants hospitalisés et abordent quelques stratégies pour la continuité effective des études, les méthodologies différenciées concernant les difficultés d'apprentissage et l'appropriation de nouvelles connaissances.

Série	***Production universitaire en Pédagogie Hospitalière (1998-2009), focalisation sur la « pratique pédagogique en milieu hospitalier »***			
Année	**Auteur**	**Université**	**Travail Type** [55]	**Titre**
2000	ALVES, Aldalice Brait Lima	UFBA	D	Actions Éducatives de l'Équipe d'infirmiers pour la promotion de la santé de l'enfant hospitalisé.
	CAVALCANTI, Regina Taan Kosinski de	UFF	T	Assistance pédagogique à l'enfant hospitalisé.
2001	GONÇALVES, Adriana Garcia	UNESP	D	Poésie dans les cours à l'hôpital. Texte et contexte des enfants et adolescents hospitalisés.
2002	ORTIZ, Leodi Conceição Meireles	UFSM	D	Cours à l'hôpital : réflexions sur sa praxis hospitalière.
2003	CALEGARI, Aparecida Meire	UEM	D	Interrelations entre éducation et santé : implications dans le travail pédagogique en milieu hospitalier.
2003	JUSTI, Eliane Martins Quadrelli	UFPR	D	Soins pédagogiques à l'élève ayant des besoins spéciaux hospitalisé en pédiatrie des brûlés : rapport d'expérience.
2003	TRUGILHO, Silvia Moreira	UFES	D	Cours à l'hôpital et l'expérience de l'optimisme tragique : le sens de la scolarité dans la vie de l'enfant hospitalisé.
2003	FONTES, Rejane de Souza	UFF	D	L'écoute pédagogique de l'enfant hospitalisé : discussion sur le rôle de l'éducation à l'hôpital.
2003	SOUZA, Kelly Christiane Silva de Souza	UFAM	D	Une action pédagogique entre la vie et la mort : le cas de la scolarisation d'urgence des enfants de l'Hôpital du Cancer à Manaus - AM
2005	SOUSA, Francisca Maria de	UFPI	D	L'École à l'hôpital : étude sur l'accompagnement en psychopédagogie scolaire avec les enfants hospitalisés pour un temps prolongé.
2005	PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de	UFBA	T	Éducation, Diversité et Espérance : la praxis pédagogique dans le milieu hospitalier.
2008	SILVA, Juliana Motta de Assis Silva	UNICAMP	D	Une étude sur le processus d'implémentation des cours à l'hôpital : le cas de l'hôpital Dr. Domingos Adhemar Boldrini
2008	ROLIM, Carmen Lúcia Artioli	UNIMEP	T	L'enfant en traitement contre le cancer et sa relation avec l'apprentissage : expériences dans un programme d'éducation en milieu hospitalier.
2009	CARVALHO, Adnan de Carvalho	UEL	D	L'enfant, le jeu et l'apprentissage.
2009	ALVES, Aldalice Braitt Lima	UFBA	T	Effets d'un programme de scolarisation auprès des patients hospitalisés en pédiatrie : l'expérience de l'Hôpital Manoel Novaes – Bahia.

Tableau 2: Production universitaire en Pédagogie Hospitalière (1998-2009)
Focalisation sur la « Pratique Pédagogique dans un contexte hospitalier »

Dans sa thèse de doctorat, CAVALCANTE (2000) construit des dialogues pédagogiques, comme un langage du corps, langage discursif et langage graphique. Selon GONÇALVES (2001), en exerçant la pratique de la créativité par le moyen des jeux poétiques, l'enfant peut exprimer son monde intérieur, sa perception du monde extérieur à travers la poésie et ainsi il montre ses propres expériences.

Le suivi pédagogique, grâce à la communication et au dialogue, est essentiel à l'acte éducatif, puisqu'il contribue au développement de la créativité et à l'atteinte de la réalisation personnelle.

ORTIZ (2002) enquête sur la pratique didactique construite dans la pratique éducationnelle des cours à l'hôpital, et on a constaté que l'accompagnement scolaire dans ce milieu donne aux enfants hospitalisés une continuité dans leurs études, une attention aux difficultés d'apprentissage et l'appropriation de nouvelles connaissances, en exigeant la présence des professeurs ayant un équilibre émotionnel, de la créativité, une formation universitaire et de l'expérience.

CALEGARI (2003) contribue en montrant que l'intervention du pédagogue est essentielle dans ce contexte, étant donné que ses actions contribuent de façon importante pour les soins complets aux enfants hospitalisés. FONTES (2003) contribue et affirme qu' « il y a de grandes possibilités d'action du professeur dans ce nouveau milieu dans lequel il travaille ».

Dans cette perspective MATOS (2009 : 123) déclare que :

> L'élève hospitalisé demande d'autres méthodes d'éducation, et le pédagogue doit agir de façon flexible avec chaque enfant. Il doit aussi avoir un engagement étique et surtout être formé ou spécialisé pour ce travail en particulier. La formation en pédagogie hospitalière est nécessaire car il s'agit de professionnels préparés pour ces fonctions dans un milieu diffèrent de celui de l'école, c'est-à-dire l'hôpital.

En considérant l'autrice et le budget qui orientent ce projet d'action pédagogique, on peut constater la complexité et l'importance d'une formation et d'une action complète, qui éveille chez le professeur la conscience de son rôle dans de nouveaux scénarios d'enseignement et d'apprentissage.

La médiation du pédagogue dans la recherche de CARVALHO (2009) est soutenue, car elle peut rendre possible l'adaptation, la motivation et l'occupation raisonnée du temps de l'enfant/adolescent à l'aide des cours à l'hôpital et d'activités ludiques diverses, en plus de garantir le droit à l'éducation et au jeu. JUSTI (2003) propose un investissement pédagogique plus grand dans la médiation du contenu scolaire en milieu pédiatrique afin de promouvoir la production de connaissances parallèles au traitement de santé.

Dans le milieu hospitalier le professeur dépasse progressivement son caractère de médiateur de connaissance avec l'élève hospitalisé, en élargissant son devoir pour des espaces au-delà de la salle de classe, afin de garantir un pont entre l'école et l'hôpital.

Le besoin d´implantation de cours à l´hôpital comme garantie d´accès et de permanence de l'enfant malade à l'école est discuté dans les recherches de SOUZA (2003) qui fait une étude à Manaus et de SILVA (2008), qui étudie le processus d'implantation de cours à l'hôpital.

TRUGILHO (2003) fait référence aux suivis pédagogiques éducationnels en milieu hospitalier, réalisés à l'Hôpital pour Enfants Nossa Senhora da Glória, à Vitória – ES, et montre l'intérêt et le sens de la scolarisation dans la vie des enfants et des adolescents hospitalisés.

La question de l'intervention d'un psychopédagogue dans le travail de récupération des élèves hospitalisés, est discutée dans la recherche de SOUSA (2005) qui cherche une meilleure compréhension en ce qui concerne l'apprentissage des enfants et des adolescents hospitalisés dans l'Etat du Piauí, et il conclut que face au manque de recherches dans le milieu hospitalier cette étude est pionnière dans la réalité éducationnelle de cette région.

PAULA (2005), dans sa thèse de doctorat, cherche à comprendre la praxis pédagogique des professeurs avec les enfants et les adolescents hospitalisés au travers d'une analyse du « Projet Vie et Santé », réalisée à l'Hôpital da « Criança das Obras Sociais Irmã Dulce », en partenariat avec la mairie de la ville de Salvador-BA.

La thèse de doctorat soutenue par ROLIM (2008) analyse la signification qu'a le mot « apprendre » pour les enfants entre 6 et 12 ans, dans un programme d'éducation dans un hôpital contre le cancer infantile dans une ville dans l'État de São Paulo-SP.

ALVES, (2009) dans sa thèse de doctorat, vérifie l'effet d'un suivi pédagogique, développé par une équipe formée de professionnels de santé et de professeurs d'école, auprès d'un élève hospitalisé dans un hôpital dans la ville d'Itabuna-BA.

Dans ce contexte, il est fondamental de considérer la pratique de la pédagogie sociale, comprise et organisée à travers une vision du monde humanisé, qui présuppose la catégorie de réalité totale, c'est-à-dire, une partie de la réalité de la pratique sociale en milieu hospitalier en considérant les aspects d'humanisation, de solidarité et de compromis étique.

> L'éducateur qui cherche de nouvelles solutions par le moyen de la connaissance de soi, ainsi que de l'utilisation d'autres sources et qui assume l'engagement de la transformation personnelle et sociale de même que les professionnels de santé, tous, deviennent les auteurs d'une proposition intégrée, avec l'ouverture nécessaire pour le développement des fonctions politiques et sociales, dans lesquelles se manifestent les éventuelles nécessités d'éducation. (MATOS et MUGGIATI, 2001 *apud* LIRA, 2010 : 309)

Ainsi, le défi que pose le travail pédagogique à l'hôpital est de surpasser les pratiques fragmentaires, décontextualisées, pour assumer une position réflexive au travers de la réflexion sur les actions pédagogiques pratiquées dans un milieu différent de la salle de classe.

Formation des professeurs pour travailler en milieu hospitalier

La question de la formation des professeurs et de la pédagogie en milieu hospitalier attire de plus en plus de groupes d'enseignants dans les universités. Ils comprennent que nous sommes dans une période nouvelle et que les professeurs et les élèves vivent dans un contexte complexe et pas toujours clair pour aucune des parties. Donc il est urgent qu'il y ait une réflexion de la part de tous ceux qui font partie du processus éducatif dans le milieu hospitalier de façon à pénétrer la problématique de l'enseignement et ses caractéristiques.

Les thèmes de Pédagogie Hospitalière et la formation de professeurs, éveillent l'attention de chercheurs dans différents pays et depuis lors, ils sont l'objet d'analyse de projets, dissertations de master et thèses de doctorat.

Les recherches de COVIS (2003), OLANDA (2006), PEREIRA (2006), BRANCO (2008) et FORTE (2009), en plus du contexte hospitalier, traitent de la question de la formation des professeurs pour les enfants hospitalisés.

Série	**Production universitaire en Pédagogie Hospitalière (1998-2009), focalisation sur la « formation de professeurs » pour travailler en milieu hospitalier**			
Année	**Auteur**	**Université**	**Travail / Type**	**Titre**
2003	COVIC, Amália Neide	PUCSP	D	Suivi Pédagogique hospitalier : en authentifiant une expérience et en suggérant des idées pour la formation de professeurs.
2006	PEREIRA, Michele Quinhones	UFSM	D	Les connaissances d'un professeur et son action dans une classe à l'hôpital : étude du cas à l'Hôpital Universitaire de Santa Maria.

2006	OLANDA, Osterlina Fátima Jucá	UFPA	D	Le curriculum d'une classe d'hôpital : étude de cas dans le logement São José da Santa Casa de Misericórdia.
2008	BRANCO, Rita Francis Gonzales Y. R.	UFG	T	Formation de Professeurs à l'hôpital, relation professeur-élève/patient dans la perspective Balintiana
2009	FORTE, Luiza Tatiana	PUCPR	D	Carte conceptuelle : un outil pour la formation de professeurs qui travaillent en hôpital sur des pratiques innovatrices de scolarisation.

Tableau 3: Production universitaire en Pédagogie Hospitalière (1998-2009), focalisation sur la « formation de professeurs » pour travailler en milieu hospitalier

COVIC(2003), dans son résumé, a pour objectif de présenter des subventions et des idées pour l'élaboration de propositions pédagogiques pour d'autres contextes hospitaliers, ainsi que de contribuer à la formation de professeurs dans des milieux différents de ceux de la salle de cours traditionnelles. Dans les scénarios hospitaliers se met en évidence une pratique différenciée, pour le développement de propositions pédagogiques, lesquelles, à partir de la formation spécifique du professeur, exige encore une vision multidisciplinaire.

OLANDA (2006) travaille avec le curriculum dans une classe à l'hôpital et elle met en évidence la nécessité de valoriser cette action éducative face aux professionnels de santé et des parents, pour les cours de formation de professeurs qui s'orientent vers l'interdisciplinarité en groupe pour problématiser les contenus vus en classe.

À l'hôpital chaque enfant hospitalisé présente des situations d'apprentissage différentes, il demande de soins spécifiques et personnalisés et un curriculum flexible. C'est à moment que se met en valeur l'importance du rôle du professeur qui doit agir de façon interdisciplinaire et créative pour atteindre des résultats significatifs. Il faut dire que le professeur qui développe des propositions pédagogiques avec des enfants hospitalisés doit avoir une méthodologie dynamique qui stimule la construction cognitive, le jeu et les aspects sociaux. Le professeur doit saisir l'opportunité d'enseigner à l'élève qui est hospitalisé différentes formes d'apprentissage, conformes aux circonstances représentées dans chaque cas.

Sur la formation de professeur, il est commun de trouver des propositions qui parlent de « connaissances » professorales. Dans son étude PEREIRA (2006) a pour but d'identifier quelles connaissances constituent la pratique du professeur de cours à l'hôpital […] et ajoute : dans ce contexte, l'éducateur en milieu hospitalier a besoin d'avoir une formation pour enseigner quotidiennement dans ce milieu pédagogique aux pratiques si différentes.

MATOS et MIGGIATI (2009 : 116) déclarent que:

> Le pédagogue qui travaille à l'hôpital doit développer des capacités pour exercer ses activités dans des systèmes intégrés, dans lesquels les relations multi/inter/transdisciplinaires doivent être étroites. Telle condition demande une manière de faire et d'agir qui ne doivent pas être liées à des cas étanchés, en laissant l'éducateur libre pour développer et critiquer son travail pédagogique, afin de le faire réflexive et transformateur de la réalité qu'enveloppe l'enfant assisté en milieu hospitalier.

Dans la même perspective de formation d'enseignants à agir en milieu hospitalier, BRANCO (2008) étudie la formation de professeurs de cours à l'hôpital, avec une focalisation dans la théorie de Balint/Groupes Balint. Et finalement, FORTE (2009), utilise des cartes conceptuelles comme une pratique innovatrice dans la formation de professeurs.

Pour travailler en milieu hospitalier il est nécessaire de faire une formation que puisse fournir au professeur une réflexion critique sur son rôle face à de nouvelles exigences, nécessaires à une perception renouvelée de ses attitudes à l'égard de la société, laquelle lui donnera de subventions pour qu'il joue de la meilleure façon possible son rôle d'éducateur.

Utilisation des Technologies d'information et de communication dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'enfant hospitalisé

Dans l'analyse des autres travaux trouvés on aperçoit qu'il y a une tendance à approcher la technologie pour intégrer l'élève hospitalisé à l'école et une réflexion sur la formation du professeur.

En tout nous identifions cinq recherches développées dans le programme de master en éducation de PUC/PR, où les chercheurs ont utilisé le milieu virtuel de l'apprentissage appelé Eurek@Kids – projet soutenu par CNPq. Toutes ces recherches ont été orientées par le Professeur Docteur Elizete Lúcia Moreira MATOS qui est une référence nationale dans le thème de la Pédagogie Hospitalière. Un autre détail pertinent dans les observations est que la majorité des recherches étaient datées de récemment, 2008, 2009, où on peut trouver une relation avec les événements sociaux. On vit actuellement dans un moment de forte inclusion sociale, où la diversité est le thème de divers domaines de connaissance. Les médias encouragent fortement la question de l'inclusion et la législation brésilienne renforce et soutient les cours à l'hôpital.

Série	**Production universitaire en Pédagogie Hospitalière (1998-2009), focalisation sur « TIC»**			
Année	**Auteur**	**Universités**	**Travail / Type**[4]	**Titre**
2008	BONASSINA, Ana Lúcia Berno	PUCPR	D	Milieux virtuels d'apprentissage – Proposition pour l'inclusion des élèves hospitalisés.
2008	COSTA, Mariana Saad Weinhardt	PUCPR	D	Eurek@Kids – un nouveau regard sur la formation de professeurs dans le processus scolaire avec l'utilisation du milieu virtuel d'apprentissage.
2009	GARCEZ, CLAUDIA ROSANE	PUCRS	D	En utilisant un Blog et ses outils pour aider à intégrer l'élève-patient à l'école : étude de cas dans le domaine des sciences.
2009	FRANÇA, Cristiane Maria	PUCPR	D	Aspects de la formation de professeurs dans la médiation pédagogique, dans l'utilisation des technologies d'information et de communication dans la scolarisation hospitalière.

2009	RODACOSKI, Giseli Cipriano	PUCPR	D	Médiation pédagogique dans un milieu virtuel d'apprentissage en contexte hospitalier.

Tableu 4 : Production universitaire en Pédagogie Hospitalière (1998-2009), focalisation sur « TIC »

Dans l'analyse des autres textes nous avons : BONASSINA (2008) où elle constate qu'apprendre en milieu virtuel d'apprentissage (AVA) requiert l'engagement de tous les impliqués dans le processus pédagogique : professeurs, hôpital et école. Elle affirme que pour le fonctionnement de l'AVA il faut des professeurs instigateurs et bien informés des TIC, des activités stimulantes et créatives et l'effectif engagement des étudiants. COSTA (2008), dans sa recherche, montre la contribution des professeurs qui cherchent une formation continue, le développement de nouvelles capacités et méthodes d'information et de communication qui proportionnent à l'enfant de nouvelles expériences et formes d'enseignement. RODACOSKI (2009), dans son projet, crée un environnement virtuel d'apprentissage pour les élèves du primaire pendant la période dans laquelle ils sont à l'hôpital. FRANÇA (2009) analyse l'utilisation des TIC dans les aspects pédagogiques en milieux qui impliquent la scolarisation hospitalière, aussi bien que les principales caractéristiques de la formation de professionnels qui travaillent dans ces milieux.

Finalement, GARCEZ (2009) de PUC/RS cherche des possibilités d'utiliser un blog pour aider l'intégration et le retour/réinsertion de l'élève-patient à l'école.

Quant à l'intégration des TIC dans la pédagogie hospitalière, MATOS (2010 : 199), conseille :

> Promouvoir l'amélioration professionnelle aux divers professionnels qui sont impliqués directement ou indirectement avec les enfants/adolescents hospitalisés, insérer les TIC au travers des alternatives, comme les salles virtuelles qui favorisent l'apprentissage collaboratif. Ce sont des manières d'atteindre des demandes existantes et de renforcer le besoin de surmonter la vision fragmenté qu'on a de l'être humain et de l'éducation, pour une vision du tout, une vision systémique du processus.

Dans le milieu hospitalier l'action pédagogique ne doit pas arriver de façon étanche, fragmentée, et c'est dans ce sens que les recherches analysées contribuent quand elles démontrent que dans la pratique pédagogique en milieu hospitalier il faut être créatif, dépasser les frontières, rompre des paradigmes quand on travaille avec la diversité dans la contemplation de l'intégralité et de l'interdisciplinarité.

Conclusions principales

Référant aux tendances dominantes dans les recherches, il était possible d'identifier dans la majorité d'entre elles, des propositions que couramment discutent sur l'importance du suivi pédagogique à l'enfant hospitalisé et la continuité du processus éducatif, aussi bien que la pratique pédagogique existante en milieu hospitalier, en prenant en considérations les activités ludiques, la flexibilité de curriculums, entre autres. Dans cette perspective de pratique pédagogique on accentue dans l'analyse de quelques résumés l'importance du suivi pédagogique aux enfants hospitalisés, en évitant avec cela la cassure de ce processus d'apprentissage.

Autre thème d'extrême importance qui apparaît dans les recherches est la « formation de professeurs pour travailler en milieu hospitalier ». Il y a une préoccupation de la part des chercheurs, en discuter la nécessité d'une formation spécifique pour agir dans un scénario avec de particularités si différentes d'une salle de cours, et du milieu hospitalier.

Avec un nombre plus petit de publications mais dans le même degré d'importance, ont été analysées des recherches qui abordent l'emploi des technologies d'information et de communication dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'enfant hospitalisé.

En ce qui concerne les lacunes, nous avons identifié : le manque de recherches spécifiques sur la formation initiale de professeurs qui travaillent en milieu hospitalier. À partir de la cartographie faite il a été possible de voir que le Sud du pays et le Paraná sont les principaux centres producteurs des publications scientifiques au niveau de dissertations de master et de thèses de doctorat. Étant donné l'importance du thème, les institutions qui se questionnent sur la pédagogie hospitalière dans ses programmes de post-graduation *stricto sensu*, sont encore isolées. Nous avons aperçue aussi le besoin de la création de plus de cours à l'hôpital pour nos enfants hospitalisés et le manque de recherches qui parlent des politiques publiques auprès du thème, quelles sont les contributions et actions réalisées qui font référence à la pédagogie hospitalière au Brésil.

RÉFÉRENCES

ALVES, A. B. L. **Ações educativas da equipe de enfermagem para a promoção da saúde da criança hospitalizada**, 2000. 182p. Dissertation de Master en Éducation.

ALVES, A. B. L. **Efeitos de um programa de escolarização junto a pacientes pediátricos internados : a experiência do Hospital Manoel Novaes – Bahia**, 2009. 216p. Thèse de Doctorat en Éducation.

BONASSINA, A. L. B. **Ambientes virtuais de aprendizagem – uma proposta para inclusão de escolares hospitalizados**, Pereira, 2008. 187p. Dissertation de Master en Éducation.

BRANCO, R. F. G. Y. R. **Capacitação de professores de classe hospitalar em relação professor-aluno/paciente na perspectiva Balintiana**, 2008. 180p. Thèse de Doctorat en Éducation.

CALEGARI, A. M. **As inter-relações entre educação e saúde : implicações do trabalho pedagógico no Contexto Hospitalar**, 2003. 100p. Dissertation de Master en Éducation.

CARVALHO, A. D. **A Criança, o Brincar e a Aprendizagem**, 2009. 136p. Dissertation de Master en Éducation.

CAVALCANTI, R. T. K. D. **Assistência Pedagógica à Criança Hospitalizada**, 2000. 216p. Thèse de Doctorat en Éducation.

COSTA, M. S. W. **Eurek@kids - um novo olhar para a formação do professor no processo escolar com a utilização de ambiente virtual de aprendizagem**, 2008. 117p. Dissertation de Master en Éducation.

COVIC, A. N. **Atendimento Pedagógico Hospitalar** : Convalidando Uma Experiência E Sugerindo Idéias Para A Formação De Professores, 2003. 225p. Dissertation de Master en Éducation.

FERREIRA, N. S. D. A. **As Pesquisas Denominadas « Estado Da Arte »**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Août/2002. Disponible au : http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf. Accès le 7 avril 2011.

FONSECA, E. S. D. **Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados** : realidade nacional. Brasília, DF : INEP, 1999.

FONTES, R. D. S. **A Escuta Pedagógica à Criança Hospitalizada** : Discutindo O Papel Da Educação No Hospital, 2003. 205p. Dissertation de Master en Éducation.

FORTE, L. T. **Mapa Conceitual** : Um Instrumento Para Formação Docente De Professores Que Trabalham Com A Escolarização No Hospital Para Uma Prática Inovadora, 2009. 256p. Dissertation de Master en Éducation.

FRANÇA, C. M. **Aspectos da formação do professor na mediação pedagógica na utilização das tecnologias da informação e comunicação na Escolarização Hospitalar**, 2009. 151p. Dissertation de Master en Éducation.

GONÇALVES, A. G. **Poesia na Classe Hospitalar** : Texto E Contexto De Crianças E Adolescentes Hospitalizados, 2001. 153p Dissertation de Master en Éducation.

JUCÁ, O. O. F. **O Currículo em uma Classe Hospitalar** : Um Estudo De Caso No Albergue Pavilhão São José Da Santa Casa De Misericórdia Do Pará, 2006. 116p. Dissertation de Master en Éducation.

JUSTI, E. M. Q. **Atendimento pedagógico ao aluno com necessidades especiais internado em pediatria de Queimados** : Relato De Experiência, 2003. 125p. Dissertation de Master en Éducation.

LIRA, D. V. S. P. O **atendimento pedagógico-hospitalar no Instituto Nacional do Câncer**. *In* : MATOS, E. L. M.; TORRES, P. L. Teoria e Prática na Pedagogia Hospitalar : novos cenários, novos desafios. Curitiba : Champagnat, 2010.

MATOS, E. L. M. (Org.). **Escolarização Hospitalar** : educação e saúde de mãos dadas para humanizar. Petrópolis / RJ : Vozes, 2009.

MATOS, E. L. M.; MUGGIATI, M. T. D. F. Pedagogia Hospitalar : a humanização integrando educação e saúde. 4ème éd. Petrópolis / RJ : Vozes, 2009.

ORTIZ, L. C. M. **Classe Hospitalar** : Reflexões Sobre Sua Práxis Educativa. 01/12/2002. 132p. Dissertation de Master en Éducation.
PAULA, E. M. A. T. D. **Educação, Diversidade E Esperança** : A Práxis Pedagógica No Contexto Da Escola Hospitalar, 2005. 299p. Thèse de Doctorat en Éducation.
QUINHONES, P. M. **Os Saberes de uma Professora e sua atuação na Classe Hospitalar** : Estudo De Caso No Hospital Universitário De Santa Maria Autora, 2006. 94p. Dissertation de Master en Éducation.
RODACOSKI, G. C. **A Mediação Pedagógica em Um Ambiente Virtual de Aprendizagem em Contexto Hospitalar**, 2009. 153p. Dissertation de Master en Éducation.
ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As Pesquisas Denominadas do Tipo « Estado da Arte » em Educação**. Revue Diálogo Educacional, vol. 6, nº 19, sept.-déc., 2006, pp. 37-50. Disponible au : http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189116275004.pdf. Accès le 7 avril 2011.
ROLIM, C. L. A. **A Criança em Tratamento de Câncer e sua relação com o aprender** : Experiências Num Programa Educacional Em Ambiente Hospitalar, 2008. 106p. Thèse de Doctorat en Éducation.
SILVA, J. M. D. A. Um Estudo Sobre O Processo De Implementação De Classes Hospitalares - **O Caso do Hospital Dr. Domingos Adhemar Boldrini**, 2008. 180p. Dissertation de Master en Éducation.
SOUSA, F. M. D. **A Escola Hospitalar** : Um Estudo Sobre O Acompanhamento Psicopedagógico Escolar Com Crianças Hospitalizada Por Tempo Prolongado, 2005. 163p. Dissertation de Master en Éducation.
SOUZA, K. C. S. D. **Uma Ação Pedagógica Entre a Vida e a Morte** : O Caso Da Escolaridade Emergencial Das Crianças Do Hospital Do Câncer Em Manaus-Am, 2003. 89p. Dissertation de Master en Éducation.
TRUGILHO, S. M. Classe **Hospitalar e a Vivência do Otimismo Trágico** : Um Sentido Da Escolaridade Na Vida Da Criança Hospitalizada, 2003. 227p. Dissertation de Master en Éducation.

Notes

[1] Élève du master en Éducation du Programme de Post-Graduation *Stricto Sensu* de la Pontificale Université Catholique do Paraná (PUC/PR) – et chercheuse du Groupe de Recherche Paradigmes Éducationnels et Formation d'Enseignants - PEFOP.
[2] Professeur Docteur Titulaire de PUC/PR qui coordonne et oriente les recherches en éducation dans les domaines de Formations d'Enseignants, Éducation à Distance (EAD), Technologies Éducationnelles et Éducation en Contexte Hospitalier.
[3] Constitution Fédérale/88, articles 205 et 206
Loi nº 8.069/90 (Statut de l'Enfant et de l'Adolescent)
Loi nº 9.394/96 (Directives et Bases de l'Éducation)
Résolution nº 41/95 (Conseil National de Défense des Droits de l'Enfant et de l'Adolescent)
Résolution CNE/CEB nº 2/01, qui institue les directives nationales pour l'Éducation Spéciale dans l'Éducation Basique
Résolution nº 02/03 – CEE (Normes pour l'Éducation Spéciale)
Loi nº 11.104/05 du 21 mars 2005, qui dispose sur l'obligation d'installer une salle de jeux dans les unités de santé qui offrent le service pédiatrique en régime d'hospitalisation.
Cours Hospitalier et service pédagogique à domicile : stratégies et orientations, édité par MEC, en 2002.
[4] T = Thèse
D = Dissertation

SAVOIR, SANTÉ ET TRAVAIL ENSEIGNANT : LA DEMARCHE ERGOLOGIQUE EN PERSPECTIVE

Daisy Moreira CUNHA
Professeur à l'Université Fédérale de Minas Gerais – Brésil
Stage post-doctorat: Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM).
daisycunha@uol.com.br
Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6.627 - Pampulha
31270-901, Belo Horizonte - Minas Gerais. Brésil
(31) 34 09 53 09

Wanderson Ferreira ALVES
Professeur à l'Université Fédérale de Goiás - Brésil
Stage post-doctorat: Université de Provence/Département d'Ergologie.
wandersonfalves@yahoo.com.br
Universidade Federal de Goiás
Rua Delenda Rezende Melo, sn, Setor Universitário
74605-050, Goiânia-Goiás. Brésil
(62) 3209-6202

Introduction

Le but de cet article est d'analyser les démarches du champ d'études sur les savoirs des professeurs et de signaler les apports de la notion d'activité à ceux qui s'intéressent à la compréhension du champ d'action de travail des professeurs et qui souhaitent y participer. Il s'agit donc d'une étude de nature théorique qui, sans avoir la prétention d'épuiser l'univers des questions discutées, vise à interroger le champ d'action des recherches sur les savoirs des professeurs, ainsi qu'à indiquer des pistes pour de nouvelles possibilités d'analyses. Nous présenterons d'abord les démarches déjà existantes concernant les travaux sur les savoirs des enseignants. Ensuite, nous mettrons en relief un aspect souvent implicite et pourtant courant dans certaines parties de notre recherche : il s'agit de l'emprunt aux théories de l'action pour la compréhension du travail enseignant. Enfin, nous exposerons les apports de l'ergonomie d'origine francophone et ceux de la démarche ergologique du travail : des perspectives qui soulignent l'importance d'aborder le travail à partir de la notion d'*activité*. De telles démarches – c'est ce que nous proposons – dès lors qu'elles se penchent sur le travail du *point de vue de l'activité*, semblent ajouter des formes innovatrices de production de connaissance et d'intervention dans les recherches en éducation concernant les professeurs, leurs travaux et leurs savoirs.

Les recherches sur les savoirs des professeurs

Dans un sens plus large, la thématique des savoirs des enseignants réunit un ensemble de recherches qui partent des bases théoriques et méthodologiques diversifiées et dont le point commun est l'intérêt par des aspects présents dans les médiations entre formation et mise en pratique au sein de l'enseignement : la compétence professionnelle, le savoir et le savoir-faire, les connaissances constituées et regroupées par les professeurs, ainsi que la dynamique de l'exercice professionnel, intégrée, par exemple, parmi d'autres aspects, par la gestion du cours et des contenus. Bien que cette problématique des savoirs des professeurs n'ait acquis de l'importance que très récemment, elle s'inscrit dans le vaste champ d'études sur l'enseignement.

Selon plusieurs auteurs (TARDIF, 2002; BORGES, 2003; GAUTHIER, 2006; BORGES & TARDIF, 2001; ALVES, 2010), la problématique des savoirs des enseignants rassemble un vaste domaine composé de courants et de perspectives théorico-méthodologiques assez diversifiés et basés dans les sciences humaines et sociales. Ainsi, la dimension de ce domaine et la diversité théorique qui le compose nous conduisent à parler des démarches (en opposition à démarche) qui concernent les savoirs des enseignants. Défendre cette idée n'implique pourtant pas ne plus identifier l'existence d'auteurs plus influents ou d'apports théoriques, de points de vue ou perspectives méthodologiques qui prédominent.

Parmi les auteurs américains qui ont développé leurs recherches sur les questions concernant les savoirs des professeurs, nous pouvons souligner les efforts de Shulman (1987) dans l'identification et la systématisation d'une base de connaissances (*knowledge base*) pour l'exercice de l'enseignement ; la théorisation de Schön (1992) visant une *épistémologie de la pratique* et la défense d'une formation professionnelle réflexive ; les propositions de Zeichner (1983) s'orientent vers une conception réflexive de formation et de recherche, qui ne perd pas de vue le sens politique de l'éducation, ni le contexte plus large où elle est insérée. Parmi les auteurs canadiens, nous pouvons en citer deux dont les études sont plus représentatives : Maurice Tardif et Clermont Gauthier. Le premier a développé des études sur la nature, l'origine et la constitution du savoir enseignant (TARDIF, 2002) ; le second, auteur d'une importante recherche concernant le thème en littérature américaine, a contribué à la compréhension et à une meilleure esquisse des savoirs de l'action pédagogique des professeurs (GAUTHIER, 2006).

En ce qui concerne les Européens, soulignons le nom de Nóvoa (1991), dont les idées sont très acceptées au Brésil. Partant d'une perspective phénoménologique, ses pensées ont énormément contribué aux études sur les professeurs, surtout à propos de l'histoire de la profession et du processus de professionnalisation du magistère. Il souligne notamment l'importance de l'investissement dans les questions relatives aux savoirs des professeurs. Dans ses autres ouvrages, Nóvoa (2000) accorde une place particulière à un sujet relativement présent dans les recherches sur les savoirs des enseignants : les *histoires de vie*. D'autres auteurs européens, comme par exemple Perrenoud (2001), développent des études et des réflexions d'un point de vue sociologique et considèrent l'enseignement et la formation enseignante à partir de la notion de compétences. Parmi les auteurs français, l'on pourrait citer Amigues (2003), qui développe ses études basées sur la compréhension de l'enseignement à partir de la notion d'activité de travail, qui est caractéristique des études dans le domaine de l'ergonomie de l'activité d'origine francophone.

En ce qui concerne le Brésil, nous pouvons signaler des recherches et des études de nature diverse. Quelques-unes suivent les perspectives présentées ci-dessus ; d'autres énoncent des propositions nuancées par l'histoire des idées pédagogiques au Brésil, ce qui leur attribue souvent des traits uniques. Le professeur et auteur Selma Garrido Pimenta, dont les études portent sur les savoirs des enseignants, l'identité et la professionnalisation de l'enseignement, en est un exemple. Pimenta considère, dans ses théories, l'enjeu de la *pratique réflexive*, préalablement développée par Donald Schön. Elle tente, pourtant, de la subordonner à une perspective critique et dialectique dans la compréhension de la relation entre l'éducation et la société. Par conséquent, l'auteur s'éloigne, dans cet aspect, de la philosophie de base pragmatique propre à la perspective de Schön, très courante pour les chercheurs en ce domaine, car son point de vue vise notamment la *praxis* (voir PIMENTA, 2007; PIMENTA & GHEDIN, 2002).

Jacques Therrien est un autre exemple. Ses efforts comprennent un projet de recherche sur les savoirs des professeurs qui voient l'enseignement comme une sorte d'action en situation, donc face à un contexte. Celui-ci est considéré comme dynamique et exige du professionnel son actuation dans une situation spécifique avant d'appliquer la formation qu'il a reçue. C'est dans ce sens que Therrien parle d'*action située* et qu'il recourt aux théorisations de Schön, de Tardif, ainsi qu'à celles du philosophe allemand J. Habermas, avec sa théorie de l'agir communicatif (voir THERRIEN & CARVALHO, 2009). A partir de là, nous pouvons conclure que les recherches et les études sur les savoirs enseignants peuvent être envisagées de manières très différentes.

Travail, action, activité

Sans avoir la prétention de réaliser une analyse critique détaillée sur l'ensemble des recherches qui concernent les savoirs des enseignants, nous voudrions examiner un aspect qui, jusqu'à présent, est inexploité par les critiques menées par les chercheurs : les manières de comprendre le travail humain et le recours à l'action comme un outillage théorique pour le comprendre dans des situations concrètes. Ce point nous renvoie plus précisément à la problématique des fondements épistémologiques de la base théorique présente dans ces recherches. A ce sujet, il importe encore d'affirmer que, étant donné l'amplitude et la variété du domaine, il est impossible d'effectuer une identification réductrice avec telle ou telle théorie. Tout au moins, si des auteurs enquêtent, dans un sens plus large, sur les savoirs des professeurs, rien ne les oblige à partager la même perspective théorique et, par conséquent, le même apport théorique, le même sens attribué à l'éducation humaine, etc. Cependant, si l'on prend soin de ne pas homogénéiser l'ensemble de ces recherches, l'on peut observer que la majorité des auteurs font leurs analyses et basent leurs réflexions sur la notion d'action. Même ceux dont les opinions divergent selon plusieurs aspects, tels que Donald Schön et Kenneth Zeichner, partagent ce point de vue: la focalisation dans l'action. Si l'on cherche la relation épistémologique de cet « agir humain » présent dans les théorisations de Schön et Zeichner, on trouvera, de façon explicite ou voilée, l'héritage du philosophe et enseignant américain John Dewey, par conséquent, celui de la perspective philosophique du pragmatisme. Maurice Tardif, s'intéresse également à cette question, bien qu'il emprunte parfois des voies sinueuses.

Tardif (2002) est un auteur dont les idées sont particulières: il se sert de théorisations et de démarches provenat de disciplines qui étudient le travail, telles que la sociologie du travail et des professions, l'ergonomie, etc. Il penche vers une théorisation qui met en valeur l'interaction, dans laquelle il trouve les théorisations du philosophe Jürgen Habermas ; il se lie, de manière explicite, à la perspective entamée par Donald Schön, l'épistémologie de la pratique, sans pour autant s'exposer à son cognitivisme. Tardif lui-même affirme : « pour être clair, disons que notre conception de professeur et de sa formation professionnelle est liée, de manière globale, à la vison du 'pratique réflexif' proposée par Schön » (TARDIF, 2002 : 222). Compte tenu de ce qu'il a hérité des disciplines qui étudient le travail et son rapport avec les recherches menées dans le domaine de l'éducation, cet auteur propose un tableau analytique plus large parmi les recherches sur les savoirs enseignants et, pour cela, il est l'un des plus grands auteurs dans ce domaine. Cependant, l'action reste, pour lui, un outil heuristique, ce qui est confirmé par son recours à Schön et Habermas. Ce sont les théories de l'action qui lui servent de support : « ce que nous appelons 'savoir des professeurs' ou 'savoir-enseigner' doit être considéré et analysé *en fonction des types d'action présents dans la pratique*. » (TARDIF, 2002 :177-8)

Cependant, lees théories de l'action présentent un problème : elles sont relativement restreintes pour la compréhension de la complexité existante et produite dans le travail humain ; car ce dernier va au-delà des logiques de l'agir, du discours rationnel, de ce qui peut être visualisé ou verbalisé. Le travail entraîne ces aspects et, en même temps, les franchit. Cela signifie que les théories de l'action sont restreintes parce qu'elles n'arrivent pas à suivre la complexité des situations de travail et, selon Schwartz (2001), ce dernier perd de son importance, à l'intérieur de ces quelques démarches, comme celles de Habermas. Même si l'on propose de comprendre une situation bien délimitée dans laquelle est inséré l'individu, des éléments semblent échapper à ces théories, comme le signalent Béguin & Clot (2004) dans l'analyse des théories de l'*action située*. Selon eux, ces théories n'arrivent pas à expliquer précisément le *donné* (ce qui préexiste) et le *créé* (ce qui est constitué par l'individu) dans la situation, car pour pouvoir comprendre ce qui est en jeu entre l'individu et le contexte, il ne suffit pas de postuler et de développer un tableau analytique où le cours de l'action est un résultant sophistiqué des conditions matérielles et sociales. On serait donc toujours attachés à l'ancienne impasse entre ce qui est interne et ce qui est externe dans la compréhension de l'individu. De plus, d'après les auteurs cités, la notion d'activité est l'élément qui nous permet de surmonter ces impasses.

Nous allons voir à présent que le lien entre l'ergonomie de l'activité d'origine française et la notion d'*activité* permet l'existence d'autres perspectives pour l'analyse du travail. Ainsi, nous pouvons parvenir à des pistes importantes de recherche afin d'étudier le travail et le savoir des professeurs. Ici, l'activité est l'outil heuristique et l'unité dont la problématique interroge toujours les situations de travail et les individus.

Le travail du point de vue de l'activité

Les recherches d'Ombredane et Faverge (Voir LEPLAT, 1999) nous font remettre en question l'idée d'aptitudes sous-jacentes aux tests de sélection pour les formations de professionnels, car, face aux exigences des tâches, les auteurs ont observé que les travailleurs développaient des attitudes et des séquences opérationnelles pour réduire les variabilités des processus productifs. Il est nécessaire de souligner que ces variabilités ne sont perceptibles qu'à travers une analyse du travail dans une situation réelle (où l'on indique le pourquoi et le comment de telles stratégies). Jean-Maurice Lahy et Suzanne Pacaud ont contribué à ce parcours lorsqu'ils ont compris que l'étude des conduites implique de prendre en considération les « raisons » et les « intentions », dans les explications du comportement observé, ce qui nous permet d'effectuer des inférences sur les dimensions inobservables du comportement des travailleurs (LAVILLE, 1988). Dans les années 1980, François Daniellou a observé un syncrétisme entre la notion de conduite réelle dans la situation de travail et celle d'activité, telle qu'elle est pensée dans la psychologie historico-culturelle. A cette époque, les dimensions biologiques de l'activité étaient privilégiées grâce aux apports de l'avancement des études dans le domaine de la psychologie et de la neurologie. Dans l'ouvrage de Alain Wisner, par exemple, l'activité de travail, depuis le début des années 1970, représente beaucoup plus qu'une réponse aux tâches déterminées par la direction ; elle doit être considérée à partir de sa dimension vécue. Récemment, ce sont les dimensions logiques de l'exercice du travail qui ont été mises en évidence, afin de révéler les dimensions créatives présentes dans toutes les actions laborieuses humaines.

Cette notion d'activité, qui s'est raffermie tout au long de cette trajectoire du champ de connaissance, fait référence à un homme multidimensionnel : biologique, cognitif, psychique et social. On pourrait croire que l'ergonomie, dans cette perspective française de l'activité, confronte les difficultés fondamentales pour les sciences humaines comme un ensemble. En effet, elle donne lieu, en permanence, à un homme-acteur de sa situation, qui se mobilise pour construire des modes opératoires pertinents et, dans les collectivités auxquelles il appartient, pour créerdes normes d'interaction différentes de celles qui résultent de l'organisation prescrite. Cet homme est donc mené à se décrire en tant qu'un acteur de la transformation des situations de travail intervenant dans des processus d'interactions sociales. Quel rapport peut-il établir entre sa position dans ces interactions, la nature des méthodes qu'il met en oeuvre et la nature des connaissances, sur le travail, qu'il fait circuler ? A travers quels mécanismes ces connaissances contribuent-elles à une transformation des situations de travail ?

L'ergonomie nous invite à analyser le travail dans les milieux professionnels, en établissant un rapport entre les conditions matérielles et organisationnelles à partir du point de vue de l'activité réelle du travailleur. Le travail est l'activité régulatrice individuelle et collective qui met en marche le système dans des événements aléatoires de tout ordre, à travers les anticipations et les gestions simultanées de multiples horizons temporels qui se présentent dans une situation professionnelle. Nous avons pour but de comprendre la manière dont le travail se réalise, de saisir son mouvement afin d'en tirer les conclusions nécessaires pour une conception renouvelée des systèmes technico-organisationnels ainsi que pour la vie commune (DURAFFOURG *et al.*, 1997 : 10).

Une distinction fondamentale et qui semble appartenir, de nos jours, au sens commun, est celle entre le travail prescrit et le travail réel. Le travail prescrit représente tout ce qui est determiné à l'avance par l'organisation et ce qui est fourni au travailleur pour qu'il puisse définir, organiser, réaliser et régler son travail. Le travail réel est celui qui est réalisé concrètement. Entre le travail prescrit et le travail réel, il existe de multiples variabilités qui concernent le processus de travail (moyens, matières et activités), et qui ne peuvent être anticipées. L'activité humaine, dans les milieux professionnels, s'inscrit dans l'espace entre le travail prescrit et le travail effectivement réalisé. Pour l'analyse ergonomique, le travail prescrit et le travail réel peuvent être examinés en termes de tâche et d'activité. Certes, le sens de ces mots est proche, mais il convient de les distinguer pour mener une analyse minutieuse sur l'activité humaine en situation de travail. L'analyse de l'activité du travailleur nous révèle qu'il peut réussir à prescrire ses tâches dans des limites d'autonomie conférées par l'organisation. Cependant, il importerait, malgré tout, de distinguer ce qui a été prescrit à l'avance au travailleur par l'organisation et par lui-même, de ce qu'il a vraiment réussi à réaliser parmi les buts envisagés.

Concernant l'ergonomie de l'activité, la finalité de ces analyses, de des explications et descriptions de l'activité est d'ajouter de nouvelles connaissances aux pratiques des professionnels qui se sont engagés, ainsi que d'améliorer et de transformer les situations de travail observées à partir des contributions des travailleurs eux-mêmes. L'ergonomie tente de mettre en relation une compréhension profonde du travail avec sa transformation, en s'appuyant sur une pluralité d'apports disciplinaires et en conduisant à des interventions encore plus singulières ; en imposant le besoin d'associer des connaissances générales, produites dans les disciplines les plus diverses sur le travail humain, à d'autres savoirs coproduits avec les travailleurs dans leurs situations de travail. L'analyse du travail sera menée à partir d'une description et d'une explication de l'activité humaine en situation de travail – activité située dans des milieux professionnels, sous un régime de coopération entre des chercheurs et des travailleurs. C'est l'aspect central, dans le dialogue entre les démarches ergonomique et ergologique de l'activité de travail, de la compréhension des savoirs produits et des compétences qui circulent.

Le but des apports de l'ergonomie et de l'ergologie c'est d'intégrer les *individus* du travail à leurs analyses. L'activité humaine se trouve au sein des hypothèses de l'ergonomie française et de l'ergologie ; le travail sera mis en question du point de vue de l'activité. L'analyse de l'activité est centrée dans ce que fait le travailleur, ses actions, son fonctionnement, ses intentions, ses valeurs et compétences, ses savoirs, dans les sens qu'il accorde à son travail et à ses tâches dont la réalisation lui a été confiée. Cependant, si l'examen de l'activité comprend une analyse de la réalisation de la tâche, attribuée par quelqu'un d'autre ou formulée par le travailleur lui-même, elle concerne également la perception du *modus operandi* du travailleur dans des situations laborieuses. Cela semble être quelque chose de simple, mais on établit ici une inversion fondamentale dans les études sur le travail de l'homme. Ce qui est mis en question, depuis le début, c'est le lieu de l'activité humaine dans son interaction avec le milieu technique, culturel, social et historiquement construit. Dans ce processus, les diverses compétences se manifestent pendant l'activité de travail, tout comme son processus d'acquisition. De ce point de vue, les compétences peuvent être comprises dans toute leur complexité, étant donné qu'elles sont à la fois le produit et les productrices des relations socio-historiques et culturelles de l'homme dans son interaction avec le milieu qui est, le plus souvent, celui du travail.

L'ergologie considère les apports de l'ergonomie de l'activité française comme une propédeutique pertinente d'une épistémologie qui s'intéresse au travail humain et elle propose une analyse triangulaire où s'entrecroisent des valeurs, des savoirs et l'activité. C'est dans cette ouverture du travail à la vie que s'inscrivent les apports de l'ergologie, car, dans ses réflexions, on perçoit un élargissement du concept : de l'activité de travail à l'activité humaine, tandis que l'ergologie établit des conclusions epistémologiques pour les études sur le travail.

Ajoutons le point de vue de l'activité du travailleur dans la perspective de la démarche ergologique à travers l'accès aux valeurs, aux savoirs et aux compétences mises en oeuvre dans l'acte de travail. Ajouter, dans nos analyses, le travail en tant qu'activité humaine, nous conduit à des implications épistémologiques sérieuses ; car, outre le devoir d'analyser l'activité tel que l'ergonomie nous le propose, ce triangle ergologique *savoirs-valeurs-activité* exige la prise en compte des conséquences pour le domaine de la production scientifique dans plusieurs secteurs du savoir qui s'occupent du travail humain, pour le domaine des sciences humaines en général et pour la compréhension des aspects *subjectifs* qui traversent la production scientifique.

En tant que lieu d'« événements complexes » (SCHWARTZ, 1996 : 147), le travail est considéré comme l'unité problématique entre l'activité humaine, les conditions réelles de travail et les résultats effectifs obtenus. D'un côté, les situations de travail résument les traces de l'histoire humaine à travers les

> connaissances activées, les systèmes productifs, les Technologies utilisées, les formes d'organisation, les procédés choisis, les valeurs d'utilisation sélectionnées et, comme toile de fond, les relations sociales qui s'établissent et qui opposent les hommes entre eux [...] Toute activité de travail trouve des savoirs accumulés dans les instruments, dans les techniques, dans les dispositifs collectifs; toute situation de travail est saturée de normes de vie, de formes d'exploitation de la nature et des hommes entre eux (SCHWARTZ, 2003b : 23).

D'un autre côté, les situations de travail apportent toujours de la nouveauté dans les ré-normalisations réclamées par les individus du travail concernant les utilisations qu'il font d'eux-mêmes. Pour l'Ergologie, si le travail a toujours une dimension de prescrit, il comporte toujours aussi une dimension historique qui renvoie à une expérience de l'*utilisation de soi* exercée par les travailleurs. Ils l'effectuent selon leurs normes, leurs valeurs et leurs savoirs, bien que ce soit dans des dimensions infimes et peu visibles. Dans ce sens, on peut également parler de production et de re-travail des savoirs et des valeurs compris dans le travail prescrit localement en fonction des exigences qui s'inscrivent dans les différentes configurations de situations de travail.

Lorsqu'on aborde la compétence humaine dans l'exercice professionnel, on s'aperçoit que ses ingrédients dévoilent des dimensions dans la relation entre l'homme et son milieu de vie et de travail. Une dimension concerne les protocoles établis *ex-ante*. Pourtant, il s'avère impossible de penser que l'activité humaine n'est encadrée que par de tels protocoles, parce qu'ils sont une production historique et figurent dans des situations comme s'ils anticipaient l'activité. Néanmoins, il y aura toujours une dimension expérimentale du vivre « ici et maintenant », dans cette rencontre précisément, entre une situation précédemment donnée et un *individu* historique. Cette rencontre implique aussi un espace de l'inattendu où il existe toujours une partie imprévisible. Schwartz parle de l'insertion de l'historique dans le protocole. L'activité de travail fait face à ce qui n'est pas standardisé dans la situation et renforce sa contingence. Elle est aussi un élément de variabilité dans la situation de travail, dans la mesure où elle fait le retravail du contingent à partir de son expérience singulière pour faire face aux imprévus du moment.

Ainsi, on peut entrevoir deux sortes de savoirs qui se manifestent dans cette rencontre : ceux qui structurent les situations de travail et leur exercice à partir de connaissances fondées dans les domaines scientifiques qui les conceptualisent, les catégorisent, les codifient et les normalisent ; et ceux qui concernent l'expérience des situations de travail dans lesquelles on trouve le travailleur, ainsi que ses savoirs *incorporés* pendant l'exercice de l'expérience professionnelle, tels que les gestes professionnels, le langage spécifique du métier et des collectifs locaux de travail, les automatismes, savoirs qui concernent l'expérience dans la situation où se trouve ce travailleur ou dans d'autres qu'il a vécues. Les savoirs *incorporés* sont difficiles à verbaliser ou à transmettre, car ils se forgent tout au long de la formation du travailleur ; ils sont ardus au sens de l'apprentissage et se dissocient difficilement du contexte où ils se sont formés.

En définitive, il importe d'observer que, ce n'est pas parce qu'il est souvent impossible d'expliquer ce que l'on sait faire qu'il n'y a pas de règles implicites, que ce soit d'activité conceptuelle ou de connaissances qui accompagnent nos actes professionnels dans des situations spécifiques. Cette capacité d'agir ou, dans d'autres circonstances, de prendre des décisions intuitives *in situ*, s'appuie sur des synthèses qui entraînent l'activité fondée sur une multitude d'éléments difficiles à exploiter, à ordonner, à verbaliser. Celles-ci sont fondée sur des points de référence, des connaissances plus ou moins intuitives, telles que les anticipations du comportement des collègues et des dynamiques collectives locales.

Si l'on reprend la problématique des savoirs et de son articulation avec les situations de travail, on note que ceux-ci ne peuvent être analysés et compris s'ils se trouvent hors de l'implication subjective du travailleur dans son travail. Cela n'est jamais complètement déterminé par l'imposition normative des règles et des objectifs des gestionnaires du travail : les sens et significations attribués au travail dirigent, bien entendu, l'activité au moment où l'on résout un problème et où l'on construit des résolutions à une impasse ; ils soutiennent également les raisons de l'investissement dans le travail. Le rapport avec le savoir, l'envie de mieux connaître les paramètres techniques des professions et l'importance attribuée à l'exercice professionnel signalent un engagement subjectif et singulier des professionnels. Nos réflexions approfondissent les implications subjectives du travailleur dans son travail et vont au-delà des valeurs qui traversent et structurent les activités humaines. On peut analyser toute activité à travers les normes productives dimensionnées dans la tâche. Cependant, les activités humaines sont aussi orientées par des *valeurs sans dimension*, celles du bien commun, par exemple. Les activités agissent dans la relation avec les normes de production, d'un point de vue singulier, car construites dans les expériences de travail et de vie du travailleur, ainsi que dans les projets provenant de collectifs.

Il est aussi nécessaire de souligner que tout travail implique des synergies de savoirs et de valeurs entre cette individualité et les collectifs, dont les dimensions sont variables, et qui sont présentes dans l'espace laborieux, constituant des sources importantes d'efficacité dans la réalisation des objectifs d'une institution. Ces collectifs changent dans le temps et dans l'espace ; on ne peut les déduire directement des organigrammes. Ils s'inscrivent au sein de valeurs partagées et de défis de réinvention locale du « comment travailler » ; il se peut – qui peut prévoir l'histoire ? – que de nouvelles configurations historiques fassent leur apparition, des plus locales aux plus globales.

Les travailleurs possèdent, dans leurs patrimoines, à différents degrés, les savoirs précédemment cités : des savoirs conceptuels et des savoirs issus de l'*expérience* des individus et des collectifs de travail. L'une des difficultés qu'ils confrontent au quotidien de leur travail et de leur vie est relative au besoin d'articuler dialectiquement ces deux types de savoirs, qui ne peuvent être assimilés. On ne peut pourtant pas ignorer que, s'il existe des ruptures, il peut aussi exister des liens entre eux. Nous sommes confrontés fréquemment par le besoin de prendre des décisions sur l'application d'une règle à des cas particuliers ; chaque fois que nous sommes invités à agir, nous devons réajuster en permanence ce qui est codifié et ce qui ne l'est pas, ce qui est imprévu dans la situation dans laquelle nous nous trouvons ; nous sommes contraints de faire la bonne action au bon moment. L'intelligence, qui donne la possibilité aux êtres humains d'agir sur le contingent, s'impose « dans des situations complexes où le grand numéro et la diversité des influences en jeu (...) exigent de l'homme, chaque fois, une nouvelle adaptation et s'opposent à tout système » (Tredé *apud* SCHWARTZ, 2000, p.37). Caparros-Menacci (2003) qualifie cette compétence de *Kairos*, c'est-à dire, lorsque le professeur d'éducation professionnelle, dans des situations de formation, intervient lors d'une réflexion d'un étudiant et l'interpelle de façon à faire avancer sa réflexion. Dans une recherche réalisée dans un Lycée d'une école publique au Brésil, Alves (2010) souligne cette compétence lorsqu'un professeur, qui participait à l'enquête, a tenté d'expliquer son savoir-faire laborieux dans l'esprit du travail pédagogique. Ainsi, l'enseignante relève toute la dynamique et la complexité de la gestion de la classe, ce qui la mobilise entièrement :

> Alors, tu dois faire à la limite quinze minutes de théorie et, pour ce qui reste du cours, il faut faire l'exercice, mais pas seulement au tableau, il faut que tu écrives l'exercice au tableau et que tu passes par l'étudiant, que tu parles avec lui et pas que tu exiges qu'il fasse l'exercice. Tu arrives à sa table, tu regardes, tu demandes pourquoi il ne fait pas l'exercice, tu lui parles en particulier. Tu mènes la situation comme si tu voulais devenir une amie de l'étudiant. S'il dit : « Madame, je n'arrive pas à faire l'exercice ». Alors, tu prends son cahier, on y va, et tu prends sa main. On pense qu'un étudiant de première ne veut pas qu'on lui prenne la main, pourtant, lui, il le veut. Alors, tu dois faire ce travail et ne pas aller chercher les étudiants qui, d'habitude, font déjà les exercices, parce qu'eux, ils vont les faire. Tu ne dois pas non plus mépriser ceux qui les font, mais il faut les passer à tour de rôle. Il faut encore que tu fasses, que tu dises : « Moi, j'ai appris et toi aussi, tu as la capacité d'apprendre ». Il faut leur raconter les difficultés que tu avais avec la discipline au Lycée, parce qu'ils pensent que le professeur, parce qu'il est professeur, n'a jamais eu de difficultés dans cette discipline [...] (ALVES, 2010 : 243)

La situation de travail dans laquelle s'insère ce professeur exige qu'il ait une certaine connaissance liée à sa formation professionnelle et, en même temps, les gestes, la mémoire, l'attention et l'empathie, ainsi que le fait qu'il sache s'adapter, tout cela dans une dynamique assez compliquée où l'étudiant individuel ne peut pas se perdre dans la collectivité. Dans le *hic et nunc*, la gestion du cours impose, de la part du professeur, une action sur les contenus de l'enseignement : « à la limite quinze minutes de théorie et, pour ce qui reste du cours, il faut faire l'exercice » ; elle exige aussi une certaine attention à l'égard des subtilités dans la relation avec les adolescents : « tu lui parles en particulier. Tu mènes la situation comme si tu voulais devenir une amie de l'étudiant ». On peut aussi constater, à travers ce témoignage, que la gestion du cours impose une relation de soin avec l'étudiant : « tu prends sa main », et qu'enseigner implique l'observation des différents ritmes des étudiants : « ne pas aller chercher les étudiants qui, d'habitude, font déjà les exercices, parce que eux, ils vont les faire » ; et, il faut en même temps, faire attention à tous : « Tu ne dois pas non plus mépriser ceux qui les font, mais il faut les passer à tour de rôle ». Il est également possible d'observer que le travail de l'enseignante est complexe et nécessite un investissement considérable de la part des professeurs pour gérer l'organisation du travail pédagogique du cours et de l'école. De tels investissements que les professeurs font de leur personne, leur causent, le plus souvent, des problèmes de santé.

Ainsi, la démarche ergologique du travail nous permet de comprendre la relation entre l'individu et le *milieu* à travers l'application d'une idée de santé. Selon Canguilhem, l'homme en tant qu'« être de la norme » n'est jamais indifférent au milieu de vie et de travail. On note une primauté de ce qui est vital sur ce qui est mécanique dans ce rapport, on note une primauté de ce qui est valeur sur ce qui est vital.

Dans cette affirmation de la vie face au milieu, l'homme trouve des manières de vivre, dans un conflit toujours ouvert aux possibilités que lui offre ce milieu. Dans ce processus, il cherche des solutions, re-normalise, re-invente des façons de vivre, ce qui se présente à travers la gestion des réserves d'alternatives disponibles dans l'horizon. On constate ici une affirmation de la possibilité vitale qui permet de fonder l'activité dans une idée élargie de santé et par laquelle l'homme opère en articulant des savoirs selon ses propres valeurs. Les relations entre le travail, la santé et le savoir occupent ici une place essentielle et permettent l'apparition d'autres manières de comprendre et d'intervenir dans les situations de travail, ainsi qu'exige l'établissement d'autres manières de produire des savoirs. A ce sujet, prenons l'exemple de la recherche-formation développée par Silva, Brito, Athayde et Neves (2009) au sein des écoles publiques des Etats de Rio de Janeiro et de Paraíba, où l'on a tenté de constituer un dipositif permettant de relier l'expérience des travailleurs et le savoir académique. Etant donné que les auteurs comprennent le rapport entre individu et milieu, ils nous proposent ce qui contribue à une dimension utopique fondamentale: transformer positivement les situations de travail (et la vie).

Remarques finales

La thématique des savoirs enseignants englobe un ensemble de recherches et d'auteurs qui s'intéresssent aux professeurs, à leurs savoirs et à leur travail. L'ergonomie de l'activité et la démarche ergologique du travail peuvent contribuer au débat et permettre l'apparition de nouvelles perspectives d'analyses, ouvertes à partir de la notion d'*activité humaine*. Cette perspective d'analyse ouvre la possibilité à un point de rencontre qui fait appel aux apports de différentes disciplines académiques au sein du travail en commun . Elle nous permet aussi de repenser les aspects du travail et de la formation du professeur (initiale et continue), parce qu'elle interroge les responsables par la formation et la sphère de l'exercice professionnel dans l'enseignement. Lorsque le travail et la formation sont considérés à travers la perspective de l'activité, les voies pour le chercheur ne deviennent pas forcément plus faciles, au contraire. Cependant, nous croyons qu'il vaut la peine de faire un effort dans cette direction. Si l'on reprend une intéressante démarche brésilienne concernant les études sur les savoirs des enseignants, comprenant l'enseignement à partir de la notion de *praxis*, on pourrait affirmer que le passage par l'*activité* permet à notre praxis de devenir encore plus substantive.

Références bibliographiques

ALVES, W.F. (2010). *O trabalho dos professores*: saberes, valores, atividade. Campinas: Papirus, 2010.

AMIGUES, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignant.
Skholê, hors-série 1, 5-16.

BÉGUIN, P; CLOT, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités*, 1(2),27-49.

BORGES, C. M. F. & TARDIF, M. (2001). Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. *Educ. & Soc.*, ano 22, n.74, p.11-26, abr.

_____. *Os professores da Educação Básica de 5ª a 8ª séries e seus saberes profissionais*. 2003. 210f. Tese (Doutorado em Educação). PUC/RJ. Rio de Janeiro.

CAPARROS-MENACCI, N. Pour une intelligibilité des situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnelle. 2003. 508f. (Thèse de doctorat) . Faculte de Psich. et Sciences de l'Éducation. Aix-en Provence.

DURAFFOURG, J. et al. (1997). *Comprendre le travail pour le transformer* – la pratique de l'ergonomie. Paris: ANACT.

GAUTHIER, C. (2006). *Por uma teoria da pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ªed. Ijuí: Unijuí.

GERALDI, C. M; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. (1998). *Cartografias do trabalho docente*: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras.

LAVILLE, A. (1988). *Histoire et géographie de l'ergonomie française*. Paris.

LEPLAT, J. (1999). Petites histoires pour des histoires. *In:* CLOT, Y. *Les histoires de la psychologie du travail*. Toulouse: Octarès.

NÓVOA**,** A. (org.). (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

_____. (org.). (2000). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, Ph. (2001). *Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (2002). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. (2007). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5ªed. São Paulo: Cortez.

SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

SCHWARTZ, Y. (1996). Ergonomie, philosophie et exterritorialité. In : DANIELLOU, F. *L'ergonomie en quete de ses principes*. Toulouse : Octarès.

_____. (2000). Discipline épistémique, discipline ergologique – Paidéia et politeia. *In*: MAGGI, B. *Manières de penser, manières d'agir em éducation et en formation*. Paris: PUF.

_____. (2003a). *O trabalho numa perspectiva filosófica*. Trad. Marie-Annik Bernier. Cuiabá: FE/UFMT.

_____. (2003b)Trabalho e saber. In: Revista *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, jan/jul, vol.12, n.1.

SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. (2007). *Trabalho e Ergologia*: conversas sobre a atividade humana. Rio de Janeiro: Ed.UFF.

SHULMAN, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harward Educational Review*, v. 57, nº 1, p.1-22, febr.

SILVA, E; BRITO, J; ATHAYDE, M; NEVES, M. (2009). A promoção da saúde a partir das situações de trabalho: considerações referenciadas em uma experiência com trabalhadores de escolas públicas. *Interface: comunicação, saúde, educação*, v.13, n.30, p.107-119, jul.set.

TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

THERRIEN, J; CARVALHO, A. D. (2009). O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada. *RBFP*, v.1, n.1, p.129-147, mai.

ZEICHNER**,** K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. XXXIV, n. 3, p.3-9, may-jun.

La RAE comme méthodologie de conduite du changement : le cas du CIRPP

François Fourcade
Professeur ESCP Europe, directeur du CIRPP Centre d'Innovation et de recherche en pédagogie de Paris
ffourcade@escpeurope.eu
00 33 (0)1 49 23 26 30
79 Av. de la république
75543 Paris Cedex 11

Christian Verrier
Chercheur au CIRPP
Ex maître de conférences en Sciences de l'Education
Université de Paris 8 Saint-Denis
Christianverrier@aol.com
01.72.59.99.59
15 rue d'Anjou
93.000 Bobigny

A partir des expériences de changement conduites par le CIRPP[56], nous présentons ici une analyse des premières retombées de la méthodologie de la recherche-action existentielle (RAE) conduite auprès de plusieurs écoles de la CCIP (Chambre de commerce et d'industrie de Paris). Tout d'abord nous rappellerons rapidement ce qu'est le CIRPP, sa vocation, sa méthodologie et son contexte, éléments déjà évoqués dans le détail il y a deux ans[57]. Dans une deuxième partie, compte tenu de l'état actuel des travaux des collaborateurs du CIRPP, il sera montré comment le changement éducatif peut s'infiltrer dans les pratiques de différentes écoles par maintes modifications discrètes mais non moins intéressantes, dont la façon d'opérer n'est pas sans évoquer les transformations silencieuses chères à François Jullien , s'appuyant sur des acteurs de terrain dont l'activité institutionnelle, quelquefois, ne serait pas sans parenté avec les minorités actives bien connues de la psychologie sociale, ainsi qu'avec l'approche du changement de l'Ecole de Palo Alto.

1.1.1.1. I. Le CIRPP et son contexte

Le CIRPP est le laboratoire de recherche en éducation de la CCIP. Créé pour questionner les pratiques pédagogiques et proposer des pistes d'innovations concrètes contribuant à la création de sens, le CIRPP a pour objectifs :

- de renouveler les approches et les pratiques pédagogiques en formation initiale et continue
- de contribuer à la production et à la diffusion de connaissances notamment par ses publications

S'appuyant sur une approche transversale qui intègre des champs théoriques pluriels, et afin de réellement transformer les situations éducatives, le laboratoire travaille à partir de la méthodologie de la recherche-action à dominante existentielle (Barbier, 1996). Parmi d'autres caractéristiques habituelles de la recherche-action, dont la recherche du changement et l'aide qu'il est possible de lui apporter, cela signifie avant tout que les recherches sont menées « avec » et non pas « sur » les praticiens de terrain, que l'implication est collective, et que la subjectivité du chercheur est assumée (implication/distanciation). Un travail de questionnement en profondeur est effectué et l'affectivité et l'imaginaire du groupe sont pris en compte.
Sur le plan académique, les travaux de recherche conduits par le CIRPP s'articulent autour de deux axes :

1°) L'innovation / la novation en éducation
→ avec développement d'un questionnement sur :

- leurs formes, leurs modalités et leurs processus
- leurs causes et leurs finalités
- leurs rapports au changement dans les approches et les pratiques éducatives

2°) Le manager du XXIe siècle
→ avec développement d'un questionnement sur :

- son profil et ses compétences
- sa formation (problématique de l'intégration de l'approche de la complexité, de l'incertitude, d'un nouveau regard sur les relations humaines et sur le vivre ensemble, d'un questionnement éthique, de la sensibilité et de l'imaginaire…)
- La formation de ses formateurs avec des conséquences dans les écoles doctorales et en formation continue dans des entreprises

Le CIRPP est en lien rapproché avec la direction de l'enseignement de la CCIP, dont il émane, et cette direction peut parfois être perçue par les écoles comme contraignante, se mêlant de ce qui « ne la regarde pas », c'est-à-dire des sujets intimes des écoles, des problématiques locales, dont fait partie la pédagogie. C'est donc un rejet naturel qui accueillera, au début de son existence en tout cas, les propositions de recherche faites par le CIRPP. Au-delà de cet aspect de rejet institutionnel initial, le milieu de la CCIP est par définition résistant au changement, le représentant un certain ordre institué. Le CIRPP, qui viendrait bousculer par son questionnement l'ordre établi, a dû se construire une légitimité, autant du point de vue des écoles qui voyaient en lui un organisme de contrôle des pratiques éducatives, que du point de vue de la CCIP elle-même, qui a rapidement mesuré le potentiel transformateur de la recherche-action existentielle, provoquant à la fois de l'inquiétude, mais aussi du désir d'aller plus loin des les idées co-crées au sein de ses écoles par les praticiens eux même.

II) Changements induits par le CIRPP et la RAE dans les écoles de la CIPP

Après deux années d'expérimentations nombreuses[58], une réunion du chercheur collectif du CIRPP en janvier 2011 a permis de faire le point sur ce qui pouvait être estimé comme des changements dans plusieurs écoles de la CIPP. S'agissait-il bien d'effets de transformation pédagogique ou pas, et le CIRPP pouvait-il aller encore plus loin ? Nous reprenons ci-dessous quelques-uns de ces éléments de changement, repérés durant cette réunion

- Le cas de ESCP-Europe, grande école de commerce. Des expérimentations avaient déjà eu lieu dans cette école[59], mais l'année 2010 n'avait pas permis que s'installe un projet plus large porté par le CIRPP, projet qui se révélait peut-être trop audacieux et n'arrivant pas au bon moment. Mais ce travail de proposition

[56] Centre d'Innovation et de recherche en pédagogie de Paris.
[57] François Fourcade, 2009, *Du déploiement 'efficace' d'une politique institutionnelle de réformes éducatives à la méthodologie de la recherche-action existentielle en pédagogie ouverte à l'innovation : le cas de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris,* Colloque de l'AFIRSE: *Recherches et réformes en éducation : paradoxes, dialectiques, compromis ?*, Montréal, 5-8 mai 2009.
[58] Pour donner un ordre de grandeur, en l'espace d'un an et demi, le CIRPP a accompagné 26 projets de recherche et d'expérimentation pédagogique dans les écoles, produit 30 rapports de recherche, rédigé dix communications académiques, organisé dix réunions de son chercheur collectif.
[59] Deux rapports en ont été tirés : Marlis Krichewsky, 2009, *Dérive créative, rapport sur une expérimentation pédagogique menée à ESCP Europe*, CIRPP, 39 p. ; Christian Verrier *Pédagogie du risque dans une formation au management : effets, limites et valeurs*, Communication au Colloque de l'AFIRSE 2009, Montréal, CDrom pp. 640-658. Les expérimentations pédagogiques initiées et suivies par le CIRPP sont dans la plupart des cas filmées, et, en fin d'expérimentation, la présentation pour débat critique des rapports des chercheurs-accompagnateurs est précédée de la projection des films correspondants.

et d'étude de faisabilité a tout de même réuni de 5 à 10 personnes, qui se sont « fédérées » ensuite avec l'envie de travailler ensemble pour infléchir leur enseignement vers des dimensions nouvelles, par exemple en mettant en place des cours tendant vers de l'interdisciplinarité. S'il ne s'agit pas encore d'une équipe dûment et officiellement constituée, des réflexions croisées permettent des avancées réflexives et pédagogiques, ceci pouvant monter jusqu'à l'échelon de la direction académique, qui fait preuve d'une relative évolution vers un regard plus ouvert, tout cela alors que certains acteurs maintenant impliqués étaient initialement réticents vis-à-vis de la démarche du CIRPP. Sur des plans aussi bien individuels que groupaux, le rôle du CIRPP aura été de susciter des désirs pédagogiques, de contribuer à leur mise en synergie. Le CIRPP serait dans cette grande école un catalyseur de volontés latentes, le vecteur de l'expression de besoins. Plus avant et très concrètement, cela a débouché fin 2010 sur un projet qu'accompagne le CIRPP par l'intermédiaire de l'enseignant référent de l'école et d'un chercheur-accompagnateur, projet consistant à mettre en place pour des étudiants volontaires d'un pré-master des cours se déroulant à la fois en présentiel et à distance, via une plateforme d'enseignement en ligne[60]. La sollicitation du CIRPP pour cette expérimentation est venue de l'équipe porteuse du projet elle-même, ce qui vaut d'être noté en la circonstance. S'il y eut des réticences locales à cette venue du CIRPP, l'équipe a néanmoins estimé sa présence souhaitable pour une observation neutre de l'expérimentation. D'une réticence on en est passé à l'idée d'une aide potentielle. Point positif également, deux autres enseignants-chercheurs de l'école, extérieurs au CIRPP et à l'équipe porteuse du projet, on été sollicités, dans le même esprit de recherche d'une neutralité de regard. Bien que ces deux enseignants-chercheurs (dont l'un n'était pas favorable aux projets du CIRPP début 2010) aient des avis différents sur ce qui pourrait être produit en terme de publications à partir de ce terrain, il est à souligner qu'ils travaillent de façon satisfaisante avec les représentants du CIRPP, ce qui pouvait ne pas apparaître acquis d'emblée. L'observation de cette expérimentation doit arriver à son terme pour le CIRPP à l'automne 2011.

- le cas Técomah, école de l'environnement et du cadre de vie proposant des formations allant du CAP au Master. Cette école a réalisé deux expérimentations pédagogiques, l'une sur le Land-art, l'autre sur le thème de la sanction[61]. De ces expériences, il résulte que les enseignants ont commencé à porter un regard différent sur les élèves, prenant en considération d'autres facettes de leur personnalité. Le dispositif expérimental dit « sanction positive » a pour l'instant débouché sur l'envie d'un autre type de communication avec les élèves, sur le besoin d'un nouveau mode de relation interpersonnelle. Les personnels de l'école disent n'avoir pas été trop déstabilisés, il y aurait eu chez beaucoup un effet de conscientisation, par exemple par rapport à ce qui est lié au corps dans l'expérience de Land-art, et il en résulte que globalement les élèves ne sont plus perçus comme avant. Les enseignants perçoivent maintenant leurs élèves davantage comme des personnes, des sujets, dont certains peuvent être en difficulté, certes, mais conscience a été prise qu'il s'agissait là, bien souvent, d'étapes personnelles à franchir, par le sujet lui-même. Le comportement enseignant peut se modifier, une enseignante déclarant qu'elle éprouve moins qu'auparavant le besoin d'aller « sauver » ses élèves, que progressivement elle quitte sa posture « nourricière », maternante, pour en adopter une nouvelle, différente, plus « accompagnante ». Point important faisant partie des changements, un enseignant de cette école, par ailleurs membre du chercheur collectif du CIRPP, appuie sur le fait que cette fréquentation du CIRPP lui a personnellement permis de démystifier la recherche en général et la recherche-action en particulier. Et, dans l'école elle-même, un peu de la même façon, les recherches sur le Land-art et la sanction ont « contaminé » favorablement un certain nombre de ses collègues, si bien que sous les effets de l'interdépendance entre chacun, avec une collégialité réflexive se mettant en place, les choses, effectivement, bougent, ne serait-ce que de proche en proche, par petites touches.

- le cas ESIEE, école d'ingénieurs des sciences et technologies de l'information et de la communication, où une expérimentation, « Duo[62] », avait consisté à faire en sorte que les élèves puissent croiser deux disciplines (ou champ d'activité), l'une dans laquelle ils excellaient, l'autre dans laquelle ils étaient en difficulté. Depuis, cette expérimentation, à l'origine « petite goutte d'eau », est devenue ruisseau par l'intérêt qu'elle a suscité. Elle a débouché entre autres sur la création de cours interdisciplinaires (avec un enseignant de mathématiques et un enseignant d'électronique). Auparavant déjà, quelques initiatives pédagogiques, réflexives ou plus concrètes, avaient contribué à la constitution d'une petite équipe qui a permis que du changement apparaisse et fasse un peu parler de lui, y compris chez les étudiants. Les membres du CIRPP appartenant à cette école témoignent que le CIRPP les a considérablement aidés pour qu'un projet de politique éducative local soit validé par la direction de l'école. Il est a noter que tout cela est arrivé au bon moment, sous l'impact de nombreux impératifs de changement imprimés par ce qui est appelé Cap 2015[63]. Dans ce sillage a été créé dans l'école un pôle pédagogique – annoncé officiellement par la direction il y a peu -, alors qu'auparavant ce qui n'était pas pour les enseignants de la « recherche pure » n'avait pas d'existence effective valorisante et reconnue. Outre les autres avancées mentionnées, la création de ce pôle est une étape importante, qui vient modifier l'organisation même de la structure de l'école. D'un échelon individuel puis groupal, l'évolution passe avec la création de ce pôle à un niveau organisationnel et institutionnel, point important pour mesurer l'avancée du changement.

- le cas de Gobelins, école de l'image (communication graphique, design graphique, multimédia, cinéma d'animation, photographie). On remarque tout d'abord qu'un dispositif, SAS[64], vient d'y être reconduit pour la troisième année, et le rapport produit par le CIRPP a contribué à son amélioration. Même s'il n'est pas encore devenu une institution clairement reconnue et identifiée comme telle dans l'école, un « comité » de réflexion pédagogique s'est constitué il y a trois ans, et se réunit régulièrement, avec une tendance vers davantage de structuration. Par ailleurs le CIRPP est désormais l'objet d'un point de l'ordre du jour des réunions pédagogiques de l'école, et est de fait reconnu comme devant être pris en compte. Dans le même ordre d'idées, on peut noter qu'un comité de recherche en innovation (CRI), initialement centré sur l'innovation technique des métiers multimédias (dessin animation, industrie graphique), s'est élargi à la réflexion pédagogique, et cette réflexion compte beaucoup sur deux enseignants-référents du CIRPP pour insuffler de l'inspiration nouvelle.
Sous forme de « micro transformations », d'autres choses semblent évoluer. Même s'il est parfois difficile d'évaluer le rôle du CIRPP dans ces évolutions, il peut être au moins supputé. Par exemple, à un niveau individuel, il y aurait une sorte d'effet induit par le CIRPP dans le fait que des formateurs de l'école entreprennent des VAE pour acquérir des certifications leur permettant d'enseigner à un niveau supérieur au leur actuellement, et on constate aussi que d'autres enseignants ont repris des études au CNAM, en se centrant sur des problématiques éducatives. Toutefois la prudence prévaut dans les analyses de cette situation en évolution, individuelle ou plus générale. Si les changements reposent sur un assez petit nombre de personnes s'activant autour de l'idée d'innovation et de recherche pédagogique, il n'empêche que le CIRPP est souvent encore perçu comme très théorique, par trop abstrait, et ceux prônant en interne ses vertus sont parfois considérés un peu « bizarrement », se livrant à un activisme gesticulatoire, se délectant d'un « jargon » pédagogique éloigné d'un indispensable pragmatisme.

- le cas du CFI, Centre de formation industrielle. Le CIRPP y fut d'abord observé avec circonspection, mais force est de constater que s'est constituée une équipe dans cette école où il n'y avait jamais de vraies réunions pédagogiques, c'est-à-dire des réunions durant lesquelles la pédagogie est réellement évoquée (et non des questions administratives). L'équipe s'est constituée assez rapidement, avec des managers, des assistants, des professeurs, des administratifs, et, point valant d'être mentionné, le directeur de l'école a invité à la « révolution interne ». Appuyés de cette invitation et à la suite de dispositifs déjà

Cette production de films est une des originalités développées par le CIRPP. Le lecteur peut se reporter au site public du CIRPP, où plusieurs de ces rapports et de ces films sont en libre consultation : www.cirpp.ccip.fr

[60] Il s'agit d'un cours de statistique et d'analyse de données et d'un cours « Information Tools and Skills » (formation à l'utilisation des principaux logiciels). C'est une innovation pédagogique qui vise, outre ses contenus proprement dits, à amener les étudiants à cultiver leur esprit de responsabilité, une nouvelle forme de socialisation, leur potentiel d'autonomie… autant de choses pouvant représenter une petite « révolution » pour des apprenants sortant de classes préparatoires où ils étaient très encadrés, sans guère de marge d'autonomie.

[61] Voir les rapports (et films correspondants - cf. note précédente) : Dominique Cottereau, 2009, *Oser le Land art, rapport intermédiaire* et, 2010, *Oser le Land art, rapport final, rapports sur une expérimentation pédagogique menée à TECOMAH*, CIRPP, 20 p. et 27 p. ; Luca Paltrieni, 2010, *La sanction éducative*, CIRPP, 35 p.

[62] Voir rapport : Philippe Filliot, 2008, *DUO, rapport sur une expérimentation pédagogique menée à ESIEE Engineering*, CIRPP, 15 p.

[63] En quelques mots brefs : Cap 2015 restreint les moyens des écoles en général, les contraint à des ajustements budgétaires autant qu'humains, avec les répercussions que cela peut avoir sur le pédagogique. Ainsi, dans ce cadre et entre autres choses, Cap 2015 prévoit la fusion des deux écoles Essie (ingenering et management). Les impératifs de Cap 2015 constituent en eux-mêmes pour les écoles un changement imposé de l'extérieur considérable. Mais sous le coup de cette contrainte extérieure qui va bouleverser le contexte, des opportunités de changement peuvent exister en interne, qu'il est peut-être possible de saisir dans le mouvement même de la reconfiguration générale obligée.

[64] Voir rapport : Charlotte Hess, 2010, *SAS, semaine d'intégration, rapport sur une expérimentation pédagogique menée à GOBELINS, l'école de l'image*, CIRPP, 18 p.

expérimentés[65], de nouveaux projets pédagogiques commencent à voir le jour, et l'enseignant-référent local du CIRPP a récemment débuté une expérimentation en forme de recherche-action, à savoir, dans un master, la mise en place d'un cours « Culture et communication » de 60 heures, organisé en quasi autogestion, en une tentative rappelant d'assez près la pédagogie institutionnelle et autogestionnaire (Lamihi, 1994 ; Boumard, 1995) découlant elle-même pour partie des pratiques Freinet. L'enseignant a construit le dispositif en partant de quelques-uns des éléments de la pédagogie coopérative complexe[66] théorisée au CIRPP : travailler ensemble, rompre avec la relation traditionnelle maître-élève, usage généralisé du tutoiement et du prénom, changement de disposition de la salle, et, surtout : ne pas utiliser le programme prévu mais partir des représentions des élèves sur la culture et la communication, puis bâtir le cours en partant de cela. Les élèves devront écrire (l'un d'entre eux tiendra le journal de l'expérience), d'autres travailleront en sous-groupes à la présentation orale ou écrite de certaines thématiques. Plusieurs techniques Freinet sont à l'honneur : discipline assurée par la classe elle-même, désignation de gardiens de la parole, du temps aussi, l'auto et la co évaluation finale des élèves.

- pour clore cette énumération de changements repérables, évoquons le cas d'Advancia, grande école dédiée au management et à l'entrepreneuriat, et celui d'EGF (alimentation, restauration, artisanat), où les tentatives du CIRPP semblent plus incertaines. A EGF, la place et le rôle du CIRPP demeurent difficiles à cerner, et cette incertitude est peut-être liée à des questionnements locaux plus larges en une période où la place de certains des métiers enseignés est en voie de réévaluation, sur fond de concurrence d'autres écoles. Le moment est sans doute peu propice pour le CIRPP et ses velléités de changement. A Advancia, le dispositif Art'itude[67], considéré très positivement par les étudiants, a été reconduit en 2010. Mais, en raison des restrictions de Cap 2015 déjà évoquées, et bien qu'on lui reconnaisse nombre de qualités, le dispositif sera malgré tout supprimé l'année prochaine. Par ailleurs, le CIRPP est généralement assez mal accepté dans l'école, même si ici et là on reconnaît qu'on aurait sans doute besoin de lui pour mieux penser certaines situations. Comme dans d'autres écoles touchées par les restrictions, parler localement du CIRPP demeure difficile.

En synthèse, nous reprenons ici les éléments de changement perçus par les acteurs :
Le CIRPP perçu par les praticiens comme ...

fédérateur d'équipes d'innovateurs
Catalyseur de volontés latentes
Aide potentielle à tout pédagogue
Vecteur de démystification de la recherche
Porteur légitime d'un questionnement instituant sur les pratiques instituées
Source d'idées et de dynamique créatrice d'innovation pédagogiques
Générateur de projets de conduite du changement dans les établissements pouvant aboutir à une transformation de l'organisation même de l'établissement
Créateur de sens vis-à-vis du projet institutionnel « cap 2015 » de réduction budgétaire.
Etayeur d'initiatives d'innovations pédagogiques
Révélateur de l'importance de la pédagogie dans les écoles
Créateur de nouvelles instances peu à peu institutionnalisées : Chercheur collectif, Professeur référent, CRI, pôle pédagogique,
Porteur d'une réflexion qui traverse les silos et les « castes » : Equipes pédagogiques multi-disciplinaires, et multi-fonctions réunissant profs, admin, étudiants, conseillers pédagogiques, infirmiers, …
Porteur de ruptures pédagogiques comme la mise en autorisation d'étudiants

Le tableau suivant reprend quelques unes des limites perçues quant a l'action du CIRPP

		Effet modérateur
La question du moment propice (Kairos)	Le CIRPP ne peut intervenir dans certains établissements « trop » en chantier	Quoi que …même à advancia ou EGF, des informations récentes montrent que le CIRPP a su transformer cette adversité en atout pour « pousser » l'idée d'un chantier de politique éducative
Le CIRPP est marginal, et les professeurs référents sont relativement marginaux dans leurs institutions	Poser la question de la représentativité du CIRPP et de sa relative minorité active.	Une université d'été a été organisée en Juin 2009 et a momentanément institutionnalisé des idées du CIRPP. Cette UE a réuni plus de 350 personnes sur les 800 de la communauté éducative de la CCIP. Plus récemment le CIRPP a animé aux côtés d'une direction générale d'école un atelier regroupant 55 professeurs de cette école .

III) Tentative d'interprétation théorique des changements

On le voit, via le CIRPP, la RAE au sein des écoles, n'est pas sans conséquences, même modestes et contrastées, selon les lieux. Les innovations y sont réelles, mais il arrive qu'on les perçoivent comme s'exerçant plus ou moins dans une sorte de vide, d'apesanteur, comme si en définitive elles ne pouvaient se raccrocher à grand-chose, sans guère de points d'accroche : la question pouvant être alors de la « croyance » qu'on peut fonder en elles, du rôle qu'elles pourraient jouer en tant que « pôles attracteurs » pour l'avenir des innovations, question des plus sérieuses. Cette réserve, importante, étant formulée, on peut tout de même avancer que le changement recherché toucherait les écoles à différents niveaux, et, tout d'abord, on pourrait le repérer brièvement, en quelque sorte « l'isoler », en l'observant de façon multiréférentielle[68].

1°) Sous la forme d'une esquisse à peine élaborée, en suivant les perspectives de la multiréférentialité énoncées par Jacques Ardoino (1999), au niveau des *personnes* tout d'abord, on remarquerait dans les écoles des autorisations individuelles « sortant du bois », se reconnaissant progressivement des talents de pédagogue et de chercheur (via le chercheur collectif mensuel au CIRPP par exemple, mais pas seulement), voire d'inventeur et d'organisateur (toutes choses pouvant avoir été déjà latentes ou même existantes chez les personnes, le CIRPP ayant alors un rôle de mise en lumière de ces qualités, leur permettant de

[65] Voir rapports : Malini Sumputh, 2009, *Guidé par un aveugle, rapport sur une expérimentation pédagogique menée au CFI*, CIRPP, 41 p. ; Dimitri Sandler, 2010, *L'école de la construction de soi. Politique éducative du CFI, note de synthèse de recherches menées au sein de l'école*, CIRPP, 36 p.

[66] Très rapidement, cette pédagogie coopérative complexe (PCC), en cours d'élaboration théorique et pratique au CIRPP, consiste à considérer la coopération comme le milieu social d'une production de connaissances, de savoir-faire, de praxis également, débouchant sur une production de soi émancipatrice plutôt qu'adaptative. Cette pédagogie coopérative, largement inspirée de la philosophie pédagogique du courant Freinet, est au CIRPP très imprégnée de l'épistémologie de la complexité, tant du côté de l'organisation collective vue comme globale, holiste et systémique, que du côté des processus individuels vus comme créatifs et singuliers.

[67] Voir rapport : Marlis Krichewsky, 2008, *Art'titude, rapport sur une expérimentation pédagogique menée à ADVANCIA*, CIRPP, 63 p.

[68] Dans son livre-référence en la matière, *Education et politique*, Jacques Ardoino précise que c'est par commodité qu'il choisit une situation scolaire pour exemplifier les perspectives de l'analyse multiréférentielle, parce que tout un chacun, en général, a connu la scolarité. Cependant, il précise que ces perspectives d'analyse peuvent être « *transposées sans peine à toutes les situations éducatives : des groupes de formation, des groupes thérapeutiques, des groupes de loisir, des groupes culturels, professionnels (…) »* (Ardoino, 1999 : 10). Sur le terrain théorique, les écoles de la CIPP et ce qui s'y vit peuvent donc être sans risque l'objet d'observations multiréférentielles.

mieux se révéler) ; changements au niveau des personnes il y a bien, et ils sont inséparables des changements sociaux intervenant dans le groupe d'appartenance, l'organisation, et même plus largement la société, ce qui est une caractéristique habituelle (Rhéaume, 2006 : 69). Au niveau des *interrelations*, on remarquerait un changement d'attitudes, relatif, entre collègues, à l'intérieur du même métier (enseignants) mais aussi entre métiers (cas de la collaboration entre enseignants et administratifs) ; sur ce point on mesure l'importance de l'interdépendance, de « l'inter » tout simplement, avec un désir-volonté de continuer ensemble. Et puisqu'il est question de pédagogie, mieux, d'éducation, les interrelations entre enseignants et élèves s'en trouvent aussi modifiées, durant les périodes d'expérimentation, mais au-delà également. Au niveau du *groupe*, et même *de l'organisation,* on remarquera la nouveauté de la tenue de réunions pédagogiques régulières réellement centrées sur la pédagogie (et pas seulement sur des questions touchant de loin à la pédagogie), la constitution de comités, de pôles, de groupes de réflexion, dotés d'une stabilité, d'une constance, d'une structure également, se situant dans l'optique d'une visée-changement acceptée et revendiquée ; ces groupes prennent généralement des contours transversaux et interdisciplinaires, avec souvent le contentement exprimé de constater du changement de soi par l'action de l'autre (altération réciproque, conséquence d'interrelations nouvelles). Concernant le niveau de *l'institution*, on notera par exemple le questionnement allant se développant toujours davantage sur les rôles et fonctions de chacun au sein des écoles. Quant au niveau du *politique*, il est aisément repéré par le biais – pouvant apparaître déconcertant à un regard hâtif – de réflexions touchant en termes philosophiques à l'ontologie des personnes (enseignants, élèves, chercheurs), très souvent complétées heureusement par nombre d'interrogations portant sur les finalités, le « pourquoi » de telle ou telle innovation, de tel ou tel dispositif d'expérimentation.
Au-delà de cette esquisse rapide, une analyse multiréférentielle en bonne et due forme, plus approfondie, serait indispensable et porteuse d'enseignements, mais elle serait trop volumineuse compte tenu de l'espace restreint qui nous est réservé ici.

2°) Tout au début, la dimension « conduite du changement » n'apparaissait pas dans les idées dont est né le CIRPP, il s'agissait simplement d'énoncer quelques projets, formulés en termes de « politique éducative ». Le CIRPP ne s'inscrivait pas alors clairement dans une logique de changement à proprement parler «planifié » , et ce n'est que chemin faisant que cette dimension est devenue évidente. Ainsi, en adoptant un regard psychosociologique, les évolutions engendrées par l'action du CIRPP s'effectueraient finalement un peu sur un mode de *changement planifié*. En suivant Jacques Rhéaume (2006 : 65-72), le changement est vu alors comme le résultat d'une volonté d'en arriver à un nouvel état souhaité, individuel, groupal ou organisationnel. Ce qui conduit les acteurs du changement (direction générale de l'enseignement, enseignants sur le terrain, membres du CIRPP) à identifier les problèmes à résoudre, à fixer des objectifs et un plan d'action, à traduire dans des stratégies et tactiques cette action pour obtenir les résultats souhaités. Ensuite, l'évaluation de cet état final est susceptible de relancer le processus de changement si des écarts persistent entre le souhaité et l'actuel, ou simplement de le poursuivre si les écarts sont dans une tolérance acceptable. Même si des désirs d'innovation peuvent exister individuellement chez des acteurs dans les écoles, sans avoir attendu pour cela la parole du CIRPP, dans notre cas le changement est impulsé d'en haut, de la direction elle-même, avec le CIRPP comme figure de proue. Bien que cette situation soit classique dans le courant du changement planifié, on ne peut méconnaître les critiques qui lui sont adressées, celles notamment des partisans d'un autre mode de changement, plus autogestionnaire (lié au courant de l'Analyse institutionnelle, avec René Lourau, Georges Lapassade, ou Gérard Mendel). La planification du changement est vue alors comme adaptatrice, manipulatrice, reproductrice de l'ordre établi. L'une des tâches continues du CIRPP, qui est commandité par les décideurs du changement planifié, est de prendre en compte ces critiques afin de mieux rendre visible son positionnement, de le réajuster si jamais, effectivement, la manipulation devenait effective, si du changement réel ne pouvait advenir face à la reproduction toujours à l'œuvre, ou face à un changement de surface, factice et peu durable.

3°) Par leur relative « discrétion », ces changements, « micro » ou plus importants à l'intérieur de la planification, fonctionneraient un peu à la façon de *transformations silencieuses*, en lien avec ce qui avait déjà été avancé d'un mot lors du précédent congrès en 2009, à partir du *Traité de l'efficacité* du philosophe François Jullien. En préambule, afin de lever des réticences venant d'une sorte de culturalisme semblant rendre trop difficile la circulation d'idées et de notions d'une grand aire culturelle à une autre, notons d'emblée que pour François Jullien cette façon d'aborder le changement par l'intermédiaire de ce qu'il nomme les *Transformations silencieuses* est applicable en occident[69]. Ces *transformations silencieuses* opèrent de proche en proche, et, rapportées à notre terrain, elles sont discrètement induites par le CIRPP, puis par certains des acteurs des écoles eux-mêmes. En ce sens, l'action du CIRPP et de la RAE reviendrait, à force d'habiletés recherchées, de prudence, de « savoir attendre », à modifier « *insensiblement les comportements* » (Jullien, 2009 : 16). Surtout lorsque le contexte de n'y prête pas, le CIRPP ne recherche pas le changement subit, de type révolutionnaire, brusque, suffocant, et, suivant les caractéristiques de la transformation silencieuse, il ne force pas, ne contrecarre pas frontalement, mais infiltre, ramifie si possible, tente de faire « tâche d'huile ». Dans le meilleur des cas, se voulant vecteur de transformations silencieuses et l'étant certainement un peu, le CIRPP cherche à ne pas susciter contre lui de résistance, à éviter qu'on « crie », à ne pas susciter de rejet (Jullien, *Ibid* : 68) (même si cela peut arriver ici ou là, momentanément ou plus durablement, on l'a vu plus haut). Si le CIRPP engendre bien ce type de changement, il peut être éclairant de voir son action comme de l'induction, à savoir : « *Plutôt que de prétendre projeter immédiatement son action sur le cours des choses et de l'y imposer, '' induire'', c'est savoir engager discrètement un processus, de loin, mais tel qu'il soit porté de lui-même à se développer ; et que, s'infiltrant dans la situation, il parvienne peu à peu et sans même qu'on s'en rende compte, a silencieusement la transformer*[70] » (Jullien, *Ibid* : 146)

4°) Mais ces transformations silencieuses, porteuses des singularités évoquées à l'instant, ne doivent pas être confondues avec de l'inaction, les choses ne se transforment pas d'elles-mêmes, il y faut la pensée et l'action de personnes engagées dans le processus, avec des modes d'action qui leur sont propres, sachant évaluer le contexte dans lequel elles se déploient. Si le CIRPP peut dans sa *stratégie* de changement intégrer nombre de dimensions des transformations silencieuses théorisées par François Jullien, cette stratégie se déclinerait aussi sur le terrain en *tactiques* multiples et multiformes, portées par des *minorités actives* persévérantes[71], dont les actions (prises de paroles, affirmation de leur point de vue pédagogique, création de structures locales et de dispositifs nouveaux, etc.) permettraient aux transformations silencieuses de s'affirmer, d'être moins dépendantes de la lenteur qui leur est inhérente, leur permettant de se propager plus rapidement en certains lieux et contextes. Si la transformation silencieuse peut être « naturelle » (usure progressive des organisations, érosion des montagnes…), comme se produisant d'elle-même sur du long terme, en fonction de l'Histoire longue (à l'échelle d'un individu - vieillissement - ou d'une civilisation), elle peut aussi selon nous connaître des accélérations, des accentuations - suffisamment « délicates » et réfléchies, tenant compte des paramètres de la situation, des limites et des dangers des accélérations et accentuations elles-mêmes - venant de minorités actives (quelques pédagogues-enseignants dans les écoles, et dans les mêmes écoles les professeurs-référents membres du chercheurs collectif du CIRPP), ce qui est bien notre cas, nous l'avons vu. Pour complexifier la réflexion, il est bon à ce point de considérer simultanément à la fois ces minorités actives, et les contraintes systémiques dans lesquelles elles s'expriment[72]. En suivant Jacques Rhéaume évoquant le systémisme (2006 : 68), il nous semble qu'il conviendrait pour analyser le changement dû à la RAE et aux expérimentations de terrain dans les écoles, de s'intéresser à la tension entre des éléments structuraux et globaux du système (CIRPP, direction générale de l'enseignement, direction et histoire des écoles prises séparément, etc.), mais aussi à l'irruption de l'acteur social porteur de projet et d'intentions (ce qui

---

[69] « *Est-ce à dire que cette stratégie de la transformation silencieuse serait l'apanage d'une culture et lui serait réservée ? Tout autant que notre universalisme facile, je récuse ce point de vue culturaliste puisque nous pouvons également entrer, en Europe, dans ces cohérences, même si elles n'y ont pas été conceptuellement exploitées – il y suffit de la patience (il n'y a pas là de « mystère » chinois – ainsi que les vérifier dans notre expérience* » (Jullien, 2009 : 151-152). Jullien y voit également une façon de considérer autrement nos concepts habituellement liés au changement, en revenant sur ce que nos conceptualisations occidentales laissent de côté (pour lui préférer généralement l'action visible, l'acteur clairement identifié), mais qui est bien présent dans le changement réel.

[70] On peut remarquer que plusieurs aspects de la transformation silencieuse pourraient être conceptuellement croisés avec la *transduction*, c'est-à-dire la propagation de proche en proche de tous les éléments et évènements d'une situation singulière, dans une situation de recherche, d'expérimentation, ou bien dans la vie de tous les jours, sur le registre existentiel ; voir : (Lourau, 1997)

[71] « *Là où elles n'existent pas ou ne peuvent pas exister, il ne peut pas y avoir de changements, même si les lois de l'histoire nous assurent, en principe, du contraire. Une société sans minorités actives et déviantes est une chose aussi impossible et aussi irréalisable qu'un carré rond* » (Moscovici, 1991 : 248).

[72] A propos de contraintes qui seraient par trop contraignantes, relevons ici que Moscovici (*Idem*) note qu'il existe aussi des minorités qui ne parviendront pas à « transformer leurs essais », en somme l' « intériorisation » de leurs valeurs par les membres de la minorité ne parviendront pas à « s'extérioriser » jusqu'à déteindre sur l'ensemble. Et de citer quelques groupements politiques ou idéologiques étant sur ce point en situation d'échec : « *Je veux dire par là que ces groupes ne recueillent ni l'adhésion ni le vote de ceux sur lesquels ils exercent une influence évidente.* » Autrement dit, dans notre cas, s'il ne saurait exister de société (y compris la « société pédagogique et éducative ») sans minorité(s) active(s), le résultat en terme de changement n'en est pas pour autant acquis d'emblée. Moscovici note que cela appelle une réflexion longue et profonde. Dont acte pour le CIRPP…

reviendrait à prendre à nouveau en considération la perspective de la *personne* de l'analyse multiréférentielle déjà évoquée). Et, ainsi, on serait face à l'un des paradoxes « systémiques » de la situation : l'action du CIRPP (assez semblable en plusieurs points aux interventions psychosociales sur des groupes, des organisations) est une pratique agissante visant la transformation d'un système, mais elle est aussi contenue par les contraintes et règles systémiques du système lui-même (le CIRPP intervenant à la demande de la direction générale de l'enseignement pour modifier un système dont elle est le niveau décisionnel le plus élevé, édictant aussi ses règles du jeu, explicites et implicites). C'est au cœur même de ce paradoxe que, portées par des minorités actives, les transformations silencieuses ont à se déployer, avec une subtilité indispensable, faite à la fois d'action et de discrétion.

5°) Si du changement peut sembler se mettre en place dans plusieurs écoles, c'est que, en plus de l'impulsion de la politique éducative générale que relaient les membres du CIRPP, chacune des expérimentations remarquées localement a été généralement riche et même « détonante » dans son contexte, suffisamment au moins pour ne pas passer inaperçue[73]. Par cet effet de surprise, qui a pu être un handicap à certains moments, elles ont été « distinguées », et leur « étrangeté » aura même pu sembler apporter des pistes nouvelles de réflexion, donc du changement potentiel. Et cette « sortie du cadre » pédagogique et éducatif habituel (pédagogie classique, didactique acquise, reconnues même si insuffisantes et insatisfaisantes) semblant pour partie favoriser la transformation et au-delà sa pérennisation, n'est pas sans évoquer le hors-cadre jugé essentiel par Paul Watzlawick et l'Ecole de Palo-Alto pour aboutir au changement, la déviation par rapport à la norme étant en général le moteur du changement (Watzlawick, 1975 : 49). Si des avancées pédagogiques *innovatrices* peuvent contenir un potentiel de changement restreint (pouvant être intéressant en lui-même, mais sans pour autant régler la question d'un changement en profondeur), ce sont certainement les avancées *novatrices* qui ont davantage d'impact (la façon dont cet impact est géré par l'institution est une seconde question), parce que plus radicalement neuves et inédites[74]. Ainsi pour Watzlawick, quand des changements peuvent sembler reposer sur du bon sens, sur la logique d'un lieu-contexte (un peu le « in » d' « innovation »), d'autres changements paraîtront contraires au bon sens, inattendus, « bizarres », paraissant attaquer de front ce qui est établi en termes d'habitudes dans l' « ici-maintenant », l'habitus au sens sociologique. Dans une perspective de changement recherché et espéré, le bon sens, la logique conduisent souvent à l'échec, alors que de temps à autres du déraisonnable et de l'illogisme, du surprenant, vont débloquer des situations sans issue (Watzlawick, *Ibid* : 11)[75]. Cette « étrange » sortie du cadre « *dégage la situation du piège générateur de paradoxes et crée la réflexivité de la tentative de solution. Il place la situation dans un nouveau cadre* » (Watzlawick, *Ibid* : 103). Il est intéressant de prendre en compte le fait que cette réflexion revendique qu'à ce stade la question à poser est celle du *quoi ?*, autrement dit du « comment faire ? » pour que du changement advienne. La question du *pourquoi ?* n'est pas à évacuer, et elle a toute sa place en amont, en aval, et en arrière-fond de cette centralité prise dans l'action par le « comment faire ? » Aussi convient-il pour le CIRPP de ne pas se tromper de niveau et de moment, de ne pas confondre innovation et novation, de ne pas chercher à provoquer du changement sur du *pourquoi ?* (changement dans l'attitude profonde) alors que visiblement le contexte est seulement prêt à recevoir un questionnement et un changement de conduite portant sur le *quoi ?* (simple changement de conduite), voire prêt à rien du tout, encore trop engoncé dans son habitus. Si rien n'est prêt, ou insuffisamment prêt, le rejet pourra être massif, le changement devenir plus une menace qu'une promesse, compromettant ainsi provisoirement (mais pour une durée indéterminée) toute évolution positive. Mais, par contre, si la situation semble prête à recevoir le *quoi ?*, le « comment faire ? » (y compris dans sa forme détonante, « bizarre », contraire à la logique…), pour autant le CIRPP ne peut se payer le luxe de retarder la venue du *pourquoi ?*, qui, au service d'un réel changement qui ne serait pas un gadget, doit être omniprésent à l'esprit de ses membres et de ses sympathisants.

Conclusion

A sa naissance, le CIRPP a été conçu comme un laboratoire de recherche visant à soutenir l'innovation pédagogique. Comme déjà mentionné, nous avions présenté lors du colloque AFIRSE de mai 2009 à Montréal une vision de l'efficacité de la Recherche-Action Existentielle. En l'espace de deux ans et demi, le travail accompli par le CIRPP est conséquent, ses effets ne sont pas à négliger, et 7% du corps professoral des écoles est désormais impliqué. Son action consiste à :

- Créer une situation porteuse, favorable au changement
    - Mobilisation progressive des équipes
    - Echanges spontanés
- Savoir tirer partie efficacement des situations
    - L'imprévu crée du potentiel
    - Souple dans le suivi d'innovation non planifiée
- Mobiliser de la patience efficace
    - Laisser l'effet s'imposer, et pas l'inverse
    - Posture de recherche naissante
    - Qualité des travaux remis, des discussions
    - Laisser faire les praticiens
    - Non agir, renoncer au dirigisme (de l'expert)
- Générer une efficacité invisible
    - Efficacité d'autant plus grande qu'elle ne se voit pas
    - Regards sur le recherche et ses apports
    - Volonté des professeurs, des chercheurs impliqués
    - Minorités actives (Moscovici)

Ce sont ces projets, préparés par le travail de recherche sur l'innovation pédagogique qui nous permettent de constater que la RAE est intrinsèquement porteuse de gêne de transformation des institutions, et c'est ce point en particulier que nous souhaitions souligner ici.
Les changement induits par le CIRPP, dont on peut observer les différents niveaux grâce à l'analyse multiréférentielle, s'inscrivent dans un cadre de changement désormais quasi-planifié, et ils relèvent de logiques plurielles pouvant paraître contradictoires : ils auraient une parenté avec les transformations silencieuses tout en étant en partie suscités et supportés par des minorités actives adoptant des tactiques discrètes, mais qui peuvent recourir le cas échant à des approches « détonantes », surprenantes par leur « hors-cadre » (cas de certaines expérimentations), chose qui pourrait sembler nuire à l'avancée « en douceur » de la transformation silencieuse. Pourtant, cette contradiction conceptuelle n'est est peut-être pas une dans tous les cas lorsqu'on est sur le terrain, et peut-être même est-ce cette contradiction elle-même qui permet au changement de progresser, même lentement, trop lentement peut-être aux yeux de certaines impatiences.
L'un des rôles du CIRPP est de susciter le changement, de provoquer dans les écoles les « déclics » indispensables à la mise en mouvement du changement. Mais son rôle, quand le changement devient processus enclenché, est aussi d'accompagner ce changement, d'en prendre soin, de le favoriser, de l'entretenir (la flamme ne doit pas s'éteindre), tout en laissant à ceux qui en sont dans les écoles les acteurs les latitudes d'action qui leurs sont indispensables pour mieux s'affirmer, dans une autonomie croissant en même temps que croit leur « conscientisation » pédagogique et éducative, dont ils peuvent en retour faire bénéficier le CIRPP. Le changement est aussi ce mouvement circulaire, qui s'entretient lui-même après un certain temps de coopération et de collaboration.
Comme tous changements sans doute, ceux engendrés et observés par le CIRPP sur la base de la RAE ne sont pas de « purs » changements, ou des changements « purs », très différemment ils sont constitués de contradictions internes, d'effets induits imprévisibles, de volontés différentes et même parfois opposées, de tentations de silence et d'activisme bondissant, etc. Les penser dans cette complexité réclamera de longues réflexions, nous n'en sommes qu'au début.

[73] Quelques exemples : la « dérive », dans une grande école, inspirée de l'œuvre du Guy Debord situationniste ; « Guidé par un aveugle » dans un centre de formation industrielle, etc. Assez souvent les dispositifs imaginés sont audacieux ou au moins très imaginatifs, et (sous réserve de plus amples informations) peut-être davantage que ce qui est pratiqué en d'autres lieux, pour des raisons diverses.
[74] Sur ce thème de l'innovation et de la novation : René Barbier, 2010, *Innovation et novation en pédagogie, les expériences dans les écoles de la CCIP*, CIRPP, 86 p.
[75] Il est aussi noté au même endroit : « D'ailleurs, le thème de la solution bizarre, contraire au bon sens, est un archétype que reflètent le folklore, les contes de fées, l'humour et les rêves (…) ».

Pour terminer, et dans un élargissement de la perspective, il est intéressant de noter que les méthodes et initiatives du CIRPP viennent de recevoir un écho très favorable de deux grandes entreprises françaises qui souhaitent adopter les modalités de recherche-action existentielle pour conduire en leur sein des transformations profondes, en maximisant l'adhésion des personnes impliquées.

Bibliographie

Ardoino (J), 1999 (1e éd. 1977), *Education et politique*, Paris, Anthropos, 392 p.
Barbier (R), 1996, *La recherche-action*, Paris, Anthropos, 112 p.
Boumard (P), Lamihi (A), 1995, *Les pédagogies autogestionnaires*, Paris, La Botellerie, 270 p.
Jullien (F),2009, *Les transformations silencieuses*, Paris, Grasset, 155 p.
Lamihi (A), 1994, *De Freinet à la pédagogie institutionnelle*, Paris, La Botellerie, 154 p.
Lourau (R), 1997, *Implication, Transduction*, Paris, Anthropos, 198 p.
Moscovici (S), 1991 (1e éd. 1979), *Psychologie des minorités actives*, Paris, Puf, 275 p.
Rhéaume (J), 2006, « Changement », in Barus-Michel (J), Enriquez (E), Lévy (A), *Vocabulaire de psychosociologie*, Paris, Erès, pp. 64-72.
Watzlawick (P), Weakland (J), Fish (R), 1975, *Changements. Paradoxes et psychothérapie*, Paris, Points Seuil, 190 p.

Pratiques parentales et développement des enfants de 0 à 6 ans à Madagascar

Alain Mingat
IREDU, CNRS et Université de Bourgogne
Pôle AAFE - Esplanade Erasme
BP 26513
21 065 DIJON Cedex
Tel : 03 80 39 54 62
Mail : alain.mingat@u-bourgogne.fr

Adeline Seurat
IREDU, CNRS et Université de Bourgogne
Pôle AAFE - Esplanade Erasme
BP 26513
21 065 DIJON Cedex
Tel : 03 80 39 54 62
Mail : adeline.seurat@u-bourgogne.fr

I. Introduction

L'intérêt pour la petite enfance (de 0 à 6 ans) a toujours été présent dans les réflexions pour le développement social des pays. Mais cet intérêt a été revitalisé du fait de l'adoption, par les Nations-Unies en 2000, des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). En effet, cinq des huit objectifs du Millénaire concernent le bien-être des jeunes enfants, les décideurs attachant une importance croissante aux interactions entre santé, éducation et bien-être des jeunes enfants dans le contexte plus global de la lutte contre la pauvreté. Pour l'Afrique sub-saharienne, il s'agit là d'un aspect fondamental, puisque la région est en retard par rapport au reste du monde pour pratiquement tous les indicateurs du bien-être des enfants.

Si on s'attache plus spécifiquement à l'éducation, on observe que les investissements publics en capital humain commencent essentiellement avec l'accès au primaire à l'âge de 6 ans. La préscolarisation existe bien dans les pays d'Afrique subsaharienne, mais sa couverture est limitée dans la majorité d'entre eux pour concerner surtout les enfants urbains de familles favorisées. Or la période de la Petite Enfance (0-6 ans) est cruciale pour le développement physique, cognitif, social et émotionnel de l'enfant, et les soins et l'encadrement durant cette période auront des effets puissants, qui seront visibles d'abord dans la scolarité primaire et ultérieurement dans la vie des individus. Si ces fenêtres d'opportunité ne sont pas utilisées, l'acquisition de ces compétences deviendra plus difficile, incomplète ou prendra plus de temps. Il est donc important d'assurer aux enfants (notamment ceux de milieu défavorisé), des soins et un encadrement pendant leur petite enfance pour un départ réussi dans la vie.

Le raccord entre l'école primaire et ce qui se passe (ou ne se passe pas) avant est en fait d'un intérêt tout particulier. Une attention très spécifique a été portée par la communauté internationale à l'objectif de couverture universelle du cycle primaire (Education Pour Tous, Initiative IMOA pour son accélération), compris comme l'achèvement de 5 à 6 années de scolarisation d'une qualité raisonnable. Dans ce contexte, trois éléments factuels de référence sont importants à considérer : i) le premier est que le niveau de qualité des apprentissages réalisés par les élèves, bien que variable d'un pays à l'autre, est globalement significativement en retrait par rapport à celui constaté dans les pays développés; ii) le second est que la qualité des apprentissages est globalement peu sensible au niveau des ressources mobilisées par élève dans les écoles primaires; et iii) le troisième élément est que la rétention des élèves en cours de cycle primaire reste forte et n'a que peu diminué au cours des années récentes[76]. Il existe de nombreuses indications empiriques, en général mais aussi dans le contexte de l'Afrique subsaharienne (Mingat, 2006), qui montrent que les élèves qui bénéficient d'une préscolarisation ont une scolarité meilleure dans le primaire (moindres risques de redoubler une classe et moindres risques d'abandonner les études en cours de cycle). Il est ainsi estimé, pour le cas d'un pays africain typique où la rétention au cours du premier cycle primaire est de l'ordre de 67 % que ce chiffre pourrait monter à 81 % si les services de préscolarisation couvraient la moitié de la population jeune.

De façon plus large, il ne fait pas de doute qu'une expansion de la couverture des services pour la petite enfance (DPE) permettrait à la fois d'améliorer la condition des jeunes enfants (nutrition, survie, protection, soins, développement cognitif), et de mieux préparer leur avenir scolaire. Par ailleurs, il est estimé que les impacts de ces activités sont potentiellement plus intenses pour les enfants vivant dans un milieu familial défavorisé.

Mais au-delà de l'intérêt générique qu'il y aurait à faire quelque chose de ciblé pour cette population, il importe de définir de façon plus spécifique la nature, le contenu de ces activités, ainsi que les modalités selon lesquelles elles pourraient être mises en œuvre de façon pertinente.

La première question est sans doute celle de l'organisation de la séquence temporelle entre les premières années de la vie de l'enfant passées principalement dans sa famille, et les années suivantes, qui précèdent l'entrée en primaire, et au cours desquelles le développement de l'enfant peut être réalisé pour partie dans des structures dédiées, où les enfants sont regroupés (de type préscolarisation). Avant même de discuter du contenu et des approches attachés à ces deux segments, il importe de s'interroger sur leur durée respective. Dans la majorité des pays (notamment africains), le premier segment est de l'ordre du «laissez-faire[77]» alors que le second, dans le contexte africain francophone, est en principe de trois années, en référence au modèle français des écoles maternelles [formule (3 + 3[78])].

Mais la question reste posée de la validité principielle d'une séquence dans laquelle on ne fait rien pendant trois ans, suivie d'un enseignement préscolaire pendant trois autres années. Les indications sur la base de certains travaux[79] suggèrent que si les impacts de la préscolarisation sur le primaire sont bien croissants avec la durée d'exposition, il existe aussi des effets marginaux décroissants, qui indiquent que l'essentiel des bénéfices est obtenu avec deux années, la troisième n'apportant à la marge que peu. Dans ces conditions, une durée de préscolarisation de 2 ans [formule (4 + 2)] serait préférable à 3 ans, car elle permet, pour un même budget, de scolariser plus d'enfants sans préjudice pour les bénéficiaires.

Le second type de questions concerne les contenus visés[80] par ces programmes de développement de la petite enfance. Dans l'organisation séquentielle définie ci-dessus, les activités envisagées pour le premier segment sont de l'ordre de l'éducation et de l'appui parental, alors que le second segment est celui, plus classique, de la préscolarisation. Pour cette dernière, on dispose certes de références nombreuses, encore que celles-ci demandent sans doute à bien se situer

[76]. On a bien constaté des gains notables dans l'achèvement du primaire au cours des 10 dernières années, mais ces gains tiennent significativement plus à l'amélioration de l'accès à l'école qu'à celle de la rétention.
[77]. Ce qui veut dire concrètement qu'on ne fait rien au-delà d'action type vaccination ou campagnes de nutrition en situations extrêmes.
[78]. Il faut noter que pour la très grande majorité des enfants du continent, c'est en fait la formule [0 + 0] qui prévaut, l'enfant entrant en primaire sans aucune forme de préparation. En outre, pour ceux, la petite minorité qui bénéficient d'un enseignement préscolaire, celui-ci dure, dans la réalité, parfois moins de trois ans.
[79]. Par exemple Tan, J.P. et Van Der Garg, J. dans le cas des Philippines.
[80]. Et ultérieurement les approches à promouvoir pour transmettre ces contenus.

dans le contexte des pays d'Afrique subsaharienne, sachant que coexistent des modèles différents et pas forcément convergents[81]. Mais lorsqu'il s'agit de l'éducation parentale, les références sont plus floues et moins concrètes. Par ailleurs, la dimension contextuelle est probablement essentielle, car on se situe au plus près des traditions sociales les plus spécifiques et les plus établies. C'est dans cette dernière perspective que se situe le travail de recherche présenté dans cet article.

Il s'inscrit dans le contexte plus large du programme national pour la petite enfance, qui a été construit et validé à Madagascar en 2007. Ce programme envisage qu'en 2020, environ 25 % des enfants de 0 à 6 ans soient couverts (plus d'un million d'enfants seraient alors pris en charge). Outre la mise à l'échelle très significative par rapport à la situation existante, trois aspects du programme sont soulignés : i) il est organisé selon une vision intégrée pour les enfants de 0 à 6 ans et met en place les activités en conséquence; la prise en compte de l'éducation parentale est une composante importante du programme; ii) le regroupement des enfants dans des structures spécifiques est limité aux deux dernières années (4 et 5 ans); enfin, iii) le programme prévoit un ciblage des enfants vulnérables, notamment ruraux, avec la mise en place de structures communautaires techniquement assistées et financièrement appuyées par le Gouvernement (formule publique) d'une part pour des raisons d'équité et d'autre part pour assurer la qualité et la pérennité des services offerts.

II. Les perspectives générales visées par la recherche

Le travail de recherche vise une triple perspective : i) une perspective de connaissance tant des pratiques familiales pour leurs jeunes enfants que des patterns/balises de développement des enfants malgaches, les informations disponibles sur ces deux plans étant lacunaires; ii) une perspective opérationnelle pour fournir des éléments de définition des contenus des activités d'éducation familiale et d'éducation préscolaire dans le cadre du programme national de la petite enfance; et iii) une perspective évaluative, dans la mesure où cette enquête de ménages pourra ultérieurement servir de base comparative, pour identifier les évolutions qui auront pu être générées par le programme quelques années après sa mise en œuvre.

III. Une enquête dédiée aux pratiques parentales et au développement des jeunes enfants

Pour réaliser ce travail, une enquête de ménages dédiée i) à la connaissance des pratiques parentales actuelles vis-à-vis des jeunes enfants sur le territoire national et ii) à la mesure du développement des enfants de 0 à 6 ans dans un certain nombre de dimensions clés a été réalisée à l'automne 2008; ceci a été fait avec l'appui technique de l'INSTAT[82].

L'enquête explore les pratiques parentales dans de nombreux domaines, dont l'organisation du temps, la fixation de règles, l'alimentation, l'hygiène, le développement cognitif et les jeux, le sommeil, les soins, le langage et le développement social. Dans le cadre de l'enquête, on a effectué aussi un certain nombre d'observations de l'enfant et de mesures de son développement selon des modalités adaptées à son âge. Les domaines explorés concernent notamment la motricité fine et la coordination, la communication et le langage, ainsi que le développement cognitif. Des mesures physiques sont également faites sur la taille, le poids et le périmètre brachial.

Comme mentionné plus haut, l'enquête a été techniquement préparée et réalisée avec l'appui de l'INSTAT. Ce dernier a encadré la construction et le tirage de l'échantillon ainsi que le travail de terrain des enquêteurs; il a aussi constitué les bases de données pour l'analyse. La visée de l'enquête est le territoire national, mais la réalisation concrète des travaux de terrain a été fondée sur le choix d'un nombre limité de zones d'enquêtes (pour faciliter la collecte des données, tirées selon un processus aléatoire raisonné pour assurer la représentativité nationale recherchée). Elle a été réalisée entre les mois de septembre et de novembre 2008 dans 72 lieux du pays (toutes les provinces sont représentées) et l'échantillon est réparti sur 18 des 22 régions du pays. Elle comprend 1 800 ménages ayant 2 461 enfants de 0 à 6 ans (1 233 enfants de 6 à 36 mois et 1 198 enfants de 37 à 71 mois).

IV. Stratégie analytique suivie

IV.1 Perspectives globales

Trois perspectives complémentaires sont suivies dans ce travail.

La première est de nature descriptive et concerne d'une part les pratiques familiales et les comportements parentaux pour leurs enfants et d'autre part le niveau de compétences ou de savoir-faire des enfants. Pour ces deux aspects, l'âge de l'enfant est évidemment une balise de référence essentielle.

> . Sur le premier plan, on vise à identifier les pratiques et les comportements parentaux prévalant dans l'échantillon dans une variété de domaines, en documentant notamment leur distribution et leur variabilité entre les différentes familles. Par exemple, quel est le régime alimentaire des enfants malgaches[83] et quelles en sont les variations dans la population ? Ou bien combien de jours un enfant garde-t-il les mêmes habits avant qu'on ne les lui change, avec bien sur la possibilité d'une certaine variabilité d'une famille à l'autre ? Ou bien encore que faites-vous si l'enfant a un comportement négatif vis-à-vis d'autres enfants ? Ces pratiques et comportements familiaux sont informés principalement sous forme de questions à la mère ou à la personne en charge de l'enfant.
>
> . On procède de manière comparable pour les savoir-faire des enfants, sachant que la source d'informations sur ce plan résulte principalement des observations de l'enfant dans des situations contrôlées et des tests construits dans le cadre de cette recherche (ainsi que la matériel pour en assurer la passation), sachant qu'ils couvrent un spectre large de dimensions d'apprentissages comportementaux, affectifs ou cognitifs. Des mesures anthropométriques classiques (taille, poids, périmètre brachial) ont aussi été effectuées pour chacun des enfants de l'échantillon enquêté. Quelques questions posées à la mère complètent le dispositif de collecte d'informations dans ce domaine. Ces observations ou tests peuvent concerner des domaines variés tels que la motricité, le langage réceptif et expressif, la coordination, le raisonnement visuo-spatial ou le développement cognitif. On identifie ainsi à la fois des patterns moyens de développement avec l'âge de l'enfant malgache dans chacune des dimensions étudiées[84] et l'ampleur de la variablité du développement individuel autour de ces patterns moyens dans la population considérée.

La deuxième perspective du travail de recherche s'attache au croisement de la sphère des comportements parentaux et de celle des résultats de développement chez les enfants dans une perspective explicative. Après avoir porté la description sur chacune de ces deux sphères, cette étape consiste à examiner dans quelle mesure les comportements familiaux influencent le développement des enfants, et aussi quels aspects des comportements courants de la famille se révèlent factuellement[85] plus importants (favorables/nuisibles) que d'autres pour chacune des dimensions du développement de l'enfant. On comprend que ces informations, utiles par elles-mêmes dans une perspective de connaissance, le sont aussi beaucoup pour la définition des contenus du programme d'éducation parentale. En effet, visant à maximiser le développement des enfants, il importe d'identifier ces comportements qui devraient être encouragés dans le programme et aussi ceux qu'il serait pertinent d'éviter.

---

[81]. Sur le poids respectif accordé à la socialisation, au langage, au développement psychomoteur ou au développement cognitif, sans parler des tensions sur la question de la langue et sur celle des objectifs mêmes d'apprentissage et notamment l'introduction de la lecture.

[82]. Institut National de la Statistique, Ministère du Plan.

[83]. On conçoit bien sur la nécessité de construction statistique pour opérationnaliser le concept de «régime alimentaire» de l'enfant sur la base des variables recueillies dans l'enquête.

[84]. A l'instar des courbes classiques de développement de la taille et du poids en fonction de l'âge de l'enfant (courbes moyennes et dispersion à +/- un ou deux écart-types).

[85]. On a sans doute tous des opinions sur ce qui serait souhaitable ou non; mais il importe d'abord de porter ces opinions (construites ou spontanées) à l'épreuve des faits.

Enfin, la troisième perspective suivie est de nature interprétative ou explicative, et concerne les comportements familiaux "souhaitables", c'est à dire ceux ayant un impact positif sur le développement des enfants. On cherche ici dans quelle mesure les pratiques parentales peuvent s'expliquer par des facteurs sociaux attachés à l'enfant et à sa famille et par des facteurs contextuels. Ainsi, (outre l'âge) on examine l'influence éventuelle de variables telles le sexe de l'enfant, l'activité économique des parents et le niveau de richesse de la famille, le milieu de résidence (urbain/rural) ou la province de résidence[86].

Cette approche permet bien sur de progresser en termes de connaissance sur les phénomènes étudiés et l'influence des facteurs qui contribuent à rendre compte de leur variabilité (par exemple, dans quelle mesure les mères plus éduquées ont-elles des approches différentes pour élever leur enfant et quels niveaux éducatifs se révèlent à cet égard déterminant ?, …). Mais ces analyses sont également importantes en ce sens qu'elles donnent des indications précieuses pour déterminer si, et à quel degré, tel ou tel comportement est sous l'emprise de contraintes économiques, culturelles ou sociales, ou bien s'il relève d'un choix individuel (fut-il implicite) de la part de la famille. Prenons l'exemple de la présence de protéine dans le régime alimentaire de l'enfant pour illustrer la signification de ce questionnement :

> . Imaginons que certains enfants aient très peu (ou pas du tout) de protéine animale dans leur régime alimentaire constaté (et qu'on par ailleurs identifié que cela serait plutôt utile pour leur développement physique), alors que d'autres en ont de manière assez régulière. En pareilles circonstances, il importe de savoir si l'absence de protéine est fortement liée soit à la pauvreté de la famille (demande insuffisante), soit à une disponibilité insuffisante à proximité (offre lacunaire). Si tel est le cas, on peut inférer que l'absence de protéine résulte d'une contrainte; par contre, si on observe que l'absence de protéine se rencontre tant dans les familles riches que pauvres et pas de façon systématique dans telle ou telle région, on est amené à conclure que cet aspect du régime alimentaire est peu contraint et dépend des choix individuels de la mère.

Ce même type de questionnement vaut potentiellement pour de nombreux comportements. Ce genre d'analyse est important dans une perspective de connaissance pour comprendre les comportements familiaux, mais il l'est bien sur aussi dans une perspective d'action pour la définition des programmes d'éducation parentale. Notons que pour la définition des actions, on cherche ce qui serait bon pour l'enfant malgache qui, s'il est effectivement malgache (le programme doit tenir compte des habitudes culturelles nationales), est aussi un enfant universel et qu'il faudra par conséquent parfois introduire des évolutions positives même si elles sont pour partie en décalage par rapport aux pratiques communes locales.

IV.2 Un besoin de construction de variables synthétiques

Dans les présentations qui viennent d'être faites, on a souvent utilisé des termes génériques ou conceptuels. Or quand on fait une enquête, on n'a pas accès à ces termes conceptuels : on pose un ensemble de questions auxquelles les mères peuvent à priori répondre de façon simple. De même, on construit des épreuves ou des tests qui sont spécifiques et ne couvrent que des aspects particuliers de ce qu'on souhaite étudier. Ces questions simples ou ces épreuves spécifiques peuvent parfois être interprétées pour elles-mêmes, mais souvent on a un besoin de construire des méta/macro variables, qui soit i) regroupent des informations appartenant à un même **domaine thématique**, soit ii) traduisent des comportements conceptuels qui s'expriment transversalement dans plusieurs domaines ; il s'agit alors de **méta-comportements**. Prenons quelques exemples pour illustrer le travail de construction de la base d'analyse en référence aux informations sources de l'enquête.

i) Si on s'intéresse par exemple aux conditions et aux pratiques familiales en matière d'hygiène, on est dans un premier temps amené à poser des questions par exemple sur la fréquence des bains, du lavage des mains avant le repas et après les toilettes, du brossage des dents, du change des habits, ..., car on ne peut pas poser d'emblée une question générique et obtenir une réponse fiable (et comparable entre les enfants) sur les conditions d'hygiène de l'enfant. En même temps, si on peut poser comme hypothèse que les conditions d'hygiène peuvent globalement influencer le développement d'un enfant, on ne peut pas tout à fait imaginer que le fait spécifique de se laver les mains après avoir été aux toilettes aurait, en lui même, une incidence identifiable. Dans ces conditions, on est amené à chercher un score global qui synthétise l'information contenue dans les différents items qui concernent la dimension de l'hygiène. L'idée de base est qu'il existerait une variable latente caractérisant l'«hygiène» et que celle-ci serait approchée par des angles variés selon des circonstances dans lesquelles elle s'applique. Une pratique commune consiste à faire comme si (hypothèse instrumentale) le premier axe d'une analyse factorielle construite sur la base des réponses aux différents items concourant à une même dimension caractérisait cette variable latente, avec la possibilité d'inférer un score synthétique factoriel d'hygiène pour chacun des enfants de l'échantillon. C'est alors cette nouvelle variable pour laquelle nous chercherons i) à identifier si elle est influencée par le milieu géographique, l'éducation de la mère, le niveau de pauvreté de la famille, … et ii) à examiner si, elle-même, influence le développement de l'enfant dans chacune de ses différentes dimensions.

Une procédure empirique comparable est mise en œuvre d'une part pour les divers domaines thématiques des pratiques parentales, et d'autre part pour identifier le niveau de développement de l'enfant dans chacun des domaines de compétences identifiés (psychomotricité, langage,…) sur la base des divers items concrets construits pour l'évaluation (observations et tests) de l'enfant dans cette compétence donnée.

ii) Au-delà des aspects thématiques des pratiques parentales, d'autres dimensions peuvent être utilement identifiées. Par opposition à ces pratiques thématiques («ce que font» concrètement les familles), on identifie aussi plutôt des comportements qui peuvent être transversaux à une variété de pratiques thématiques et qui caractérisent le «comment font» les familles ou les conduites éducatives qu'elles adoptent. On peut citer par exemple le degré de proactivité de la mère pour les apprentissages de l'enfant, sachant que cela peut se manifester dans le domaine des jeux, du langage, du développement moteur, de l'alimentation, de l'hygiène, ..[87]. La méthode factorielle est de nouveau utilisée pour estimer ces variables latentes en identifiant préalablement les items qui peuvent renvoyer à tel ou tel type de comportement dans les blocs caractérisant chacune des thématiques de pratiques parentales.

En prenant en compte les aspects thématiques des pratiques parentales (**«ce que font»** les mères et les familles) et aspects comportementaux transversaux (**«comment font»** ces mères dans leur relations avec leurs enfants), on aboutit alors à une double batterie de variables qui caractérisent chacun des parents de l'échantillon dans leurs activités et relations avec leurs jeunes enfants.

V. Les principaux résultats obtenus

Les résultats sont présentés sur la base de la stratégie analytique formulée plus haut : (i) le premier niveau d'analyses consiste à décrire les comportements et pratiques éducatifs des parents dans un certain nombre de domaines et à estimer les patterns de développement des enfants malgaches selon l'âge dans de multiples dimensions ; (ii) le deuxième niveau cherche à identifier les pratiques éducatives parentales exerçant une influence, qu'elle soit positive ou négative, sur les différentes dimensions du développement des enfants ; (iii) enfin, le dernier niveau vise à estimer l'influence des variables sociales et contextuelles sur les pratiques parentales, de façon à déterminer si ces dernières relèvent de contraintes extérieures (niveau de pauvreté, milieu et province de résidence…) ou bien de choix éducatifs délibérés (mais peut-être implicites).

V.1. Description des pratiques parentales et du développement des enfants

[86]. Les parents se comportent-ils de façon semblable ou différente (sur tel ou tel aspect du comportement) selon que l'enfant est un garçon ou une fille, qu'ils ont riches ou pauvres, plus ou moins éduqués ou qu'ils résident en milieu urbain ou rural, …; et quelle est l'ampleur des différences de développement des enfants selon leur âge et selon ces mêmes variables. Comme ces différentes variables agissent ensemble pour contribuer à modeler les comportements parentaux et le développement individuel des enfants, une approche statistique multivariée est mise en œuvre; elle permet d'identifier l'influence respective des différentes variables explicatives au sein d'un prise en compte globale de l'influence de ces variables.

[87]. D'autres exemples peuvent être i) une mère qui favorise l'autonomie et les initiatives de l'enfant ou bien qui pense qu'il doit surtout être surveillé et contrôlé; ii) une mère qui parle et explique à son enfant de façon fréquente ou bien qui considère que l'enfant n'a pas les capacités de comprendre et qu'il va apprendre progressivement tout seul; ou iii) une mère qui fixe des règles et contrôle leur application ou bien qui est plus laxiste sur ces plans.

V.1.2. Description des pratiques parentales

Les pratiques et comportements éducatifs parentaux ont été appréhendés à partir de questions posées à la mère dans un certain nombre de dimensions dont l'utilisation du temps, les modes relationnels et affectifs, ses réactions face à des situations particulières (maladies, comportement,...), l'alimentation, le repos et le sommeil, l'hygiène, les soins, la protection et le suivi de l'enfant, le langage, les jeux et le degré d'autonomie laissé à l'enfant. Pour chacun de ces domaines, les réponses des mères ont permis de décrire leurs pratiques et de connaître leur variabilité au sein des ménages de l'échantillon.

En premier lieu, il convient de noter la grande variabilité des contextes familiaux selon le niveau économique des ménages, dans la mesure où ceci contribue à façonner pour partie les pratiques familiales. Une première dimension concerne la disponibilité de ressources financières pour faire face à un éventuel imprévu. Plus d'un tiers des familles déclarent ne disposer d'aucun moyen financier susceptible d'être mobilisé immédiatement si une circonstance l'y obligeant se produisait. Le milieu rural est globalement plus affecté par cette contrainte, mais c'est dans la province de Fianarantsoa et dans une moindre mesure dans celle de Toliara que la fréquence de ces difficultés est la plus forte (les familles résidant dans la province de Mahajanga se disent moins affectées par cette contrainte). De façon globale, une proportion comparable (un peu plus d'un tiers des familles de l'échantillon) déclarent être exposées de façon fréquente à des difficultés en matière d'alimentation, les provinces de Fianarantsoa, de Toamasina et d'Antsiranana étant davantage concernées que les autres.

Une autre dimension générale concerne le temps accordé par les mères pour s'occuper de leurs jeunes enfants (qui est partiellement contraint par des conditions objectives et partiellement la résultante d'habitudes sociales), qui s'avère extrêmement variable d'une famille à l'autre. Le temps passé en dehors de la maison (5 heures par jour en moyenne) varie d'une situation où les mères sont essentiellement présentes à la maison à une autre où les mères en sont absentes plus de 10 heures par jour. Concernant plus spécifiquement le contact avec l'enfant, les mères indiquent passer, en moyenne, près de 2h30 par jour avec leur enfant, un temps qui varie peu selon les conditions économiques du ménage mais qui est plus faible en milieu urbain (2 heures) que rural (2h45) et surtout fortement variable selon la province de résidence (1h30 à Antsiranana contre plus de 3 heures à Mahajanga). L'hygiène et l'alimentation consomment en moyenne une heure et demie et les activités de jeux et d'interaction en moyenne environ une heure. De façon assez logique, le temps pour les activités pratiques est caractérisé par une moindre variance que celui consacré aux activités de jeux et d'interaction. Les activités de jeux et les interactions avec l'enfant ont tendance à être plus fréquentes dans les familles plus riches où la mère est plus éduquée, sans doute parce que ces activités correspondent plutôt à des pratiques «modernes», la tradition ne faisant sans doute pas spontanément une grande place aux jeux avec le jeune enfant. Les enfants élevés dans un ménage modeste, résidant en milieu rural dans la province d'Antsiranana ou de Fianarantsoa ne sont à cet égard pas avantagés.

L'enquête explore également le rôle du père dans l'éducation des enfants. Une première observation est l'absence de différenciation selon le sexe de l'enfant. Mais l'implication des pères, telle que déclarée spontanément par les mères, serait relativement modeste, avec seulement une moyenne de 23 % pour les enfants de 6 mois à 3 ans et de 26 % pour ceux de 3 à 6 ans. Il y a par ailleurs un souhait de la part des mères en faveur d'une implication accrue des pères dans l'éducation et le soin aux enfants, mais les chiffres suggèrent que ce souhait n'est toutefois pas massif, comme si les habitudes sociales correspondaient à des différenciations culturellement «bien intégrées». Si on s'attache aux différents domaines d'activités considérés, les pères, et cela pour les deux groupes d'âges, sont davantage impliqués dans l'alimentation, puis pour l'habillement, les jeux et l'hygiène. En revanche, l'implication des pères est perçue comme étant spécialement faible pour l'apprentissage des tâches quotidiennes et pour tout ce qui concerne la découverte du monde extérieur et les apprentissages formels (compter, connaître les couleurs, les mots,...). Avec l'inculcation de la discipline auprès de l'enfant, ce sont les principaux domaines, pour lesquels les mères déclarent le plus souvent souhaiter une implication accrue des pères, et cela sans spécificité particulière en termes d'âge de l'enfant.

Concernant l'opinion des mères sur le point de savoir si les garçons et les filles doivent être élevés de manière identique ou différente, les avis sont globalement assez partagés avec en moyenne 59 % des mères qui pensent que tous les enfants devraient être élevés de manière identique, alors que 41 % sont d'avis qu'il existe des spécificités selon le genre de l'enfant. Si on examine les différents domaines, la différenciation selon le genre est plus forte pour les tâches quotidiennes (domestiques et productives), ainsi que pour les jeux. En revanche, les questions d'alimentation, d'hygiène, d'apprentissages «formels» et de jeux reçoivent des avis très majoritaires (de l'ordre de 70 %) en faveur de la non-différenciation selon le genre.

Concernant les comportements de la mère dans les nombreuses dimensions explorées dans l'enquête, seuls quelques éléments peuvent être présentés ici. De façon générale, on note une très grande variabilité des pratiques familiales et ce quelle que soit la dimension considérée. A titre d'illustration, prenons l'exemple de certaines pratiques liées au développement social des enfants. Il est notamment demandé aux mères comment elles transmettent des règles de vie en société à leur enfant et comment elles réagissent si ce dernier les transgresse. Il ressort que 47 % des mères posent des interdits mais dans la grande majorité des cas sans donner d'explication, alors que 53 % des mères posent peu d'interdits, mais la moitié d'entre elles misent sur les explications données à l'enfant, alors que l'autre moitié des mères qui interdisent peu, expliquent aussi très peu. Sur la base de ces questions, nous avons construit une typologie, qui définit quatre catégories : i) des mères «libérales», celles qui n'interdisent pas ou peu et qui expliquent à l'enfant (26 %), ii) des mères «poules» qui n'interdisent pas mais qui n'expliquent pas non plus (27 %), iii) des mères «strictes» qui n'hésitent pas à interdire mais qui donnent des explications à l'enfant (8 %), et iv) des mères «sévères» qui se fondent principalement sur les interdictions sans donner d'explications (ce groupe compte 39 % des mères, une proportion qu'on peut juger élevée)[88].

En procédant ainsi et sur la base de la description des différentes pratiques, nous avons construit, dans une perspective aussi bien thématique que transversale, un ensemble de variables synthétiques, de façon à rendre compte de la variété des pratiques familiales dans les multiples domaines explorés par le questionnaire.

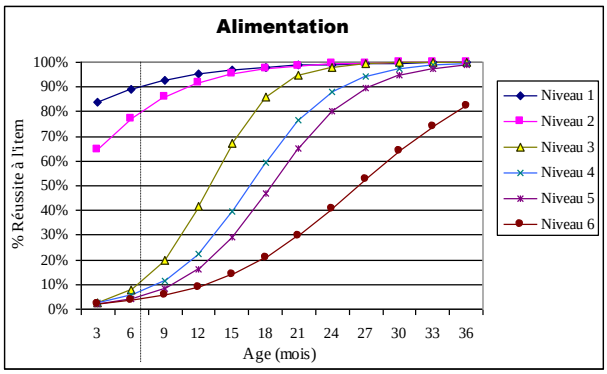
V.1.2. Estimation des patterns de développement des enfants

Le développement des enfants malgaches a été appréhendé dans un certain nombre de dimensions, qui relèvent d'une part, du développement physique, à partir de mesures directes de leur poids, taille et périmètre brachial, et d'autre part, du développement "non physique" dans un certain nombre de domaines et selon la catégorie d'âge à laquelle ils appartiennent (6 domaines pour les enfants de 6 à 36 mois et 8 domaines pour ceux de 36 à 72 mois). Cela concerne l'autonomie (alimentation, propreté, habillement), la motricité (coordination fine et dynamique), la communication (réceptive et expressive), la socialisation (jeux, indépendance, prise de conscience des autres), la dimension cognitive (raisonnement et capacités visuo-spatiales)...

Pour ces différentes dimensions, l'enquête s'est fondée de façon complémentaire sur des réponses données par la famille sur les habiletés de l'enfant, des mesures directes, des observations en situation contrôlée ou des tests utilisant des matériels construits spécifiquement dans le cadre de ce travail. Des patterns de développement, qui représentent l'évolution moyenne de la proportion des enfants qui atteint telle ou telle balise de performance selon l'âge, ont été estimés pour chacune des dimensions évaluées dans l'enquête. Il n'est pas possible de reprendre ici tous les résultats obtenus, mais à titre d'illustration, prenons le cas de l'autonomie des enfants dans le domaine de l'alimentation pour des enfants entre 6 mois et 3 ans. Six niveaux (hiérarchisés par difficulté croissante) sont considérés : i) niveau 1 : l'enfant met main autour de la tasse; ii) niveau 2 : l'enfant mange avec ses doigts; iii) niveau 3 : l'enfant mange avec une cuillère mais renverse; iv) niveau 4 : l'enfant boit à la tasse sans renverser; v) niveau 5 : l'enfant mange seul et renverse peu et vi) niveau 6 : l'enfant utilise des ustensiles pour manger de façon adroite. Le graphique ci-après illustre les résultats obtenus.

Probabilité d'atteindre telle balise d'autonomie/alimentation selon l'âge (6 mois-3 ans)

[88]. Ces appellations n'ont bien sur que des significations «mnémoniques» commodes pour identifier des groupes.



Ce graphique appelle plusieurs interprétations possibles. On peut d'abord cibler tel ou tel de ces six patterns et observer par exemple pour le niveau 4 (l'enfant boit à la tasse sans renverser) que cette capacité est atteinte par 12 % à 9 mois, 23 % à 12 mois, mais par 59 % des enfants de 18 mois et par 88 % des enfants de 2 ans. Ce pattern manifeste aussi de grandes disparités entre les enfants malgaches, puisque s'ils sont 12 % à réaliser la tâche dès 9 mois, ils sont aussi 12 % à ne pas être capable de la réaliser à 2 ans. On peut aussi comparer la proportion d'atteinte des différentes balises d'habileté pour des enfants de même âge. A 15 mois par exemple, on constate que si plus de 90 % des enfants ont atteint les niveaux 1 (l'enfant met main autour de la tasse) et 2 (l'enfant mange avec ses doigts), ils ne sont que 67 % à savoir manger avec une cuillère (même en renversant) et 39 % à savoir boire à la tasse sans renverser. A cet âge, seuls 29 % des enfants peuvent manger seul (en renversant peu), alors qu'ils ne sont que 9 % à savoir utiliser des ustensiles pour manger de façon adroite. On peut enfin observer sur cet exemple illustratif, comme pour l'ensemble des dimensions évaluées, l'existence d'une grande variabilité des habiletés maîtrisées par les enfants de même âge. Dans une perspective plus diagnostique, ces données pourraient permettre de construire pour chaque enfant (ou des groupes d'enfants) son profil de performance identifiant ses points forts et ses lacunes en référence à la situation moyenne constatée dans la population.

De façon générale, la variabilité des performances des enfants à un âge donné suggère que les conditions sociales dans lesquelles ils sont élevés pourraient exercer une influence. C'est effectivement ce qu'on observe avec des impacts statistiquement significatifs de ces variables, même si on doit aussi noter que leur ampleur en termes d'explication de la variabilité des niveaux de développement individuel reste modérée. En premier lieu, outre les aspects physiques pour lesquels on observe que les filles sont en moyenne un peu plus petites et un peu plus légères que les garçons au même âge, on ne note pas de très fortes différenciations selon le genre. Les filles semblent toutefois être plus positives, plus motivées et avoir une meilleure confiance en soi que les garçons. La fréquentation du préscolaire a un impact avéré et statistiquement significatif sur le développement de l'enfant notamment dans le domaine cognitif et sur les scores de langage et motricité.
Sans surprise, les enfants apparaissent globalement d'autant plus développés qu'ils sont élevés dans une famille dont les conditions économiques sont plus favorables, sachant que ceci vaut tant pour ce qui concerne les aspects physiques que les autres aspects du développement de l'enfant (langage, cognitif,...). La province de résidence fait des différences significatives, la distinction entre l'urbain et le rural étant plus anecdotique. Concernant l'impact de la province, à part Mahajanga qui est caractérisée par de bons scores moyens tant au plan physique que sur les autres plans, il y a une sorte d'opposition entre Antananarivo et les autres provinces : on note ainsi des scores inférieurs dans la capitale pour le développement physique à ceux enregistrés dans les provinces, alors que c'est globalement l'inverse qui prévaut pour les autres dimensions du développement de l'enfant, les enfants de Toamasina apparaissant assez significativement en retard sur ceux des autres provinces.

V.2. Identification des pratiques parentales influençant le développement des enfants

La deuxième dimension de notre recherche consiste à repérer les comportements familiaux ayant un impact, qu'il soit positif ou négatif, sur le développement des enfants. Pour conduire cette analyse, nous utilisons de façon générique l'analyse de régression multivariée. Dans ce contexte, les pratiques familiales s'appliquent dans une large mesure aux jeunes enfants de la famille de façon globale, mais les patterns de développement pour leur part sont différenciés (déjà du fait de l'enquête) selon qu'il s'agit des enfants de 6 à 35 mois (parfois même de 6 à 15 mois) ou des enfants de 36 à 72 mois. La perspective suivie consiste à construire de façon préalable un indicateur unique de développement, qui soit valide indépendamment de la catégorie d'âge (même si la variable âge peut bien sur continuer à y jouer un rôle explicatif, ce rôle pouvant éventuellement être différent selon la catégorie d'âge). Pour cela, il est commode de commencer par standardiser (en optant, de façon arbitraire, pour une moyenne de 100 et un écart-type de 15) les scores des enfants appartenant à chacune de ces deux catégories d'âge pour chacune des dimensions de développement, et ensuite d'assembler les scores correspondant à chacune des deux catégories d'âge pour produire un score unique (moyenne=100, σ=15) dans chaque dimension de développement pour l'ensemble de la population des enfants enquêtés. Le pattern selon l'âge est restitué à l'intérieur des deux catégories d'âge et l'impact des variables caractérisant les pratiques est estimé dans l'explication des écarts entre le niveau de développement particulier de chaque enfant et le pattern moyen basé, lui, sur l'âge de l'enfant.

Concernant le développement physique de l'enfant, et au-delà de l'impact général de l'âge, on observe en premier lieu l'incidence de la dimension quantitative du régime alimentaire global de l'enfant : l'enfant doit avoir 3 repas par jours de façon régulière sur l'année. Mais la dimension qualitative du régime alimentaire de l'enfant a aussi des incidences notables et il est avéré que la diversité du régime alimentaire avec la prise de protéines animales agit de façon positive. Il est aussi important de noter que les aspects d'hygiène et de santé, évidemment deux éléments intéressants pour eux-mêmes, sont aussi positivement associés au développement physique de l'enfant.

Le tableau ci-après compile les modèles qui rendent compte de chacune des dimensions du développement de l'enfant, en fonction d'une part de l'âge et du genre de l'enfant et d'autre part des pratiques et comportements familiaux décrits précédemment.

L'impact des pratiques familiales sur les différentes dimensions du développement de l'enfant

	Autonomie	Motricité	Communi-cation	Sociali-sation	Cognitif	Occupation	Compor-tement	Global
Constante	76,68	55,91	59,27	76,96	56,44	77,68	80,23	53,25
Garçon / fille	-0,93 (1,9)	0,55 (1,2)	-1,10 (2,2)	-1,62 (3,3)	-0,39 (-0,8)	-2,60 (3,2)	-1,98 (3,3)	-1,22 (-2,8)
AGE 6-35 mois	1,25 (30,3)	1,50 (40,4)	1,40 (34,0)	1,15 (27,3)	1,39 (34,9)	-	0,56 (10,8)	1,57 (42,7)
AGE 36-72 mois	0,45 (20,1)	0,58 (32,1)	0,56 (27,0)	0,40 (18,9)	0,54 (25,5)	0,49 (11,4)	0,23 (8,6)	0,62 (33,3)
Problèmes de nutrition	-	-	-	0,98 (1,9)	-	-	-	-
Nombre de vrais repas (matin, midi ou soir)	-	2,87 (2,7)	2,12 (1,8)	-	1,75 (1,6)	-	-	1,49 (1,3)

Diversité des aliments consommés	-	0,70 (2,8)	1,18 (4,3)	-	1,01 (3,9)	-	0,58 (1,8)	0,73 (3,0)
Enfant peu surveillé	-1,82 (2,1)	-	-	-	-	-	-	-
Enfant moyennement surveillé	-2,44 (2,3)	-	-	-	-	-	-	-
Enfant très surveillé	-3,40 (4,6)	-	-	-	-	-	-	-
Implication moyenne du père	-0,76 (1,2)	-	-	-	-	-	-	-
Forte implication du père	-2,56 (3,0)	-	-	-	-	-	-	-
Degré inconnu d'implication du père	-0,79 (1,1)	-	-	-	-	-	-	-
Différenciation moyenne selon le genre	-1,79 (3,1)	-	-	-0,96 (1,6)	-	-	1,86 (2,6)	-
Forte différenciation selon le genre	-3,14 (4,3)	-	1,08 (4,7)	-1,19 (1,6)	-	-	2,59 (2,8)	-
Soutien moyen de la mère (encouragements/félicitations)	-	2,03 (2,8)	1,85 (2,2)	-	2,99 (3,9)	-	2,89 (2,9)	2,67 (3,7)
Soutien notable de la mère (encouragements/félicitations)	-	2,52 (2,9)	1,69 (1,8)	-	2,70 (3,1)	-	3,11 (2,7)	3,01 (3,6)
Fort soutien de la mère (encouragements/félicitations)	-	3,53 (4,0)	2,11 (2,2)	-	4,21 (4,7)	-	2,04 (1,7)	3,60 (4,3)
Mère "interdit et explique"/"interdit, n'explique pas"	2,81 (3,0)	-	-		-	-	-	-
Mère "n'interdit ni explique"/"interdit, n'explique pas"	1,65 (2,7)	-	-1,49 (2,6)	1,34 (2,2)	-1,44 (-2,7)	-	-3,05 (4,3)	-
Mère "explique sans interdire"/"interdit, n'explique pas"	1,66 (2,7)	-	-	2,03 (3,3)	-	-	-	-
Score d'hygiène de l'enfant	0,14 (1,8)	0,17 (2,3)	0,18 (2,1)	-	0,29 (3,7)	-		0,17 (2,2)
Nombre d'heures de sommeil de l'enfant		-0,86 (-4,3)		-	-0,76 (-3,7)	-0,88 (2,4)	-0,61 (2,3)	-
Niveau moyen d'attente de la mère/niveau faible	-	-	-	-	-	-	-	1,25 (1,9)
Forte attente de la part de la mère/niveau faible	-	-	-	-	-	-	-	1,21 (1,7)
Score d'inactivité de la mère	-0,51 (1,7)	-	-	-	-	-	-	-
Connaissance de la mère en matière de santé	-	-	-	-	-	-	0,54 (2,2)	-
Indice de comportement affectif	-	1,41 (2,4)	1,44 (2,3)	-	1,84 (3,0)	-	-	-
Quelques actions pour améliorer le langage/aucune action	-	1,30 (1,7)	-	-	-	-	0,88 (0,9)	-
Plusieurs actions pour améliorer le langage/aucune action	-	1,36 (1,6)	-	-	-	-	1,56 (1,4)	0,40 (0,8)
Beaucoup d'actions pour améliorer le langage/aucune action	-	2,88 (2,7)	2,61 (3,0)	-	2,33 (2,8)	-	4,16 (2,9)	2,20 (2,7)
Participation aux jeux	0,75 (2,1)	-	-	-	1,11 (3,1)	0,97 (1,6)	1,24 (2,7)	0,79 (2,3)
Explications de la vie courante	1,32 (2,8)	-	0,80 (1,7)	1,48 (3,1)	-	1,16 (1,7)	-	0,70 (1,6)
Temps pour apprendre des comptines	-	-	1,12 (3,1)	1,67 (4,6)	-	2,87 (4,8)	-	0,53 (1,6)
Actions pour apprendre les nombres	1,88 (3,0)	1,83 (3,2)	2,04 (3,3)	-	2,01 (3,4)	4,05 (3,8)	1,41 (1,8)	1,64 (2,9)
Réaction mitigée en cas de transgression /réaction "négative"	-	-	1,235 (1,9)	-	1,42 (2,2)	-	2,39 (2,1)	-
Pas de réaction / réaction "négative"	-1,63 (2,3)	-	-	-2,88 (4,0)	1,15 (1,7)	-	2,35 (2,1)	-
Réaction bienveillante / réaction "négative"	-	-	-	-	-	-	1,35 (1,4)	-
R^2	0,391	0,505	0,464	0,336	0,464	0,164	0,114	0,554

* les chiffres entre parenthèses sont les t de Student; une valeur de 1,6 signifie que le coefficient est significativement différent de zéro au seuil de 10 % ; une valeur de 2,0 correspond à un seuil de 5 % et une valeur de 2,7 à un seuil de 1 %.

Concernant les dimensions du développement "non physique" de l'enfant, on retrouve d'abord que l'âge agit de façon très significative sur le développement, un mois d'âge étant sans surprise plus discriminant avant 3 ans qu'entre 3 à 6 ans. De façon complémentaire, le genre de l'enfant fait état qu'à âge donné, les filles manifestent un certain avantage sur les garçons : celui-ci est estimé à environ un mois avant 3 ans et à environ deux mois entre 3 et 6 ans. A la marge de ce pattern général, on peut observer que les conditions nutritionnelles notées plus haut ont une influence également sur le développement général de l'enfant. Mais au-delà, trois éléments thématiques semblent avoir une importance particulièrement significative.

Il semble important que la mère d'une part ait des attentes positives à son égard et à ses capacités à progresser, et d'autre part développe une relation et des attitudes positives vis-à-vis de lui (elle), tant en lui prodiguant des encouragements lorsqu'il (elle) s'essaie à telle ou telle activité, et bien sur même s'il (elle) ne réussit pas très bien, qu'en le (la) félicitant ou le (la) récompensant lorsqu'il (elle) a réussi, complètement ou de façon partielle.

Il apparaît également que les conditions d'hygiène que la mère établit chez l'enfant sont porteuses de vertus générales, sans doute elles-mêmes, mais aussi parce que l'inculcation de règles d'hygiène manifeste un contexte de vie plus ordonné de l'enfant, les règles d'hygiène étant d'abord des règles (à application régulière et quotidienne), celles-ci étant utiles pour sa structuration personnelle et des facettes variées de son développement.

Il ressort aussi que l'enfant gagne à ce que sa mère soit proactive avec lui de façon régulière pour stimuler son développement et l'exposer à des apprentissages nouveaux ou à conforter les progrès en cours. Participer aux jeux de l'enfant et assurer leur diversité, fournir des explications adaptées aux possibilités de son âge (apporter des connaissances sur le vocabulaire des objets quotidiens, les personnes du milieu, les jours, ..) dans les diverses situations de la vie courante, lui apprendre des comptines ou lui apprendre à compter, constituent autant d'occasions qui vont contribuer au développement de l'enfant, sachant que ces activités ont un impact général sur plusieurs domaines de son développement.

Enfin, les résultats empiriques montrent que les variables décrivant les pratiques relationnelles de la mère vis-à-vis de ses enfants (dont on a vu combien elles étaient variées) n'ont en fait que peu d'impact sur le développement global de l'enfant, même si elles peuvent en avoir sur certaines dimensions particulières, notamment le développement de l'autonomie.

V.3. Les pratiques parentales : contraintes ou choix ?

Les pratiques éducatives familiales, que nous considérons comme "souhaitables", dans la mesure où elles ont un impact positif sur le développement des enfants, peuvent résulter d'habitudes que nous nommerons ici «aléatoires» si elles ne sont pas directement liées à des contraintes économiques ou sociales, ou contraintes si elles sont sous l'emprise de ces mêmes contraintes. Une pratique dite aléatoire peut toutefois s'expliquer, mais plutôt par des facteurs individuels ou personnels (par exemple, comportements hérités de la famille ou reproduits en référence à des amies). Ce que nous nommons ici du terme de contrainte peut être le poids de la pauvreté (dans les ressources de la famille ou le temps de la mère contrainte d'assurer des conditions de vie minimales à sa famille), la quasi absence d'un produit (par exemple, le lait) dans l'environnement physique de la famille, ou bien encore des habitudes sociales (notamment en référence à la manière dont les enfants sont élevés) partagées par la très grande majorité des familles d'une même zone géographique ou d'un même groupe de population.

Même si on perçoit intuitivement à la fois i) le sens «principiel» de la distinction entre ce qui serait aléatoire (ou personnel/individuel) et ce qui serait contraint (ou déterminé de façon externe, notamment social) et ii) son utilité concrète dans une perspective d'action (il est à priori plus facile de faire évoluer des pratiques aléatoires ou personnelles que des pratiques contraintes, sachant que les instruments pour une action efficace peuvent évidemment aussi différer), l'opérationnalisation du principe qui construit cette distinction ne va à l'évidence pas de soi. Nous retiendrons ici deux critères de référence à savoir d'une part le niveau de pauvreté de la famille et d'autre part la zone géographique de résidence. Si un comportement est significativement lié à la pauvreté de la famille, on aura la tendance à le classer comme économiquement contraint, alors que s'il y a un degré significatif d'homogénéité d'un comportement au sein d'une zone géographique donnée (homogénéité culturelle des pratiques ou de la rareté de telle ou telle ressource déterminante) et que ces comportements diffèrent d'une zone géographique à l'autre, on aura tendance à le classer comme étant sous l'emprise d'une contrainte sociale ou de traditions culturelles.

Au plan pratique, nous disposons dans l'enquête de variables qui peuvent manifester le degré de difficultés économiques de la famille, d'une part avec la construction factorielle d'une variable de revenu (fondée sur les actifs du ménage et des conditions de vie) et d'autre part avec les liquidités que peut mobiliser la famille en cas d'imprévu. Ces deux variables ne sont sans doute pas parfaites mais elles peuvent sans doute utilement être mobilisées. Concernant la zone géographique, nous disposons d'abord de la localisation provinciale (6 provinces) et de la zone d'habitat (urbain/rural, dispersé ou regroupé). Les estimations sont présentées dans le tableau ci-après.

La première observation générale qu'on peut faire sur la base des informations contenues dans le tableau est que les coefficients de détermination (R^2) sont généralement faibles (la majorité d'entre eux a une valeur inférieure à 0,10), ce qui suggère que la plus grande part de la variabilité des comportements familiaux ne s'explique pas par les facteurs pris en compte ici et que la composante personnelle y est prépondérante.

Modélisation des comportements à promouvoir : distinguer dimension aléatoire et contrainte

	Quintile de revenu (/ Q1 + pauvre)				Urbain (/ rural)	Garçon (/fille)	Province (/Antananarivo)					Constante	R^2([89])
	Q2	Q3	Q4	Q5			Fianarantsoa	Toamasina	Mahajanga	Antsiranana	Toliara		
Consommation protéines	Ns	0,254 **	0,360 ***	1,108 ***	ns	ns	-0,222 ns	-0,257 *	1,326 ***	0,707 ***	0,686 ***	-0,351 ***	0,167
Consommation de lait	Ns	ns	0,942 ***	1,450 ***	0,416 **	ns	ns	ns	ns	Ns	ns	-3,518 ***	0,077
Nombre de repas/ jour	0,045 ***	0,030 **	0,047 ***	0,064 ***	ns	ns	ns	ns	ns	-0,033 **	-0,074 ***	2,941 ***	0,027
Indice d'hygiène	0,426 **	0,760 ***	1,350 ***	2,448 ***	0,809 ***	ns	0,263 ns	0,359 *	2,171 ***	2,804 ***	-0,894 ***	7,616 ***	0,209
Activités de la mère	Ns	0,630 ***	0,935 ***	1,298 ***	-0,201 *	0,191 **	-1,147 ***	ns	ns	-0,412 ***	-1,096 ***	6,065 ***	0,108
Attente de la mère	Ns	ns	ns	ns	0,430 ***	0,162 ns	ns	Ns	1,139 ***	ns	0,376 ***	8,507 ***	0,031
Degré de soutien de la mère	0,211 ***	0,334 ***	0,371 ***	0,509 ***	ns	ns	-0,250 ***	-0,231 ***	0,317 ***	ns	ns	2,198 ***	0,081
Degré de surveillance	Ns	ns	ns	ns	0,135 **	ns	-0,367 ***	-0,766 ***	-0,326 ***	-0,474 ***	-0,218 ***	3,461 ***	0,039
Degré d'implication du père	Ns	ns	ns	ns	0,300 ***	ns	ns	-0,201 ***	0,118 **	ns	ns	2,346 ***	0,022
Degré de différenciation genre	Ns	ns	ns	ns	0,168 ***	ns	-0,413 ***	-0,529 ***	-0,254 ***	-0,299 ***	-0,216 ***	2,132 ***	0,059
Connaissances en santé	Ns	0,215 ***		0,379 ***	-0,229 ***	ns	ns	-0,949 ***	0,405 ***	0,518 ***	0,264 ***	10,319 ***	0,141
Indice de comportement affectif	Ns	0,044 **		0,073 ***	0,035 *	ns	ns	-0,193 ***	ns	-0,093 ***	-0,090 ***	3,918 ***	0,037

ns est lorsque le coefficient est non significatif (pas différent de zéro), * est lorsque le coefficient est différent de zéro au seuil de 10 %, ** pour un seuil de 5 % et ***pour un seuil de 1 %.

La seconde observation générale est, qu'en dépit de cette première observation, on identifie des différences significatives selon le niveau de richesse de la famille et sa localisation géographique, suggérant à son tour des éléments de contraintes ou de déterminisme dans les comportements des mères de l'échantillon vis-à-vis de leur enfant. De façon globale, on constate une gradation assez régulière des impacts sur les cinq quintiles de revenu. Les différenciations entre provinces permettent d'identifier, toujours de façon globale, que la province d'Antananarivo se situe dans une situation moyenne, alors que des difficultés plus intenses sont enregistrées à Toamasina et à Fianarantsoa, et dans une moindre mesure à Toliara. La province de Mahajanga apparaît comme étant celle où la situation est de façon générale la meilleure, suivie de celle d'Antsiranana. Par ailleurs, le milieu urbain est plutôt favorable à l'adoption de comportements "souhaitables", alors que les différenciations entre garçons et filles sont certes, quand elles existent, plutôt au bénéfice des garçons, mais leur intensité est globalement limitée.

Concernant les aspects de déficit dans le domaine nutritionnel et notamment la consommation de protéines animales, le niveau de revenu familial exerce un impact important, les enfants des familles pauvres ayant plus souvent un déficit de repas sur la journée et plus souvent un régime alimentaire significativement plus pauvre en protéines animales, la consommation de lait étant surtout présente chez les familles urbaines riches. Au-delà du revenu, les différenciations selon la province existent aussi mais sont plus d'intensité plus modérée : la situation apparaît plus favorable dans les provinces de Mahajanga et dans une moindre mesure d'Antsiranana et de Toliara.

[89] R^2 dans le cas d'une spécification linéaire, R^2 de Nagelkerke dans le cas d'une spécification logistique.

Concernant l'hygiène et la santé, on observe en premier lieu un fort impact du niveau de revenu de la famille, l'indicateur d'hygiène comme celui de connaissance de la mère en matière de santé étant en moyenne significativement d'autant meilleur que le quintile de revenu du ménage est plus élevé. Pour ces pratiques, les différenciations entre provinces sont substantielles, les pratiques les plus souhaitables étant en moyenne observées à Antsiranana et à Mahajanga et dans une moindre mesure à Toliara. Les trois autres provinces sont très en dessous, et notamment celle d'Antananarivo pour ce qui est des pratiques en matière d'hygiène. Pour ce qui est de la connaissance de la mère en matière de santé, le retard de la province de Toamasina est spécialement prononcé.

L'intensité de la proactivité de la mère pour contribuer au développement de l'enfant (en matière de langage, de jeux, de comptines, d'apprentissage des nombres, d'explications dans le cadre de la vie courante,...), a tendance à être plus grande dans les familles économiquement plus aisées. Ceci ne reflète sans doute pas directement une contrainte financière mais sans doute le fait que les contraintes sur le temps de la mère dans les familles plus pauvres sont probablement plus intenses. On aurait pu penser par ailleurs que ces contraintes de temps auraient pu être plus intenses en milieu rural qu'en milieu urbain; les résultats de l'enquête montrent que ce n'est pas le cas et que les mères sont en moyenne plutôt moins proactives pour leur enfant qu'en milieu rural. En revanche, on observe que les mères ont sur ce plan des comportements un peu plus orientés vers leur fils que vers leur fille. Des différenciations selon la province sont également enregistrées : alors qu'on observe peu de variations selon qu'on se trouve dans les provinces d'Antananarivo, de Mahajanga ou de Toamasina, l'activité des mères pour leur enfant est significativement moindre dans les trois autres provinces et notamment dans celle de Fianarantsoa et de Toliara, où il est possible que les activités des mères dans l'économie familiale générale consomment davantage de leur temps, créant ainsi une contrainte plus forte pour s'occuper de leurs enfants.

On observe que le degré de soutien que la mère accorde à son enfant est significativement plus fréquent dans les familles économiquement plus aisées, mais qu'il ne se différencie pas selon le genre de l'enfant, et la localisation urbaine ou rurale de la résidence familiale.

Enfin, le revenu familial ne fait pas de différence pour ce qui est de la distinction du genre dans la façon d'élever les enfants, contrairement à la dimension provinciale, où comme pour les autres dimensions, c'est dans la province d'Antananarivo que la différenciation selon le genre est la plus fréquente et dans celles de Fianarantsoa et de Toamasina où elle l'est le moins, les provinces de Antsiranana, Mahajanga et Toliara étant dans une situation intermédiaire.

Le degré des attentes de la mère pour le développement des enfants, tout comme le degré de surveillance des enfants, l'implication du père et le comportement affectif de la mère à l'égard de son enfant sont très faiblement liés aux variables prises en compte dans la structure de modélisation du tableau ci-dessus (les R^2 sont inférieurs à 4 %).

Au total, on observe certes des différenciations significatives des comportements familiaux selon le revenu de la famille d'une part, et selon la localisation géographique, dont la province de résidence, d'autre part. Celles-ci devront être interprétées avec intérêt sur la base des connaissances sociologiques et ethnologiques spécifiques du contexte malgache. Ces interprétations pourront se révéler utiles dans la perspective de la définition des contenus des activités d'éducation parentale. Mais, il demeure très clair aussi que ces variables ne semblent globalement pas jouer un rôle très prégnant; ceci suggère l'existence d'une composante personnelle forte de ces comportements familiaux.

VI. Conclusion

Les analyses menées suggèrent certains aspects à promouvoir dans le programme d'éducation parentale et d'éducation préscolaire. Dans le préscolaire, on insistera en particulier sur le développement des aspects cognitifs (raisonnement, attention-mémoire, graphisme etc.). Dans l'éducation parentale, on ciblera en premier lieu les domaines de la nutrition et de l'hygiène, et cela en assurant une synergie avec les services de santé et les autres services impliqués pour la petite enfance. On veillera notamment à transmettre l'idée que les parents doivent aider les enfants à se développer et que leur rôle est essentiel dans cette perspective (les acquis des enfants sont construits et ne viennent pas tout seul). On cherchera aussi à développer davantage les attentes des parents et les comportements d'encouragement des enfants. On essaiera d'inciter les parents à avoir des temps plus longs d'interactions qualitatives avec leurs enfants : i) davantage d'interventions dans des domaines variés (pour que l'enfant apprenne – jeux, histoires, mots nouveaux, chants) et ii) davantage de temps de communication (explications, réponse aux questions et les inciter etc.). Mais dans une perspective d'action, il est aussi intéressant de savoir dans quelle mesure les pratiques familiales sont contraintes par le contexte économique ou des habitudes sociales ou culturelles très ancrées. Les analyses effectuées indiquent que si ces variables exercent effectivement un rôle statistiquement significatif, celui-ci n'est quantitativement pas considérable laissant l'existence d'une composante personnelle forte dans les comportements familiaux. Cette information est également importante, et par ailleurs favorable, pour l'efficacité potentielle des activités d'éducation parentale envisagées dans le cadre du programme national pour la petite enfance.

Stage pratique des étudiants du français langue-culture étrangère : complémentarité active pour la professionnalisation du métier

Catherine KIYITSIOGLOU-VLACHOU
Professeure associée
Département de Langue et de Littérature Françaises
Université Aristote de Thessalonique
Grèce
rkiyitsi@frl.auth.gr
8, rue Vénizelou
55438, Thessalonique, Grèce
+2310 997996

L'action dans la classe est l'une des grandes constantes
de la professionnalité de l'enseignant.
Perrenoud, 1997

1. Introduction

Aujourd'hui, face à la complexité, à la diversité et aux tendances des situations de travail, former des étudiants[90], futurs enseignants du français langue-culture étrangère (flcé), c'est leur doter, outre les savoirs théoriques en matière de didactique et de pédagogie, des compétences particulières, voire professionnelles, requises pour la pratique enseignante.
À partir du postulat que les compétences professionnelles se déploient en contexte professionnel réel et se fondent sur un ensemble didactico-pédagogique, le Département de Langue et de Littérature Françaises a opté pour la mise en œuvre d'un stage pratique[91]. Ce dernier est destiné aux étudiants, futurs enseignants de flcé, et est effectué lors de leur formation initiale au Département de Langue et de Littérature Françaises de l'université Aristote de Thessalonique.
La conception de ce stage, étant la complémentarité de la formation initiale, se fixe un double objectif : d'une part, il vise à mettre les étudiants-stagiaires dans des conditions réelles d'une classe de langue où ceux-ci tenteront de transférer les savoirs théoriques et les questionnements suscités par leur formation initiale et, de cette manière, d'investir les différents potentiels théorique et pratique. D'autre part, il se propose de faire développer chez les étudiants-stagiaires des compétences requises pour un « métier de l'humain » (Perrenoud, 2001 : 206), le métier d'enseignant. Ces compétences, qui s'inscrivent dans une formation professionnalisante, sont d'ordres cognitif, communicationnel, affectif, relationnel, pratique et social.
Plus précisément, les étudiants-stagiaires devront, lors du stage pratique et en parallèle avec la formation initiale, construire les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession enseignante et tenter de conjuguer et de mettre en synergie compétences et savoirs.
À cet effet, les carnets de bord et les grilles d'observation, correctement rédigés et complétés par les étudiants-stagiaires tout au long de leur stage pratique, nous servent d'outils de base de notre recherche et nous permettent de procéder à une reconsidération du contenu de la formation initiale, une formation qui souhaite faire travailler les étudiants sur les trois paliers d'acte d'enseigner :

- l'acquisition des savoirs, inclus les savoirs théoriques (les savoirs disciplinaires relatifs au savoir à transmettre) et les savoirs pratiques (les savoir-faire acquis sur le terrain), savoirs nécessaires au métier d'enseignant, voire même indispensables pour la pratique enseignante ;
- la mobilisation et le développement des compétences d'agir en contexte institutionnel, compétences qui aideront l'étudiant-stagiaire à acquérir son expertise d'enseignant lors de la formation initiale et en corrélation avec le stage pratique ;
- l'élargissement de l'horizon des compétences acquises, voire la construction de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences adaptées à la situation spécifique.

Ces paliers, qui se trouvent à l'origine du développement des compétences professionnelles dont tout enseignant doit faire preuve en situation de travail, nous aideront peut-être à avancer nos hypothèses sur les spécificités que nous devrons prendre en compte afin de pouvoir rendre la formation initiale des étudiants du flcé cohérente avec les rénovations en cours dans un environnement précis, à savoir dans le système éducatif grec.

2. Quelques définitions de notions

Dans le cadre de notre recherche sur les savoirs et les compétences que les étudiants-stagiaires, futurs enseignants doivent construire, par le biais de leur stage pratique étant la complémentarité de leur formation initiale, afin de les acquérir et de les mobiliser dans la pratique enseignante, il nous semble nécessaire de faire le point sur la notion de savoirs et celle de compétences.

2.1. La notion de savoirs

Pour la notion de savoirs, notion polysémique et polyvalente au sein du milieu éducatif, nous avons adopté la typologie proposée par Altet (2001). L'auteure distingue deux types de savoirs, indissociables et interdépendants : les savoirs théoriques et les savoirs pratiques.
Les savoirs théoriques
Parmi les savoirs théoriques, qui sont d'ordre déclaratif, on peut distinguer les *savoirs à enseigner*, et les *savoirs pour enseigner*.
Les *savoirs à enseigner* sont les savoirs disciplinaires acquis, les connaissances construites par l'étude, censées être transmises et mises en œuvre dans le cadre des activités de l'enseignant professionnel. Ces savoirs constituent la référence en termes de contenus, qui sont de nature essentiellement didactique, voire des « savoirs didactisés à faire acquérir aux élèves » (Altet, 2001 : 35).
En revanche, les *savoirs pour enseigner* se réfèrent aux « savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe, [aux] savoirs de la culture enseignante » (*ibid.*).
Les savoirs pratiques
Les *savoirs pratiques*, de l'ordre du procédural, qui sont issus de l'expérience et acquis en situation de travail, portent sur le comment faire, sur les savoirs procéduraux à mettre en acte dans la classe, sur le comment s'y prendre pour assurer un bon résultat au sein de la classe.

2.2. La notion de compétences

Si cette notion est largement utilisée de nos jours pour caractériser l'expertise d'une personne, elle n'en fut pas toujours ainsi. Les définitions données par les dictionnaires nous apprennent que ce mot est tout d'abord issu du milieu de la justice : « aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel ou tel acte dans des conditions déterminées (1596) ; connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières (1690) », (*Le Nouveau Petit Robert*, 2011 : 484). « Aptitude d'une autorité à effectuer certains actes ; aptitude d'une juridiction à inscrire et à juger une affaire ; capacité reconnue en telle ou telle matière en raison de connaissances possédées et qui donne le droit d'en juger. » (Consultation électronique du dictionnaire *Larousse*).

[90] Nous utilisons le genre masculin comme générique pour toutes les personnes présentées, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.
[91] À partir de l'année académique 2010-2011 et jusqu'au 2013, le stage pratique des étudiants du Département de Langue et de Littérature françaises fait partie du programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (LLP) de la Commission européenne.

En revanche, la notion de compétence issue de la grammaire générative de Chomsky (1969), bien plus proche de nous, désigne les « connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes » (Cuq, 2003 : 48). La notion de compétence se situe donc à la croisée de deux champs épistémologiques : le social, à savoir le parcours de socialisation de l'individu et sa formation professionnelle et le savant, à savoir la compétence s'opposant à la performance ou bien les compétences générales et les compétences communicatives langagières[92].
L'usage de ce terme s'est petit à petit étendu dans le registre intellectuel pour désigner une personne bien qualifiée et arrive enfin à être utilisé comme considération relative à un acte à pratiquer, à une tâche à effectuer. En d'autres termes, cette évolution marquante de la notion de compétence, qui part des savoirs et des savoir-faire pour s'appliquer aux savoir-faire comportemental, voire à un acte de production en situation spécifique, est venue, dans le courant des années 1980, accélérer les discussions sur le rôle de la formation initiale et/ou continue et sur les apprentissages professionnels en considération de la nouvelle configuration et des besoins nouveaux du travail. À cet effet, on lit chez Perrenoud, qu'une compétence se définit comme « une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation. » (Perrenoud, 1997 : 53). Dans le même ordre d'idées Le Boterf précise que « la compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donné » (Le Boterf, 1994 : 62).

3. Les compétences professionnelles

Dans la littérature, nombreux sont les auteurs qui ont donné leur propre définition de la compétence professionnelle. L'ensemble de ces définitions ont tendance, à raison d'ailleurs, à associer la compétence professionnelle à l'action en situation professionnelle et en formation professionnelle.
La professionnalisation de l'étudiant, futur enseignant constitue, à ce niveau, un enjeu didactique et pédagogique dans la mesure où sa formation initiale devra porter sur un ensemble des compétences reconnues socialement comme caractérisant un métier. « Pour la première fois, la pratique enseignante était reconnue comment devant être le point de départ de la formation des maîtres[93]. »
La formation professionnelle doit privilégier la maîtrise de savoirs scientifiques en matière de langue, de littérature, de civilisation françaises et, en relation avec ces savoirs, le développement des compétences d'abord didactiques, puis pédagogiques. Professionnaliser l'étudiant pour son insertion et son intégration immédiates ou à long terme dans le monde de travail, c'est admettre que « si la fonction enseignante se fonde sur des savoirs, elle requiert une technicité de la transmission de ces savoirs, leur seule maîtrise ne garantissant pas –ou plus– la qualité de l'enseignement. » (Lang, 1999 : 21).
Or, les choses sont plus compliquées qu'elles ne paraissent. Les compétences professionnelles à acquérir par l'étudiant, futur enseignant ne se limitent pas à celles qui sont mises en jeu dans la dualité enseignement/apprentissage. Professionnaliser, c'est aussi développer des compétences d'ordres relationnel, communicationnel et social, des compétences qui sont peu théorisées, à savoir plutôt pragmatiques, et qui relèvent surtout des attitudes personnelles.
Pour Le Boterf « la compétence est un savoir agir en situation ou un savoir gérer la complexité » (Le Boterf, 2006 : 201). Suivant les propos de l'auteur, nous présentons schématiquement ce qu'il attend par compétence dans un contexte professionnel :

Savoir agir Compétence = Responsable et validé	Savoir mobiliser = savoir intégrer Savoir transférer	Des ressources (savoirs et capacités)	Pour atteindre un but

(D'après Le Boterf, 1994)

Le Boterf apporte des précisions qui concernent les différents savoirs pratiqués pour faire preuve de compétence professionnelle. Pour l'auteur, être compétent, au sens de professionnel, suppose de mettre en œuvre :

- *Un savoir mobiliser* : il ne suffit pas de posséder des connaissances ou des capacités pour être compétent. Il faut savoir les mettre en œuvre quand il le faut et dans les contextes appropriés. Être compétent, c'est savoir mobiliser les bons savoirs dans des situations sans cesse différentes ;
- *Un savoir combiner* : être compétent, c'est savoir sélectionner, organiser, employer les éléments nécessaires dans le répertoire des ressources afin de gérer à bon escient son activité professionnelle ;
- *Un savoir transférer* : être compétent, c'est savoir s'adapter aux différents contextes en ajustant son action et son activité professionnelles ;
- *Un savoir-faire éprouvé et reconnu* : ce terme signifie que le professionnel compétent doit avoir été confronté à la réalité du terrain.
  (D'après Le Boterf, 1994)

Dans le même ordre d'idées, Perrenoud précise qu'« une compétence mobilise diverses ressources : les savoirs, rapport aux savoir, capacités, attitudes, valeurs et identité » (Perrenoud, 2008 : 218), pour ajouter qu'une compétence est une « capacité qui s'appuie sur des connaissances mais ne s'y réduit pas » (Perrenoud, 1997 : 53). Or, les compétences professionnelles, selon le même auteur, ne sont pas elles-mêmes des connaissances. Tout simplement, ces compétences utilisent, intègrent et mobilisent :

- *Des connaissances déclaratives* : les savoirs à transmettre, à enseigner. Ces connaissances sont liées au savoir théorique, évoqué supra ;
- *Des connaissances procédurales* : des connaissances acquises en situation de travail. Il s'agit des savoirs d'expérience, des savoirs procéduraux, des savoirs sur la pratique, sur le comment faire. Ces connaissances nous renvoient au savoir pratique ;
- *Des connaissances conditionnelles* : ces connaissances demandent une adaptation à chaque situation. Il faut savoir pourquoi et quand mobiliser, combiner et orchestrer les *quoi* et les *comment* en fonction du public, de la situation et des objectifs à atteindre.
  (D'après Perrenoud, 1997, 2001, 2008)

Les compétences professionnelles mobilisent donc les savoirs en action et sont toujours liées à une pratique. Celles-ci se matérialisent, d'ailleurs, par la capacité de transférer efficacement divers savoirs sur le terrain et cela en vue de résolution de problèmes.
Transférer les apprentissages, c'est donc manifester de la compétence professionnelle, une compétence qui ne se développe et ne se stabilise qu'à travers la pratique enseignante.

4. Le stage pratique

Le stage pratique des étudiants, qui s'inscrit de leur formation initiale, s'effectue au quatrième semestre universitaire et a une durée de deux mois, soit mars et avril.
À partir de la rentrée 2010 et jusqu'au 2013, le stage pratique des étudiants du Département de Langue et de Littérature françaises est intégré dans le cadre du programme européen « Éducation et Formation tout au long de la vie » (LLP).
Les financements des étudiants-stagiaires sont assurés par les fonds européens. La délivrance de certificat professionnel est prévue pour les étudiants-stagiaires ayant accompli avec succès leur stage pratique.

4.1. L'objectif général du stage pratique

Le stage pratique se fixe comme objectif ultime d'offrir aux étudiants, futurs enseignants, qui n'ont pas d'expérience ni de pratique de l'enseignement des langues, la possibilité d'acquérir, de consolider et d'approfondir, sur le tas, des savoirs théoriques et des savoirs pratiques, tout en construisant et en développant des compétences requises à des fins enseignantes, voire à des fins didactiques et pédagogiques.
Par ailleurs, ce stage est également une occasion unique pour les étudiants qui, tout en bénéficiant de leur formation initiale en cours, s'apprêtent à se confronter, avant la fin de leurs études et leur insertion au marché du travail, à des situations réelles de la classe de langue et au monde professionnel.

[92] Les travaux du Conseil de l'Europe ont conduit à un élargissement de la notion de compétence en faisant la distinction entre compétences générales et compétences communicatives langagières (*Cadre européen commun de références pour les langues*, 2001).
[93] L. Jospin, ministre de l'Éducation nationale, avril 1990.

4.2. Les objectifs spécifiques du stage pratique

Les étudiants-stagiaires, censés participer au stage pratique, doivent observer, sur le terrain, des pratiques didactiques et pédagogiques de l'enseignement du français langue étrangère, dans différents établissements du primaire et du secondaire de la circonscription de la ville de Thessalonique. À cet effet, ils disposent d'un carnet de bord et d'une grille d'observation.
Le stage pratique leur donne la possibilité :

- de se familiariser avec des notions comme programme d'études, objectifs et besoins d'enseignement/apprentissage selon le profil des élèves ;
- de se sensibiliser à la formulation des objectifs d'enseignement/apprentissage et à l'identification des besoins des élèves ;
- de s'initier aux procédures de variations des différents facteurs et composantes du cours de langue, selon les principes d'une pédagogie différenciée ;
- d'analyser la place accordée à la L1 et à L2 ;
- d'analyser les nouveaux rôles de l'enseignant et de l'élève dans la procédure de l'enseignement/apprentissage ;
- de se renseigner sur les modes d'évaluation des élèves ;
- de s'autodéterminer par rapport à leurs savoirs théoriques ;
- d'apprendre à porter un regard critique sur l'individualisation de leurs apprentissages ;
- de s'intégrer au corps enseignant et d'établir des liens de collaboration.

À la fin du stage, l'enseignant-tuteur donne la possibilité aux étudiants-stagiaires à faire un cours de langue.

4.3. Les choix des enseignants-tuteurs

Les enseignants-tuteurs ont été choisi grâce à leur expérience de tutorat dans le cadre de l'enseignement du flcé, mais aussi grâce à leur véritable intérêt pour ce programme et leur motivation consciente à y participer. Volontaires observés sur leurs pratiques d'enseignement, à savoir procédés, techniques, approche(s) adoptée(s), activités proposées, phases d'apprentissage mises en œuvre, interaction entre élèves et professeurs dans leurs classes, ont encadré les étudiants-stagiaires pendant deux mois consécutifs le mars et l'avril.
Cependant, en dehors de leur qualification, ils ont suivi un séminaire ad hoc afin de pouvoir mieux encadrer les étudiants-stagiaires. Mais plus encore, ils ont été sollicités d'assurer un encadrement personnalisé, adapté au profil des étudiants-stagiaires et devant répondre à leurs besoins.
Le positionnement des enseignants-tuteurs à l'égard des étudiants-stagiaires est celui : d'un collaborateur, d'un conseiller auprès d'eux, d'un facilitateur de l'apprentissage, d'un négociateur, d'un médiateur, d'un acculturateur ; mais également d'un évaluateur[94] des savoirs pratiques ainsi que des compétences que ceux derniers doivent avoir acquis et développés tout au long du cheminement suivi lors de leurs stage pratique.

5. Les outils disposés

Il a été demandé aux étudiants-stagiaires de tenir un 'carnet de bord' et de compléter une 'grille d'observation' pour chaque séance, tout au long de leur stage.

5.1. Le carnet de bord

Le carnet de bord, tel que nous l'avons conçu et élaboré afin de répondre aux besoins de notre recherche et au profil de nos étudiants, possède deux parties cohérentes entre elles : une partie observable et une partie invariante.

CARNET DE BORD

<table>
<tr><td colspan="5">NOM :
Prénom :</td></tr>
<tr><td>Date</td><td>Classe</td><td>Collaboration avec l'enseignant-tuteur

ou

Travail seul(e)</td><td>Savoirs acquis
J'ai appris…

Je veux mieux apprendre…

Aspects positifs
Ce que j'ai aimé le plus…

Aspects négatifs
Ce que j'ai aimé le moins…</td><td>Réflexions personnelles

Problèmes rencontrés

Questions résolues</td></tr>
</table>

La partie observable, ayant trait aux processus d'enseignement/apprentissage, se réfère à tout ce qui a été réalisé lors de chaque séance, alors que la partie invariante porte sur la réflexivité, sur les appréciations personnelles (Macré, 2009) par rapport à des problèmes rencontrés et à des questions résolues.
Le carnet de bord, comme outil d'individualisation de l'apprentissage, vise à une 'première professionnalisation' des étudiants-stagiaires, futurs enseignants, dans la mesure où il leur permet d'apprendre à identifier leurs points forts et/ou faibles et de s'autodéterminer par rapport à la pratique enseignante.
Le carnet de bord comme outil d'échanges des pratiques enseignantes leur permet de comparer leur propre évolution à celle de leurs camarades.
En d'autres termes, le carnet de bord constitue un outil précieux dont disposent les stagiaires pour dresser, tout en profitant de leurs annotations, le bilan non seulement de leur stage pratique, mais aussi de leur formation initiale.

5.2. La grille d'observation

Comme souligné plus haut, il est demandé aux étudiants-stagiaires de compléter une grille d'observation. Cette grille se propose de décrire les pratiques d'enseignement du français langue étrangère, telles qu'elles sont mise en œuvre, en contexte institutionnel par les enseignants-tuteurs. Plus précisément, elle vise à cerner l'articulation entre le traitement didactique des contenus en la matière, voire les savoirs théoriques à enseigner, et les modes de gestion et d'organisation pédagogique, voire les savoirs pratiques, en vue d'une aide à l'interprétation des échanges pratiques et à l'individualisation de l'apprentissage des étudiants-stagiaires.

[94] Il a été demandé aux enseignants-tuteurs d'effectuer, à la fin du stage, une évaluation officieuse pour chaque étudiant-stagiaire et de la remettre à la responsable du stage.

GRILLE D'OBSERVATION

UNIVERSITÉ ARISTOTE DE THESSALONIQUE

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ – FACULTÉ DES LETTRES

ΤΜΗΜΑ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ – ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

DÉPARTEMENT DE LANGUE ET DE LITTÉRATURE FRANÇAISES

SECTION DE LINGUISTIQUE ET DE DIDACTIQUE DES LANGUES

Nom et Prénom du stagiaire :
Nombre d'heures effectuées :
Établissement :
Classe :
Effectif :
Nom et prénom de l'enseignant(e) :

1. Décrivez la configuration de la classe :
2. Les élèves avaient un niveau en français homogène ?
   Oui □ Non □
3. À propos du matériel d'enseignement de la langue :
   3.1. Manuel scolaire utilisé pour le cours :
   3.2. Moyens audiovisuels □
   3.3. Livre de grammaire □
   3.4. Cahier d'exercices □
   3.5. Dictionnaire □
   3.6. Autre (à indiquer) :
4. L'enseignant a-t-il utilisé des documents authentiques ?
   Oui □ Non □
   4.1. L'enseignant a-t-il utilisé des documents créés par les élèves ?
   Oui □ Non □
   4.2. L'enseignant suivait fidèlement le manuel scolaire ?
   Oui □ Non □
   4.3. L'enseignant créait ses propres activités ?
   Oui □ Non □
5. À propos des techniques de gestion de la classe :
   5.1 L'enseignant utilisait des procédés disciplinaires p. ex. il demandait aux élèves de rester tranquilles, il en punissait certains, etc.
   Oui □ Non □
   5.2. L'enseignant encourageait les élèves à participer au cours en utilisant des techniques comme (à préciser) :
   5.3. L'enseignant rendait son cours intéressant en utilisant des procédés comme (à préciser) :
6. À propos de l'utilisation du grec (L1)[95] dans la classe :
   6.1. Fréquence d'utilisation du Lé1 par l'enseignant
   6.1.1. Continuellement □
   6.1.2. Si nécessaire □
   6.1.3. Souvent □
   6.1.4. Jamais □
   6.1.5. Les raisons pour lesquelles l'enseignant utilisait la Lé1 étaient (Indiquez si possible, plusieurs occasions) :
   6.2. Fréquence d'utilisation du Lé1 par les élèves
   6.2.1. Continuellement □
   6.2.2. Si nécessaire □
   6.2.3. Souvent □
   6.2.4. Jamais □
   6.2.5. Les raisons pour lesquelles les élèves utilisaient la L1 étaient (Indiquez si possible, plusieurs occasions) :
7. L'enseignant fait développer :
   7.1. Les compétences générales Oui □ Non □
   Si oui, précisez lesquelles :
   7.2. Les compétences communicatives langagières Oui □ Non □
   Si oui, les compétences linguistiques : grammaticale □, lexicale □, orthographique □, sémantique □, phonologique □
   7.3. Les compétences sociolinguistiques Oui □ Non □
   Si oui, à préciser :
   7.4. Les compétences pragmatiques Oui □ Non □
   7.4.1. Compétence discursive □
   7.4.2. Compétence fonctionnelle □
8. Indiquez l'approche méthodologique suivie par l'enseignant :
   8.1. Approche centrée sur l'enseignant □
   8.2. Approche centrée sur l'apprenant □
   8.3. Approche centrée sur le groupe de classe □
9. Des sujets (inter)culturels ont été traités : Oui □ Non □
   Si oui, donnez des exemples :
10. Quelles activités ont suscité le plus d'intérêt chez les élèves ?
   10.1. Activités individuelles □
   10.2. Activités en groupes □
   10.3. À partir des projets □
   10.4. Activités interactives □
   10.5. Autres (à préciser) :
11. À propos du déroulement du cours
   11.1. La gestion du temps était correcte Oui □ Non □

[95] Nous ne considérons pas le grec comme langue dite 'maternelle', mais comme langue de l'école, L1 (Roulet, 1980, Bourguignon et Dabène 1982, Bourguignon et Candelier 1988, Castellotti 2001), et le français comme langue 2 (L2).

11.2. Les élèves coopéraient activement Oui □ Non □
11.3. Il y avait un retour d'informations Oui □ Non □
11.4. Il a été demandé aux élèves de réaliser un exercice/une activité écrit(e)
Oui □ Non □
11.5. Il y avait de l'interaction entre les élèves Oui □ Non □
11.6. Il y avait de l'interaction entre l'enseignant et les élèves
Oui □ Non □
11.7. Les élèves travaillaient : séparément □
2 par 2 □
en groupes □
11.8. Il a été donné aux élèves des devoirs à faire à la maison Oui □ Non □

12. Le cours était centré sur :
12.1. L'enseignement □
12.2. L'apprentissage □
12.3. Les deux □
12.4. Justifiez brièvement votre réponse en donnant des exemples.

Cette grille d'observation constitue notre deuxième dispositif au service de la réussite du stage pratique et en général de la formation initiale.

6. Analyse des résultats

Nous avons choisi d'examiner la partie invariante des carnets de bord, voire les réflexions personnelles, les problèmes rencontrés et les question résolues, de l'ensemble des étudiants-stagiaires qui ont participé au stage pendant les années académiques 2009, 2010 et 2011.
Au total, le nombre de stagiaires monte à 53, soit : 20 pour le 2008-09, 16 pour le 20009-10 et 17 pour le 2010-11. Ceux-ci ont observé 39 classes de langue du flcé, soit : 20 du primaire, 16 du collège et 3 du lycée. En outre, ils ont été obligés d'effectuer quatre observations par semaine. À la fin de chaque observation, une heure était consacrée aux discussions/collaborations avec l'enseignant-tuteur.
À noter que, le carnet de bord aussi bien que la grille d'observation ont été utilisés en collaboration avec l'enseignant-tuteur et la responsable du stage, bien que les étudiants-stagiaires aient la possibilité de travailler seuls.
Cette collaboration a, d'ailleurs, facilité notre tâche dans la mesure où elle nous a permis de focaliser notre intérêt sur l'utilité de carnet de bord comme outil d'individualisation de leur apprentissage et comme outil d'échanges des pratiques. Sur les 53 stagiaires, une observation des carnets de bord révèle les caractéristiques suivantes :

- *Le carnet comme outil d'individualisation de leur apprentissage*

La grande majorité, soit 48 stagiaires se positionnent en faveur de l'utilité du carnet de bord. 4 stagiaires regrettent d'avoir 'gaspillé leur temps à faire des choses inutiles'. Un seul témoigne avoir des difficultés à s'autodéterminer.

- *Le carnet comme outil d'échanges des pratiques*

La quasi-totalité des stagiaires, soit 50 sur 53 stagiaires, déclare avoir réussi établir un vrai réseau entre eux, qui leur permet d'échanger des pratiques, et d'en profiter.
Trois stagiaires se prononcent sur la difficulté éprouvée pour échanger 'des bonnes pratiques'. C'étaient des stagiaires qui ont observé les classes de lycée.
Nous avons tenté, dans la présentation de notre étude, de démontrer que le carnet de bord constitue aussi un outil de recherche qui permet, par le biais, des consignes adéquates de faire état des différents objectifs à atteindre.

7. La professionnalisation des étudiants : un défi pour la formation initiale

La professionnalisation des étudiants, qui constitue un des objectifs primordiaux de chaque formation initiale, passe essentiellement, comme nous avons tenté de le démontrer dans la première partie de ce présent travail, par la pratique. Plus précisément, la formation initiale des étudiants, futurs enseignants « postule qu'une maîtrise des savoirs et un haut niveau de culture garantissent intellectuellement et moralement la pratique enseignante » (Lang, 1999 : 157).
La pratique enseignante s'acquiert donc dans une articulation entre les situations vécues et les savoirs théoriques qui tentent de les expliquer.
L'apprentissage d'un métier complexe, comme la pratique enseignante, doit comprendre à la fois des savoirs théoriques associés aux savoirs pratiques, et les savoirs pratiques découlant des savoirs théoriques. Cette articulation implique une alternance, un va et vient entre l'université et l'école ; « elle implique surtout que chaque formateur dans son propre milieu suscite l'émergence des aspects théoriques reliés aux problématiques vécues par le stagiaire » (Bélair, 2001 : 75).
Or, une formation initiale, qui s'est donnée pour mission de professionnaliser les étudiants, futurs enseignants, devra 's'alimenter' constamment de leurs savoirs pratiques, acquis sur le terrain, et en profiter de multiples avantages offerts par le carnet de bord.
Par ailleurs, le carnet de bord soit comme outil d'individualisation de l'apprentissage soit comme outil d'échanges des pratiques enseignantes contient des remarques pertinentes, des annotations positives et/ou négatives, des suggestions intéressantes qui peuvent constituer le meilleur outil, l'outil adéquat pour articuler les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, voire même pour contribuer à la cohérence de la formation initiale et la réalité scolaire.
Analyser les caractéristiques des apprentissages en fonction des situations d'apprentissage, de la nature des contacts avec la langue, et des contraintes qui les conditionnent (Gaonac'h, 2006), c'est connaître la réalité scolaire.
Pour notre part, les carnets de bord des étudiants-stagiaires et les grilles d'observation se sont avérés être de meilleurs guides sur lesquels nous nous sommes appuyé pour réorienter nos cours vers la professionnalisation des étudiants.

8. En guise de conclusion

Notre recherche a tenté de démontrer le bien-fondé de l'introduction d'un carnet de bord et d'une grille d'observation dans un dispositif du stage pratique des étudiants, futurs enseignants. En effet, tous les étudiants-stagiaires se sont appropriés de ces outils pour s'autodéterminer par rapport à leurs savoirs théoriques et pratiques, mais surtout par rapport aux pratiques enseignantes. Cependant, en dehors des avancées sur l'individualisation de l'apprentissage et les échanges des pratiques, ces outils méritent d'être généralisés dans la formation initiale en vue de la professionnalisation des étudiants. Faire découvrir aux étudiants la réalité du métier, les exposer et les familiariser le plus tôt possible aux exigences de la pratique enseignante, les aider à acquérir des savoirs théoriques et pratiques, les guider à mobiliser et à développer des compétences d'agir en contexte institutionnel, enfin, les encourager à construire de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences constituent pour nous une fin en soi.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Altet, M., « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », in *Former les enseignants professionnels Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, 3ème éd. Bruxelles : De Boeck Université, 27-40, 2001.

Bélair, L., « La formation à la complexité du métier d'enseignant », in *Former les enseignants professionnels Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, 3ème éd. Bruxelles : De Boeck Université, 63-75, 2001.

Bourguignon, C. et Candelier, M., « La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère », *Les langues Modernes*, N° 82, 19- 34, 1988

Bourguignon, C. et Dabène L., « Le métalangage, un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère », *Le Français dans le Monde*, N° 177, 45-49, 1983.

Castellotti, V., *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE International, 2001.

Gaonac'h, D., *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Paris : Hachette, Éducation, 2006.

Lang, V., *La professionnalisation des enseignants*, Paris : PUF, 1999.

Le Boterf, G., *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les Éditions d'organisation, 1994.
Le Boterf, G., *Apprendre de l'expérience*, Paris : Eyrolles2006.
Macré, N., « L'analyse d'un dispositif de langues à travers des 'carnets de bord' des apprenants de niveau A2 », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 6, No 1, 103-114.
Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., Perrenoud, P., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, 3ème éd. Bruxelles : De Boeck Université, 2001.
Perrenoud, P., *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF, 2008 5ème éd, [1997].
Perrenoud, P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Issy-les-Moulineaux : ESF, 2008.
Roulet, E., *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*, Paris : Hatier & CREDIF, 1980.

DICTIONNAIRES CONSULTÉS

Cuq, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International, 2001.
Le Nouveau Petit Robert, 2011.
Larousse, Dictionnaire disponible sur le site :
http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/

TECHNOLOGIE POUR L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES EN MILIEU HOSPITALIER

Viviane Pereira MAITO[1]
Élève du Master en Éducation
Pontificale Université Catholique du Paraná
Courriel : vipmaito7@hotmail.com
Tél : +55.41.32297770 / +55.41.91022570
Adresse personnelle :
Rua Engenheiro Arthur Bettes, 276
Bairro Portão
CEP :80610-290
Curitiba - Paraná - Brésil

Elizete Lúcia Moreira MATOS[2]
Professeur Dr Titulaire de PUC/PR
Pontificale Université Catholique du Paraná
Courriel : elizete.matos@pucpr.br
Tél : +55.41. 32.71.16.55
Adresse personnelle :
Rua Imaculada Conceição, 1155 – Bloco CTCH
Bairro Prado Velho
CEP : 80.215-901
Curitiba - Paraná - Brésil

RÉSUMÉ

Le sondage a été élaboré à partir de la recherche sur le développement de l'apprentissage des élèves qui participent du programme de scolarisation en milieu hospitalier à l'«hospital de Clínicas , à Curitiba, à l'état du Paraná, au Brésil. Ce programme a comme un de ses buts : créer des possibilités pour que les élèves hospitalisés puissent avoir l'accès à des activités scolaires en milieu hospitalier. Prenant en compte, qu'ils ne peuvent pas suivre des cours aux écoles ordinaires en raison de leur état de santé. Cette étude est basée sur la recherche qualitative de la meilleure compréhension sur l'utilisation de la technologie comme un outil d'appui pédagogique pendant l'apprentissage de ces élèves. Le cadre théorique implique une sélection rigoureuse d'auteurs les plus pertinents, afin de réaliser une recherche critique de leurs travaux et composer l'étude bibliographique. L'interaction avec le contenu et le contexte de la réalité de l'école apporte de nombreux avantages à la récupération de l'élèves hospitalisés, à la fois en termes de santé et d'éducation. Le Bureau Alphabet créé et offert à l'hôpital «Hospital de Clínicas », par l'entreprise Positivo Informática, vient augmenter la possibilité d'étendre l'enseignement didactique pendant le processus d'apprentissage, en outre, pour permettre le contact avec les connaissances grâce à la connectivité Internet. Cette technologie, de façon ludique et stimulante, offre aux étudiants hospitalisés des activités qui impliquent les domaines de la langue portugaise et des mathématiques. En contribuant que leur pensée logique et leur capacité de réaliser des activités de collaboration soient stimulées pendant son utilisation avec les collègues qui sont à l'hôpital, intégrant ainsi les différences et la coopération. En plus, ce Bureau Alphabet favorise l'adéquation du niveau de difficulté et du contenu à développer en permettant la formation de groupes plus homogènes, avec le facteur de l'âge et les connaissances déjà acquises. Les écoles qui reçoivent des élèves desservis par le Programme de scolarisation en milieu hospitalier à l'Hospital de Clínicas, font des commentaires positifs sur ce programme. Cela arrive parce que ses élèves, qui ont déjà participé du programme, n'ont pas de difficultés significatives à reprendre leurs études quand ils retournent à l'école. Enfin, le Bureau Alphabet Positivo représente une solution technologique en permettant d'optimiser l'apprentissage des élèves qui ont besoin d'un traitement de courte durée et différencié. En outre, ils se trouvent fréquemment dans des situations difficiles en raison de leur hospitalisation.

Mots-clés: Élève hospitalisé, Bureau Alphabet, Technologie, Programme de Scolarisation en Milieu Hospitalier, Apprentissage.

L'accueil Pédagogique au Scolaire Hospitalisé

Selon Vasconcelos (s/d), dans les environs de Paris en 1935, Henri Sellier inaugure la première école pour les enfants inadaptés prenant en charge un grand nombre d'enfants mutilés à la Seconde Guerre Mondiale et impossibilités d'aller à l'école. L'accueil pédagogique dans des hôpitaux créés par Sellier a servi de modèle à des autres pays, comme l'Allemagne et les États-Unis, dans ce cas pour s'occuper des enfants tuberculeux.

Le grand nombre d'enfants et adolescents victimisés par la guerre a fait créer une approche plus significative des médecins, ceux qui aujourd'hui sont les défenseurs de l'école en milieu hospitalier.

Quand Vasconcelos (s/d) a écrit son article, il a cité qu'en 1939 a été créé le Centre National d'Études et de Formation pour les Enfants inadaptés de Suresnes (C.N.E.F.E.I) avec le but de diplômer des professeurs pour le travail dans des établissements spéciaux et dans des hôpitaux. Depuis ce moment, le C.N.E.F.E.I a déjà formé 1.000 professeurs pour le travail dans l'accueil pédagogique hospitalier. À la même année, le Ministère d'Éducation Français a créé le cadre de Professeur Hospitalier.

La création de la Scolarisation Hospitalière au Brésil, ainsi comme au Canada, en Angleterre et aux États-Unis, a été le résultat d'études académiques. Les sujets abordés dans ces études, qui datent dès le début du siècle, sont tournés vers l'attention et la préoccupation avec les enfants et les adolescents hospitalisés en âge scolaire. Selon Marcos Mazzota (1996 :38-39), il y a des registres dans des rapports de la Santa Casa de Misericórdia de São Paulo en faisant référence à l'accueil pédagogique spécialisé offert aux personnes avec des mobilités réduites, qui datent de 1931.

Cependant, beaucoup de personnes ne considèrent que le premier accueil pédagogique en milieu hospitalier a débuté en 1950 à Rio de Janeiro, Brésil, à l'Hôpital « Hospital Municipal Bom Jesus » qui se maintient en fonctionnement jusqu'à présent. Mais il y a été en 1990, par la publication du Statut de l'Enfant et de l'Adolescent qu'il est arrivé la reconnaissance officielle et l'augmentation significative de cette activité dans des établissements de santé de notre pays.

Au Brésil, de nos jours il y a beaucoup de secrétariats d'éducation qui n'assument pas la responsabilité qu'ils ont sur l'éducation des étudiants malades. En outres, il y a d'autres établissements qui croient que la maladie est un facteur d'empêchement pour la poursuite des études. Dans le but de modifier cette réalité nationale, il surgit alors un nouveau champ pour le travail du pédagogue : La Pédagogie Hospitalière. Cette récente modalité de la pédagogie se préoccupe à la poursuite de l'éducation des étudiants qui se trouvent hospitalisés dans les hôpitaux ou réalisent des traitements prolongés de santé quand ceux événements les empêchent de suivre des cours régulièrement dans leurs écoles.

Le projet Pédagogique des Classes Hospitalières du Secrétariat Municipal d'Éducation de Curitiba, Capital de l'État du Paraná, au Brésil, encore en construction, ne registre que l'attention à la scolarisation de l'enfant et de l'adolescent à l'âge scolaire hospitalisé. Ce projet a dans ses premiers registres en 1987 avec le travail développé par Margarita de Freitas Muggiatti, à l'hôpital « Hospital Pequeno Príncipe » qui n'offre que de l'accueil pédiatrique. Dans sa dissertation de master intitulée : « Hospitalisation Scolarisée, Une nouvelle alternative pour l'enfant Malade » (1987), Muggiatti a traité le besoin de l'appui pédagogique aux enfants hospitalisés ou en train de réaliser des traitements prolongés qui les empêcheraient de suivre de cours à leurs écoles. En 1988, il a été

établi le partenariat entre le Gouverne Municipal par moyen du Secrétariat Municipal d'Éducation (SME) et l'hôpital « Hospital Pequeno Príncipe », quand il a été engagé une professeure pour l'accueil pédagogique aux enfants hospitalisés.

Dans la période de 1988 à 1991, selon le Projet Pédagogique des Classes Hospitalières de Curitiba, deux autres établissements hospitaliers de Curitiba se sont devenus partenaires de la SME de Curitiba. En premier moment les professeures se prenaient vers les activités ludiques et récréatives, l'action principal qu'en 1998, a donné lieu a l'engagement pédagogique de fait, représentant, en représentant l'appui scolaire spécifique. Cette modification du but donné à l'accueil des scolaires hospitalisés est arrivée, quand le Programme de Scolarisation Hospitalière « Programa de Escolarização Hospitalar » a défini, ensemble à la SME et aux hôpitaux partenaires, les nouvelles clausules de responsabilités en prévoyant l'accompagnement pédagogique effectif des enfants et des adolescents hospitalisés ou en traitements prolongés de santé.

Le Secrétariat Municipal d'Éducation (SME) de Curitiba-Paraná-Brésil, dans une attitude pleine d'engagement avec une politique éducationnelle démocratique, vient en mettant en place des actions qui tendent les opportunités de développement humain et de formation. Le Programme de Scolarisation Hospitalier est une des actions qui sont dirigées vers l'inclusion, en assurant le droit d'éducation à tous et en recherchant à promouvoir l'équité dans la différence, et ainsi rendre aux Scolarisés en milieu hospitalier la dignité et l'intégralité de leur développement.

Le Projet Pédagogique des Classes Hospitaliers se rend en compte qu'en 2011, le Programme de Scolarisation Hospitalier prend en charge quatre grands hôpitaux où travaillent vingt-et-un professeurs, offerts par le SME de Curitiba, avec une journée de travail de vingt heures hebdomadaires. La quantité de professeures par unité varie entre deux et sept, en conformité aux clausules définies dans les contrats. Le Programme est en train de modifier la réalité des scolaires hospitalisés en offrant à eux l'opportunité de poursuivre leurs études. Ce fait modifie ainsi leurs sentiments négatifs que précédemment les accompagnaient pendant leurs séjours dans les hôpitaux.

Hôpitaux pris en charge à la ville de Curitiba/Paraná/Brésil en 2011:

- Hospital de Clínicas do Paraná, (Toute les spécialités et référence nationale dans la greffe de moelle osseuse et dans le traitement de cancer infantile.
- Hospital Erasto Gaertner (Oncologique)
- Hospital Pequeno Príncipe (Pediátrique).
- Hospital Evangélico(Brûlés).

Le bref rapport historique, démontre qu'avec le passage du temps, l'engagement et la préoccupation sont croissants sur la génération de politiques éducationnelles démocratiques tournées vers la formation de citoyens. La mise en place d'actions, qui permettent la formation et le développent humain avec le but d'inclusion, rançonnent la dignité, promeuvent l'équité dans la différence et favorisent le développement intégral des enfants et des adolescents hospitalisés.

Le Programme de Scolarisation Hospitalière

Les activités pédagogiques en milieu hospitalier proportionnent une expérience splendide dans un espace hors du commun : L'hôpital où, les espaces avant inutiles deviennent en salles de classe, l'aspect physique se change, les murs gagnent de couleurs avec les productions des scolaires hospitalisés participants des activités pédagogiques qui stimulent le ratiocine, la réflexion et la création. Ces activités les mettre au même niveau de leurs collègues qui suivent des cours réguliers à leurs écoles. Les Scolaires Hospitalisés participent aux activités pédagogiques liées aussi à la nouvelle réalité qui vivent, l'hospitalière, comme les campagnes de donation de sang et de moelle osseuse, la séparation si différente des déchets en milieu hospitalier, les soins avec la contamination et l'infection, parmi d'autres. Les travaux en groupe, quand la maladie permet, sont réalisés et changent les couloirs des hôpitaux, en écoulant un son merveilleux de rires et bavardages des étudiants. Le comportement de l'équipe multi-professionnelle (médecins, infirmiers, physiothérapeutes, nutritionnistes), qui travaille dans ces milieux, se semble plus heureux et affectif avec la présence de la Scolarisation Hospitalière qui les engage aussi dans des projets pédagogiques de manière très agréable.

Selon les données du Projet Pédagogique des Classes Hospitalières du Secrétariat Municipal de Curitiba, les professionnels de l'éducation offerts pour le travail, auprès des hôpitaux partenaires, ont réussi le concours et sont capacités à développer des accueils pédagogiques dans ces milieux et avec cette clientelle spécifique. Suivant les Directives Curriculaires de la Ville ou en quelques cas spécifiques, Ces professionnels suivent le curriculum scolaire sollicité/envoyé par l'école d'origine de l'étudiant. Cela assure aux scolaires hospitalisés, le droit à l'accompagnement scolaire durant leurs séjours dans l'hôpital.

L'insertion du milieu scolaire dans le milieu hospitalier avec la présence, l'écoute, l'attention, et la tendresse d'un professeur rend aux Scolaires Hospitalisés la sensation d'accueil. Celle remet les élèves dans une réalité déjà connue par eux, les préparant pour le retour à leurs vies après la fin du traitement ou de l'hospitalisation, garant encore l'accès aux contenus scolaires et l'engagement des objectifs de l'année scolaire.

L'évasion scolaire a comme une de causes le non accompagnement des contenus et le bas rendement scolaires des étudiants. L'élève qui ne suit pas de cours réguliers dans son école, perd les contenus et dans un peu de temps, n'accompagne plus sa classe, ce qui le mène au bas rendement, aux difficultés à l'application des normes de cohabitation et à la destruction de l'auto-estime. A l'absence de la dynamique scolaire récréée en milieu hospitalier et de l'accueil pédagogique durant l'hospitalisation, il apparaît la difficulté d'adaptation à l'école lors du retour du Scolaire Hospitalisé. Ce facteur accompagné du bas rendement mène à un tableau qui probablement causera l'abandon de l'école. On voit à la recherche, que la Scolarisation Hospitalière (S.H.) évite l'évasion pour motif de déphasage curriculaire ou d'apprentissage.

Le programme offre des activités d'enseignement-apprentissage en apportant l'école au sein des unités pédiatriques de l'hôpital, menant ainsi les pères et les S.H. au-delà des murs qui les séparent du monde extérieur, favorisant aux S.H. l'accès à des activités scolaires, la suivie des contenus et de vivre avec la réalité scolaire. Le développement de travaux concrets pour le programme démontre plusieurs avantages dans la récupération de l'élève-patient, dans des aspects de santés, émotionnels et éducationnels.

L'importance du rôle de l'école dans la vie des scolaires hospitalisés est indispensable pour leurs vies, ce qui les emmène à avoir des sentiments d'espoir et l'expectative de retour à leurs vies dehors de l'hôpital.

La Scolarisation Hospitalière représente un catalyseur des besoins du curriculum scolaire, fournissant les besoins émotionnels des S.H., donnant à eux l'opportunité de ne pas interrompre leurs études, de vivre avec des collègues et avec la dynamique scolaire. Celle-ci les proportionnera un retour à l'école régulière de manière équilibrée pour qu'ils se sentent valorisés, sûrs et conscients de ne pas avoir été privés de leurs études durant leurs traitements de santé.

Avantages du Programme

Spécifiquement à l'hôpital « Hospital de Clínicas do Paraná », où le Programme de Scolarisation représente une des actions du Comité de Humanisation, parmi les plusieurs avantages mensurées se remarquent les suivants :

- La réduction de l'usage d'analgésiques et une réponse positive au traitement aux patients qui reçoivent l'accueil pédagogique;
- Les scolaires hospitalisés mieux le jeun et les médications; réduit considérablement le stress, en restant plus calmes et heureux d'être actifs, valorisés et productifs;
- La maintenance du lien avec l'école et les collèges, s'en utilisant de correspondances et de la plateforme web.
- Les écoles rapportent que quand elles reçoivent les S.H., ceux-ci suivent le curriculum scolaire sans grandes difficultés ;
- La famille participe effectivement du processus d'apprentissage parce qu'elle se trouve dans la même ambiance que le S.H. ;
- La rançon de la citoyenneté, car les S.H. se sentent inclus à leurs groupes sociaux précédents à l'hospitalisation en plus du nouveau groupe formé par l'équipe multi-professionnelle. Celle-ci permet, même de forme diverse, se faire partie et contribuer à la formation de plusieurs groupes sociaux.

Caractéristiques Spéciales dans l'accueil au Scolaire Hospitalisé

On remarque ici, l'importance du fait que le Scolaire Hospitalisé a plusieurs besoins, en plus de son traitement médical adéquat et il a besoin d'un professionnel qui le donne l'attention spécial aux déterminants du développement psycho et cognitif.

Le développement du travail réalisé pour Le Programme de Scolarisation a la préoccupation de pénétrer son action avec une vision humanitaire. La présence du professeur en milieu hospitalier a, en plus de la préoccupation d'assurer le droit à l'accueil pédagogique des Scolaires Hospitalisés, l'objectif de s'occuper de leur développement complet. Ce professeur s'occupe aussi avec le traitement égalitaire et universel, donnant à ces enfants et adolescents la possibilité d'inclusion sociale et de continuité de leurs études. L'accueil pédagogique réalisé dans les unités pédiatriques des hôpitaux promeuvent la valorisation personnelle du Scolaire Hospitalisé, l'emmenant à la récupération de la santé bien plus rapide de celle de ceux-là qui ne reçoivent pas l'accueil pédagogique. Celle qui reflète dans l'amélioration du rendement scolaire après le rétablissement de la santé ou à la fin du traitement.

Le professeur qui travaille en milieu hospitalier a besoin d'autres connaissances, en outre des besoins requis à la pratique pédagogique scolaire. Fonseca (2003 : 25) expose que: "Le professeur de l'école hospitalière est, avant tout, un médiateur des interactions de l'enfant et de l'ambiance hospitalière. Pour cela ne lui doit pas manquer de notions techniques et thérapeutiques (…) sur les maladies qui affectent ses élèves et leurs problèmes, ainsi que les émotionnels qui résultent de leur état santé pour les enfants et leurs familiers et encore pour les perspectives dehors l'hôpital ».

Le travail réalisé par le Programme de Scolarisation Hospitalière à Curitiba (Paraná-Brésil) est considéré une nouveauté dans le milieu pédagogique et pour ce motif représente encore un grand défi. Le Programme est en train de tenir son rôle pour réparer l'erreur d'exclure de toutes les sphères les enfants et les adolescents qui se trouvent hospitalisé ou en traitement de santé. Celui représente un exemple de travail pédagogique pour d'autres régions dans le monde qui recherche un comportement étique dans le plan social et global.

Le programme amplifie et flexibilise l'action de l'école, et démontre une contribution significative à l'amélioration des conditions d'enseignement de la population en question, en déviant l'éducation intégral et effective dans son sens plein et démontrant ses atouts.

Le Scolaire Hospitalisé

Le Scolaire Hospitalisé (S.H) est l'étudiant-là qui suit de cours dans nos classes aux écoles régulières, et que tout de suite, se voit devant de l'effrontément d'une maladie. La majorité de caractéristiques de cet élève se maintient, il est un étudiant comme quelqu'un d'autre. Seulement il est en train de passer pour une étape qui ira le priver, dépendent de cas, de sa routine, incluant la cohabitation au groupe de l'école, pendant un certain temps.

Quand nous travaillons avec des scolaires à leur ambiance, prise comme naturelle, qui est leur école régulière, nous percevons une grande diversité de personnalités, de comportements, de rythmes d'apprentissage et de difficultés.

Le professeur doit être formé et capacité à réaliser des recherches et chercher les fondements pour des actions pédagogiques, dans la recherche de solutions aux divers problèmes qui peuvent venir à compromettre le développement de l'apprentissage et des relations de ses élèves.

Dans ce contexte prévisible, parfois, le professionnel de l'éducation n'est pas attentif à un fait qui peut envahir sa routine habituel et l'enlever de sa zone de confort, qui est *la maladie d'un de ses élèves*. Quand ce fait arrive, nous ne nous sentons pas toujours préparés à travailler de la manière la plus correcte. Il apparaît alors les questionnements: Comme réagir à ce problème? L'étudiant doit-il être privé de son droit à l'éducation, bien qu'il ne puisse pas suivre de cours à son école régulière ? Devra-t-il être totalement exclu de ses groupes (famille, écoles, amis)? La maladie justifie-t-elle l'abandon de l'école et de la convivialité avec l'action pédagogique?

Le S.H., malgré se trouver dans une situation adverse, comme nous avons déjà citée précédemment, maintient ses caractéristiques, ses besoins, ses souhaits, et surtout ses droits. Ne pas fournir les besoins basiques de ces scolaires, il serait avant tout une attitude d'exclusion.

Au milieu hospitalier, devant l'hospitalisation, le S.H. voit sa routine modifiée, car ses jours ne sont plus comme avant. Maintenant, il vit avec des personnes inconnues, dans un milieu agressif et provocateur, pour ne pas faire partie de sa réalité habituelle.

Ces S.H. rapportent et démontrent clairement leurs sentiments négatifs comme, la peur, la insécurité et par rapport à leurs groupes sociaux, un profond sentiment d'exclusion. Ce fait peut altérer significativement le développement global de ces individus. Ces sensations des S.H. sont facilement perçues dans la cohabitation journalière. Celle est le moment en qu'ils laissent apparaître de forme claire, dans leurs attitudes et leurs paroles par rapport ce qu'ils sentent vers le manque de leurs maisons, de leurs biens, de leurs collèges, de leurs amis, de leurs routines et de leurs écoles.

L'importance de l'usage de la Technologie dans le Contexte Hospitalier

La technologie est de nos jours indispensablement incorporée à l'activité humaine et est devenue une des langages médiateurs des relations avec le monde. La technologie créée une nouvelle mentalité et des manières de structurer la pensée, les différentes valeurs et les nouvelles langages. La culture de l'informatique donne des possibilités de se communiquer et de connaître, distinctes de celles que nous connaissions jusqu'à récemment; celle provoque des changements significatifs dans le collectif humain parce que ceci constitue comme un arrière-plan pour les plusieurs phénomènes sociaux (Lévy, 1999). Le rôle de l'école et du professeur doit être redimensionné à la mesure que la culture digitale pénètre dans la société, ainsi, la dichotomie entre la vie réelle et la vie scolaire peut être minimisée.

L'école, devant le surgissement des agences d'information et de connaissance, se peut avoir d'après l'accès à l'internet ou avec l'usage de logiciels éducatifs, en laissant d'être le principal espace de formation systématisée, car la vitesse des changements technologiques permet que l'apprentissage soit realisée de forme permanente en exigeant de l'espace scolaire et une adaptation continue à cette nouvelle réalité.

Le surgissement de nouveaux langages prédispose un nouveau comportement didactique et pédagogique des professeurs, de l'école et de la salle de classe.

Une éducation de qualité inclusive dans un milieu hospitalier, dépend directement de l'action pédagogique de l'enseignant, en fin de compte c'est le professionnel qui médiate l'apprentissage et a la possibilité de favoriser ou rendre difficile ce processus. Les activités qui privilégient des moments significatifs et collaboratifs qui aient l'application quotidienne à la vie de l'élève, font la différence en proportionnant un apprentissage significative. « Quand les élèves travaillent ensemble, ou en collaboration, ils produisent une connaissance plus profonde et, en même temps, ils laissent d'être dépends pour qu'ils deviennent interdépendants (Pallof et Pratt, 2002 : 141).

Au contexte hospitalier, il y a le besoin de potentialiser l'action pédagogique, car les S.H. n'ont pas toujours les conditions physiques requises pour participer aux moments d'apprentissage de longue durée. Les professeurs qui travaillent dans ces ambiances doivent ajuster leurs stratégies pédagogiques, en visant l'apprentissage effectif des concepts et des contenus fondamentaux de manière très agréable et dans un peu de temps. Indiquer les chemins actualisés de développement et de croissance individuels et collectifs c'est une de fonctions du professeur dans ce contexte. Ces professeurs doivent encore mettre des moyens et des instruments qui les favorisent à réaliser l'apprentissage significatif et la réussite du processus.

Les S.H. pris en charge par le Programme de Scolarisation Hospitalière font partie aujourd'hui d'une génération qui, de plus en plus, devra dominer techniquement et qualitativement les ressources technologiques. Alors, la technologie éducationnelle est un chemin assurément requis dans une conception citoyenne de développement équitable.

La présence de technologies éducationnelles dans le contexte hospitalier fournit incomptables possibilités pédagogiques de qualité, amplifie et démocratise l'accès aux savoirs. C'est au professeur de se rendre capable pour qu'il puisse développer et dominer les habilités et compétences requises à l'usage de ces technologies. Après cela, il pourra travailler comme médiateur d'une pratique pédagogique interdisciplinaire et intégratrice.

Le Bureau Éducatif Alphabet et E-Blocks Mathématique

Comme il est disponible sur le site de l'entreprise Positivo Informática, le Bureau Éducatif Alphabet et E-Blocks Mathématique « Mesa Educacional Alfabeto et E-Blocks Matemática » est appareil technologique qui combine des *logiciels* éducatifs et éléments de *matériels* (modules électroniques et blocs manipulables). Elle a été dessinée et planifiée pour appuyer le processus d'enseignement-apprentissage à l'étape d'alphabétisation

(langue et mathématique) Le «Bureau» appuie l'enseignant dans le développement de pratiques pédagogiques innovatrices et inclusives. Celle a été créée pour le département de Technologie Éducative du Groupe Positivo Informática et a la base da sa création dans l'abordage sociointeractionniste d'apprentissage. L'abordage sociointeractionnis, dans la théorie de Vygostsky apporte que toute la connaissance est construite socialement, dans le cadre des rapports humains. Le rapport entre le développement et l'apprentissage, du point de vue de Vygostsky, est basé dans le concept de « Zone de développement proche », défini comme: «la distance entre le niveau de développement réel, que s'habitue déterminer à travers de la solution indépendante des problèmes, et le niveau de développement potentiel, en déterminant à travers de la solution de problèmes sous la tutelle d'un adulte ou en collaboration avec des copains plus capables » (Vygostsky, 1998 : 112).

À partir de la vision ***sociointeractionniste***, nous vérifions que:

- L'apprentissage ne doit pas être un acte solitaire, mais d'interaction avec un autre;
- Le professeur, avant d'être un simple émétteur de savoirs, réalise le rôle de médiateur entre l'apprenti et la connaissance ;
- L'action pédagogique a besoin de prendre en compte autant la collaboration, l'élève a besoin pour arriver à produire de forme indépendante;
- Le dialogue et interaction ente le professeur et l'élève doivent être permanentes, en pénétrant tout le travail de l'enseignement-apprentissage.

La table fait partie du matériel utilisé pour le Programme de Scolarisation Hospitalière de l'hôpital « Hospital de Clínicas do Paraná » depuis l'an 2009. Les professeurs qui travaillent dans cet hôpital ont reçu la formation requise, pour l'usage de l'instrument. L'usage du « Bureau » rend plus facile l'action pédagogique du professeur et permet le travaille collaboratif des enfants en âge égale ou mineur à 6 ans, rendant possible une ambiance d'interaction et de socialisation, fondamentale à la potentialisation de l'apprentissage si requise dans le contexte hospitalier

Composition du Bureau Éducatif

La Table est unique, et peut être utilisée pour la réalisation d'activités aussi de langage comme de mathématique, ayant seulement besoin de changer les blocs en fonction de domaine de connaissance à être travaillé.

D'accord le disposé sur le site de l'entreprise Positivo Informática, E-Blocks, la table éducative est composée pour une base de travail (Bureau), un module électronique connecté à un ordinateur où s'emboîtent des blocs codifiés et identifiés avec les lettre de l'alphabet où dans le cas du E-Blocks Mathématique, avec de numéros, des personnages, des figures et des flèches directionnelles et trois bancs qui peuvent s'asseoir jusqu'à six S.H. .

Les activités interactives multimédia rendu disponibles pour les « Bureau » accueillent multiples objectifs éducatifs et répondent aux besoins pédagogiques d'élèves de différentes, âges, niveaux de connaissances et développement. L'intégration entre le matériel concret et les activités multimédia proportionne l'apprentissage de contenus de langage et de mathématique, et le développement d'habilités fondamentales, comme la créativité, la coordination motrice, l'expression orale et écrite, la résolution des problèmes, parmi d'autres.

D'accord le site de divulgation du matériel technologique de la Positivo Informática, à la modalité « Éducatif Alphabet », le bureau possède plus de 1.800 vocables et 1.100 images, en plus de fables, proverbes, chansons de roue « cantigas de roda » et vire-langues, parmi d'autres, et le professeur peut encore augment cet univers en ajoutant des textes, des mots, des images, des sons et des vidéos en fonction du niveau d'apprentissage des élèves et de la réalité hospitalière.

La modalité « E-Blocks Mathématique » offre des activités relatives au langage mathématique étant composé de s numéros, des opérations, des espaces, des formes, grandeurs et mesures. Il est possible travailler avec des contenus relationnels à la localisation, la classification, l'identification des numéros et des quantités, des standards, des formes, des mesures, des capacités, des additions, des soustractions et de la logique.

La forme que le travail se développe au « bureau », stimule l'apprentissage par l'interaction et la collaboration, promeut le contact direct et forme interactive avec des contenus. L'élève est motivé à développer des habilités et vivre des expériences nouvelles d'apprentissage.

Selon les données de l'entreprise à son site internet, la méthodologie utilisée suit les principes d'apprentissage de TPR (Total Physical Response – Réponse Physique Totale) qui promeut l'association entre entendre, lire et faire. Cette méthode contribue au développement des habilités cognitives, car elle utilise un ensemble de matériaux concrets allié aux stimules abstracts gérés par l'ordinateur

Les S.H. partagent l'apprentissage, en changent des idées, en développant le sens critique et en construisant collectivement leurs connaissances pendant qu'ils réalisent les activités proposées par le « bureau », en motivant le esprit de collaboration.

L'importance du Feedback

Pour Magill (2000), le feedback se présente de forme plus pratique: il y a une situation qu'il est réalisé un type d'apprentissage moteur et une information est fournie à l'apprenti à respect de sa performance. Schmidt (2001 : 270) aborde le terme feedback comme "une information sensorielle qui indique quelque chose sur l'état réel du mouvement d'une personne".

Le feedback pédagogique, peut être compris comme un retour sur la performance du S.H. dans un devoir déterminé, étant capable de l'aider à améliorer son développement et ainsi atteindre leurs objectifs.

La « Bureau » interagit avec le S.H. et offre un feedback immédiat, en permettant un nouvel essai de réponse, de cette forme, stimulée l'apprentissage en renforçant les bonnes réponses et en acheminant la correction de mauvaises réponses. L'attention du S. H. est activée par le feedback du logiciel, qui perçoit l'importance d'entendre et d'accompagner ce que les personnages de la technologie sont en train de parler, en suggérant ou en orientant leurs actions.

Avantages de l'usage de la Technologie dans l'Action Pédagogique

Il est indéniable que l'usage des technologies éducatives apporte plusieurs avantages au travail de professeurs qui établissent des objectifs clairs et créé des stratégies cohérentes avec des contenus et concepts à être abordés.

La technologie éducative est une expression plus englobante de que la simple « informatique dans l'Éducation », que de manière générale privilégie seulement l'usage d'ordinateurs dans pratique pédagogique dans la salle de classe, liés ou non à l'internet ce que rend possible la connexion du monde pédagogique au monde externe. Sans doute, l'usage simple d'ordinateurs connectés à l'internet n'est plus capable de révolutionner la forme d'apprendre dans les salles de classe, car ils rendent des changements dans la routine et dans les attitudes qui précédemment étaient caractérisées par l'inertie et par les attitudes mécaniques. L'approvisionnement et la circulation d'informations et des connaissances permis par l'usage des technologies, multiplient les possibilités d'utilisation du savoir en rendant possible aux S.H. de poursuivre leur propre processus d'apprendre. L'autonomie proportionnée par les recherches dans des sites de recherche, répond à la curiosité ou recherche des informations pour partie des élèves, ou à l'usage de technologues comme la « Bureau Éducatif » qui offre au S.H. la possibilité de corriger ses erreurs et d'apprendre avec le support du professeur, reflète une nouvelle réalité.

En faisant référence au « Bureau Éducatif », nous avons remarqué que les activités et les actions proposées stimulent l'attention volontaire, la mémorisation, l'interférence, la généralisation et l'abstraction, qui sont selon la Psychologie Soviétique, dans les discours de Vygostsky et Luria (1991), des capacités supérieures du cerveau. Ces capacités sont responsables pour la formation de l'intelligence du sujet, l'équipement en question privilégie l'interaction entre l'objet de la connaissance et les S.H., en permettant qu'ils « apprennent à apprendre ». Le feedback rend possible au S.H. qu'il fasse une évaluation sur sa performance, en validant ou pas ses hypothèses.

Le professeur assume, avec l'usage de la table, un nouveau rôle: le rôle de stimuler la curiosité et la source d'informations pour que l'élève utilise, sans avoir besoin d'aide ou de la présence du professeur à plein-temps, dans les processus d'intercompréhension.

Au processus d'enseignement-apprentissage avec l'usage des activités réalisées du « Bureau Éducatif », quelques aspects peuvent être observés:

- Les capacités supérieures du cerveau se développent: attention volontaire, mémorisation, interférence, généralisation et abstraction;
- Le développement et l'amélioration de la coopération entre les S.H.;
- Le développement de la compétence: « apprendre à apprendre »;
- L'offre de la possibilité d'évaluer la propre performance, en validant ou pas leurs hypothèses;
- Le rendu à faveur de l'articulation entre les matériels manipulables et les digitales, en rendant possible l'expérimentation curieuse et pleine de défis.

La Table Éducatif rend possible de manière réelle l'accès, pour par du S.H et du professeur, à la technologie de pointe, capable d'ajouter de la valeur à la pratique pédagogique et en permettant encore que le S.H. construisît son propre chemin pour apprendre. Le fait de répondre simultanément jusqu'à six scolaire viabilise un apprentissage collaborative, qui permet la construction des concepts, en priorisant l'échange d'expériences, l'action réflexive et la compréhension responsive.

Considérations Finales

Traiter de l'accueil pédagogique de scolaires hospitalisés est avant tout une attitude étique. C'est rendre à ces scolaires un droit qui leur est assuré pour la Constitution Brésilienne : L'Éducation. Le Programme de Scolarisation Hospitalière du Secrétariat Municipal d'Éducation de Curitiba – Paraná – Brésil, quand il a offert et assuré cet accueil, corrige une erreur commise pendant longtemps, l'erreur d'exclure des scolaires hospitalisés ou en traitement de santé de longue durée de leur condition de citoyen. La maladie qui affecte un enfant ou adolescent ce n'est pas le motif qui justifie la rupture de son parcours dans la vie scolaire. Les avantages apportés par l'accueil et l'accompagnement pédagogiques réalisés auprès des S.H. sont clairement perçus dans la routine des ambiances hospitalières, ils se sentent plus utiles, participatifs, actifs et productifs, sensations celles qui entre d'autres positives, améliorent l'auto-estime et, en général, aussi le bien être physique. Je remarque ici que le but principal de cette modalité d'accueil pédagogique c'est de garantir la continuité des études de ces S.H., et les rendre, à la fin du traitement ou de l'hospitalisation, à la cohabitation de leurs écoles d'origine sans des déphasages significatives dans l'apprentissage, en proportionnant de cette manière la possibilité de continuer leurs vies scolaires.

Dans ce début de siècle XXI, les nouvelles technologies sont essentielles et indispensables et pour ce motif, gagnent des espaces dans la pratique pédagogique. D'une manière générale, les technologies créent des espaces, ouvrent des chemins, et peuvent faciliter le processus d'enseignement apprentissage. L'usage de différents langages disponibles par l'usage des technologies peut représenter un chemin pour la modification d'attitudes et de méthodologies de travail dès que le professeur soit capacité pour son adéquate utilisation.

L'utilisation du « Bureau Éducatif » de l'entreprise Positivo Informática – Technologie Éducatif, en milieu hospitalier, vient faciliter et enrichir le processus d'enseignement – apprentissage des S.H.. Cette technologie vient en accélérant le processus d'acquisition des concepts basiques de l'alphabétisation du langage et de la mathématique, de manières ludique et très agréable, les S.H. sentent le plaisir d'apprendre, de découvrir et de participer de leur propre apprentissage. L'usage du « Bureau Éducatif » rend possible le développement de compétences comme à de savoir entendre, savoir observer, savoir lire, opportune l'expérience d'apprendre en faisant, d'apprendre avec l'autre, de multiplier des savoirs et des informations et travailler de forme coopérative. Toutes ces compétences développées résultent dans la compétence fondamentale « d'apprendre à apprendre », et la personne qui apprend à apprendre c'est capable de s'auto-développer.

Le développement du plaisir, de la passion, et de l'enchantement pour l'apprentissage est d'extrême importance aux S.H., bien qu'ils se trouvent déjà en situation adverse. À la réalité du milieu hospitalier recherché et décrit dans ce travail, la technologie a modifié et a potentialisé la dynamique de l'action pédagogique, en modifiant aussi la façon d'apprendre des S.H., leur réveillant les sentiments de plaisir, passion et enchantement pour l'apprentissage.

RÉFÉRENCES

FONSECA, E. S. *Atendimento escolar no ambiente hospitalar*. São Paulo: Memmon, 2003.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia.* São Paulo: Paz e Terra, 2008
LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem*: *As últimas conferências de Luria*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Sup. Trad. Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY et autres. *Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.* São Paulo: Ed. Moraes, 1991.
MAGILL, R.A. *Aprendizagem motora*, São Paulo: Edgard Blucher, 2000.
MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. *Pedagogia Hospitalar*, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
MAZZOTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas,* São Paulo: Cortez, 1996.
PALLOF, Rena M.; PRATT, Keith.; *Estimulando a Aprendizagem Colaborativa*. In: Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.
POSITIVO Informática – Technologies Éducatives. Disponible en: http://www.tepositivo.com.br/index.php/pagina/mesas et http://www.eblocks.net/pt/principal/index.php Accès le 04 avril 2011.
SCHMIDT, R.A.; WRISBERG, C.A. *Aprendizagem motora e performance motora*, Porto Alegre: Artmed, 2001.
VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. *Classe hospitalar no mundo: um desafio à infância em sofrimento.* Universidade Estadual do Ceará. (s/d) Disponible en: http://migre.me/4bnga Accès le 03 février 2011.
VYGOTSKY, Lev. Semenovich. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Notes :

[1]Master à finalité de recherche en Éducation du Programme de Spécialisation *Stricto Sensu* de la PUCPR - Université catholique pontificale de Parana et chercheur du Groupe de Recherche Paradigmes en éducation et formation d' enseignants, professeur des de l'éducation dans le Contexte des Hôpitaux.
[2] Professeur Docteur Titulaire de PUC/PR qui coordonne et oriente les recherches en éducation dans les domaines de Formations d'Enseignants, Éducation à Distance (EAD), Technologies Éducationnelles et Éducation en Contexte Hospitalier.

FORMATION PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT POUR L'ENSEIGNEMENT DU SCOLAIRE HOSPITALISÉ

Maria do Carmo da Silva WIESE
Étudiante du Doctorat en Éducation
Université Pontificale Catholique du Paraná
Courriel : carmowiese@gmail.com
Tél : +55.41.3387.8826 / +55.41.9191-0052
Adresse personnelle :
2130, Rue Major Vicente de Castro,
Quartier Fanny
Code Postale: 81030-020
Curitiba - Paraná - Brésil

Viviane Pereira MAITO
Étudiante du Master en Éducation
Université Pontificale Catholique du Paraná
Courriel : vipmaito7@hotmail.com
Tél : +55.41.3229.7770 / +55.41.9102-2570
Adresse personnelle :
276, Rue Engenheiro Arthur Bettes,
Quartier Portão
Code Postale: 80610-290
Curitiba - Paraná - Brésil

Karina Gomes RODRIGUES
Étudiante du Master en Éducation
Université Pontificale Catholique du Paraná
Courriel : Karinarodrigues84@hotmail.com
Tél : +55.41.3383.8881 / +55.41.8884-7561
Adresse personnelle :
68, Rue Pedro Constantino da Rocha,
Quartier Afonso Pena
Code Postale : 83045-320
São José dos Pinhais - Paraná - Brésil

RÉSUMÉ

La recherche est le produit du déroulement de la participation dans le Groupe de Recherche: Formation Pédagogique d'Enseignants de Différents Niveaux et Contextes», du Programme d'Études Supérieures d'Éducation *stricto sensu* Masters et Doctorats à l'Université Catholique Pontificale du Paraná - Brésil. Le processus de recherche a duré un semestre où ils ont été mis au point des séminaires de recherche, des discussions et des contributions individuelles et collectives liées à la thématique proposée. Cette étude se concentre spécifiquement sur la performance des enseignants qui apprennent aux élèves en milieu hospitalier à Curitiba, à l'état du Paraná, au Brésil. En outre, cela est basée sur la recherche quantitative qui a été menée afin d'obtenir des avis et des attitudes explicites et conscientes des professionnels de ce contexte. Le cadre théorique implique une sélection rigoureuse des auteurs pour la recherche critique de leurs travaux, mais nous avons choisi de citer les plus pertinents, ce qui rende l'étude bibliographique. Les sujets de la recherche ont été 74 enseignants / chercheurs qui travaillent à différents niveaux et contextes d'enseignement, étant 12 de ceux qui travaillent en milieu hospitalier. La conception de la recherche a comme l'hypothèse fondamentale, tenir en compte les contributions de tous les participants par rapport leurs connaissances, leurs savoirs et leurs histoires vécues pendant la mise en œuvre d'outils pédagogiques, permettant ainsi la création de possibilités de réflexion collective sur l'enseignement. Les résultats préliminaires ont démontré l'importance du travail effectué par les enseignants qui apprennent aux scolaires hospitalisés, parce qu'ils permettent à ces étudiants de poursuivre leurs études tout en étant temporairement empêchés de fréquenter l'école régulièrement. En évitant l'abandon des études en raisons de leurs traitements de santé et assurant également le droit à l'éducation et ainsi sauver la citoyenneté des scolaires hospitalisés. Du fait que l'importance du rôle de l'enseignant et son efficace pédagogique dans cet environnement sont différenciés. Il se fait nécessaire, de toute urgence, de renforcer la production scientifique sur la thématique en élaborant des programmes spécifiques de formation d'enseignants. Afin d'avoir de professionnels qualifiés capables de garantir que la scolarisation en milieu hospitalier atteigne ses objectifs de manière satisfaisante.

Mots-clés: Formation Pédagogique en Milieu Hospitalier, Scolaire Hospitalisé, Recherche, Mise en Oeuvre Pédagogique en Milieu Hospitalier.

Introduction

Dans un monde de constants changements, plusieurs secteurs ont pris pour eux-mêmes la préoccupation d'innover dans différents aspects, parmi eux le champ éducatif a aussi été englobé principalement dans les requis qui font référence au processus d'enseigner et d'apprendre. Comme résultat, les pratiques pédagogiques arrivent dans différents niveaux et contextes, car nous nous trouvons face aux espaces différenciés dans l'éducation, qui peuvent changer et amplifier les rapports d'interaction entre l'école et l'élève. La possibilité de l'éducation atteindre des publiques de plus en plus diversifiés, c'est actuelle et présente, principalement, quand nous nous faisons référence aux situations diverses que pour différents motifs, celles rendent impossible l'accès au processus éducatif formel à la vie des scolaires.

Selon Matos et Muggiatti (2009: 85), la dénomination de la Pédagogie Hospitalière surgit du besoin de l'existence d'une *praxis* et d'une pratique pédagogique offerte aux élèves qui se trouvent hospitalisés afin de garantir à ceux le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Dans ce sens, cette pédagogie préconise la Classe Hospitalière comme modalité d'enseignement qui prévoit la continuité de la scolarisation en contexte hospitalier, rendant possible un retour après la fin du traitement sans dégât à sa formation et évitant la situation de risque éducatif, l'échec et l'évasion scolaire.

Dans la conception de Matos e Muggiatti (2009: 37-38), la classe hospitalière c'est laquelle qui offre l'accueil ensemble de forme hétérogène, c'est à dire, qu'elle prend en charge plusieurs scolaires dans une classe ou salle de classe à l'hôpital

Le scolaire, en fonction du temps d'hospitalisation, peut avoir son processus d'apprentissage interrompu, pour avoir resté éloigné de l'école, de la famille, des amis et de beaucoup de segments sociaux.

Devant le besoin de se discuter, débattre, approfondir des connaissances sur cette thématique, c'est qu'on constate à niveau mondial le nombre croissant d'évènements et des rencontres de chercheurs et de professionnels du domaine d'éducation et de santé. Ces évènements de socialisation de la

connaissance, de la présentation de travaux, des rapports d'expériences, de nouvelles découvertes sur la thématique se multiplient et favorisent l'évolution de la pratique pédagogique et de l'humanisation de l'action développée dans des scénarios avec des spécialités si singulières.

Devant les mises en place précédentes, on peut comprendre l'importance de recherches éducationnelles tournées vers l'accueil de la scolarisation en contexte hospitalière. Alors, c'est après ces constatations qu'on remarque comme un problème de recherche à être recherché la réponse à la question suivante: Comment proposer une formation adéquate au professeur pour qu'il développe sa pratique pédagogique au contexte hospitalier ?

Cette recherche fait partie de la ligne de recherche « Théorie et Pratique Pédagogique dans la Formation de Professeurs du Programme – PEFOP » du Master en Éducation de l'Université Pontificale Catholique du Paraná, intégrée au projet de recherche "Formation Pédagogique de Professeurs à Différents Niveaux et Contextes" où travaillent quatre groupes de recherches à différents niveaux et contextes, étant un des groupes, celui de professeurs qui travaillent dans la scolarisation dedans des hôpitaux.

Le Surgissement de l'Accueil Pédagogique en Milieu Hospitalier

Pendant la Seconde Guerre Mondiale, beaucoup d'enfants ont été victimes, et comme conséquence, ont été mutilés et inadaptés, empêchés ainsi de fréquenter leurs écoles régulières. Il a été dans ce moment historique qu'il est surgit le besoin de la réalisation d'accueil pédagogique aux enfants et adolescents, victimisés par les affrontements et généralement installés dans des hôpitaux et Maisons de Santé.

D'accord Vasconcelos (s/d), a été inaugurée, dans les environs de Paris en 1935, la première école avec l'objectif de réaliser l'accueil pédagogique à ces enfants. Tel service a été créé par Henri Sellier, et il a été utilisé comme modèle pour d'autres pays qui affrontaient le même problème ou des problèmes liés à la tuberculose, comme l'Allemagne et les États-Unis. Depuis l'inauguration de ce type d'accueil pédagogique, on a créé un grand engagement de la part des médecins et de toute une équipe multi-professionnelle qui travaille en milieu hospitalier. Cette équipe défend jusqu'à aujourd'hui la présence de l'école dans les hôpitaux.

Vasconcelos (s/d) rapporte dans son article, la création du C.N.E.F.E.I – Centre National d'Études et de Formation pour les Enfants inadaptés de Suresnes en 1939. Depuis toujours, celui se préoccuper sur la formation des professeurs pour le travail dans les instituts spéciaux et dans les hôpitaux. Le C.N.E.F.I. a déjà formé pour l'adéquat accueil pédagogique aux enfants et adolescents hospitalisés ou en traitement de santé, dans des hôpitaux. En plus à l'année 1939, le Ministère d'Éducation Français a créé le cadre de "Professeur Hospitalier".

Au Brésil, le surgissement de la Scolarisation Hospitalière, ainsi comme au Canada et en Angleterre, a résulté d'études académiques qui depuis le début du dernier siècle se sont préoccupés avec les enfants hospitalisés en âge scolaire.

À la Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, selon Marcos Mazzotta (1996: 38-39), il y a des registres dans des rapports qui font référence à l'offre d'accueil pédagogique spécialisé aux handicapés physiques depuis 1931. Pourtant, beaucoup de studieux considèrent que le début de l'accueil pédagogique en milieu hospitalisé au Brésil, a eu lieu en 1950, à Rio de Janeiro, dans les espaces de l'hôpital "Hospital Municipal Jesus" qui se maintient en fonctionnement jusqu'à présent.

Il a été avec la publication du Statut de l'Enfant et de l'Adolescent en 1990, qu'il est arrivé la reconnaissance de forme officielle et après une augmentation significative de l'activité dans des institutions de santé au Brésil.

Beaucoup de secrétariats d'éducation et des écoles brésiliennes, même aujourd'hui, n'assument pas leurs responsabilités sur l'éducation d'étudiants hospitalisés ou en traitement de santé. En outre, beaucoup d'autres établissements croient encore que la maladie c'est un facteur qui empêche catégoriquement la continuité des études pour part de ces enfants et adolescents

Ayant l'objectif de modifier cette réalité nationale, il surgit un nouveau chemin et champ de travail pour le pédagogue : la Pédagogie Hospitalière. La préoccupation avec la continuité du processus éducatif des étudiants hospitalisés ou en traitement de santé de longue durée qui sont empêchés de fréquenter les écoles régulières c'est toujours le but visé de cette récente modalité de pédagogie.

L'attention à l'accueil scolaire de l'enfant et de l'adolescent en âge scolaire hospitalisé à Curitiba, Paraná, Brésil, selon les registres du Projet Pédagogique des Classes Hospitalières du Secrétariat Municipal de Curitiba (2006), toujours en construction, a commencé grâce au travail développé par la travailleuse sociale, Margarida de Freitas Muggiatti, en 1987, dans l'hôpital « Hospital Pequeno Príncipe » qui n'offre que l'accueil pédiatrique. Dans son travail de master sous le titre: « Hospitalisation Scolarisée – Une nouvelle alternative pour l'Enfant Malade (1987) », Muggiatti a traité l'accueil pédagogique pour les enfants et les adolescents hospitalisés ou en traitement de santé prolongés et empêchés pour cela, de fréquenter leurs écoles, comme un besoin.

Un partenariat a été établi, en 1988, entre le Gouverne Municipal englobant, le Secrétariat Municipal d'Éducation (SME) et l'hôpital « Hospital Pequeno Príncipe », quand ce secrétariat a mis à la disposition une professeure pour réaliser l'accueil pédagogique aux enfants et adolescents hospitalisés dans cet hôpital-là.

Encore à la deuxième année du Projet Pédagogique des Classes Hospitalière de 1988 à 1991, plus deux autres institutions hospitalières distinctes ont passé à offrir l'accueil pédagogique après avoir signé le partenariat avec la SME de Curitiba.

Au début de la mise en place de cette modalité d'enseignement, les professeures réalisaient à priori des activités ludiques et récréatives. Entre-temps, en 1998, quand le « Programme de Scolarisation Hospitalière » a défini ensemble à la SME et aux hôpitaux partenaires les nouvelles clausules de responsabilité, en prévoyant l'accompagnement pédagogique spécifique des enfants et des adolescents hospitalisés ou en traitement de prolongés de santé, l'attention principale donnée à l'accueil passe à représenter l'engagement pédagogique en déviant alors un appui scolaire spécifique.

Le Programme de Scolarisation Hospitalière est une action du SME de Curitiba-Paraná-Brésil, replète d'engagement avec la politique éducative démocratique se tourne vers l'inclusion, garant le droit à l'éducation à tous, cherchant promouvoir l'équité dans la différence et développant aux étudiants hospitalisés ou en traitement de santé, la dignité et l'intégralité de leur développement. Depuis 2007, le Programme du SME de Curitiba compte avec le partenariat pratique du Service de l'Accueil au Réseau de Scolarisation Hospitalière « Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH », proposé par le Secrétariat Publique de l'Éducation de l'État du Paraná, en recouvrant tout l'état du Paraná, alors qu'il représente une action du Gouverne de l'État du Paraná.

Seulement par rapport aux accueils pédagogiques hospitalisés par le SME de Curitiba, le Projet Pédagogique des Classes Hospitalières de Curitiba prend en compte qu'en 2011, le Programme de Scolarisation Hospitalière prend en charge quatre grands hôpitaux. Où vingt-un professeurs, rendus disponibles par le SME de Curitiba, qui ont une journée de travail de vingt heures hebdomadaires distribuées aux périodes du matin et de l'après-midi. Le nombre de professionnels varient, en chaque période, par rapport aux clausules disposées dans les contrats.

Hôpitaux pris en charge à Curitiba/Paraná/Brésil par la SME en 2011:

- Hospital de Clínicas do Paraná, (Toutes les spécialités et références nationale dans la greffe de moelle osseuse et du traitement de cancer infantile).
- Hospital Erasto Gaertner (Oncologique).
- Hospital Pequeno Príncipe (Pédiatrique).
- Hospital Evangélico (Brulés).

Le concis rapport réalisé ici, nous montre que l'engagement et la préoccupation avec la politique éducative en objectivant la formation de citoyens, deviennent de plus en plus croissants. L'attention à l'inclusion des actions rend possible la rançon de la dignité et promeut l'égalité dans la différence, ainsi que la promotion au développement intégral des enfants et des adolescents.

Le Programme modifie la réalité des enfants et des adolescents hospitalisés ou en traitement de santé, rendant à eux le droit à l'éducation, prévue dans Constitution Brésilienne, et modifiant les sentiments négatifs qui auparavant les affectaient dans leurs séjours dans des hôpitaux.

L'Élève Hospitalisé

L'élève hospitalisé, que nous rencontrons journalièrement dans nos salles de classe, est passible de tomber malade. Celui-ci est un fait que beaucoup de fois dans nos routines journalières, nous ne prenons pas en compte et exactement pour cela nous ne nous sentons pas préparer pour confronter telle situation. Le professeur généralement est préparé pour réaliser des recherches, chercher des solutions et fonder ses actions pédagogiques pour les plus

divers problèmes qui peuvent venir à compromettre l'apprentissage et le développement de ses élèves. Quand la maladie envahi l'ambiance scolaire et affecte un élève, le professeur se voit devant une situation qui fuit au commun, et alors surgissent des questionnements comme :

- ✓ Comment réagir à ce problème?
- ✓ L'élève doit-il être privé de son droit à l'éducation?
- ✓ Si l'élève malade ne pourra plus fréquenter l'école, comment dois-je agir?
- ✓ L'élève sera-t-il exclu de la classe laquelle il appartient?
- ✓ La maladie justifie-t-elle l'abandon de l'école et de la cohabitation scolaire?

Nous nous rappelons que la plupart des caractéristiques de cet élève se maintient, il est un élève comme quelqu'un d'autre. La celle chose qui le différencie c'est le fait d'être en train de passer pour un moment. Dépendant du cas, ce fait-ci ira le priver de sa routine journalière commune et inclusive de sa routine scolaire, pendant certain temps.

L'élève hospitalisé, ou en traitement de santé, maintient aussi ses besoins, ses souhaits et ses droits. Pourtant, nier la réponse à ses besoins basiques, parmi ceux l'éducation, représente au minimum l'exclure.

Quand un élève affronte un problème de santé qui empêche son assiduité à l'école et le met dedans d'un hôpital, il voit que sa routine a été modifiée et que ses jours ne sont plus comme avant. En plus, il se rencontre dans une l'ambiance affreuse pour ne pas faire partie de sa réalité habituelle, où les personnes avec qu'il passe à vivre sont inconnues. Les sentiments négatifs comme la tristesse, la peur et l'insécurité, en outre d'être apparents dans leurs regards. Ceux sont encore rapportés pour eux qui démontrent le sentiment d'exclusion quand ils font référence à leurs groupes sociaux précédents à l'hospitalisation. Ces sensation sont perçues très facilement quand nous vivons avec ces élèves dans des milieux hospitaliers, espace où ils exposent le manque qui sentent de leurs biens, leurs maisons, leurs collègues, leurs amis, leurs routines et de leurs écoles.

Celui est l'élève hospitalisé, un élève comme quelqu'un d'autre, qui présente des difficultés d'apprentissage, des talents, des préférences entre les caractéristiques communes. On ajoute à ces facteurs, le fait d'être fragilisé pour la maladie et pour la privation de sa routine habituelle. Cet élève a besoin d'un accueil pédagogique qui cherche rançonner des sentiments positifs de/d':

- ✓ Accueil;
- ✓ Productivité;
- ✓ Sécurité;
- ✓ Approvation;
- ✓ Joie;
- ✓ Connivence;
- ✓ Aceptation parmi d'autres.

La Scolarisation Hospitalière à Curitiba/Paraná/Brésil

Le milieu hospitalier représente un espace inusité pour le développement d'activités pédagogiques, mais, c'est dans cet espace qu'ils se déroulent les actions du Programme de Scolarisation Hospitalière de Curitiba – Paraná – Brésil. Espace où l'activité pédagogique est en train de se marquer, pour sa qualité et importance sociale.

Espaces physiques, avant sans usage, dans les milieux hospitaliers subissent des changements; où leurs murs gagnent de la couleur, et dans un peu de temps, en déviant en salles de classes captivantes et agréables.

Les activités pédagogiques cherchent à stimuler le ratiocine et la réflexion, englobant par étapes des contenus liés à la nouvelle réalité qu'ils vivent, l'hospitalière, comme la donation de sang, le contrôle d'infection, les campagnes pour stimuler la donation de moelle osseuse, parmi d'autres. Des travaux sont réalisés individuellement ou en groupe toujours que la maladie permet, ce qui rend l'apprentissage un acte plein de plaisir et de joie, de sentiments si hors du commun dans le milieu hospitalier.

La présence de l'équipe qui travaille dans la Scolarisation Hospitalière ne modifie pas seulement l'ambiance physique des unités hospitalières. Mais aussi le comportement et les relations entre les membres de l'équipe multi-professionnelle forment par des médecins, des psychologues, des travailleurs sociaux, des physiothérapeutes, des infirmiers, des nutritionnistes et entre autres. Ces professionnels deviennent plus liés aux patients et à leurs vies, car les activités pédagogiques développés pour les enfants et les adolescents cherchent les engager toujours que possible dans l'exécution. Ce lien entre les professionnels engagés de la prise en charge de la santé, le professeur et les scolaires, appuie et consolide l'humanisation de l'espace hospitalier.

Dans les attitudes des professionnels de l'éducation qui travaillent en milieu hospitalier on remarque le fait de représenter l'écoute, la tendresse et l'accueil, en plus de la préoccupation avec l'apprentissage et l'engagement de suivre les axes principaux du curriculum scolaire. Cette action remet les élèves qui participent des activités pédagogique, à une réalité familière et scolaire et les préparent pour le retour à leurs écoles à la fin du traitement ou de l'hospitalisation.

Avantages du Programme

Les professeurs qui participent du Groupe de recherche PEFOP (Paradigmes Éducatifs et Formation de Professeurs) et travaillent à l'hôpital « Hospital de Clínicas do Paraná » (Curitiba/Brésil), où le Programme représente une des actions du Comité d'Humanisation, rapportent quelques avantages que le Programme de Scolarisation Hospitalière présente. Parmi beaucoup d'avantages cités, les plus remarquables sont à suivre:

- ✓ La réduction de l'usage d'analgésiques et une réponse positive au traitement des patients qui ont reçu l'accueil pédagogique.
- ✓ Les élèves hospitalisés supportent mieux le jeun et les médications; réduit considérablement le stress, en restant plus calmes et heureux pour qu'ils se sentent plus actifs, valorisés et productifs ;
- ✓ La maintenance du lien avec l'école et les collègues s'en utilisant des courriers et des plateformes du web.
- ✓ Les rapportent que quand elles reçoivent les S.H. (Scolaires Hospitalisé) ceux suivent le curriculum, sans des déphasages significatives
- ✓ La famille participe effectivement du processus de l'apprentissage, alors qu'elle se trouve dans la même ambiance que le S.H. ;
- ✓ La rançon de leur citoyenneté, car les S.H se sentent inclus dans leurs groupes sociaux précédents à leur hospitalisation, en plus du nouveaux groupe formé par l'équipe multi-professionnelle, en permettant que même de forme diverse de, faire partie et contribuer à la formation de plusieurs groupes sociaux.

Formation de Professeurs pour travailler dans le Contexte Hospitalier

Le dédoublement de cette recherche-ci s'est donné à la participation du Groupe de Recherche PEFOP – Paradigmes Éducatifs et Formation de Professeurs, qui englobe le « Projet de Formation Pédagogique de Professeurs à Différents Niveaux et Contextes ». Ce projet propose une recherche tournée vers la formation de professeurs dans des ambiances virtuelle « on line » offerte à différents niveaux et contextes. On cherche dans cette recherche, construire un espace innovateur pour offrir la formation pédagogique aux professeurs. Pour cela, l'attention est tournée vers la problématique dans la formation pédagogique qui peut venir à assister les enseignants dans la prise en cours de la reconstruction d'une action enseignante dans un paradigme de la complexité. On inclut dans cette recherche, les enseignants qui participeront de la formation pédagogique on line et qui auront à leur disponibilité des « Tables Éducatifs ». Alors, les ressources de technologie avancée seront rendu disponibles aux élèves qui se trouvent hospitalisés.

A partir des entendus des professeurs réflexifs émis dans les discussions, il surgit le besoin de faire des études sur la thématique de formation de professeurs en différents contextes.

Les études incluent la compréhension du travail du professeur dans milieu hospitalier dans son contexte ample et incorpore une réflexibilité de position étique, dans l'engagement d'un travail comme un intellectuel critique. Les discussions nous remettent à une rationalité instrumentale qui présuppose le développement de la pratique pour le voir, le comprendre et l'évaluer.

On croit que le professeur pour travailler dans l'hôpital devra posséder des habilités et des connaissances pertinentes, pour développer des actions qui répondent aux besoins éducatifs, intégrant la santé et l'éducation, visant ainsi, un meilleur accueil pédagogique au scolaire hospitalisé.

Sans formation adéquate, les professeurs n'ont pas comme collaborer effectivement pour le développement d'une scolarisation pour surmonter les déphasages d'apprentissage occasionnés par la maladie ou par l'éloignement de l'école.

Dans ce sens, Matos (2009: 123) remarque:

> L'élève hospitalisé demande d'autres méthodes de prise en charge, devant le pédagogue qui travaille avec tel enfant d'être flexible, engagé, étique et, principalement, posséder une formation ou une spécialisation requise pour tel travail. La formation en pédagogie hospitalier se fait requise, car on traite de professionnels pour accomplir telles fonctions dans un contexte différencié de l'école, « l'hôpital ».

Les expériences rapportées et acquises des professeurs participants du Groupe de Recherche PEFOP, dans leurs parcours, leur ont permis un fonds théorique-pratique d'enseignement et d'apprentissage, ce qui a mené à appointer le besoin d'existence de demande pour le perfectionnement, qui leur proportionnera un développement amélioré de leur pratique éducative dans le milieu hospitalier.

Dans cette perspective, selon Matos (2009: 69):

> L'attention pédagogique, médiante la communication et le dialogue est essentielle pour l'acte éducatif et se présuppose à aider l'enfant et l'adolescent hospitalisé pour que, englobé dans la situation négative, qui traverse au moment, puisse se développer dans ses dimensions passibles d'éducation continuée, comme un propos d'enrichissement professionnel.

Au Brésil est croissant le nombre d'institutions d'enseignement préoccupées en aborder la thématique de la Pédagogie Hospitalière dans leurs cursus de capacitation, spécialisation, masters et doctorats. Conséquemment, l'augmentation du nombre de productions scientifiques à propos de la thématique.

La complexité du métier de professeur est décrite par Romanowski (2008: 115):

> Le professeur, attentif et dévoué à l'exercice permanant de l'observation critique, l'action et l'évaluation, l'étique et la politique, singulière et partagée, produit une action éducative pour que les générations dépassent à soient – mêmes, se défiant nt et se reconstruisant. Une nouvelle pratique sociale est résultante de l'analyse critique de l'affrontement des problèmes existants. La systématisation résultante appointe des indicatifs aux propositions d'alternatives aux problèmes.

Pour une *praxis* éducative consciente dans le milieu hospitalier, c'est indispensable former le professeur, pour être capable de fournir aux aspirations éducatives existantes.

Sur cette *praxis* éducative consciente Assis (2009: 97) cite l'éducateur/écrivain Rubens Alves qui dit: "L'éducation se divise en deux parties: l'éducation des habilités et l'éducation des sensibilités (...) Sans l'éducation des sensibilités, toutes les autres habilités sont bêtes et sans sens ». L'autrice, Assis (2009) complémente en informant :

> On traite d'une alerte approprié au contexte d'accueil pédagogique
> Co-éducatif dans des hôpitaux, car met en évidence l'éducation centrée dans le rapport du cognitif avec l'affectif, rapport indispensable quand on pense et on réalise une éducation humanisée et une éducation transformatrice.

Dans ce moment est inévitable que nous discutons sur la formation de professeur donnée à la relevance et complexité du travail enseignant développé dedans d'hôpitaux. La formation initiale et continuée des professeurs ont se configuré comme des indispensables pour le développement et l'amélioration des systèmes éducatifs.

Étant ainsi, Assis (2009:102) alerte:

> Le métier d'enseignant impose que le professeur ne laisse jamais d'étudier, d'apprendre, alors que la pratique éducative exige la redéfinition des savoirs et l'adaptation aux nouvelles situations, par conséquent, il présuppose un processus constant d'apprentissage personnel et professionnel et l'acquisition de compétences techniques autant dans le champs théorique que dans le pratique.

Il Convient signaler que, le professeur qui travaille dans la classe hospitalière, en plus des savoirs acquis et de ses expériences précédentes, a besoin des connaissances spécifiques alliées à un regard différencié et une écoute sensible, pour l'exercice responsable de l'enseignement en classe hospitalière.

Pendant les discussions originaires du Groupe de Recherche, une des questions récurrentes a été: Qu'est-ce que les cursus de formation en Pédagogie Hospitalière sont en train d'offrir aux élèves ?

Les contributions ont été diverses et, il s'est arrivé au consensus que les cursus doivent proposer une formation basée sur les principes étiques, engagés avec l'apprentissage et avec la récupération de la santé des élèves pris en charge dans les hôpitaux.

Dans cette perspective, Assis (2009 : 105) décrit les caractéristiques que le professeur doit posséder pour travailler en milieu hospitalier :

- ✓ Être ouvert au dialogue, à l'incorporation d'autres pratiques et des changements;
- ✓ Avoir des connaissances sur plusieurs séries d'éducation basique
- ✓ Avoir de la compétence pour transiter entre les champs de la santé et de l'éducation;
- ✓ Établir liens d'affectivité;
- ✓ Être le médiateur des connaissances et des rapports interpersonnels;
- ✓ Avoir de maturité émotionnelle pour agir avec les inter-cohérences de l'environ hospitalier.
- ✓ Savoir interpréter les besoin éducatives de ses élèves qui peuvent requérir des modifications dans leur curriculum scolaire et/ou quelque technologie assertive.

Dans cette conception, les professionnels de l'éducation ne peuvent pas être de simples émetteurs des connaissances, des expériences et des informations pour le scolaire hospitalisé. Behrens (2008: 71) discute:

> L'accès à la connaissance, et en spécial, au réseau informatisé défie l'enseignant à chercher de nouvelle technologie pour répondre aux exigences de la société. A face de la nouvelle réalité, le professeur devra dépasser son rôle autoritaire, de propriétaire de la vérité, pour devenir un chercheur de la connaissance critique et réflexive. L'enseignant innovateur a besoin d'être, créatif, articulateur, et, principalement, copain de ses élèves dans le processus d'apprentissage. Dans ce nouveau point de vue, le professeur doit changer le point d'attention principal de l'enseignement pour reproduire des connaissances et passer à se préoccuper avec l'apprendre et, en spécial, l'apprendre à apprendre", en ouvrant les chemins collectifs de recherche pour la production de sa connaissance et de son élève

On comprend pourtant, que les cursus de formation en pédagogie hospitalière devraient stimuler et favoriser aux élèves des études et des pratiques diversifiées, avec l'objectif d'amplifier la formation au-delà des salles de classe régulière, contemplant des éléments pour une éducation inclusive et intégral**.**

> Inclusive : c'est une attitude de "considération des multiples aspects et plusieurs facettes de l'être humain et de la réalité". Il n'est rien insignificant. Un sourire, une larme, un regard, un simple geste, tout est important dans le rencontre éducateur-éduquant. Être inclusif est être ouvert et attentif à tout ce qu'il y a dedans et dehors de nous. (CARDOSO, 1995: 66)

Le groupe de recherche PEFOP a le défi de, sensibiliser les éducateurs et contribuer pour et à la formation continuée de professionnels qui veuillent s'insérer au milieu de scolarisation hospitalière, en défense de la citoyenneté de ces inter agents qui circulent pour les hôpitaux brésiliens.

> On ouvre de nouveaux champs dans l'éducation et nous avons besoin de repenser tout le processus, réapprendre à enseigner, être avec les élèves, orienter les activités, définir ce qu'il vaut la peine réapprendre, ensemble ou séparés. Nous avons besoin de transformer l'espace scolaire et de l'apprentissage, dedans et dehors de la salle de classe, dans endroit très agréable et de création. (WIESE, 2009: 99)

Notre responsabilité et des autres éducateurs qui sont engagés à l'éducation du pays, c'est de s'engager à un mouvement étique et de formation qui amplifie l'accueil pédagogique au scolaire hospitalisé.

Quelques Considérations

La réalité laquelle nous nous déparons dans le système éducatif de notre pays doit être réévaluée. Pour cela il nous faut penser à la liberté de connaissance, de principes, de valeurs morales et étiques qui pénètrent la pratique enseignante. L'équilibre entre ces actions, caractérisées pour l'action de la connaissance, pour la capacité de faire des choix, doit venir de la notre conscience et de l'engagement d'éducateurs que nous sommes, du potentiel fallu au changement qu'il nous faut disposer, parce que, corroborant avec Assmann (2007 : 22), « éduquer signifie défendre des vies ».

Assumant notre position de formateurs chercheurs, nous invitons toutes les personnes qui souhaitent, en leur formation initiale ou continuée, être défiées pour la magie de l'hospitalisation scolaire, à faire partie de ce groupe de recherche à l'Université Pontificale Catholique du Paraná à Curitiba – Paraná – Brésil, pour avec nous, chercher une pratique pédagogique innovatrice pour un monde meilleur, plus fraternel et étique à tous les citoyens du monde, où nous puissions offrir une scolarisation hospitalière consciente, plus compétente, juste et égalitaire, engagée à l'autre et à la vie.

Les expériences rapportées pour les professeurs participants du Groupe de Recherche PEFOP démontrent l'importance de la discussion sur le thème pédagogie hospitalière.

Les professeurs on rapportées que la participation dans le Groupe de Recherche, a proportionné la socialisation de forme systématisée de la connaissance scientifique et pratique. A partir des rapports d'expérience, sur les travaux des professeurs à différents niveaux et contextes, avec l'emphase sur la pédagogie hospitalière, ainsi que les pratiques pédagogiques dans ce milieu avec des spécialités si différentes de celles trouvées dans les salles de classe.

Assurer l'accès à contenus scolaires et l'accomplissement des objectifs curriculaires c'est un des facteurs qui évite l'évasion scolaire, car il évite le bas rendement scolaire des élèves lors de leurs retours aux écoles. Quand l'élève perd l'accès aux contenus pour des motifs de santé, il présente des difficultés autant à l'apprentissage que par rapport aux normes de cohabitation pendant la période de réadaptation à l'école, ces sont faits qui normalement provoquent la baisse de l'auto-estime

L'importance de l'école dedans de l'hôpital se reflète à ses avantages dans la récupération des élèves, dans les aspects émotionnels, éducatifs, sociaux et de santé, en plus de proportionner aux élèves la sensation de sécurité, la valorisation et la conscience de qu'ils n'ont pas été privés de leurs droits à l'éducation tandis qu'ils faisaient leurs traitements et/ou étaient hospitalisés.

Références

ASSIS, Walkíria de. **Classe Hospitalar**: um olhar pedagógico singular. São Paulo / SP: Phorte, 2009.
ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 10 ème éd. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
BEHRENS, Marilda Aparecida. **Projetos de Aprendizagem colaborativa num paradigma emergente.** IN: Moran, J. M. Masetto, M.T. Behrens. M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 14 ème éd. Campinas/SP: Papirus, 2008
CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da inteireza**: uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.
FONSECA, E. S. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memmon, 2003.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2008
MATOS, Elizete Lúcia Moreira, Mugiatti, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar**, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
MATOS, Elizete Lúcia Moreira. (Org.). **Escolarização Hospitalar**: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. Petrópolis / RJ: Vozes, 2009.
MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: Histórias e políticas públicas, São Paulo: Cortez, 1996.
ROMANOWSKI, Joana P. **Formação e profissionalização docente**. 3 ème éd. Curitiba: IBPEX, 2008.
VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. **Classe hospitalar no mundo**: um desafio à infância em sofrimento. Universidade Estadual do Ceará. (s/d)
Disponible sur : http://migre.me/4bnga Accès le 03 février 2011
WIESE, Maria do Carmo da Silva. **Sou professor!** A formação do professor formador. IN: PAROLIN, Isabel (ORG). Curitiba: Positivo, 2009.

Les APP en voie de professionnalisation ?

Nacira AIT-ABDESSELAM
Laboratoire CIREL-Trigone (EA 4354)
Université Lille 1-CUEEP
CUEEP - Université Lille 1
Bât B6 - cité scientifique
59655 Villeneuve d'Ascq cedex
Adresse personnelle:
25 rue Cognacq Jay
95320 Saint Leu la Forêt, France
Mail : na.ait@voila.fr
nacira.ait-abdesselam@univ-lille1.fr
Tél : 06 16 78 09 05 / 01 39 95 44 92

Résumé

Notre contribution vise la compréhension du sens de la professionnalisation en Atelier de Pédagogie Personnalisée (APP) à deux niveaux : celui de l'institution (instances décisionnaires) et celui des acteurs (responsables de formation, représentant du réseau APP, etc).
Appréhender les processus de professionnalisation des différents acteurs et comprendre les attentes prescrites par l'institution exige d'analyser les dispositions formulées dans le cahier des Charges de 2004 auxquelles sont soumis les APP. Quels sont les logiques, enjeux et processus mobilisés par sa mise en place ? Quelles sont les intentions de l'institution vis-à-vis des APP ? Il s'agit de confronter les discours officiels à l'usage et aux pratiques des acteurs de terrain. Les résultats montrent que la professionnalisation des acteurs de l' « organisation » APP connaît des tensions : la logique économique insufflée par les prescriptions nationales et européennes se heurte à la logique humaniste des acteurs de terrain.

Mots-clés : Professionnalisation, savoir, économie de la connaissance, ateliers de pédagogie personnalisée.

Notre contribution vise la compréhension du sens de la professionnalisation en APP[96] au niveau des instances décisionnaires que sont la DGEFP[97] et la DRTEFP[98], et au niveau des acteurs tels des responsables de formation, des représentants nationaux ou régionaux des APP qui ont ou ont eu une activité en charge dans les APP ou le réseau APP.
Nous nous attacherons à saisir les intentions de professionnalisation des instances décisionnaires que sont la DGEFP et la DRTEFP.

Dans un premier temps, nous présenterons le contexte de la recherche en le situant dans une dimension historique. Cela permettra de saisir ce qui se joue pour les APP qui connaissent un contexte institutionnel mouvant depuis qu'ils ont fait l'expérience de changement dans la gouvernance du label APP. Puis, nous appréhenderons la nature des rapports qui lient la DGEFP et le réseau APP, ainsi que les acteurs de terrain.

Contexte de la recherche

Les APP renvoient à « une démarche pédagogique et non [à] une structure ou un dispositif ». Ils répondent « à des besoins d'acquisition de savoirs de base ou de remise à niveau dans les domaines de la culture générale et de l'apprentissage technologique de base, pour des publics inscrits dans des parcours d'insertion sociale et professionnelle [et] mettent en œuvre, depuis leur création en 1983, des prestations individualisées de courtes durées pour des publics très divers » (circulaire n° 2004/030 du 30 novembre 2004 du ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale). Cette démarche revêt un label, propriété de l'État, et est liée à la conclusion d'une convention financière entre la DGEFP et l'APP. Ce dernier s'engage à mener des actions de formation dans le respect du cahier des charges national définissant les objectifs, la pédagogie et le fonctionnement auxquels doivent se référer les APP répartis sur tout le territoire.
La mise en place du cahier des charges s'est vue prolongée par la mise en œuvre d'une démarche qualité ou « procédure de labellisation » (entre 2005 et 2008) afin de vérifier la conformité des APP aux fondements du cahier des charges et ainsi de confirmer le label APP (en se prévalant d'une compétence validée). Le label confirmé permettait aux APP l'attribution, par la DGEFP, d'une enveloppe financière annuelle. Par ailleurs, la DGEFP versait une subvention annuelle à l'animation du réseau national des APP et ce jusqu'au 31 décembre 2007. A compter du 1er janvier 2008, l'APAPP[99] prend le relais et poursuit l'activité du réseau national grâce aux contributions versées par les porteurs d'APP et autres ressources propres.

Depuis le 30 mars 2009, la DGEFP dont les fonctions ont été intégrées au sein de la DIRECCTE (DIrection Régionale des Entreprises, de la Concurrence et de la Consommation, du Travail et de l'Emploi) a cédé le label APP[100] à l'APAPP par convention, et pour un euro symbolique cette marque et le cahier des charges associé. L'APAPP est aujourd'hui propriétaire de la marque APP et responsable de son usage comme de son développement. Les APP fonctionnent en réseau. Il appartient aujourd'hui à l'APapp de le développer et de mettre en place les procédures de maintien et d'accès à la marque pour tous les organismes de formation qui le souhaiteraient.

En outre, la circulaire DGEFP n° 2008/01 du 3 janvier 2008, « relative à la politique d'intervention du ministère chargé de l'Emploi en faveur de l'accès aux compétences clés des personnes en insertion professionnelle » confirme les APP, parmi d'autres dispositifs, comme « supports privilégiés » du nouveau programme intitulé « Maîtriser les compétences clés », en indiquant que « la mise en œuvre de l'offre permanente d'accès aux compétences clés relèvera de la procédure de l'achat de prestation » (circulaire DGEFP n° 2008/01 du 3 janvier 2008). Elle concerne en priorité des personnes ne maîtrisant pas les compétences clés et désirant accéder à un emploi de première qualification. Les demandeurs d'emploi, les jeunes sortis du système scolaire sans diplôme, les salariés en contrat aidé et les salariés, en appui des politiques de formation des branches professionnelles sont ciblés. L'action de l'État se recentre sur les dispositifs ayant comme objectif un retour à l'emploi. Les APP n'étaient pas jusqu'alors soumis à l'obligation d'inscrire leurs actions dans le cadre des politiques de retour à l'emploi.

Cette nouvelle gestion du label a une incidence sur la configuration du réseau ainsi que sur l'offre de formation du réseau APP. Cette nouvelle configuration oblige les APP à modifier leur offre de formation en vue de s'adapter au marché. La logique d'appels d'offres insufflée par la DGEFP bouleverse la dimension partenariale dans laquelle se sont inscrits nombre d'APP. Les logiques de marché public et de concurrence entre organismes de formation annihilent la structuration d'offres de formation partenariale initiée sur certains territoires.
Dans la perspective de compréhension des processus de professionnalisation des différents acteurs ainsi que des attentes prescrites par l'institution, nous analysons les dispositions formulées dans le cahier des charges auxquelles sont soumis les APP (circulaire n° 2004/030 du 30 novembre 2004 du ministère de

[96] Atelier de Pédagogie Personnalisée.
[97] Direction Générale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, laquelle labellisait et finançait, en partie, les APP.
[98] Direction Régionale du Travail de l'Emploi et de la Formation Professionnelle.
[99] Association pour la Promotion du label APP.
[100] Marque déposée à l'INPI (Institut National de la Propriété Industrielle).

l'emploi, du travail et de la cohésion sociale). Quels sont les logiques et les enjeux véhiculés par la mise en place du cahier des charges ? Quelles sont les intentions et quel est le projet de l'institution vis-à-vis des APP ? En quoi le cahier des charges incite et concourt à les professionnaliser ? Quels sens et quelles valeurs confèrent ces acteurs de terrain à leurs activités professionnelles ? Quelle est la nature et quels sont les enjeux des tensions entre ces divers protagonistes ? Qu'est-ce que cela révèle du point de vue de leur mode de pensée et de leur conception de ce qu'est la professionnalisation ?

L'analyse du sens assigné aux activités professionnelles des acteurs, et la production d'intelligibilité sur les intentions des décisionnaires sur le phénomène de la professionnalisation constituent les intentions de notre recherche.

Cadre théorique

Nos travaux sont pensés en référence à la problématique de la dynamique de professionnalisation et du développement professionnel (Wittorski, 2007), laquelle émet l'hypothèse « qu'il existerait, dans les dispositifs proposés, une tension fréquente entre l'offre de professionnalisation, c'est-à-dire le projet des organisations à propos des individus, et les dynamiques de développement professionnel des individus, c'est-à-dire les transformations vécues par les individus au fil de leur itinéraire mais aussi les projets qu'ils portent ». Dans ses travaux, Wittorski (2007) dégage trois niveaux d'analyse :

Le premier concerne l'organisation. Il correspond à son intention de mettre en mouvement des sujets dans des systèmes de travail. Il s'agit alors d'une offre, voire d'une injonction institutionnelle. L'organisation prescrit alors les compétences qu'elle attribuerait à un « bon professionnel », selon ses propres valeurs. Elle propose en conséquence des dispositifs spécifiques de travail ou de formation permettant de développer les compétences attendues.

Le deuxième niveau s'intéresse au développement des activités par le sujet ou par le groupe. C'est la manière dont le sujet répond, par des actes, aux attentes de l'institution. Cette évolution s'intègre alors dans son développement professionnel.

Enfin, le troisième niveau correspond à l'articulation entre le sujet et l'organisation. C'est à ce niveau que l'institution peut attribuer des compétences au sujet à partir de l'activité développée. Il s'agit alors d'un processus de transaction identitaire qui vaut pour attribution/reconnaissance de place dans les systèmes de travail.

Méthodologie

Pour appréhender le sens de la mise en place du cahier des charges ainsi que son impact auprès des intervenants au sein des APP, nous avons eu recours à une méthodologie de recherche qualitative (Mucchielli, 2004). Nos données résultent en partie d'une analyse des prescriptions officielles du cahier des charges des APP. A travers cette analyse, nous précisons les attentes de la Direction Générale du Travail de l'Emploi et de la Formation Professionnelle.
Les données ont également été recueillies auprès de professionnels[101] des APP situés en Normandie, dans le Nord-Pas-de-Calais et en région parisienne. Une dizaine de personnes constituant notre échantillon ont été interviewées dans le cadre d'entretiens semi-directifs, lesquels ont duré entre trente minutes et quatre heures. Les entretiens ont été menés d'octobre 2008 à juillet 2010. Les propos tenus, dans le cadre de ces entretiens analysés, ont permis de mettre au jour les rapports que les intervenants entretiennent avec l'injonction de mise en place des nouvelles modalités qu'exige le cahier des charges.
Chaque entretien a fait l'objet d'une retranscription suivie d'une analyse qualitative de contenu visant à rendre compte du sens que confèrent les différents acteurs à la mise en place du CDC.

Un travail concerté malgré des divergences de logiques

C'est de manière participative, co-constructive et en réponse à une demande de légitimité du réseau que la DGEFP, en 2003, initie un travail de réflexion avec les différents acteurs de terrain[102] pour écrire un nouveau cahier des charges, l'ancien datant de 1994 et paraissant « obsolète sur beaucoup de points », selon un ex-chargé de mission à la DGEFP. S'interrogeant sur ce que sont les fondamentaux de la démarche APP, les acteurs du réseau APP ont élaboré un socle commun devenu nécessaire par la diversité des pratiques observées dans les divers APP (Pinot, 2008). S'est alors opéré un processus d'élaboration collective entre acteurs de terrain en vue d'une professionnalisation de leur activité professionnelle. Ce travail fut mené, selon la DGEFP, « dans des conditions sereines », « en bonne collaboration en termes de complicité professionnelle », « en toute confiance », et « avec beaucoup de plaisir ». Ces propos sont corroborés par ceux d'un représentant du réseau APP selon lequel : « l'État, a travaillé en toute sincérité et sans calcul ».

Ce travail a permis l'institutionnalisation du cahier des charges ainsi que la formalisation de la pratique APP pour la rendre lisible dans le champ de la formation professionnelle. La formalisation des pratiques, selon les propos d'un animateur régional du réseau APP, leur a permis « de se caler et ça c'était important parce que l'innovation pédagogique même s'il y a un cadre qui est celui de l'organisme de formation, on a tous en tête qu'on fait partie d'un réseau. Et là ils ont vu où ils étaient. […] ça permet de se repérer […] parce que on bricole au quotidien, on sait bien que quand on est un professionnel, on essaie de faire au mieux, et puis parfois on sait plus si on est dans les clous ou quoi ». Le cahier des charges a permis « de donner de l'épaisseur aux pratiques […] Avant c'était pas visible. Là ça le rend visible. « [Le cahier des charges] fait preuve de l'activité de notre réseau et redonne sens et peps à nos pratiques ». Enfin, selon un représentant de la DGEFP, « Ça les a professionnalisés autour du monde extérieur, des financeurs et prescripteurs » ; « Ça leur a été bénéfique […] Ils se sont fortement améliorés ».

Ce travail a permis aux acteurs de terrain d'expliciter le fonctionnement APP et leur a permis, en formalisant leurs pratiques quotidiennes, de se professionnaliser. En ce sens, la professionnalisation, définie par Hoyle (cité par Wittorski, 2005, p. 16), prend tout son sens : « Il s'agit du processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande efficacité » mais désigne aussi « le processus d'amélioration collective du statut social de l'activité ». Par là même, l'Etat ainsi que les acteurs de terrain font montre d'une volonté de professionnaliser la démarche APP.

Ce mouvement de professionnalisation ne résulte pas de l'intention unique de l'institution qui définit les modalités et les conditions de fonctionnement du groupe professionnel, mais bien d'un mouvement de concertation entre la DGEFP et les acteurs de terrain qui définissent ensemble le champ de professionnalisation et qui participent de son processus (Maubant, 2010, p. 120).

Même si le travail d'écriture du nouveau cahier des charges s'est fait de manière concertée, il révèle des divergences de points de vue dans la manière d'apprécier le dispositif APP. L'APP est un objet difficilement appréhendable pour le représentant de l'Etat à qui il faut un « vrai projet » : « J'ai eu du mal à comprendre ce qu'est un APP. C'est pas évident à comprendre pour quelqu'un qui vient pas du monde de la formation, moi qui suis plutôt cartésien, […] c'est quelque chose que j'ai eue du mal à comprendre. Mais avec la conviction qu'il ils y ont mis j'ai fini par comprendre que c'est une démarche pédagogique » ; « Quand vous devez mettre en place une organisation, vous dites voilà je vais restructurer le service, donc là j'ai une organisation, j'ai des individus, j'ai des missions qui sont clairement identifiées, des budgets de fonctionnement. Je peux mesurer si je déplace un agent, je vois immédiatement les conséquences c'est quelque chose qui est cadré, mesurable, objectivable. Là, une démarche pédagogique, ce n'est pas du matériel ».
Le dispositif, tel que le chargé de mission de la DGEFP se le représente, est référé à une démarche atypique, « non identifiable » et nécessitant de « s'entourer de procédures […] normalisées » en vue de se voir conférer davantage de professionnalisme, voire de légitimité : « Faire le cahier des charges c'est bien mais maintenant encore faut-il s'assurer que vous êtes dignes de ce cahier des charges ». Le rapport de la DGEFP à la démarche APP est un rapport ambigu manifestant de la condescendance à l'égard, par exemple, des fondateurs du dispositif, perçus comme « militants dans l'âme » et « vivant sur leurs

[101] Coordonnateurs, représentants de l'institution APP, DRTEFP, DGEFP, animation nationale des APP, animateurs régionaux, mais aussi des membres du regroupement national des APP.
[102] Coordonnateurs d'APP, animateurs régionaux, animation nationale, regroupement national.

acquis » : « On voulait entre guillemets remobiliser ce réseau qui vivotait sur « on dit qu'on est les meilleurs », qui vivotait un peu sur ses acquis […] » ; « j'ai fait le reproche […] que si le réseau était dans un état de méconnaissance, c'était aussi de leur faute parce qu'ils étaient payés pour animer le réseau et je leur disais toujours ça veut pas dire animer un réseau de toujours dire à tout le monde vous êtes les meilleurs, vous êtes les plus beaux, vous êtes innovants, ce n'est pas vrai parce que la concurrence elle est là. […] Ça fait trop longtemps que vous vous bercez de vos illusions. Peut-être qu'à un moment vous avez été innovants. […] Mais depuis qu'est ce que vous avez fait ? J'ai dit vous avez rien fait, regardez les Suisses et les Allemands, ce qu'ils font pour les publics, regardez demain. Avec les organismes de formation, avec l'ouverture de l'Europe qui vont venir s'implanter en Europe avec des démarches pédagogiques innovantes qui vont apporter des marks, des euros avec du matériel et du e-learning et vous, vous vivez toujours « Bah oui, on a été les premiers à »… ».
La volonté d'instaurer un cahier des charges révèle un besoin étatique de rationalisation. En effet, la démarche « ancrée dans l'expérience », « le tâtonnement et le bricolage » s'oppose à la vision rationnelle du représentant de la DGEFP pour qui une démarche doit être régie par une organisation ainsi qu'une cohésion logique et non portée par le militantisme.

Il ressort des entretiens menés auprès des représentants de la DGEFP, de l'animation nationale, de l'APapp et des animateurs régionaux des visions divergentes de ce qu'est un APP, son réseau et ses fonctions. Pour les représentants de la DGEFP, la démarche APP doit être amendée pour être « crédible ». Une présomption d'incompétence, marquée par un manque de reconnaissance du travail effectué par le dispositif APP, semble se révéler des propos tenus par un représentant de la DGEFP : « Ils se sont fortement améliorés » ; « Je trouve qu'ils sont entrain de faire un label professionnel crédible ».

Du point de vue de ses représentants, l'APP est perçu certes « comme un objet qui crée du conflit », qui « s'appuie sur l'expérience », se construit « pas à pas, en tâtonnant, par consensus ». Il est néanmoins un outil ayant « une ambition de qualité dans une perspective de transformation et de mouvement dans la construction » et pour lequel « l'engagement réel », « le don de soi », « la sincérité » sont de mise. Pour l'un de ses fondateurs, l'APP est « de fait un objet critique des politiques publiques » mais est aussi « d'une qualité bien trop grande par rapport à ce que souhaitent aujourd'hui les pouvoirs publics ». Une dynamique de transformation, de mouvement, d'union fédère les acteurs du réseau APP autour d'une identité collective, et de « l'esprit APP » fondé sur « un engagement réel », voire une vocation (Moisan, 2007) dont la force des membres se situe dans l'adhésion aux valeurs d'éducation permanente (Pinot, 2008).
A la lecture du cahier des charges se lit implicitement le désengagement financier de l'Etat vis-à-vis des APP, et ce malgré une valorisation de leur démarche reconnue officiellement : « Plus de deux millions de personnes jeunes et adultes ont bénéficié de leurs prestations, permettant à une majorité d'entre elles un retour vers l'emploi ou une entrée en formation qualifiante. » (p. 6) ; c'est « un instrument particulièrement efficace pour ramener vers l'emploi » (p. 8) ; « facteur de développement local », (p. 11) « la spécificité de la démarche APP mérite d'être étudiée ».

Nos analyses montrent que le cahier des charges de 2004 annonçait les signes avant-coureurs de la nouvelle posture adoptée par l'Etat (procédure d'appel d'offre, abandon de la marque APP, inscription dans le programme d'accès aux compétences-clés). Aussi, sous la forte incitation formulée aux APP à se rapprocher de nouveaux financeurs, se dessine un enjeu d'adaptabilité et de flexibilité pour les APP afin de mieux répondre aux besoins d'insertion professionnelle du public accueilli : « La rationalisation des effectifs, les exigences croissantes de productivité et l'aménagement du temps de travail ont notablement modifié les organisations des organismes de formation. Les organismes porteurs de la démarche APP ont déjà, pour certains d'entre eux, réalisé cette mutation. Le nouveau cahier des charges doit permettre, à tous les autres, de la réussir ». L'Etat manifeste la volonté désormais d'orienter son action sur les dispositifs centrés sur l'emploi, de « développer les synergies entre l'économie et le social »[103] et d'optimiser les deniers publics.

Ainsi, les APP par l'instauration du CDC formalisent leurs pratiques et oeuvrent à la structuration de réponses qui soient en adéquation aux demandes du marché de la formation ainsi qu'aux normes de qualité, autant de signes manifestes de professionnalisation. Mais quel sens a alors ce processus de professionnalisation si la DGEFP se désengage financièrement ? N'assiste-t-on pas là à un mouvement de déprofessionnalisation ? L'abandon de la marque APP remet en cause le processus de professionnalisation des APP dès lors amenés à déconstruire un certain nombre de repères stabilisés et constitutifs de leur identité. Ces repères seront à redéfinir par les acteurs des APP eux-mêmes, individuellement et collectivement dans le nouveau paysage de la formation.

Avoir initié la nécessité d'une écriture d'un nouveau cahier des charges et porté le label en tant que propriété de l'Etat (marque déposée à l'INPI) insufflant les modalités pédagogiques et organisationnelles d'une action de formation et contribuant au financement de ces modalités interpellent certains représentants de la DGEFP sur les missions de l'Etat. La volonté de l'Etat d'articuler ces deux modalités (financière et pédagogique) génère de l'incompréhension chez ces représentants pour qui les missions de l'Etat doivent se centrer sur ses fonctions régaliennes : « On n'a pas à s'occuper d'ingénierie pédagogique, à animer un dispositif » ; « Ce n'est pas dans les missions de l'État que de financer des organismes à vocation d'animation de réseau. L'État doit se concentrer sur ses fonctions régaliennes, juridiques ». Une confusion des genres apparaît ici entre le volet politique et économique que prône l'Etat et les orientations et choix pédagogiques des APP.

Cette incompréhension révèle un malentendu qui se manifeste à travers l'opposition de valeurs humanistes de l'éducation portées par les acteurs des APP et une logique souvent associée au libéralisme (impulsée par le processus européen de Lisbonne), celle que semble désormais prôner l'Etat. D'une logique de partenariat avec l'Etat, les représentants institutionnels des APP ont le sentiment d'être désormais contraints de s'inscrire dans une logique de relation client-fournisseur.
Cela marque une rupture entre une logique politico sociale et éducative nourrie par des valeurs d'éducation permanente et une logique économique, fondée sur un besoin d'efficacité et de productivité.

Une professionnalisation marquée par l'idéologie du marché

De par sa volonté de professionnaliser le réseau APP, les acteurs de terrain ont le sentiment que l'Etat, par son désengagement financier, « dé-professionnalise » les APP. Ce cas de « dé-professionnalisation » révèle en substance une nouvelle façon de penser les politiques de formation, lesquelles s'inscrivent dans la dynamique imprimée par l'Union européenne dans le champ de la connaissance. Lors du sommet européen de Lisbonne en mars 2000, les gouvernements européens ont reconnu que « l'Europe rencontrait des difficultés pour s'adapter à la mondialisation et passer à une économie fondée sur la connaissance, en se basant notamment sur le constat que plus d'un tiers de la main d'œuvre européenne est faiblement qualifiée. Il concluait qu'il était nécessaire d'adopter un cadre européen définissant des compétences de base pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Ce travail a abouti à une recommandation du parlement Européen et du Conseil du 18 décembre 2006, sur les compétences clés[104] ». Ainsi, l'apprentissage permanent des adultes est mis au service de la compétitivité économique, de l'employabilité, mais aussi au service de la lutte contre l'exclusion sociale (Carré, 2005). En somme, deux finalités sont assignées : revaloriser la culture générale et développer l'aptitude à l'emploi (idem). Le processus de Lisbonne « concourt à la construction d'un modèle d'éducation référé à l'idéologie du marché » (Warren, 2009). La conception de l'éducation telle qu'adoptée par la DGEFP s'oppose à la dimension humaniste à laquelle adhèrent les APP. Nous assistons là à une opposition d'intérêt que chacun représente par « le passage d'une vision humaniste et socioculturelle de l'éducation permanente à une vision utilitaire et socio-économique de la formation. Et un passage obligé du droit à la formation au devoir de compétence » (Carré, 2005, p. 61). Ce passage s'inscrit dans le cadre d'une rupture avec une tradition d'éducation permanente et de valeurs humanistes. L'Etat, portée par une logique socio-économique et utilitaire, adhère dès lors à une logique d'efficacité et de productivité en vue, selon ses représentants, de maîtriser ses dépenses.

Au-delà de ce conflit de valeurs, la mise en place du cahier des charges des APP et l'inscription de la DGEFP dans la dynamique européenne pose, pour certains, la question de la pertinence de la stratégie de Lisbonne comme unique référentiel pour penser les systèmes d'éducation et de formation.

Le projet de la communauté européenne porteur de « conditions d'efficience des apprentissages permanents des sujets sociaux » (idem, p. 66) interroge les valeurs qu'il véhicule ainsi que les effets qu'il pourrait produire (Krichewski, 2008). Selon M. Warren (2009), « les changements structurels induits par le processus de Lisbonne renvoient à une conception économiste de la société, laquelle risque de réifier la connaissance (alors assimilée à un produit marchand,

[103] Propos de Bertrand Martinot, délégué général à l'emploi et à la formation professionnelle *INFFO FLASH*, 16 au 31 octobre 2008, p. 3.
[104] Circulaire DGEFP n° 2008/01 du 3 janvier 2008.

au nom d'une idéologie néo-libérale), et d'oblitérer la dimension anthropologique, didactique, psychique et sociale du rapport au savoir. Ces changements participent à l'élaboration des représentations et des logiques des individus par rapport au savoir, dans la société moderne française ». Ce chercheur montre que le processus de Lisbonne concourt à la construction d'un référentiel nouveau de gestion de la *chose publique* éducative française.

Conclusion

Notre recherche a permis d'expliciter les enjeux et les implications de l'annonce du désengagement financier de l'État. Le retrait de l'État a généré des retombées financières conséquentes sur le fonctionnement du réseau APP dans son ensemble. L'injonction à une autonomisation financière contraint les APP à s'autogérer. Cette configuration, basée sur la libre concurrence, est en rupture avec la logique de partenariat à laquelle étaient jusque-là familiers les APP et « l'esprit APP ». La logique économique traduite par le principe d'une insertion professionnelle rapide prônée par la DGEFP est en contradiction avec une logique d'éducation permanente portée par les acteurs des APP.

Au-delà des tensions entre logiques étatiques et celles du réseau APP, se posent nombre de questions liées à la mise en place de cette réforme initiée par l'Etat. Quelles en sont les incidences directes sur le rôle qu'auront à jouer les APP dans le champ de la formation professionnelle ? Comment les acteurs de terrain peuvent-ils poursuivre leurs activités professionnelles tout en faisant face aux nouvelles exigences des réformes insufflées par l'Etat ? Comment peuvent-ils répondre aux exigences d'une mission en train de se redéfinir et qui n'est manifestement pas en phase avec leurs missions initiales ? Peuvent-ils dans ce contexte d'instabilité institutionnelle pérenniser les fondements de leurs repères jusque là construits collectivement ? Enfin, quel sens donner aux savoirs dans cette nouvelle approche de l'économie de la connaissance assimilée désormais à un produit marchand ?
Autant de questions auxquelles auront à répondre les APP, par delà les tensions existant entre les logiques étatiques et celles de leur réseau, lequel est parvenu, par le biais de la création de l'APAPP, à bâtir une organisation fédératrice dont l'enjeu, aujourd'hui, est leur survie.

Bibliographie

Carré, P. (2005), *L'apprenance*, Paris, Dunod.
DGEFP, Circulaire n° 2008/01 du 3 janvier 2008 relative à la politique d'intervention du ministère chargé de l'emploi en faveur de l'accès aux compétences clés des personnes en insertion professionnelle.
Krichewski, M., (2008), Les compétences clés de l'Union Européenne, un outil de référence pour réformer nos systèmes éducatifs et de formation : réflexion critique. *Questions vives, 10*, 94-109.
Maubant et *al*, Questions et enjeux dans l'étude compréhensive des processus de professionnalisation dans les métiers de l'intervention humaine, *Revue internationale des sciences de l'éducation, 24,* 109-132.
Ministère du travail, de l'emploi et de la cohésion sociale (2004), *Cahier des charges circulaire DGEFP n° 2004/030 du 30 novembre*, Paris.
Moisan André, (2007), *Qui sont les formateurs APP*, http://www.app.tm.fr.
Pinot, B. (2008), Réseau professionnel et identité : l'exemple du réseau des APP, mémoire de master 2 Recherche sous la direction de Bézille, Université de Paris XIII.
Warren, M. (2009), Un référentiel nouveau de gestion de la *chose publique* éducative française. *Recherches en éducation*, 7, 14-26.
Wittorski, R., (2005), *Formation, travail et professionnalisation*, Paris, L'Harmattan.
Wittorski, R., (2007), Professionnalisation et développement professionnel, Paris, L'Harmattan.

L'autoefficacité des éducatrices pour travailler avec les enfants victimes de négligence

Claude Gagnon
Université du Québec à Montréal
8395 rue Boyer, Montréal, Québec, CanadaH2P 1Y1
gagnon.claude@sympatico.ca
514.434.0000

Mots clés : Négligence, éducation à l'enfance et sentiment d'autoefficacité

Remerciements
- Cégep de Saint-Hyacinthe
- Équipe de recherche qualité éducative des services de garde et petite enfance / UQAM 2011
- Fondation de l'Université du Québec à Montréal
- Fondation J-A de Sève
- Gilles Cantin, co-directeur de recherche
- Nathalie Bigras Directrice de recherche
- Université du Québec à Montréal

1. Introduction

La petite enfance correspond aux huit premières années de la vie. C'est une période exceptionnelle de développement du cerveau, mais aussi une période de grande vulnérabilité pour les enfants. Trop souvent, cette vulnérabilité se transforme en négligence qui se caractérise par une omission ou une insuffisance de soins essentiels pour l'enfant. Cette négligence peut engendrer des conséquences graves au niveau physique, intellectuel, psychologique et émotionnel des enfants. En 2009-2010, 70 716 situations d'enfants ont été signalées à la DPJ, soit 1000 de plus que l'année précédente. De ce nombre, près de 40% de ces cas se rapportaient à une situation de négligence. On observe une hausse de 14,75% de signalements depuis 2003 (Direction de la Protection de la Jeunesse du Québec, 2011).

Le Programme éducatif québécois prescrit l'accès aux services de garde pour tous les enfants. On retrouve donc dans les CPE québécois, des enfants victimes de négligence. Le programme du Ministère de la Famille et des Aînés suppose que chaque enfant est unique. Il ajoute que la collaboration entre l'éducatrice et les enfants est essentielle au développement harmonieux de l'enfant. Toutefois, un problème se pose, car les éducatrices en service de garde se perçoivent comme étant peu préparées et voient peu d'avantages à accueillir un enfant ayant des incapacités (Huang et Diamond, 2009).

C'est cette situation qui a donné lieu à une collaboration entre les Centres jeunesse de la Montérégie et le Cégep de St-Hyacinthe. Depuis 2005, cette collaboration permet aux étudiantes de 3e année en Techniques d'éducation à l'enfance d'effectuer un stage avec des enfants de la DPJ. Conjointement, les parents participent à des ateliers parentaux avec des éducatrices des Centres jeunesse.

Les étudiantes en Techniques d'éducation à l'enfance reçoivent les enfants à raison de 2 jours par semaine durant 14 semaines. Le ratio est généralement 1 adulte pour 1 enfant, comparativement à 1: 8 en milieu de garde. Des enseignantes et des diplômés du Cégep supervisent et encadrent l'étudiante durant ce projet.

Suite à ces six années d'expérimentation, les responsables du projet avancent les bienfaits du stage pour préparer mieux les éducatrices à travailler avec ces enfants. Cependant, aucune recherche ne décrit comment le sentiment d'efficacité personnelle des éducatrices se développe dans ce contexte. Alors, une question se pose : est-ce que la participation à ce projet favorise le développement de l'autoefficacité des futures éducatrices pour travailler avec les enfants victimes de négligence?

Cette recherche souhaite donc décrire l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle perçue des éducatrices pour travailler avec les enfants victimes de négligence. De plus, elle vise à décrire l'évolution des pratiques éducatives des éducatrices et vérifier si ces pratiques sont associées à l'évolution de leur sentiment d'efficacité personnelle perçue.

Pour ce faire, cette recherche mixte s'effectuera avec les étudiants du Cégep de St-Hyacinthe qui se présenteront au stage à la session de l'automne 2011. Une entrevue préparatoire permettra les premières données sur la dizaine d'étudiantes en Techniques d'éducation à l'enfance. Ensuite, l'outil d'observation Classroom Assessment Scoring System (CLASS) permettra d'observer et de décrire le développement d'efficacité personnelle des éducatrices pour travailler avec cette clientèle. Finalement, une entrevue semi-dirigée de fin de projet permettra d'obtenir les données de comparaison avec l'entrevue initiale.

Les responsables du projet attendent avec impatience les résultats de cette recherche, car ceux-ci pourraient servir de bases pour les ajustements à apporter à leur projet. De plus, ces résultats pourraient valider l'utilité de ce type de stage pour finalement pour le transférer à d'autres programmes en éducation à l'enfance et même à d'autres programmes techniques au collégial. Au niveau scientifique, les données obtenues pourraient servir pour les recherches à venir sur le développement du sentiment d'autoefficacité.

2. Problématique

En septembre 2010, Irina Bokova inaugure la première Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance à Moscou. La Directrice générale de l'UNESCO déclare que les premières années de vie d'un enfant sont capitales pour son développement ultérieur et que l'éducation est la meilleure assurance contre la pauvreté. Des services de qualité offerts aux jeunes enfants s'avèrent un moyen privilégié de réaliser des objectifs de société. De plus, ces objectifs visent l'épanouissement de tous les enfants, une meilleure préparation lors de leur entrée scolaire, la réduction de la pauvreté infantile, la productivité économique, la participation active au marché du travail et la cohésion sociale (Jensen et Stroick, 1999).

Au canada, toutes les provinces sont dotées de lois pour s'attaquer à la négligence. Dès 1979, le Québec instaure sa Loi sur la protection de la jeunesse, afin de protéger ses enfants des abus dont ils étaient victimes. Dès la première année, 30 000 signalements étaient enregistrés au Québec. En 2009-2010, 70 716 situations d'enfants ont été signalées à la DPJ, soit 1000 de plus que l'année précédente. De ce nombre, près de 40% de cas se rapportaient à une situation de négligence. Uniquement dans la région de Québec, on observe une hausse de 14,75% depuis 2003.

Depuis cette loi, le Québec vise l'inclusion des personnes ayant des besoins particuliers. Dès 1983, le Gouvernement du Québec, l'Office des services de garde à l'enfance et l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) lancent la «Politique d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde» (Baillargeon & Office des services de garde à l'enfance, 1986). Puis en 2001, on reprend les objectifs de cette politique avec le «Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde». Ce guide prescrit l'accès et la participation à part entière des enfants handicapés dans les services de garde à l'enfance pour permettre à ces enfants de vivre et de croître en étant mieux intégrés à leur communauté et de recevoir les services de garde dont ils ont besoin. De plus, ce guide vise le soutien des services de garde dans leur responsabilité d'intégrer des enfants handicapés et il favorise la participation des parents dans l'intégration de leur enfant dans les services de garde (Comité provincial sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde, 2001).

En 2007, le Ministère de la Famille et des Ainées lance son Programme éducatif (MFA, 2007) qui reconnait des principes de base pour l'éducation des enfants en services de garde. Ce programme identifie entre autres que chaque enfant est unique et que la collaboration entre l'éducatrice et les enfants est essentielle au développement harmonieux de l'enfant.

En ce sens, le programme éducatif québécois rappelle l'influence de la relation entre l'adulte et l'enfant. Il souligne l'importance d'adapter les interventions de l'adulte en fonction de l'unicité propre à chaque enfant. Il souhaite favoriser le développement global de l'enfant en lui permettant de développer toutes les dimensions de sa personne notamment sur le plan affectif, social, moral, cognitif, langagier, physique et moteur. De plus, ce programme éducatif désire amener progressivement l'enfant à s'adapter à la vie en collectivité et de s'y intégrer harmonieusement. Selon le programme éducatif, un service de garde de qualité est un service qui est capable de reconnaître les besoins des enfants et d'y répondre. Ainsi, la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants représente une dimension principale de cette qualité.

Il a été maintes fois démontré que des expériences positives vécues à l'âge de quatre ans peuvent contrer les effets négatifs de conditions socioéconomiques défavorables sur les compétences scolaires et sociales des jeunes enfants ainsi que sur leur capacité d'autorégulation (*Consortium for Longitudinal Studies*, 1983; Peisner-Feinberg et al., 2001; Reynolds, 2000; Reynolds, Temple, Robertson, Mann, 2001; Schweinhart et Weikart, 1997 cités dans Locasale-Crouch et al., 2008). La qualité des relations interpersonnelles adultes/enfants, telles que des interactions sensibles et chaleureuses, serait un facteur extrêmement déterminant de l'efficacité d'un programme en enfance (Mashburn et al., 2006 dans Pianta et al., 2007)

L'éducatrice se retrouve au cœur de la qualité des services de garde. En plus de la complexité de ses interventions, l'éducatrice à l'enfance doit établir un lien affectif significatif avec chaque enfant, car l'intégration des enfants à besoins particuliers doit être réalisée en fonction de répondre aux besoins des enfants et des familles (Bricker, 1995; Guralnick, 2001). Cependant, l'enfant avec des besoins particuliers nécessite des connaissances en intervention spécialisée et les caractéristiques variées de cette clientèle peuvent représenter un défi particulier pour les éducatrices.

On reconnait les difficultés de l'accompagnateur à soutenir le développement de l'autonomie de l'enfant (Lero, Irwin et Darisi, 2006; Tétreault et Beaupré, 2001). En plus, les éducatrices en service de garde se perçoivent comme étant peu préparées et voient peu d'avantages à accueillir un enfant ayant des incapacités (Huang et Diamond, 2009). Entre autres, la gestion des comportements de colère et d'agressivité chez les enfants demeure une situation difficile à gérer pour les éducatrices (Coutu et al., 2003).

L'incertitude face à des domaines importants est fortement perturbante. Or, le fait que l'on puisse faciliter l'apparition de résultats significatifs rend ceux-ci plus prédictibles, ce qui incite à une attitude adaptative de préparation. Inversement, l'impossibilité d'influer sur les éléments qui affectent négativement la vie personnelle conduit à la peur, à l'apathie ou au désespoir (Bandura, 2003).

La croyance des individus en leur capacité a plusieurs conséquences. Elle influence leur ligne de conduite, la quantité d'énergie qu'ils investissent dans l'effort, leur niveau de persévérance devant les difficultés et les échecs, leur résilience face à l'adversité, le caractère facilitant ou handicapant de leur mode de pensée, le niveau de stress et de dépression consécutif aux contraintes environnementales, et leur degré de réussite. Le niveau de motivation, leurs états émotionnels et leurs comportements dépendent plus de ce que les éducatrices croient que de ce qui est objectivement vrai (Bandura, 2003).

Ainsi, qu'est-ce qui pourrait aider les éducatrices à se préparer et à accueillir chacun des enfants présents dans les services de garde québécois ? Plusieurs facteurs peuvent aider à l'intégration de ces enfants. La collaboration et le partenariat entre les parents, le personnel des services éducatifs et les autres professionnels sont une condition nécessaire à la réussite de l'intégration (Moreau, Robertson et Ruel, 2005). Le soutien des autres membres du personnel éducateur peut également agir positivement sur les perceptions face à l'intégration (Stolber, Gettinger et Goetz, 1998).

D'autres auteurs ont noté le lien entre l'expérience et la perception d'efficacité pour intégrer les enfants à besoins particuliers (Dinnebeil et coll., 1998; Huang et Diamond, 2009; Irwin, Brophy et Lero, 2004; Mohay et Reid, 2002; Mulhivil, Cotton et Gyaben, 2004; Stolber, Gettinger et Goetz, 1998). Les expériences positives vécues participent au développement du sentiment de confiance pour intégrer ces enfants. En revanche, le manque d'expérience et les expériences négatives mènent à des perceptions négatives pour intégrer ces enfants (Mohay et Reid, 2002).

De leur côté, les éducatrices identifient avoir besoin de soutien et de formation pour intégrer ses enfants (Mohay et Reid, 2002). Ce besoin de formation spécifique est couramment cité comme soutien à l'intégration, car elle aurait un impact positif chez les éducatrices (Dinnebeil et coll., 1998; Huang et Diamond, 2009; Mohay et Reid, 2002; Mulhivil, Cotton et Gyaben, 2004; Stolber, Gettinger et Goetz, 1998, Stransberry, 2007).

Plusieurs auteurs soulignent le rôle indéniable de la formation des éducatrices et des responsables de services de garde en milieu familial dans la qualité d'un service, des comportements positifs divers envers les enfants étant davantage l'attribution des personnes plus formées (Doherty, 1991; Doherty, 1995; Howe et Jacobs, 1991; Ochiltree, 1994; Palacio-Quintin et Coderre, 1999; Phillips et Howes, 1987; Tremblay, 2003). La littérature semble unanime à conclure que la formation spécialisée en développement ou en éducation du jeune enfant est liée à divers types de comportements positifs envers les enfants (Arnett, 1989; Berk, 1985; Goelman et Pence, 1987; Howes, 1983; Ruopp et autres, 1979; Whitebook, Howes et Phillips, 1989).

Il est donc légitime de se demander, comme Coutu et ses collaborateurs (2003), si les intervenants sont bien formés, bien préparés et bien soutenus pour prendre soin de façon adéquate de ces enfants.

3. Problème

Nous allons examiner un projet qui vise à préparer et à mieux former les éducatrices à l'enfance pour travailler avec les enfants victimes de négligence. Ce projet de collaboration entre la DPJ et le Cégep de St-Hyacinthe vise l'application de plusieurs de ces recommandations. Cette collaboration entre le département de Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe et le Centre jeunesse de la Montérégie a vu le jour à l'automne 2005.

Le projet permet aux étudiantes en Techniques d'éducation à l'enfance de la 5e session d'effectuer un stage avec la clientèle du Centre jeunesse à raison de deux journées par semaine. Les étudiantes reçoivent une quinzaine d'enfants présentant des besoins particuliers associés à la négligence. Appuyées par la supervision de deux professeures et de deux techniciennes diplômées en Techniques d'éducation à l'enfance, les étudiantes en formation mobilisent leurs ressources et leurs habiletés pour affronter ce contact avec la négligence. En plus de côtoyer les enfants durant 14 semaines, elles apprennent à collaborer avec les parents et les éducatrices du Centre jeunesse. Pendant que les parents participent aux ateliers hebdomadaires animés par le Centre jeunesse, les enfants reçoivent des soins individualisés et bénéficient de stimulation et d'intervention dans un cadre sécuritaire tout en suivant un horaire stable et régulier.

Après six années d'expérience, les responsables du projet affirment que leur stage favorise la formation des éducatrices pour travailler avec les enfants victimes de négligence. Cependant, aucune recherche scientifique ne permet de justifier le développement du sentiment d'efficacité des éducatrices pour

travailler avec ces enfants.

4. Questions

Selon les intervenants du projet, celui-ci prépare les éducatrices à l'enfance à faire face au défi de l'intégration des enfants victimes de négligence. Mais, est-ce que ce projet de collaboration entre la DPJ et un Cégep prépare vraiment les éducatrices à l'enfance pour travailler avec les enfants victimes de négligence ? Si oui, à quel niveau se développe cette préparation ? Puis, qu'est-ce qui prépareraient mieux les éducatrices à l'enfance dans ce projet de stage ?

Ce projet de recherche portera sur le développement d'efficacité personnelle des éducatrices pour travailler avec les enfants victimes de négligence.

5. Concepts

Centre de la petite enfance (CPE)

Établissement québécois qui fournit des services de garde éducatifs dans une installation et qui coordonne de tels services en milieu familial; ces services s'adressent principalement à des enfants de la naissance à la fréquentation de la maternelle. Le CPE est administré par un conseil d'administration composé dans une proportion d'au moins les deux tiers de parents.

Éducatrice en petite enfance

Éducatrice ou personnel éducateur : personne directement responsable d'un groupe d'enfants en installation, en garderie familiale ou en CPE.

L'éducatrice ou l'éducateur de la petite enfance s'assure du développement harmonieux de l'enfant. Sa fonction principale et quotidienne consiste à créer un milieu de vie propice au développement physique, psychomoteur, cognitif, langagier, socioaffectif et moral de l'enfant. Elle ou il accompagne l'enfant dans l'exploration de son environnement.

L'éducatrice ou l'éducateur à la petite enfance a également pour rôle de concevoir, d'organiser, d'animer et d'évaluer des activités éducatives favorisant le développement global et général d'un enfant placé sous sa responsabilité. Elle ou il participe à l'animation et à l'évaluation des activités de groupes, de sous-groupes aussi bien qu'à des activités individuelles. Bref, elle ou il contribue à la création d'un climat stimulant pour l'apprentissage.

L'éducatrice ou l'éducateur en services de garde est aussi appelé à établir une étroite relation de partenariat avec les parents et les autres partenaires du milieu. Son rôle est aussi de s'assurer d'une concertation sur les interventions à effectuer auprès des enfants. Enfin, elle ou il doit participer activement et de façon régulière au travail d'équipe avec ses collègues.

Il est à noter que l'on retrouve plusieurs synonymes pour désigner l'éducatrice. On peut parler de l'éducatrice à la petite enfance, d'éducatrice, d'éducatrice en service de garde, de technicienne à l'enfance, de gardienne. Dans le présent document, nous utiliserons parfois le terme TEE pour Technicienne en Éducation à l'Enfance. De plus, comme la grande majorité du personnel éducateur et des gestionnaires dans les services de garde éducatifs au Québec sont de sexe féminin, dans le but d'alléger le texte, nous utilisons dans ce rapport le genre féminin pour les désigner.

Efficacité personnelle perçue
L'efficacité personnelle perçue est définie comme «la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités» (Bandura, 2002). En milieu professionnel, le sentiment d'efficacité personnelle agit sur la prise en charge de rôles professionnels prescrits ou de rôles informels, plus innovants, en relation étroite avec les compétences critiques « acquises par un individu au cours de son expérience, et qui fait de lui quelqu'un d'irremplaçable dans certaines tâches » (Vergnaud, 1998).

Négligence
Polansky et Chalmers (1981) la définissent comme « la situation dans laquelle le parent, ou le responsable de l'enfant, délibérément ou par inattention extrême, permet que l'enfant souffre d'une condition présente de laquelle il pourrait être soustrait ou il ne lui procure pas les éléments généralement jugés essentiels pour le développement des capacités physiques, intellectuelles et émotives de l'individu ».

Selon la Loi de la protection de la jeunesse du Québec, on dit qu'un enfant est négligé quand il ne reçoit pas les soins nécessaires au sain développement de sa personne. La sécurité ou le développement de cet enfant est donc considéré comme compromis si ses parents ne vivent plus ou n'en assument pas le soin, l'entretien ou l'éducation. L'enfant peut également être négligé si son développement mental ou affectif est menacé par l'isolement dans lequel il est maintenu ou par un rejet affectif grave et continu de la part de ses parents. Il y a également les cas où l'enfant est privé de conditions matérielles d'existence appropriées à ses besoins ou s'il est gardé par une personne dont le comportement ou le mode de vie risque de créer pour lui un danger moral ou physique. Finalement, sa sécurité et son développement sont compromis si l'enfant est forcé ou incité à mendier, à faire un travail disproportionné à ses capacités et à se produire en spectacle de façon inacceptable eu égard à son âge ou finalement, s'il est victime d'abus sexuels ou est soumis à des mauvais traitements physiques par suite de négligence.

Elle peut également affecter le niveau de motivation et de confiance des enfants, en plus de pouvoir développer des troubles de langage et d'apprentissage. La recherche démontre un lien étroit entre la négligence en bas âge et les comportements délinquants ultérieurs. Les contextes difficiles constituent ce qu'on appelle des facteurs de risque dans le développement de l'enfant. En ce sens, la négligence est considérée comme un facteur de risque dans le développement de l'enfant.

Nous aborderons la négligence comme un facteur de risque pour le développement global de l'enfant. En ce sens, les enfants victimes de négligence peuvent développer des problématiques exigeant des soins et des besoins particuliers, ce qui comprend les expressions « enfants à besoins particuliers » ou « enfants à défi » et même le terme « enfants handicapés » dans le sens des problématiques qui peuvent handicaper ces enfants. La déficience sera également approchée en fonction de la difficulté qu'elle peut créer chez les enfants pour établir des relations saines et significatives avec les adultes. Finalement, le terme négligence sera directement relié aux signalements effectués à la DPJ pour la négligence vécue chez les enfants.

6. Modèles théoriques

Le modèle écologique du développement humain

Le psychologue et chercheur américain, Urie Bronfenbrunner (2007), propose une théorie pour analyser un ensemble des influences pouvant agir sur le développement de l'individu. Ce modèle propose d'analyser l'individu en fonction de cinq systèmes qui interagissent ensemble dans un contexte relié à cet individu.

On retrouve au centre de ce système, le microsystème qui réfère au milieu immédiat de l'individu. Ce système qui comprend la famille, l'école, les pairs, etc. Il se définit par les rôles, les activités et les interrelations entre les individus impliqués. En regroupant plusieurs microsytème, on retrouve le mésosystème qui représente les relations entre les microsystèmes, tels que les liens entre la famille et l'école. Puis, il y a l'exosystème qui contient les paramètres de l'environnement externe qui influencent le développement indirect de ces deux systèmes. Au niveau encore plus large, on retrouve le macrosystème qui

contient la culture et les idéologies sociales. Finalement, le chronosystème, qui fût récemment ajouté, prend en considération l'impact des transitions écologiques sur le plan de l'environnement.

Ainsi donc, les situations vécues par l'individu sont influencées par les relations bidirectionnelles qui s'effectuent entre ces cinq systèmes. Chacun de ces systèmes contient des rôles, des normes et des règles qui peuvent guider avec ampleur le développement des individus. Cette théorie accorde une attention particulière aux relations entre les individus et leur environnement, principalement l'environnement perçu par ces individus. Dans notre contexte, nous examinerons la perception du sentiment d'efficacité des éducatrices dans le cadre du projet.

La théorie du développement unifié

Enseignant à l'Université du Michigan, Arnold Sameroff (2010) propose une nouvelle représentation théorique sur le développement de l'enfant. Cette théorie traite directement du développement de l'enfant en unifiant quatre niveaux de composantes.

Au premier niveau *individuel*, on retrouve les notions du développement reliées aux stades changeants du développement de la personne. Au second niveau *contextuel*, Sameroff intègre les notions du développement reliées aux expériences qui influencent le développement de la personne et celui-ci influence l'environnement en interrelation. Puis, au troisième niveau, il souligne la composante *autorégulation* qui représente le processus d'équilibrage qui s'effectue entre les expériences vécues et la recherche du bien-être de l'individu. Finalement, Sameroff (2010) complète sa théorie avec le niveau des représentations. Il note que l'acquisition de connaissances apprises s'ajoute constamment aux autres niveaux et qu'elle s'effectue inévitablement dans un moment temporel unique.

La théorie du développement unifié accorde une grande importance aux influences réciproques que l'individu et l'environnement peuvent avoir mutuellement ensemble. Tout comme Bronfenbrenner (1997), Sameroff (2010) souligne l'importance d'analyser le développement d'un individu par une vision systémique de ses composantes reliées à l'individu, à ses expériences, à son autorégulation et au moment de l'acquisition des apprentissages dans un contexte et moment précis. Cette théorie exprime bien la vision globale des interactions du projet de collaboration du Cégep de St-Hyacinthe.

La théorie de l'attachement

La théorie de l'attachement ou l'importance d'établir ou l'importance d'établir une relation significative entre l'adulte et l'enfant. Lancée par les travaux de Mary Ainsworth (1982) et de John Bowlby (1983), cette théorie soutient la grande vulnérabilité du bébé dès sa naissance. Celui-ci dépend complètement de son entourage pour satisfaire ses besoins et il a besoin de la présence attentive d'une personne familière, généralement sa mère ou son père, pour acquérir la sécurité affective qui lui permettra de se développer. La relation quotidienne avec une figure parentale sécurisante le rassure et le calme. L'enfant recherche par instinct la présence de l'adulte pour calmer ses moments d'anxiété. De cette façon, il commence à s'attacher à l'adulte qui le sécurise. Si l'adulte répond à ces besoins dans un délai raisonnable, il devient une figure d'attachement pour l'enfant. Ce lien qui grandit devient une base pour la construction de son développement affectif. Il peut donc construire d'autres liens en complément de cette base (Howes et Hamilton, 1992). L'attachement est donc un lien émotionnel durable qui résulte d'interactions régulières et fréquentes entre l'enfant et quelques personnes de son entourage.

Dans un contexte de service de garde, une continuité et une stabilité chez les éducatrices permettent de développer ses liens. En s'occupant de l'enfant, l'éducatrice utilise la routine et les rituels pour aider l'enfant à prévoir les situations à venir. C'est ainsi que la relation s'établit et que l'éducatrice deviendra une référence à consulter par l'enfant lors des difficultés à venir.

La théorie de l'efficacité personnelle

Docteur en psychologie et enseignant à l'Université Stanford, Albert Bandura (2007) définit l'auto-efficacité, ou le sentiment d'efficacité personnelle par l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. Dans cette théorie, il tente de démystifier plusieurs concepts qui lui sont parfois associés.

Estime de soi
Bandura affirme que le *sentiment d'efficacité personnelle* diffère de l'*estime de soi*, car cette dernière étant liée au sentiment de sa propre valeur ni avec la notion de locus of control. Le sentiment d'efficacité concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles, tandis que l'estime de soi concerne les évaluations de sa valeur personnelle.

Efficacité
Il trace également la ligne entre *l'efficacité personnelle* et l'*efficacité* tout court sans qualificatif. Selon lui, l'*efficacité* est la capacité à atteindre réellement un objectif, tandis que l'auto-efficacité est la croyance (vraie ou fausse) qu'il est possible d'atteindre l'objectif fixé et visualisé. De cette croyance, l'autosuggestion peut permettre un dépassement de soi, de son état et constitue alors un formidable moteur qui peut être source dans certains cas d'efficacité et de développement personnel.

Locus de contrôle
Le sentiment d'efficacité diffère également d'un autre concept très utilisé en psychologie : *le locus de contrôle*. Le sentiment d'efficacité concerne la croyance de pouvoir produire certaines actions tandis que l'on parle de locus of control - interne ou externe - pour désigner la tendance qu'ont les individus à attribuer à eux-mêmes ou à leur environnement la cause des événements de leur vie. Dans nos sociétés, l'internalité est mieux vue, ce qui expliquerait pourquoi les internes ont une meilleure estime d'eux-mêmes".

Les quatre sources de ce sentiment
Selon Albert Bandura (2007), le sentiment d'efficacité personnelle puise dans quatre sources. Premièrement, on retrouve la maîtrise personnelle qui se veut la source principale. Ainsi, les succès construisent une solide croyance d'efficacité personnelle tandis que les échecs la minent. Toutefois, pour ceux qui disposent d'un bon sentiment d'efficacité, les revers et difficultés peuvent être profitables, car ils illustrent les efforts soutenus reliés au succès.

Puis, Bandura parle de modelage ou d'apprentissage social. Pour évaluer ses capacités, l'individu tire des conclusions de l'observation des actions réalisées par dans son environnement. Il s'intéressera principalement aux actions posées par les individus avec des caractéristiques (âge, sexe, etc.) propres à lui.

Ensuite, il explique le pouvoir de persuasion par les autres. Lors de difficulté, il est plus facile pour un individu de conserver un sentiment d'efficacité lorsque des personnes significatives lui expriment leur confiance dans ses capacités. Par contre, cet effet se produit surtout si la personne croit qu'elle est performante. Dans ce cas, les commentaires positifs de son entourage peuvent l'aider à fournir les efforts nécessaires pour réussir. Par contre, susciter des croyances irréalistes de capacités personnelles peut conduire à l'échec, ce qui discréditera le flatteur et sapera les croyances de la personne en ses capacités.

Finalement, Bandura aborde l'état physiologique et émotionnel qui influencerait l'évaluation de ses capacités. Les indices que fournit le corps sont particulièrement pertinents dans la santé, les activités physiques et la gestion du stress. Les techniques qui permettent de réguler les réactions émotionnelles élèvent les croyances en l'efficacité de gestion du stress, et provoquent les améliorations correspondantes de performance.

D'autres chercheurs (Pintrich et Schunk, 1996 cités par Karsenti et Larose, 2001) ont montré que le sentiment d'auto-efficacité influence à la fois la motivation, les choix, la quantité d'efforts, la persistance face aux obstacles ou aux échecs.

7. Objectifs de recherche

Cette recherche tentera de décrire l'évolution de l'efficacité personnelle perçue des éducatrices pour travailler avec les enfants victimes de négligence. Elle visera également à décrire les pratiques éducatives qui favorisent l'évolution de l'efficacité personnelle perçue.

8. Méthodologie

Cette recherche utilisera une méthodologie mixte, c'est-à-dire qu'elle repose à la fois sur des données quantitatives et qualitatives. Une telle approche est de plus en plus utilisée en recherche dans le domaine de l'éducation (Savoie-Zajc & Karsenti, 2000). L'échantillon sera composé de 13 éducatrices en Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de St-Hyacinthe. Ces éducatrices âgées entre 18 et 28 ans seront alors en 5e session, soit en début de troisième année.

Le premier outil utilisé sera une entrevue individuelle semi-structurée. Cette entrevue se effectuée avant le début du projet et permettra d'obtenir les premières données de comparaison dans le temps (T1).

Nous utiliserons ensuite l'outil d'observation Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS™) de l'Université de Virginie (T2). Le CLASS est un outil d'observation de la qualité de l'environnement éducatif conçu par Pianta, La Paro et Hamre (2008). Il se centre tout particulièrement sur la qualité des processus, soit les interactions dans un contexte. Le *CLASS* a été validé dans plus de 3 000 classes, allant de la maternelle de 4 ans à des groupes de troisième année (Hamre, Mashburn, Pianta, et Downer, 2006, rapportés dans Pianta, La Paro, et Hamre, 2008). Cet outil d'observation spécialisé permettra d'observer les pratiques éducatives des éducatrices. Cette observation se effectuée entre les semaines 3 et 6 avec 3 séances de 20 minutes d'observation pour chaque éducatrice. Il permettra d'obtenir des données quantitatives qui seront ensuite croisées avec celles obtenues par les autres outils.

À la semaine 7, soit au mi-projet, nous aurons une entrevue de groupe avec toutes les éducatrices. Cette entrevue de groupe d'une durée d'environ 30 minutes permettra d'obtenir des données qualitatives sur le développement du sentiment d'autoefficacité perçue chez les éducatrices (T3).

Dans les dernières semaines, des entrevues individuelles semi-structurées permettront d'obtenir les dernières données du projet (T4). Nous pourrons alors comparer les données qui permettront de décrire l'évolution de l'efficacité personnelle perçue des éducatrices pour travailler avec les enfants victimes de négligence et pour décrire les pratiques éducatives qui favorisent l'évolution de l'efficacité personnelle perçue.

9. Références

Arnett, J. (1989). « Caregivers in day-care centers: Does training matter? », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 10, p. 541-552.

Bandura, Albert (trad. Jacques Lecomte), *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* [« *Self-efficacy* »], Paris, De Boeck, 2007, 2e éd. (1re éd. 2003) (ISBN 9782804155049).

Bandura A. (1982), Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist* 37 (2) 122-147.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York:: Freeman.

Berk, L. (1985). « Relationship of educational attainment, child-oriented attitudes, job satisfaction and career commitment to caregiver behavior toward children », *Child Care Quarterly*, vol. 14, p. 103-129.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (ISBN 0-67422-457-4)

Howes, C. et C. Hamilton, 1992, « Children's Relationships with Child Care Teachers: Stability and Concordance With Parental Attachment », Child Development, no 63, p. 467-478.

Comité provincial sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde. *(2001). Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec.* [Québec]: Comité provincial sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde.

Direction de santé publique. (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais (En route pour l'école), Rapport régional - 2008*. Montréal: Agence de la santé et des services sociaux de Montréal - Direction de santé publique.

Doherty, G. D. (1991). *Factors Related to Quality in Child Care: A Review of the Literature*, Toronto, Ministry of Community and Social Services, Queen's Printer for Ontario, 96 p.

Doherty, G. D. (1995). *Quality matters: Excellence in Early Childhood Programs*, Don Mills (Ont.), Addison-Wesley, 202 p.

Karsenti, T. et Larose, F. (2001). *Les TIC…au cœur des pédagogies universitaires. Diversité* des enjeux pédagogiques et administratifs. *Presses de l'Université du Québec.*

Goelman, H., et A. Pence (1987). « Effects of Child Care, Family, and Individual Characteristics on Children's Language Development: The Victoria Day Care Research Project », dans : D. A. PHILLIPS (éd.),

Jenson, Jane., et Stroik, Sharon. M. *A Policy Blueprint for Canada's Children.*Ottawa : Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 1999, 36 p.

Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?, Washington (D.C.), National Association for the Education of Young Children, p. 89-104.

Gouvernement du Québec. (2007). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec: Publications du Québec.

Howe, N., et E. Jacobs (1991). « The implications of early childhood education and psychological research for Canadian public policy on day care », dans : I. KYLE, M. FRIENDLY et L. SCHMIDT (sous la dir. de), *Proceedings from the Child Care Policy and Research Symposium, Occasional Paper no. 2*, Toronto, University of Toronto, The Child Care Resource and Research Unit, and Centre for Urban and Community Studies, p. 1-13.

La Paro, K.M., Kraft-Sayre, M.E., et Pianta, R.C. (2003). Preschool to kindergarten transition practices: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education,17*(2), 147-158.

La Paro, K. M. et Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A metaanalytic review. *Review of Educational Research, 70*, 443-484.

LoCasale-Crouch, J., Mashburn,A.J., Downer,J.T. et Pianta,R.C. (2008). Pre-Kindergarten Teachers' Use of Transition Practices and Children's Adjustment to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly; 23* (1), 124-139.

M.D.S. AINSWORTH, « L'attachement mère-enfant », Enfance, nos 1-2, janvier-mars 1983, p. 7-18, et J. BOWLBY, Attachment, 2e édition, New York (NY), Basic Books, 1982, 425 p. (Attachment and Loss Series, vol. 1).

Moreau, A., Maltais, C et Herry, Y. (2005). L'éducation inclusive au préscolaire : Accueillir l'enfant ayant des besoins spéciaux. Anjou, Qc : Éditions CEC.

Ministère de la famille et des aînés du Québec. (2007). *Accueillir la petite enfance*. Le programme éducatif des services de garde du Québec, mise à jour. Québec, Direction des relations publiques et des communications.

Ministère de la Famille et de l'Enfance (MFE) (1997). *Programme éducatif des centres de la petite enfance*, Québec, Gouvernement du Québec, 38 p.

Ministère de la Famille et de l'Enfance (MFE) (2002). *Cadre de référence de l'évaluation de la qualité des services de garde éducatifs au moyen de l'enquête Grandir en qualité*, Québec, Gouvernement du Québec, 24 p.

Morgan, L.J., Spears, L.S., Kaplan, C. (2003). *Making Children a National Priority: A Framework for Community Action*. Washington, DC: Child Welfare League of America.

Ochiltree, G. (1994). *Effects of child care on young children: Forty years of research. Early Childhood Study Paper no. 5*, Melbourne, Australian Institute of Family Studies, 144 p.

Olds, D.L., Henderson, C.R. Jr, Kitzman, H.J., Eckenrode, J.J., Cole, R.E., Tatelbaum, R.C. (1999). Prenatal and infancy home visitation by nurses: recent findings. *Future Child, 9*(1), 44–65, 190–191.

Palacio-Quintin, E., et R. Coderre (1999). *Les services de garde à l'enfance. Influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant*, Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie, Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille,125 p.

Pandis, M. (2001). School Readiness or School's Readiness? *«Thinking Classroom» International ReadingAssociation and Open Society Institute, 3*, 23-28.

Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. et Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to t he transition to school: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100(1), 71-96.

Pianta, R.C., Cox, M.J. et Snow, K.L. (2007). *School Readiness and the Transition to Kindergarten*. Baltimore : Brookes Publishing.

Pianta, R.C. et Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting Children, Families, and Schools.* Baltimore : Brookes.

Pianta, R.C., La Paro, K. M. et Hamre B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System.* Baltimore: Brookes.

Phillips, D. A., et C. Howes (1987). « Indicators of Quality in Child Care: a Review of the Research », dans : D. A. PHILLIPS (sous la dir. de), *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?*, Washington (D.C.), National Association for the Education of Young Children, p. 1-19.

Sameroff, Arnold, 2010. A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. Child Development, January/February 2010, Volume 81, Number 1, Pages 6–22

Tourigny, M., et Dagenais, C. (2005). Introduction à la recherche évaluative. Dans S. Bouchard et C. Cyr (Eds.), *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (435-481). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Tremblay, S. (2003). *Enquête Grandir en qualité. Recension des écrits sur la qualité des services de garde*, Québec, Ministère de la Famille et de l'Enfance, Direction de la recherche de l'évaluation et de la statistique, 37 p.

L'IMPORTANCE DE LA RECHERCHE DANS L'ÉLABORATION DE LA PROPOSITION D'APPUI ÉDUCATIONNEL SPÉCIALISÉ POUR L'INCLUSION SCOLAIRE DE JEUNES ET ADULTES SOURDS

Neide MITIYO SHIMAZAKI TSUKAMOTO
neidemity@yahoo.com.br
R. Alphonse Daudet, 116
Uberaba – Curitiba, PR - BRASIL
CEP: 81-570-380
+55 41 3287-8344 (FIXE)
+55 41 8416-5581
SEED-PR- École d'Éducation Spéciale de l'APÁS

Cristianne BARA PACHECO CARVALHO
crmattei@yahoo.com.br
R. Simão Bolívar, 1398
Hugo Lange – Curitiba, PR - BRASIL
CEP: 80-040-140
+55 41 3027-6944 (FIXE)
+55 41 9658-7676
SEED-PR- École d' Éducation Spéciale de l'APÁS

Résumé

Cette étude présente la recherche qui sert de base à la proposition d'Appui Éducationnel Spécialisé de l'École d'Éducation Spéciale de l'Apás pour l'éducation de jeunes et adultes sourds. C'est une recherche qualitative de caractère bibliographique basée sur des lectures officielles, spécialement la Résolution Fédérale n.º 04/2009. Cette Résolution officialise la réalisation de la scolarité des personnes portant des déficiences dans l'enseignement régulier. Dans ce contexte, l'Éducation Spéciale devient l'appui pédagogique spécialisé, en accord avec la tendance mondiale de minimiser la discrimination scolaire. La proposition a résulté de l'investigation de l'histoire éducationnelle de cent élèves sourds de la ville de Curitiba-PR, âges de seize à soixante ans, qui ont été à l'écart du système éducationnel conventionnel et (ou) spécial, et qui sont classés aujourd'hui comme des analphabètes, des semi-analphabètes, des analphabètes fonctionnels. Les données historiques montrent les raisons pour lesquelles les élèves sourds demeurent sans scolarité, car la première école pour les sourds du Paraná a été fondée en 1950. Les principes de l'éducation inclusive sont devenus viables avec l'expansion des institutions spéciales pendant les années 70, et à partir des années 90. Ces principes ont commencé à définir l'école comme un espace démocratique pour l'éducation de qualité, et comme un droit qui s'étend à tous: en incluant les sourds, jeunes et adultes, qui étaient à l'écart du système scolaire. L'acquisition des principes directeurs de l'éducation spéciale, en accord avec l'éducation inclusive, signifie pour élèves sourds, jeunes et adultes, des avances dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Cela les prépare à développer leurs différentes habilités, connaissances et aptitudes qui les permettent d'assumer l'imprévisibilité des situations dont ils feront face, et ce, dans la perspective d'inclusion, comme révèle la proposition d'appui éducationnel spécialisé de l'École d'Éducation Spéciale de l'Apás. Ainsi, les résultats de la recherche ont consolidé la proposition d'appui éducationnel spécialisé pour l'inclusion des jeunes et adultes, guidés par le respect des expériences de vie des élèves, vers la vraie inclusion sociale, en passant par l'éducation.

Mots-Clés: Surdité. Éducation de Jeunes et Adultes. Éducation Inclusive. Appui Educationnel Spécialisé

Resumo

Este estudo apresenta a pesquisa que serve de bases da proposta de Apoio Educacional Especializado da Escola de Educação Especial da Apás, para a educação de jovens e adultos surdos. Constitui uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico respaldado em leituras oficiais, especialmente a Resolução Federal n.º 04/2009, que oficializa a realização da escolaridade das pessoas com deficiência no ensino regular e, neste contexto, a Educação Especial passa a constituir apoio pedagógico especializado, em compasso com a tendência mundial de minimizar a discriminação escolar. A proposta resultou da investigação da trajetória educacional de cem alunos surdos do município de Curitiba-PR, entre dezesseis a sessenta anos, que permaneceram à margem do sistema educacional, convencional e (ou) especial, que são hoje categorizados como analfabetos, semi-alfabetos, analfabetos funcionais. Os dados históricos justificam as razões dos alunos surdos permanecerem sem escolaridade, pois a primeira escola para surdos do Paraná foi fundada em 1950, com a expansão das instituições especiais na década de 1970 e a partir da década de 1990 houve a viabilização dos princípios da educação inclusiva, que passaram a definir a escola como um espaço democrático para processar a educação de qualidade como um direito que se estende a todos, e, neste contexto inclui-se surdos jovens e adultos que ficaram fora do sistema de ensino. Para a apropriação dos princípios norteadores da educação especial em contexto da educação inclusiva, de forma que signifiquem, aos alunos jovens e adultos surdos, avanços no processo de ensino e aprendizagem e preparando-os em suas diferentes habilidades, conhecimentos e atitudes para assumir a imprevisibilidade das situações que irá enfrentar, dentro da perspectiva da inclusão, como revela a proposta de apoio educacional especializado da Escola de Educação Especial da Apás. Assim, os resultados da pesquisa consolidaram a proposta de apoio educacional especializado para inclusão de jovens e adultos, pautadas no respeito às experiências de vida dos alunos, rumo à verdadeira inclusão social via educação.

Palavras-chave: Surdez. Educação de Jovens e Adultos. Educação Inclusiva. Apoio Educacional Especializado.

Introduction:

Les conquêtes de la société contemporaine suivent les voies de la Déclaration des Droits de L'Homme (ONU, 1948), lesquels reconnaissent les enfants, les adolescents et les adultes avec insuffisance, surtout les personnes avec surdité, des sujets constitués de droits scolaires, sociaux, culturels, entre autres.

Telles reconnaissances ont permis l'élargissement des frontières des droits et placent dans évidence le concept de diversité sociale et, des moyens scolaires, de l'Éducation Inclusive déterminées par les mouvements sociaux et par les politiques publiques.

Dans les successives innovations suggérées dans les documents légaux, l'agence régulatrice des politiques publiques scolaires Brésiliennes, le Ministère de l'Éducation et Culture(MEC), a élaboré l'Éducation Inclusive avec la mise en œuvre de directives et les actions qui réorganisent les services l'Accueil Scolaire Spécialisée [AEE], destinés aux élèves avec déficience, notamment ceux portant des « troubles globaux du développement » et les surdoués, assurées par la Résolution n.º 04 de 2009, et réaffirmée dans la Résolution n.º 07 de 2010 (Brésil, 2010).

Le document en question nommé, « Politique Nationale de l'Éducation Spéciale dans la perspective de l'Éducation Inclusive », qui constitue des Résolutions citées, a été élaboré par des représentants[1] des Institutions tournées vers la recherche concernant l'Éducation Spéciale. Cela éclaircit beaucoup de concepts.

L'Accueil scolaire spécialisée est indiquée afin de fournir, mettre en œuvre et compléter, les nécessités spéciales des étudiants avec insuffisance, à la condition de constituer une aide et un complément du processus de scolarisation des élèves avec des insuffisances et de ne pas substituer la scolarité régulière (BRÉSIL, 2009).

Dans la définition liée à la Résolution nº 04/2009, l'Éducation Spéciale devient « une modalité d'enseignement que dépasse et complète les étapes de l'éducation basique et supérieure ». Ainsi, les personnes avec des insuffisances doivent être inscrites dans l'enseignement régulier obligatoirement et « ils ne peuvent pas fréquenter seulement les services d'Éducation Spéciale (classes spéciales, classes d'appuie et autres) ». Dans ce cas, les responsables peuvent souffrir « des pénalités liées au crime d'abandon intellectuel de leurs fils » (MANTOAN, 2009).
Les écoles spéciales sont reconnues pour développer L'Accueil Scolaire Spécialisée, qui :

> …rendent disponible des programmes d'enrichissement du curriculum de base, l'enseignement de langues et codes spécifiques de communication et signalisation, les aides techniques et technologie assistées parmi d'autres. Tout au long du processus de scolarisation, cette participation doit être articulée avec la proposition pédagogique de l'enseignement régulier. (BRÉSIL, 2008, p.16).

L'Éducation Inclusive, dans l'analyse de Mantoan (2009), appuyée par des moyens légaux, détermine l'inclusion de tous les élèves de l'enseignement régulier, défendant que les élèves avec des difficultés spéciales, défieront l'enseignant à préparer des activités diversifiées, à étudier plus, et a mieux se préparer ; mais aussi et principalement, à repenser la fonction de l'évaluation, dans l'affirmation dont « l'Inclusion est synonyme d'innovation pédagogique ».
Dans le contexte des propositions inclusives, une réorganisation des écoles est indispensable, dans son ensemble. Ceci inclut le programme de base, l'évaluation, les registres, les rapports, les décisions sur regroupement d'élèves dans les écoles et dans les classes, la pédagogie et les pratiques en classe, ainsi que l'opportunité de pratiquer du sport, des loisirs et de la récréation, parmi d'autres moyens, afin d'accomplir une « Inclusion Responsable » (SEED-PR, 2009).
Pour Tsukamoto (2010), l'accord vis-à-vis de l'« Inclusion Responsable », exige clarté dans la compréhension que les changements de conceptions s'écoulent non seulement des attitudes personnelles, mais impliquent la construction d'un projet politique et pédagogique, de maniéré à élargir la participation collective dans l'organisation des connaissances scolaires.
Dans la réalité quotidienne, l'inclusion c'est encore un sujet controversé en vertu de la sollicitation pour que les écoles deviennent un espace démocratique de formation de tous les élèves autant qu'un sujet politique et social, mais aussi qu'elles s'organisent pour l'insertion d'une demande d'élèves diversifiée, vu qu'en faite, elles s'insèrent dans des contextes où le manque d'infrastructures est notoire (Dechichi, 2008).
Bueno (2001), Mouton (2008), Gaio et Meneghetti (2009), entre autres, mettent en évidence les difficultés des écoles privées et publiques, à promouvoir la scolarisation d'élèves qui présentent performance scolaire différente de la moyenne de la population scolarisé. Pour ces élèves, existaient des écoles spécialisées (des classes spéciales et des écoles spéciales) dans des lieus différents de ceux du système classique d'enseignement.
Dans l'éducation d'élèves sourds, Quadros (2008) enquêtent la déconsidération aux spécificités des personnes sourdes viennent de longue date. Il indique que le Congrès de Milan, réalisé en 1880 a commencé à donner la priorité à l'acquisition du langage parlée comme le moyen de garantir l'intégration sociale des élèves sourds, en restreignant l'expression naturelle des sourds qui est la Langue de Signes et ce, avec des nettes influences sur les résultats scolaires.
Dans la dynamique relationnelle, la personne avec surdité trouve le centre de son obstacle dans sa condition linguistique, ce qui marque son insertion sociale, du au faite de son impossibilité d'entendre, (et avec des implications dans la performance scolaire), dificultant le processus d'acquisition de la lecture et de l'écriture, ainsi que les interactions sociales.
Il a dans ce contexte, la nécessité de promouvoir pour les élèves sourds, la valorisation de la première langue, la Langue Brésilienne de Signes [Livres] et pouvoir compter avec l'aide pédagogique spécialisée, représentée par le Traducteur et Interprète en Langue de Signes et la Langue Portugaise (MEC, 2007 : 33).
Dans la prémisse de faire valoir les droits institués, cette investigation se soutient dans les analyses des documents officiels et non officiels, surtout la Résolution n.º 04/2009, autant que sur ses fondements dans l'élaboration et de la présentation de la proposition du programme de AEE, dirigés aux cent élèves jeunes et adultes sourds, de l'École d'Éducation Spéciale de l'Apás, inscrits à l'enseignement régulier, dans la modalité d'Éducation de Jeunes et d'Adultes [EJA].
Dans la proposition intentionnelle de changement de paradigmes de l'exclusion scolaire pour l'engagement de l'école, il a était élaboré, collectivement, des réponses pédagogiques aux nécessités des élèves sourds mise en perspective dans les prérogatives de l'Éducation Inclusive.
L'objective est l'acquisition et l'amélioration des « Libras » et de la langue portugaise, avec une offre d'Aide Scolaire Spécialisée, par des heurs supplémentaires, dans les institutions d'enseignement où les enseignants sont inclus, moyennant ainsi des actions entre l'école et le centre d'accueil spécialise, en visant la fortification de la culture sourde et en permettant l'autonomie sociale des élèves sourds jeunes et adultes.
Le droit à l'éducation, représente les mouvements et les luttes de la communauté sourde. Il est urgent donc, d'assembler les éléments des besoins spécifiques de l'histoire de l'éducation des sourds, qui se présentent pleines des ruptures et des discontinuités, afin de mesurer les possibilités du programme de formation des sujets sourds jeunes et adultes, qui sont restés à l'écart du contexte scolaire.

L'éducation des personnes sourdes

Le parcours scolaire des personnes sourdes, vient marquer la délimitation historique des empêchements, des luttes et de ses quelques conquêtes.
Les registres historiques, cherchés par Januzzi (1992), Jimenez (1997) et Bautista (2008) montrent que la résistance qui coexiste vis à vis des personnes insuffisances, subsistent depuis des longues années. Les auteurs reconnaissent pourtant, que l'histoire a évolué, en passant par les modèles d'exclusion, de normalisation, d'intégration et d'inclusion. Mais l'exclusion des sourds a été, et est encore aujourd'hui une constante dans la société.
Quand il se reporte à l'éducation des personnes avec surdité, les normes sociales reflètent la conception des sujets sourds, attachés à l'incapacité cognitive, dû à l'échec verbal et deviennent ainsi, des victimes des contextes environnementaux.
Au Brésil, selon Jannuzzi (1992) l'initiative scolaire pour les sourds apparaît seulement à la fin du siècle XVIII, dans l'ensemble des concrétisations possibles apparues sur la forte influence du Libéralisme, présents dans les réformes scolaires mondiales. Dans ce contexte, l'éducation dirigée aux personnes sourdes s'est initiée avec la création de l'Institut de Sourds-Muets, actuellement appelé, Institut National d'Éducation de Sourds (INÊS), crée le 26 septembre 1857.
L'histoire raconte que Dom Pedro II, alors Empereur du Brésil, a fait venir une personne sourde, un français nommée Hernest Huet, initiant ainsi l'éducation des sourds au Brésil, qui jusqu'alors, suivait la Langue de Signes et l'enseignement de disciplines courantes telles que la langue portugaise, les mathématiques, l'histoire, la géographie, la langue articulé et la lecture sur les lèvres, pour ceux qui avaient l'aptitude.
L'éducation de sourds a initié avec des bases philosophiques et méthodologiques du modèle européen. Quadros (2008) commente qu'autour de 1897, les décisions prises dans le Congrès de Milan, de 1880, l'INES a commencé à suivre la tendance mondiale, en utilisant la tradition orale pure, dans leurs classes. Seulement dans la décennie de 1970 arrive au Brésil la Communication Totale, sur base du modèle adopté à l'Université Gallaudet, aux États-Unis.
Les politiques publiques éducationnelles passent par des reformulations. La Loi 5692/1971 institue la participation des personnes avec déficiences, sous la dénomination « exceptionnels », avec la finalité d'institutionnaliser l'éducation à l'intérieur du modèle clinique, et de normaliser les personnes handicapées afin de promouvoir l'« intégration » sociale (Brésil, 1971). Ainsi s'établissaient des conditions qui assurent une vie commune avec les sujets dits « normaux ».
À cette période, les offres de l'Éducation Spéciale prospèrent dans des institutions philanthropiques spécialisées, dans les classes spéciales, dans les cliniques spécialisées, parmi d'autres formes institutionnalisées, qui ont commencé à donner support à l'éducation des élèves dits exceptionnels.
En 1975, l'École d'Éducation Spéciale de l'APÁS a commencé à fonctionner dans les normes des caractéristiques de l'institutionnalisation.
Dans les années 1980, commentent Ribeiro et Shimazaki (2008 : p.26) s'initient les discussions concernant le bilinguisme au Brésil. Les auteurs mettent en evidence que :

> « la méthode bilingue reconnaît la Langue de Signes autant que langue maternelle des sourds et qu'il faut que l'enfant apprenne la communication quotidienne avec les personnes qui l'encerclent [...] Dans le cas du Brésil, sont considérés bilingues, les utilisateurs de la Langue Brésilienne de Signes (Libras) et de la Langue Portugaise ».

À partir des recherches développées par Lucinda Ferreira Brito (1993) sur la Langue Brésilienne de Signes « Libras », c'est qui s'est initié les recherches en suivant la norme internationale d'abréviation des Langues de Signes. Le 24 avril 2002, la Loi nº 10.436 reconnaît la « Libras » comme un moyen légal de communication et d'expression des sourds, officialisé dans le Décret nº 5.626, de 2005. Ainsi, la langue de signes « Libras », passe à être conçue, dans le

milieu scolaire, comme un système linguistique de nature visuel et motrice, avec une structure grammaticale propre, originaire de la communauté sourde brésilienne.
Un aspect que doit être considéré, c'est par rapport à la première école de sourds de l'État du Paraná. Les évidences documentaires datent en 1950 la fondation de la première école de sourds du Paraná, l'École d'Éducation Spéciale Epheta, qui garde des notes de procédures pédagogiques approuvées dans le travail de la tradition orale.
D'après l'historien Bencostta (2001), qui considère les évidences documentés, comme des éléments constitutifs de l'histoire d'une organisation, ainsi, estime t'il que l'école s'est basée dans le paradigme de l'institutionnalisation et rythmé par l'abordage orale européenne pour son organisation éducationnelle. Ce qu'il amène à conjecturer que les paradigmes discriminatoires qui se perpétuent au cours de l'histoire, ont maintenu des sourds, aujourd'hui adultes, exclus des écoles.
Dans l'histoire de l'éducation au Brésil on vérifie que l'accès à la connaissance scientifique, permet aux élèves d'avoir une meilleure participation dans la société, ce qui a été refusé à la couche populaire de la société, surtout aux personnes qui présentent des normes différentes de ceux pour qui l'école a été créée. La conséquence de ce processus a été l'augmentation de l'exclusion, non seulement dans le sens de l'espace physique, mais du savoir dans son l'ensemble, avec des réflexes des processus scolaires, dans la professionnalisation, dans l'insertion et le marché de travail.
Les raisons présentées coïncident avec les cent individus sourds jeunes et adultes, qui font partie de l'Apás, et qui sont restés aux marges du système scolaire classique et (ou) spécial, qui aujourd'hui sont classifiés autant qu'analphabètes, semi-analphabètes et analphabètes fonctionnels. Ces élèves sont rentrés dans l'Apás, après 25 ans de la fondation de la première école (en 1950) à la ville de Curitiba.
Les différences résultant des diverses conditions déjà présentées ici, ratifient la nécessité d'organiser des stratégies et des programmes, qui élargissent les opportunités scolaires, ainsi que l'insertion culturelle, l'évaluation des « savoirs » (connaissances), mais aussi, leurs expériences de vie et l'exercice de la citoyenneté.
Dans l'hypothèse que l'éducation soit la médiation fondamentale pour la constitution de la vie des élèves sourds, un espace de l'exercice des droits et d'interactions significatives, le présent travail se reporte dans la recherche d'éléments constitutifs d'une proposition « politico-pédagogique », en objectivant premièrement, l'éducation des élèves sourds jeunes et adultes, dans le format proposé par la Résolution n. 04/2009 de constituer une Aide Scolaire Spécialisée de l'Apás.
Il est clair que la proposition de l'AEE de l'École d'Éducation Spéciale, Apás, n'a pas été élaborée uniquement dans l'intention de répondre aux exigences légales et avoir le caractère fonctionnel, mais dans la conception dont le Projet Politique Pédagogique doit exprimer l'identité de l'école spéciale comme l'AEE, dans la projection du sujet qui est « en attente d'être formé ». En s'opposant à la conception des écoles spéciales qui se sont constituées à partir d'une vision philanthropique et d'assistance à la participation scolaire, et avec cela, à un historique d'inefficacité de leurs abordages pédagogiques » Góes (2007 : 76).
C'est pour cela, que nous présentons sommairement la proposition du programme de l'Apás, qui s'ai basé sur les questions qui soutiennent l'école, soit : la systématisation du savoir historiquement accumulé, sans restrictions et sans discrimination qui démontrent les conquêtes historiques des sourds concernant la langue comme un moyen de participation sociale.

Considérations méthodologiques

Dans le développement de la recherche a été utilisé l'abordage qualitatif, qui selon Lüdke et André (1986), se justifie quand on cherche à comprendre la nature de certains phénomènes sociaux, qui dans ce cas ont été les modifications produites dans l'organisation scolaire.
Les caractéristiques principales de la recherche qualitative indiquées par Bogdan et Biklen apud Triviños (1987) et Lüdke et André (1986) sont :
1. La recherche qualitative dans l'environnement naturel autant que source directe des données et le chercheur comme instrument-clé ;
2. Les données rassemblées sont pour la plupart, essentiellement descriptives ;
3. Les chercheurs qualitatifs s'inquiètent davantage du processus et non simplement des résultats ou le produit ;
4. L'analyse des données tend à être un processus inductif ;
5. La « signification » que les personnes donnent aux choses et à leur vie est la préoccupation essentielle dans l'abordage qualitatif.
La méthode utilisée dans cette recherche a été l'étude de cas seul, caractérisé par l'analyse profonde des éléments, de sorte qu'il permette une connaissance plus ample et détaillé. L'unité d'analyse a été l'École d'éducation spéciale de l'Apás.
Selon Lüdke et André (1986), l'étude de cas est toujours bien délimitée, et présente des contours clairement définis pendant le déroulement de l'étude. Leurs caractéristiques fondamentales sont : viser la découverte ; souligner l'interprétation dans le contexte ; chercher à faire le portrait de la réalité d'une manière complète et profonde ; utiliser des sources diversifiés d'informations ; révèler l'expérience quotidienne et permettre des généralisations naturelles.
La recherche s'appuie dans les documents officiels, spécialement la Résolution Fédérale n.º 04/2009, réaffirmée dans la Résolution n.º 07/2010 et non officiels, comme les registres des acomptes rendus de la première école du Paraná.
Les cent sujets enquêtés, fréquentent la modalité de l'Éducation de Jeunes et des Adultes [EJA], et ont entre 14 et 60 ans.

Tableau 1 –tranche d'âge des élèves

	FREQUÊNCE	
tranche d'âge des élèves	Nº	%
De 14 à 18 ans	7	7
De 19 à 30 ans	35	35
De 31 à 50 ans	56	56
De 51 à 60 ans	2	2
TOTAL	100	100

Note:(100) Nombre d'individus
Source: Ecole d'éducation Spéciale APAS

Le tableau ci-dessus, montre que à la plupart des sujets, soit, 56%, se trouvent dans la tranche d'âge entre 31 et 50 ans; suivis des élèves âgés de 19 à 30 ans ce qui constitue 35% ; et ceux qui ont entre 14 et 18 ans, représentant 7% ; et ceux entre 51 et 60 ans, représentant 2%.
Dans les recherches initiales se sont confirmes qui les causes sont multifactorielles, mais principalement par le faite de ne pas avoir suivi l'enseignement fondamental en temps habile, comme prévu par la législation obligatoire (de 6 à 14 ans). Avec une plus grande incidence il apparaît l'ignorance des parents sur les services spécialisés (42%) ; suivi de la méconnaissance des parents sur les réelles conditions des sourds et ses capacités à apprendre (15%) ; d'autres raisons ont aussi été indiquées, tels que le manque des moyens de locomotion qui puisse les assurer la fréquence scolaire (8%).
Dans ce tableau, Stumpf (2008) définit la famille comme étant un des pôles d'inclusion en plus des mouvements sociaux et des alliés aux études de Colnago et d'Alves (2003) qui décrivent les processus d'ajustement émotionnel des familles, quand ils découvrent le diagnostic de surdité, et finissent par suivre les croyances du sens commun. Les auteurs expliquent la vulnérabilité émotionnelle des familles comme étant le principal facteur des attitudes de négligence ou de super protection à l'égard de ses enfants sourds, qui résultent dans des empêchements à l'accès aux biens culturels et aux autres éléments d'interactions passibles de donner des utiles pour l'exercice de la citoyenneté et l'interaction sociale.
La deuxième raison indiquée par les familles, est la nécessité de travailler pour assister dans le budget familier, de 35%. Comme beaucoup des brésiliens, les élèves sourds donnent priorité aux moyens de survie, au détriment des autre besoins. Dans ce parcours, sans qualification, sans scolarité suffisante pour l'insertion dans le marché du travail, ils finissent par se soumettre aux travaux temporaires, qui n'exigent pas des qualifications et abandonnent l'école ou présentent des fréquences discontinues (Neri, 2003).
Les cent élèves enquêtés sont originaires des classes sociales défavorisées, qui gagnent entre 1 à deux salaires minimum national. De cette façon, les spécificités de la réalité socio-économiques et cognitive des élèves, sont mesurées dans la proposition de l'École d'Éducation Spéciale Apás, initialement, pour ceux qui fréquentent [EJA] et qui commencent à fréquenter automatiquement l'AEE.
Dans ce contexte, le programme doit être conçu tel que la définition de Malacrida et Ferreira (2009 : 8)

« dynamique et flexible ainsi que structuré, afin de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Néanmoins, dépasser la logique d'adaptations, exige l'adoption d'un programme construit dans la perspective de rendre possible d'articuler les connaissances de l'enseignement spécial et de l'enseignement commun, les deux devant promouvoir l'élargissement des connaissances, des expériences de vie et l'évaluation des parcours d'apprentissage ».
En corroborant avec Sacristán et Perez (2000), le programme scolaire est un instrument à fonction sociale, et un élément indispensable à la pratique pédagogique, donc il s'attelle à la variation des contenus, des exigences de la société et de la pratique pédagogique.
Dans cette perspective, la proposition pédagogique est ancrée dans la dimension multiculturelle contenue des formats et des conditions de la culture des sourds. À l'intérieur de l'abordage socioculturel qui conçoit la langue comme fruit du processus dialectique, originaires de son principe constitutif : les relations dialogiques caractérisées par le dynamisme, mêlées dans les interactions linguistiques, et entrelacés par un paradigme historique et social (Bakhtin, 1978).
La proposition du travail autant que Accueil Scolaire Spécialisée, AEE, organise l'École d'Éducation Spéciale de l'Apás pour le Processus Enseignement-Apprentissage ; établit la façon de regrouper les élèves en considérant les facteurs temps et espace physique ; présente l'organisation du programme scolaire et les principes didactiques/pédagogiques ; définie les Principes guides du Processus Scolaire de l'Élève avec surdité ; la Conception et le travail avec l'acquisition du langage ; sélectionne les contenus et l'acheminement méthodologique; et réalise des évaluations, en ayant comme prémisse, l'abordage bilingue.
Il se détache ainsi, que l'Apás, autant qu'école bilingue, car « sont appelées des écoles ou des classes d'éducation bilingue, toute celles où la « Libras » et la modalité d'écriture de la Langue Portugaise soient des langues d'instruction utilisées dans le développement de tout le processus éducatif » (Brésil, 2005 : 3).
Concernant les contenus qui composent la proposition, consonante avec Garcia (1997) de dépasser la tendance de la rationalité technique et la fragmentation du savoir divisé dans des disciplines, la proposition n'accompagne pas la grille de contenus divisés par secteurs de connaissances.
De cette façon, on contribue, à la possibilité d'accès et la permanence dans le système scolaire, dans le but d'améliorer leur vie, autant que citoyens. Pour cela l'AEE se structure à partir des axes suivants : Langage et interaction sociale touchant tous les niveaux. Complémenté par les programmes d'aide à la Langue (Langue Brésilienne de Signes - Libras/Langue Portugaise) ; Sport, loisir et culture dans l'Expression de la Citoyenneté, organisés en trois niveaux et liés aux groupes de travail ; d'aide à l'enseignement régulier ; de lecture et d'interaction ; de technologie interactive ; d'art et de vie ; de santé corporelle ; de vivre l'éthique et la citoyenneté ; d'environnement ; de spiritualité ; d'école, famille et communauté ; de formation continue.
La Proposition Pédagogique de l'Apás prend en considération le droit linguistique des personnes sourdes et assure la spécificité de l'éducation interculturelle et bilingue des communautés sourdes, en respectant la nécessité visuelle et linguistique dans le processus d'apprentissage. La spécificité visuelle et spatiale des sourds, font recours aux Technologies de la Communication disponibles, ainsi que de l'Information afin de donner accès au processus d'enseignement-apprentissage.
La proposition qui se présente recherche considérer les mêmes principes démocratiques dont se sont basés la construction de ces Directives, qui sollicitent des enseignants, l'engagement pour une réflexion continue sur ce document, pour lequel sa participation critique, constante et transformatrice, accomplisse un programme dynamique et démocratique.
Ainsi, est mise en évidence la fonction culturelle de l'école.

Considérations sur le fonctionnement de l'AEE de l'École Apás

Les élèves accueillis à l'École de l'Apás dans la proposition de l'AEE, doivent assurer l'inscription dans l'enseignement régulier dans la modalité appartenant, dans le cas des cent élèves enquêtes, la modalité de l'EJA, avec la fréquence de 75% dans des classes communes de l'enseignement régulier.
Des élèves avec d'autres nécessités scolaires spéciales associés à la surdité, ont leur accès dans AEE, à partir du processus d'évaluation qualitative réalisé par l'équipe multidisciplinaire. Aussi, ce ne signifie pas que le projet de l'AEE de l'Apás se limite à la participation des élèves entre 16 (seize) et 60 (soixante) ans. Il est prévue aussi l'acceptation d'élèves sourds, à partir de 6 (six) ans inscrits dans Enseignement Fondamental, selon les Directives du programme Nationale Générale pour l'Éducation Basique n.º 07/2010.
Concernant l'espace prévu pour AEE, il se constitue de ressources et de matériels qui puissent répondre aux nécessités visuelles et spatiales des sourds. Le nombre d'élèves suggéré dans l'Instruction De l'état n.º 02/de 2008 du Secrétariat d'État à l'Éducation SEED-PR, est d'un maximum de dix élèves par groupe. Dans le cas de besoin, il est prévu qu'on puisse offrir un accueil individuel aux élèves avec des difficultés extrêmes.
L'École d'Éducation Spéciale de « l'Apás » est organisée pour l'enseignement d'élèves sourds, dont la formation de l'équipe multidisciplinaire est composée d'enseignants spécialisés en niveau de « *Lato Sensu*», et dans l'Éducation Spéciale et (ou) les secteurs complémentaires tels que; pédagogues ; orthophonistes ; directeurs d'école ; assistantes sociales, aide de services générales ; aide de services administratifs ; enseignants bilingues et enseignants sourds. Ces professionnels qui constituent les ressources humaines, sont maintenus par un système d'accords établis entre l'école et les agences gouvernementales. Actuellement, il compte avec des professionnels engagés par l'école, (qui à son tour repasse des fonds versés par le gouvernement fédérale) ; enseignants experts ayant passé un concours de l'état et engagés par l'État du Paraná, ainsi que des enseignants cédés par la ville de Curitiba.
L'école agit comme un moyen de permettre la formation des professionnels dans le secteur, et établit des partenariats avec des Institutions d'Enseignement Supérieure publiques et privées, lesquelles offrent des cours de licences, avec la finalité de permettre la formation des nouveaux professionnels avec des connaissances sur la surdité.
Concernant l'évaluation scolaire, d'après Luckesi (1996), il la considère comme un moyen d'obtenir une qualité dans l'enseignement, si allié à la disposition de l'enseignant à transformer la réalité de son élève, en acceptant tout d'abord, l'état dans laquelle il se trouve. En acceptant ce sujet, il lui donne une possibilité de changement, en présentant des nouveaux chemins pour construire conjointement avec lui, une nouvelle réalité.
L'évaluation scolaire, autant que procédure dynamique, qui considère le niveau actuel de développement de l'élève, aussi bien que des possibilités d'apprentissage futur, se configure dans une action pédagogique progressive et formative, qui analyse la performance de l'élève par rapport à son progrès individuel, en prévalant dans cette évaluation, les aspects qualitatifs qui indiquent les interventions pédagogiques de l'enseignant.
Le Projet de AEE de l'Apás perçoit la nécessité de l'éducateur d'avoir une connaissance plus approfondie de la réalité dans laquelle il va agir, pour que son travail soit dynamique, créatif et innovateur. Ainsi, il collabore pour un projet de formation continue des enseignants, à promouvoir des réflexions sur le processus de l'enseignement-apprentissage, pour lesquelles les élèves sourds sont inclus autant qu'un citoyen critique, actif et participant des moments de transformation de la société.

Considérations finales

Les résultats de la recherche consolident la proposition d'aide scolaire spécialisée de l'Apás pour inclusion d'élèves avec déficiences, élaboré par rapport aux nécessités de cent(100)individus jeunes et adultes, qui ont été en marge de la scolarité et à qui maintenant les portes s'ouvrent donnant une opportunité à d'autres élèves sourds, ainsi que le droit à l'accès et à la permanence dans l'enseignement régulier.
Le fonctionnement de la Proposition de AEE de l'Apás, être récent, encore manque de données comparatives pour affirmer les bons résultats. Néanmoins ils, se peuvent conclure les limites et les possibilités, résultantes d'actions transcrites dans les bases des programmes scolaires, comme capables d'établir à une relation plus cognitive et affective avec son milieu, en maintenant une action interactive capable d'une transformation libératrice et en rendant propice à une expérience harmonieuse avec la réalité personnelle et sociale qui l'implique, en considérant la nécessité scolaire des sourds.
Le programme scolaire avec une approche bilingue, a fait son effet, dans l'aspect où il considère l'élève sourd, comme un être social et politique, constructeur de ses propres connaissances, permettant aussi l'acquisition de connaissances systématisées.
La recherche indique aussi le respect des expériences de vie des élèves, qui permettent que ces cent élèves acquièrent des éléments pour élaboration de leur identité culturelle, capable de rendre possible une vraie inclusion sociale en passant par l'éducation.

Références

BAKHTIN, M. (1978). *Marxisme et philosophie du langage***.** Traduction: Lahud, M.; Frateschi, Y. V.; colaboration de Wisnik, L.T.; Cruz, C.H.D.C. 5º ed. São Paulo: Hucitec.
BENCOSTTA, M.L.A (2001). *Architecture et espace scolaire : réflexions concernant le processus d'implantation des premiers groupes scolaires à Curitiba (1903-1928*). In: Educar em Revista, Curitiba, n.18, Editeur de la UFPR.
BRASIL. Ministère de l'Éducation et Culture. (1988, out, 05). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF.

_____. (1971). *Lei de Diretrizes da Educação* n.º 5.692 de 1971.
_____. (1996, dez, 22). *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dez de 1996.* Acedido em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
_____. (2001) *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB. Acedido em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf
_____. (2005, dez, 22) *Decreto Federal n.º 5.626 que Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de sinais – Libras.* Acedido em: http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php.
_____. (2006). *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Portal SEESP. Acedido em: http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=121&Itemid=273.
_____. (2007). *Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília, DF.
_____. (2008). *Conferência Nacional da Educação Básica, documento final***.** Decreto nº 6.571/2008. Brasília: Ministério da Educação.
_____.(2008). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 2008.
_____. (2009, out,02) – *Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Acedido em: po*rtal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf*.
_____. (2010, abr, 7). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.*nº 7 de 7 de abril dee 2010*. Acedido em: tp://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados.
BRITO, L. F. (1993). *Intégration Sociale et Éducation Des Sourds* Rio de Janeiro: Babel, BBE v. 38, n. 1.
BUENO, J. G. (2001). *A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns de ensino regular*. Temas sobre Desenvolvimento. São Paulo, v.9, nº54, pp.21-27.
CARNEIRO, M. A. (2008). O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns : possibilidades e limitações. 2.ed. Petrópolis, RJ : Vozes.
COLNAGO, N. A. S. & ALVES, Z.B. (2003*). Necessidades de famílias de bebês com síndrome de Down – SD: subsídios para uma proposta de intervenção*. Em M.C. Marquezine, M. A.Almeida, S. Omote & E. D. O. Tanaka (Orgs.), *O papel da família junto ao portador de necessidades especiais* (pp.1-14). Londrina: EDUEL
DECHICHI, C. (2008). *Deficiência mental – aspectos do atendimento educacional escolar* (Cap. IX. P. 161-210) In: DECHICHI, Claúdia; SILVA, Lázara Cristina da e Colaboradores. Uberlândia: EDUFU
DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **(**1948). Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Acedido em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm
FÁVERO, E.A.G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M.T.E. (2007). *Aspectos legais e orientação pedagógica.* São Paulo: MEC/SEESP.
GAIO,R.; MENEGHETTI, R. G. K. (2009). *Caminhos pedagógicos da educação especial.* 4ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes.
GARCIA, C. M. (1997). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação**,** p. 51-76. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
JANNUZZI, G. S. M. (1992). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil***.** 3ª ed. Campinas: Autores Associados.
JIMÉNEZ, R. B. (1997). *Necessidades educativas especiais.* Lisboa: Dinalivro.
LUCKESI, C. C. (1996). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 4. ed. São Paulo : Cortez.
LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
MALACRIDA, P. F. ; MOREIRA, L. C. (2009). *Adaptações/adequações curriculares no processo de Inclusão: das políticas educacionais às praticas pedagógicas***.** Artigo apresentado no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUCPR.
MANTOAN, M. T. E. (2009). *Escola e família têm papel primordial na inclusão. Entrevista no Portal do Professor*. Edição 30 - Acessibilidade e Inclusão. Acedido em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=32&idCategoria=8
NERI, M. (2003, set 01). *As empresas e as cotas para pessoas com deficiência*. **Revista Conjuntura Econômica,** pp.57, 58 – 61.
PARANÁ. (2009). *As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná.* Acedido em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98
_____ (2008). *Resolução Estadual 02/ de 2008 da Secretaria do Estado da Educação do Estado do Paraná.* SEED-PR.
QUADROS, R. M. (2008*). Estudos surdos III*. Petrópolis, RJ: Arara Azul.
SACRISTÁN, J. G.; PEREZ, A. I. (2000). *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreeender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre, Armed.
SHIMAZAKI, E. M.; LEMES, M. J. R. (2008). *Fundamentos da educação dos surdos. In: Fundamentos da deficiência sensorial auditiva.* MORI, N. N.R.(org.). Cap. I, p.13-30. Maringá: EDUEM.
STUMPF, M. (2008). *Mudanças Estruturais para uma Inclusão Ética*. In: QUADROS,
R. M. (org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008, pp. 14- 29.
TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). Introdução a pesquisa em Ciências Sociais.: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas..
TSUKAMOTO, N. M. S. (2010). *Educação inclusiva em ambiente virtual de aprendizagem: uma proposta para a formação de professore*s. Dissertação de mestrado apresentada na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. CDD 20 ed. – 370.9046. T882e2010.

Notes :

[1] Les chercheurs participants démontrent dans leurs travaux, des avis qui divergent sur l'inclusion, ainsi comme les auteurs chercheurs, Maria Amélia Almeida ;Soraia Napoléon Freitas ; Maria Tereza Egler Mantoan ; Teresa, entre autres

Les recommandations théoriques et politiques des documents officiels produits par les gouvernements pour agir sur le thème de l'éducation sexuelle: étude comparative entre le Portugal et le Brésil

Rosana de Sousa Patané
Étudiant en Dóctorat du D*épartement des Sciences de l'Éducation Université de Aveiro*
Bourse de Doctorat FCT /SFRH/BD/48813/2008
rosanapatane@ua.pt
00351 234370639/00351 911867891
Avenue Calouste Gulbenkian, nº26, appt.204, 3810-074
Aveiro
Portugal

Résumé

Comprise comme une éducation et à la sexualité, la santé, de l'affection, l'éducation sexuelle est le principal objectif de notre étude comparative entre le Portugal et le Brésil. Élire les normes qui déterminent les orientations du gouvernement et de la politique proposée d'enseignement à mettre en œuvre dans le contexte scolaire en termes de programmes pour traiter des questions de santé publique, les droits de l'homme et la citoyenneté. L'étude est le résultat d'une recherche menée entre les années 2008 et 2009 avec le soutien de la méthodologie d'analyse de contenu et les résultats obtenus: a) les stratégies des gouvernements portugais et brésilien à imposer (systématisation) le contrôle sur le travail des enseignants avec le thème de l'éducation sexuelle, b) la combinaison du discours de l'éducation émancipatrice et l'internationalisation c) contradiction entre le discours de l'éducation progressive et le discours émancipateur de l'éducation et réglementée par les logiques disciplinaires.

Mots-clés: éducation sexuelle, la politique éducative, étude comparative, les directives du gouvernement

Introduction

Le Brésilien et le système d'enseignement portugais à inclure dans la question de la sexualité programmes sollicité des propositions aligné à la perspective de l'intégration, d'articuler le rôle traditionnel de l'école pour le développement du potentiel humain comme une tendance à de nouveaux concepts pédagogiques dans l'enseignement des sciences.

Objectifs de l'éducation en matière d'éducation sexuelle dans les programmes scolaires ont été modifiés à partir d'une perspective centrée sur la question de la santé publique au premier plan pour une perspective plus centrée sur l'humanisme à la lumière des problèmes liés à la post-industrialisation et les transformations le monde de la géopolitique, de la technologie, les sciences et les travaux qui avaient convergé vers des changements dans le domaine des relations d'intimité.

Avec les changements dans les comportements sociaux causés par le phénomène de la mondialisation, les questions de sexualité sont devenus un nouveau statut et une nouvelle façon de conceptualiser les relations affectives, sexuelles et l'individualisation qui portait sur l'identité, et en particulier dans les identifications sexuelles.

Avec la montée du nouveau statut de la sexualité, les relations intimes des deux critères divorcé de la sexualité et de reproduction, comme aujourd'hui en cours d'évaluation par les qualités intrinsèques de la relation elle-même. La qualité d'harmonie et de rapports, en particulier quand il s'agit de la poursuite et la satisfaction du plaisir sexuel pour les deux conjoints ou partenaires ont été un changement de paradigme facteur important, qui a été consolidé en tant que "modèle" et a commencé à réglementer le processus des relations relations sexuelles hors mariage qui composaient / forment le cadre d'un comportement sexuel contemporain.

Ces idéologies des organes disciplinaires qui présentera principalement les relations sociales du sens commun et entre les institutions chargées de «façonner l'identité", comme la famille et l'école, ces objectifs ont une politique de contrôle social qui a commencé au XVIIIe siècle et a atteint son de pointe dans le XIX e siècle et, quand la médecine a consolidé son rôle en tant que production discursive qui avait le pouvoir d'établir la «vérité» sur les questions liées aux manifestations de la sexualité dans leur corps, établir des calendriers et les champs binaires de la sexualité et la sexualité permis refusé, où il posa la main, qui était considéré comme ayant des effets pervers, pathologiques et anormales, et qui était considéré comme normal, en conformité avec le déterminant biologique et de la morale sexuelle recommandé, ce qui serait le domaine de la sexualité qui sont légitimes et dans ce qui est accepté les ordres de discours qui ont été promues par notre société sur la base de mesures disciplinaires sur les actions de générer l'imposition d'une tâche pour un effet, comment contrôler et de gérer la population vivant dans des règles spécifiques pour contrer les actions des individus dans liées à leur sexualité, et les champs à l'extérieur, la sexualité a nié, comme ceux qui embrassent la sexualité considérés comme stériles et doivent être réduits au silence, de ne pas perturber la logique de contrôle social et la planification des objectifs de croissance économique (Deleuze, 2005).

Ainsi, avec l'adoption de nouveaux paradigmes de l'éducation et un nouveau programme dynamique et aussi des avances sur le thème de la sexualité dans le domaine académique et scientifique, et aussi sur l'épidémiologie de nouvelles voies de transmission du VIH / sida, les nouveaux modèles l'éducation sexuelle en se concentrant sur les questions relatives aux intersexués et les relations interpersonnelles, qui exigeait ce que Foucault (1994:23) a examiné dans sa thèse comme une nouvelle façon d'établir un soin "soi" qui, selon lui serait une nouvelle façon de faire participer sujets à prendre soin d'eux-mêmes et ont un autre mode de vie qui tienne compte de leur bien-être physique, moral, social, esthétique et éthique. Cette thèse que Giddens converge en référence aux effets de la modernité tardive vais appeler «réflexivité» la capacité des individus à organiser leurs propres expériences en ce qui concerne les nouveaux défis de la vie contemporaine (Giddens, 1994, 1995, 1998).

Toutefois, il convient de noter que les fondateurs du discours des groupes sociaux afin de maintenir d'autres moyens sous la suprématie de la logique aux arguments fondés sur les connaissances explicites, réédité de façon subtile, le discours provenant du champ de la sexologie, elle est également considérée comme un champ la garde savons que des rapports sexuels avec une construction historique et sociale de la sexualité en ligne avec la médicalisation biologiques et de la parole (Reis, 2002).

Ainsi, la nouvelle façon de comprendre et de faire l'exercice de la sexualité demanda donc un processus graduel d'une redéfinition de soi et la capacité de réflexion (Magalhães, 2001) que les sujets s'adapter et saisir les nouvelles technologies d'apprentissage et de nouvelles formes de autonomisation qui leur permet de prendre de meilleures décisions au sujet de leurs droits civils et politiques, et le soin de leur santé sexuelle et génésique. Avec cette nouvelle orientation, les politiques définies dans le cadre des relations sociales de bon sens pour légitimer l'expérimentation sexuelle ou non liée à des sentiments comme une pratique sociale, ont considérablement modifié les paradigmes de l'éthique, la moralité et le comportement sexuel traditionnelle, produisant de tels effets que le mouvement droit de caractère civil lutte droits sexuels pour exprimer leur orientation sexuelle et identité de genre discrimination absent. Des mouvements tels que ceux-ci, qui est devenue le résultat d'un processus de transformation sociale qui reposait sur la question de la mondialisation, qui, à son tour, est liée à la montée de la société de consommation, entraînant des changements dans les concepts traditionnels du genre, la famille et relations d'intimité.

Compte tenu de ces considérations, il est considéré que l'exercice de la sexualité a changé, mais certaines marques historiques et culturels, cependant, demeurent et sont très présents, sont transformés en des valeurs liées à l'éducation morale des sujets. Aujourd'hui, nous vivons une phase de la construction sociale de la sexualité qui exige la responsabilité des individus à exercer leur sexualité qui se traduira par l'acquisition et l'exercice de l'orientation active des citoyens et d'opposition. Qu'est-ce que la possibilité pour l'expression des sexualités multiples et le pluriel et le respect de tous les projets individuels dans l'existence, comme un roi. Les droits qui doivent être les «moteurs» de l'éducation pour la diversité et

l'égalité des chances et des droits de l'homme, de surmonter les préjugés, les stéréotypes, l'hétérosexisme et l'homophobie présente dans les relations sociales au quotidien, puis les efforts de notre travail en sachant d'avance pas épuisé le sujet et certainement l'espoir que nos parties prenantes à suivre nos traces timide.

Afin de suivre ces changements, le modèle est désormais distribué sous le travail le plus complet au sujet de la sexualité est le modèle relationnel et de développement personnel, de la sexualité vue comme une condition du plaisir, le bien-être, concept de soi, la connaissance de soi et l'auto-érotisme important pour le développement intégral de l'objet, étant un élément «positif et la réussite dans le développement personnel et des relations interpersonnelles» (Dias, 2002:20).

Ce modèle reflète les idées de base du nouveau paradigme éducatif dans lequel la question de la sexualité comme une composante de l'école, est compatible avec les perspectives de l'éducation pour l'autonomie, l'égalité des chances, au respect de la dignité humaine et de l'éducation pour la santé comme un état qui est au-delà de l'état de l'absence de maladie et se concentre sur la promotion de la responsabilité de l'objet vers sa propre santé et aussi avec les autres.

Selon le rapport préliminaire du Groupe de travail sur l'éducation sexuelle du modèle en question met l'accent sur "programme consacré à« être »,« participer »,« être »et« accepter la responsabilité »(GTES, 2005:44). En ce sens, représente un changement et une rupture délibérée de la fonction génératrice et se concentre sur la promotion du plaisir en tant que critère du bonheur humain et la manière dont un nouveau modèle d'éducation sexuelle qui diffère du modèle médical traditionnel et les soins préventifs (normalisé), car elle intègre toutes les un thème psychosocial dans les objectifs et le contenu. Pour cette raison, il a été fortement recommandé par les organismes internationaux comme le [Organisation mondiale de la Santé de l'OMS], l'Organisation pour l'éducation, la science et la culture de l'Organisation des Nations Unies de l'UNESCO à appliquer dans les écoles et par tous les professionnels impliqués dans les programmes d'éducation sexuelle intentionnelle et systématique.

Il est également important de noter que ce modèle de démonstration a nié la violence comme une expression de la sexualité et les relations personnelles de l'exploitation, mais souligne également que l'éducation sexuelle doit être considérée comme un processus continu et non discontinue en ce sens qu'il ne s'agit pas seulement de transmettre l'information, et encore moins à convaincre ou de dicter des normes de conduite, mais d'encourager le débat et de choix critique.

Ainsi, les changements par rapport à la santé sexuelle de nouvelles valeurs et placées comme nécessaires pour l'application de notre temps viennent de délimiter de nouvelles stratégies pour renforcer l'Etat dans le rôle d'administrateur et de régulateur des sujets, bien que jaillissant de leur absence dans les processus de travail et de vie du peuple. Le discours doit être obéi doit répondre à un appel lancé par l'Etat des autorités médicales, basée sur des études socio-démographiques, qui prennent en compte la question de la planification du développement durable et le rapport du profil épidémiologique de la population, qui est investi dans l'énergie et les connaissances pour dire «ce qui est le mieux pour la population, en tenant compte de leur état de santé et l'harmonie sociale.

Pour toutes ces considérations, s'intéresse à la réalisation d'une étude comparative de la taille pour que nous puissions comprendre des documents officiels sur la sexualité et l'éducation sexuelle dans les pays étudiés, ce sont des recommandations et des lignes directrices qui sont préconisées au fur et à ce que les hypothèses arrière-plan idéologique qui influent sur l'éducation personnelle et sociale des individus en matière d'éducation à la sexualité.

Privilège de travailler avec le Portugal et le Brésil pour deux raisons: la proximité pour des raisons culturelles et historiques pour tenter de comprendre comment les deux pays ont été exprimés dans tous les documents officiels sur le traitement du thème de la sexualité dans le contexte scolaire.

Dans une étude préliminaire des documents officiels produits par les gouvernements pour agir en tant que références pour la systématisation des activités éducatives sur le thème de l'éducation sexuelle dans la réalité et, en réalité, portugais brésilien, nous avons réalisé qu'il y avait de l'existence de divergences entre les recommandations théoriques et politiques et en termes de systématisation des actions des agents impliqués dans la formation scolaire des élèves.

Toutefois, nous avons également attiré l'attention sur nos recherches, le fait de le faire dans la réalité portugaise, de nombreux facteurs a empêché la mise en œuvre de l'éducation sexuelle semblable à la réalité brésilienne, comme la question de l'impréparation, le manque d'incitations, l'appui et la motivation des enseignants pour faire face à ce thème, suivi par le manque de connaissances sur les politiques spécifiques visant à promouvoir l'éducation sexuelle et l'alourdissement du fardeau des tâches dans leurs heures de travail à l'école, selon les résultats d'études menées par Matos (2008). Outre cette étude, en soulignant les résultats de recherche de doctorat menée par Reis (2002) a révélé que introjectados la question des valeurs culturelles partagées par le sens commun et à la formation de sujets sexuels, sont encore profondément enracinées dans l'appel conservatrice, sexiste moralisateur et aligné avec la hiérarchie et la logique du discours sur la sexualité.

Pour cette raison, nous nous attachons à comprendre les actions des gouvernements et le portugais brésilien est le type de formation que les citoyens-sujets d'acquérir et de prendre comme référence pour établir l'autonomie de leur vie dans le contexte social actuel.

Ainsi, notre étude a également cherché à savoir si les documents eux-mêmes laissent des lacunes et des faiblesses en ce qui concerne la mise en œuvre du champ d'idées pour la pratique, compte tenu en particulier la formation de citoyens autonomes, critiques, responsables, en bonne santé, conscient de votre posture civiques et de réaliser dans sa dimension personnelle, sociale et professionnelle.

L'analyse du contenu des documents

Nous avons choisi quatre domaines d'entreprendre l'analyse des documents que l'opérationnalisation de ce système de classement dans chacune des images schématiques Amado (2000) e (Hiernaux, 2005). Notre but était de construire un système qui pourrait résoudre le problème que nous avons l'intention de développer et pour cette raison, nous avons construit les rubriques suivantes:

• Thème 1: Création d'un sponsor Etat démocratique de droit, le développement technico-scientifique et le développement de la personnalité humaine;

• Thème 2: Arguments en faveur de l'inclusion du thème de la sexualité comme un thème transversal dans les programmes;

• Thème 3: Organisation et de systématisation de l'objet de l'éducation sexuelle en milieu scolaire;

• Thème 4 - Sexualité, société et relations de pouvoir.

Sur la base de ces sujets ont effectué l'analyse et chercher à mettre en évidence les contradictions entre les discours des politiques publiques d'éducation au Portugal et au Brésil, en matière de sexualité et, prises dans la perspective de l'autonomie, la responsabilisation, l'acquisition de compétences personnelles et sociales de mieux comprendre les mécanismes qui facilitent et / ou à en entraver l'efficacité de l'éducation sexuelle dans les pratiques éducatives.

En ce sens, nous comprenons que la base idéologique qui prend en charge le développement et la mise en œuvre de ces politiques en relation avec le thème proposé, en tenant compte des préoccupations des gouvernements et le portugais brésilien est le type de formation dans lequel les citoyens configurer votre auto le gouvernement avance des circonstances qui se présentent, et comment l'éducation à l'école répond à cette demande.

L'étude empirique et le fonctionnement du système de catégories thématiques

Nous avons choisi de mener cette étude en deux phases. Le premier, appelé l'examen des documents «de soutien» de ces documents car ils ne sont pas spécifiques sur le thème de l'éducation sexuelle dans les écoles, ce qui porte dans le contenu des considérations importantes en ce qui concerne l'inclusion de la sexualité comme un thème transversal dans les programmes et les essences du contenu du nouveau programme dynamique, qui aligne dans une vision plus intégrée de la formation et l'éducation sanitaire, et aussi avec plus d'emphase sur l'acquisition de compétences techniques, cognitives, sociales et des problèmes personnels qui mettent en évidence la domaine de l'éthique, la culture, l'éducation environnementale et l'éducation des consommateurs, entre autres.

Pour cette raison nous avons choisi la Constitution portugaise, la Constitution brésilienne et les lois fondamentales de l'éducation - Loi sur l'éducation et la Loi Fédérale nº 9.394/96 [LDB/LDBN] dans les deux pays.

Pour cette raison nous avons choisi la Constitution portugaise, la Constitution brésilienne et les lois fondamentales de l'éducation - Loi sur l'éducation et la LDB dans les deux pays initialement.

Dans la deuxième phase, nous avons effectué une analyse des documents que nous appelons «spécifique», puisque ce sont les documents qui expriment des orientations sur l'idéologie et la systématisation des activités d'enseignement avec le thème de l'éducation sexuelle dans les écoles devraient prendre. Dans ces documents, les changements se déroulent dans la fonction éducative et leurs paradigmes du point de vue des méthodes et des programmes traditionnels, d'adopter une approche centrée sur interdisciplinarizado travail et de promoteur du dialogue entre les disciplines et le travail pédagogique de l'émancipation approche champ disciplinaire des thèmes et des questions importantes dans les relations établies dans le quotidien des étudiants et des

enseignants en tant que sujets de connaissance sociale. Ci-dessous, nous présentons le tableau des documents de «soutien» et plus tard, le tableau avait le «spécifique»:

Image 1 - Documents Code "Support" en ce qui concerne les dimensions: "Types de documents», «pères» et «décennies»				
Document d'identification	Type	Pays	**Décennie**	Cote des documents
Constitution Portugaise (1976)[105]	Constitution	Portugal	70	**1**
Constitution Brasiliénne (1988)	Constitution	Brésil	80	**2**
Loi nº 46/86, Loi Fondamentale du Système Éducatif Portugais [LBSE]	Loi Fondamentale du Système Éducatif Portugais	Portugal	80	**3**
La Loi Fédérale nº 9.394/96, Lignes Directrices Loi et les Bases de L'éducation Nationale [LDB/LDBN]	Loi Fédérale Loi Fédérale nº 9.394/96 [LDB/LDBN]	Brésil l	90	**4**
Image 2 - Documents code spécifique concernant les dimensions***:*** "Types de documents», «pères» et «décennies»				
Document d'identification	Type	Pays	**Décennie**	Cote des documents
Directives du programme national pour l'éducation de base, les thèmes transversaux sur l'orientation sexuelle, volumes 10.2 pour la 1ère et 2ème cycles (1997) et tome 10.5 pour les cycles 3 et 4 (1998); Directives du programme national, présent dans l'Avis n ° 15/98/DCNEM.	Paramètres / Repères	Brésill	90	**A**
L'éducation Sexuelle dans les Lignes Directrices du Document Middle School - LDDMS (2000)	Référentielle	Portugal	2000	**B**
Rapports du Groupe de Travail sur L'éducation Sexuelle [GTES] (2005; 2007)	Rapport de Contrôle et D'évaluation	Portugal	2005 e 2007	**C**
École de recensement de 2005 - Enquête sur les actions dans les MST / SIDA, santé sexuelle et génésique et drogues (2007)	Rapport de Contrôle et D'évaluation	Brésil	2007	**D**

Dans la phase dite des documents "spécifiques" travailler avec des documents produits entre 1997 et 2007 (voir tableau 2) qui présentent des propositions gouvernementales pour l'orientation et la régulation des activités d'enseignement avec le thème de l'éducation sexuelle fondée sur les principes et les hypothèses annoncé dans les constitutions nationales dans la Loi sur l'éducation et de la LDB pour la construction d'une société démocratique et un Etat soutenant des droits sociaux, ainsi que les documents qui ont été mises en œuvre par les gouvernements et le portugais brésilien pour évaluer la façon dont ils ont été / sont survenus pratiques éducatives avec le sujet concerné à ce qui est recommandé dans les documents officiels, en termes de méthodologie, les stratégies d'intervention, le matériel didactique utilisé dans les actions de promotion et de formation des agents permettant. Ainsi, nous avons organisé, toujours à titre provisoire, que les parents considère "l'éclatement du fil du discours sur la sexualité." Ainsi, nous avons pu résoudre certains de ces significations dans les messages et l'intentionnalité latente "" des discours des gouvernements exposées à travers les documents traite de la mesure dans laquelle nous étions à tisser nos interprétations avec l'aide du cadre théorique que nous avons choisi, ainsi que le cadre que nous emprunter pour mettre en évidence les messages et les relations implicites entre l'éducation sexuelle et le contrôle social de la sexualité en tant que facteurs d'entraînement et de justifier la logique, la dynamique et des pratiques discursives sur le fonctionnement de la société démocratique à la lumière de l'application de la capitale.

Sommaire des résultats d'analyse sur la base de quatre thèmes de l'axe"

Pour présenter de façon plus objective quels étaient l'objectif principal nous tirons chaque thème, nous avons choisi de concentrer les informations recueillies dans le tableau récapitulatif de schéma. Celles-ci ont la fonction de pointer vers le lecteur «ce que nous a dit: «les documents dénommés «soutien» et les documents visés aux «spécifique». Ainsi nous avons:

Thème prioritaire 1: "Construction d'un promoteur des droits de l'État démocratique, le développement technico-scientifique et le développement de la personnalité humaine"
Nous pensons que:
• Les gouvernements brésilien et portugais sont concernés de satisfaire les commandes placées par les discours international et mondialisation (formes de l'existence du mandat supranational) qui déterminent ce qui devrait être les lignes directrices de l'ensemble du processus d'enseignement pour former les futurs citoyens d'être au courant (de leurs fonctions, fonctions et responsabilités) en ce qui concerne les modes de vie sains en matière de sexualité.

Thème de l'axe 2: "Les raisons de l'inclusion du thème de la sexualité comme un thème transversal dans le programme"
Nous pensons que:
• La proposition de la réforme des programmes bien annoncer un discours d'émancipation et promoteur des valeurs démocratiques et pluralistes, a travaillé comme une stratégie visant à pérenniser les dispositifs de contrôle sexualité prudente à mesure que la biopolitique et le biopouvoir comme des formes des organes disciplinaires dans le contexte des relations et interactions l'homme qui influent directement sur la formation du sujet comme l'éthique, la diversité culturelle, promotion de l'égalité et le respect des différences, que des études antérieures sur ces discours critiques formulées par Reis (2002) et Louro (2001).

[105] Il est considéré pour cette analyse de la loi constitutionnelle n ° 1 / 2005 du 12 août septième révision de la Constitution disponible à http:// www.dre.pt / common / html / crp.html

Thème 3 axes: organisation et la systématisation de l'objet de l'éducation sexuelle dans le contexte scolaire "
Nous pensons que:
• Les gouvernements du Portugal et du Brésil de systématiser les actions sur le thème de l'éducation sexuelle selon les lignes directrices et les points de vue actuels du programme d'études, de la santé, la sexualité, et les propositions de la citoyenneté pour les organisations supranationales telles que l'OMS, UNESCO, OIT, ONU, l'OCDE et la Banque mondiale, à savoir, un effet que Théodore (2001) appelle l'éducation de transfert »,« parce que c'est un discours qui, dans son essence n'est pas déconnecté de l'impératif: la logique économique de la logique sociale. De plus, étant un discours qui affirme que l'apprentissage avec ce thème consiste en un soutien technique efficace pour le travail éducatif propice à l'acquisition des aptitudes et compétences qui sont alignés avec le désir de la cohésion sociale que la formation des futurs citoyens, C'est un discours que les fonctions au service de l'idée que la sexualité est une affaire d'Etat »(Foucault, 2003).

Relations Thème axe 4: «La sexualité, société et pouvoir»
Nous pensons que:
• Documents Paramètres – Repères/ PCN (1997, 1998), ESMELO/LDDMS - Lignes Directrices du Document Middle School - (2000), Rapports du Groupe de Travail sur L'éducation Sexuelle RGTES/GTES (2005, 2007) et l'École de recensement 2005/CENSO 2005 [...] (2007) ont en commun la défense des discours progressiste et en faveur de l'adoption de valeurs démocratiques et pour la fonction d'enseignement pluraliste. Soulignons que l'éducation sexuelle a travaillé dans cette perspective devrait être tenu de fournir apprentissage du «vivre bien», «apprendre à apprendre», «apprendre à connaître, apprendre à faire," apprendre à vivre »et« apprendre à être " , tel que recommandé par l'UNESCO, l'OCDE et l'UE, et aussi de l'OIT. L'objectif est d'investir sur une forme de gouvernance qui, tout en favorisant certains droits inaliénables sociale et subjective que l'accès à l'éducation, la culture, l'information et de droits sexuels et reproductifs et l'éducation sexuelle, d'une part, investit une redéfinition de l'enseignement (curriculum) de l'autre, grâce à la stratégie suivante: la distorsion du sens de la connaissance, pour changer le sens du projet éducatif et de retirer son pouvoir de la connaissance pour agir sur le plan moral, éthique et civique d'une manière critique, et en le réduisant à un transfert de compétences et de techniques qui sont pertinentes pour répondre aux impératifs du nouvel ordre économique du capitalisme mondial en laissant de côté le souci de produire une démocratisation de la connaissance qui est capable de provoquer l'interprétation, de réflexion, critiques et des controverses, comme indiqué par Magalhães (2001), Silva (1998) et Gadotti (2003).
Dans tous les documents examinés dans cette rubrique ont identifié un problème avec les questions de population. Cette préoccupation reflète l'existence d'un champ de tension entre les gouvernements des pays en développement et les exigences des organismes internationaux pour mettre en œuvre des politiques qui agissent pour contrôler les phénomènes sociaux qui conduisent à des répercussions négatives sur l'exercice de la sexualité.
• Le souci d'un contrôle social de la sexualité est aussi un point qui révèle la façon dont les Portugais et les Brésiliens, les constitutions sexe comme la raison et fournir à la fois, les relations de pouvoir, en annonçant l'importance de l'adoption de méthodes de contraception, après avoir soutien de l'État pour une telle loi pourrait être remplies, comme on peut le voir dans le passage de l'article 67. º "d" de la Constitution portugaise, qui souligne que "les moyens nécessaires" l'Etat fera une communication "des méthodes de planification familiale et "rendant les solutions juridiques et techniques à l'exercice de la parentalité [...]" consciente et dans le cas de la Constitution brésilienne et le passage de l'article 226. º, tout en soulignant que la planification familiale est la liberté du couple, incombant à l'État de fournir des ressources éducatives et scientifiques pour l'exercice de ce droit [...]. »
• Le gouvernement brésilien par le biais du Paramètres – Repères/ PCN (1997, 1998) reconnaît ouvertement que le comportement sexuel est un thème qui sous-tend la constitution des sujets, et donc leur identité sexuelle à travers les processus de socialisation. Admettez, par conséquent, qu'il est la cible des relations de pouvoir qui existent entre les individus et les organismes de réglementation à partir de ce que décide l'avenir d'une société. Une vue qui est cohérent avec ce que Foucault (2003) souligne à quel point la préoccupation avec le sexe comme un sujet d'intérêt public en raison de leur relation directe avec les conditions de vie et de projection sur le futur d'un peuple. Il est donc nécessaire d'établir un ensemble de règles et de la stratégie de travail sur la cohésion, et donc sur la discipline des corps qui se développe dans le processus de socialisation.
• Le gouvernement portugais admet par LDDMS/ESMELO (2000) que la question de la sexualité est un objectif de relations de pouvoir que l'Etat fournit à la société à la lumière des nombreuses contraintes qui sont interconnectés à la question de la sexualité en ce qui concerne l'organisation de l'ordre sociale, mais aussi par l'accent qu'il met sur le rendement du personnel d'éducation formelle - les enseignants. Le souci de l'éducation est l'un des points importants dans le document, car il montre explicitement que le gouvernement parie sur un profil spécifique d'un enseignant de travailler avec le thème de l'éducation sexuelle dans une qualité éthique et scientifique et technique.

Remarques Finales

Le travail nous a permis de conclure que l'un des principaux objectifs des gouvernements du Brésil et le portugais est la préparation des étudiants pour le monde en constant changement et les questions sociales concernant la sexualité, et de nouveaux types de relations humaines qui se dégagent de ce monde nouveau tirage au sort.

Nous affirmons que cette étude comparative de la taille nous a permis de constater que le Portugal et le Brésil, bien qu'appartenant à des espaces de sous influence géo-politique et géo-économique à différentes formes de mandat ordinaires émises par des organismes internationaux comme l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale que comme des partenaires permanents pour offrir une aide financière aux pays qui construisent les politiques de développement durable sont aussi ceux qui imposent une série d'exigences, recommandations et lignes directrices à respecter par les pays qui ont aidé dans le sens d'agir sur les indicateurs socio-démographiques et économiques pour les l'éducation, la santé publique en général et la santé sexuelle et santé reproductive, en particulier à la lumière de l'épidémie de VIH / SIDA.

L'étude nous a permis de vérifier qu'il ya encore un grand écart entre ce qui est prévu et ce qui est réalisé dans le domaine de la pratique. Bien qu'il soit officiellement déclaré que le principal objectif des gouvernements est d'agir en coopération avec des groupes organisés de la société civile qui sont sensibilisés à la question de la réduction de la vulnérabilité des populations et en particulier dans la population des jeunes à risque pour le VIH / SIDA.

En ce sens, l'étude a confirmé que la question de la sexualité dans le moment historique actuel exige compreesão comme une chose naturelle, intrinsèque et particulière à la dynamique de la vie et le développement humain.

Toutefois, la même étude nous a montré, «un autre côté" de ces mêmes politiques éducatives. Le côté de la réglementation et le contrôle par les instances disciplinaires. Ce que nous montre la persistance d'idéologies disciplinaires et legs de répression dans le discours des gouvernements portugais et brésilien, en dépit d'entre eux se considèrent comme progressiste, démocratique, pluraliste et alignée sur la nature des valeurs civiques exprimées dans les documents fondateurs de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948).

Références

Angela Dias. Braga: Maison d'édition de l'enseignant. (2002). L'éducation sexuelle: au jour le jour les pratiques éducatives.
António Magalhães. Porto: Afrontamento Editora. In Santos (Ed.), la transnationalisation de l'éducation: La crise de l'éducation crise de l'éducation (2001). Le syndrome de Cassandre: Réflexivité, la construction de l'identité personnelle et l'école. Vol. 6, 301-342.
Antony Giddens. Oeiras: Editora Celta. (1994). Modernité et identité personnelle.
Antony Giddens. Oeiras: Editora Celta. (1995). Transformation de l'intimité: Sexualité, amour et érotisme dans les sociétés modernes.
Antony Giddens. Oeiras: Editora Celta. (1998). Les conséquences de la modernité.
Brésil. Brasília. Minister l'Education Nationale. (1996). Loi fédérale n ° 9394 / 1996 du 10 Decembre -fixant les règles générales pour l'organisation du système brésilien de l'Education nationale. Disponible en http://www.mec.gov.br.
Brésil. Brasília: Ministère de l'éducation de base. Ministère de l'éducation. Brasília: Ministère de l'éducation de base. Ministère de l'éducation. (1997). Programme national pour l'enseignement primaire - 1er au 4e 1er grade - et 2ème cycles. Les thèmes transversaux. Volume 10,2 orientation sexuelle et la pluralité culturelle. Brésil. Le programme national pour l'éducation de base - du 5 au cycles 8th grade - 3e et 4e. Les thèmes transversaux. Volume 10,5 orientation sexuelle et la pluralité culturelle..
Brésil. Brasilia: Conseil de l'éducation nationale pour l'éducation de base. Ministère de l'éducation. (1998). Directives du programme national pour l'enseignement Moyen / Avis n° 15/1988.
Brésil. Brasília: Ministère de l'éducation de base. Ministère de l'éducation. (2006). Lignes directrices du programme national pour l'enseignement secondaire. Volume des sciences et leurs technologies.
Brésil. Brasilia: Ministère de la Santé, UNESCO, UNICEF, FNUAP. (2007). École de recensement de 2005 - Enquête sur les actions dans les MST / SIDA, santé reproductive et sexuelle et drogues. Instrument Projet sur la santé et de prévention dans les écoles: l'attitude à profiter de la vie (SPE). Ministère de la santé, surveillance de la santé Secetaria national sur les MST et le SIDA.
Constitution de la République fédérative du Brésil en 1988.Brasília. (1988). Traite des lois régissant l'État brésilien. Disponible en:
http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui% C3% A7ao.htm. Consulté en 10 avril 2008.
Constitution portugaise de 1976. Révision septième du 12 août 2005. Lisboa. Diário da República I, série A, n ° 155, 4642-4684. (2005). Traite des lois régissant l'État national portugais. Disponible en http://www.dre.pt. Consulté en 10 avril 2008.
Gaucira Louro. Porto. Editora Porto. (2001). Curriculum, genre et Sexualidade.
Gilles Deleuze. Lisboa, Edições 70. (2005). Paris, Étions de Minuit [1986]. Titre Original: Foucault.
GTES - Rapport préliminaire du Groupe de travail sur l'éducation sexuelle établi en vertu de l'ordonnance 19737/2005. Lisboa. Diário da República I, série A, n ° 155, 4642-4684. (2005). Disponible: htpp: / / www.dgidc.min-edu.pt/EducaçãoSexual/Relatório_Preliminar_ES_31-10-2005.pdf. Consulté en Juillet 2008).
GTES - Rapport final du Groupe de travail sur l'éducation sexuelle Lisboa. Lisboa. Diário da República I, série A, n ° 155, 4642-4684. (2007). Disponible: htpp: / / www.dgidc.min-edu.pt/EducaçãoSexual/Relatório_ Preliminar_ES_07_09_2007.pdf. Consulté en Juillet 2008.)
João Amado. Coimbra. Journal de référence école d'infirmières de Coimbra. (2000). L'analyse technique du contenu 5, 53-63.
Jean Paul Hiernaux. Lisboa. Gradiva. (2005). Analyse structurale et modèle Culuturais contenu: application aux matériaux encombrants. Pratique et les méthodes de recherche en sciences sociales.
Margarida Matos & Lucia Ramiro. São Paulo. Revista de Educação em Saúde Pública -l'éducation de la santé publique. (2008). Percepção dos professores sobre a educação sexual Perceptions des enseignants portugais sur sexual, 42, 4, 684-692.
Maria Reis. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense. Thèse de doctorat en format pdf). (2002). (Re) Invention de l'école publique: la sexualité et la formation des enseignants jeunes.
Michel Foucault. São Paulo: Editora Graal. (15nd, 2003). Paris, Gallimard [1976]. Titre Original: Histoire de la sexualité - La volonté de savoir.
Moacyr Gadotti. Nova Deli. Forum social mondial thématique. (2003). Mondialisation et éducation: des idées pour un débat.. Démocratie, droits de l'homme, la guerre et le trafic de drogue, Cartagena de Indias, Colombie - Junio 16 AL 20 2003. Disponible: http://www.eduglobalcitizen.net
Portugal. Lisboa. Minister l'Education PortugalNationale [1996]. Loi n ° 46/86 du 14 Octobre - les règles générales pour l'organisation du système éducatif national au Portugal. Disponible en http://www.mec.gov.br.
Tomás Silva. São Paulo. Vozes. (1998). L'école des citoyens dans le contexte de la mondialisation: une introduction. In Silva, L.H. (Org.). A escola em contexto de globalização.

Emergences de formes dans un groupe de formation
Une expérience en stage de formation d'animateurs

Denis Bignalet-Cazalet
Formateur IUFM d'Aquitaine – Université Montesquieu-Bordeaux IV
Doctorant Université de Bordeaux

I – Cadre théorique et situation exploitée

La recherche ici présentée se propose de considérer le groupe en tant que totalité (Lewin, Piaget) et en tant qu'"objet" complexe (Nicolis-Prigogine, Castoriadis, Barel, Sallaberrry). Plus précisément, l'hypothèse est que la « forme groupe » émerge par un processus d'auto-organisation (Atlan), en tant que système autopoiétique (Varela). Il s'agira donc de repérer au mieux les formes qui émergent — la forme étant conçue, de façon très générale, comme ce qui organise (Sallaberry) ; ici, il est clair qu'une forme organise la vie du groupe et ses représentations. On pourrait donc adjoindre systématiquement un qualificatif au substantif forme et parler de forme collective ou de forme sociale, le groupe pouvant être conçu comme une sorte de mangrove dans laquelle ces formes peuvent émerger. Il est entendu que les formes structurant le social, sont donc appelées à émerger mais aussi à disparaître, à s'éclipser les unes les autres, à être inscrites dans une dynamique particulièrement fugace ou au contraire relativement pérenne.

Le matériau recueilli est constitué de protocoles inscrivant la parole d'un groupe (stagiaires et formateurs) lors d'une session de formation préparant au brevet d'aptitude aux fonctions d'animateurs (B.A.F.A.).

L'ensemble du protocole sera exploité par une analyse de contenu structurée par les outillages théoriques qui prennent le groupe pour objet et que l'on peut repérer sous les formulations suivantes :

a - l'apport de la psychosociologie classique
b - l'apport de la théorie psychanalytique
c - l'apport de la théorie de l'institution
d - l'apport de la psychosociologie existentialiste
e - l'apport de la théorie des systèmes
f - le repérage de la structuration des représentations et de l'émergence des formes[106]

Dans cette étude nous ferons fréquemment appel à la psychosociologie classique, la psychosociologie existentialiste, la théorie psychanalytique et bien entendu la structuration des représentations et de l'émergence des formes.

Le stage se déroule en internat, les personnes en formation sont hébergées dans un centre de vacances pendant huit jours sur la côte basque au moment des vacances scolaires d'hiver. Les seize stagiaires très majoritairement des lycéens, quelques étudiants (treize filles, trois garçons), sont encadrés par une équipe de quatre formateurs (une femme et trois hommes). La formation est conçue en une alternance de moments d'activités diverses, dont l'objectif est de donner à explorer des possibles dans les situations d'animation et de moments de réflexion organisés afin d'amener chacun à se projeter dans ses futures responsabilités. Ce déroulement est ponctué par des temps appelés « La place » dont l'objectif annoncé est : « l'analyse du fonctionnement du groupe stage »[107], situés tous les jours en fin d'après-midi avant le dîner de 18 à 19 heures.
Le corpus des observations a été obtenu par les enregistrements sonores de toutes les « places » (au nombre de sept), ainsi que l'enregistrement (ou de prises de notes) de quelques réunions de l'équipe de formateurs situées en cours ou à la fin du stage.

Les deux sous-groupes composant l'ensemble du stage, celui des stagiaires et celui des formateurs, sont restés très différenciés d'un bout à l'autre de la semaine. La globalité du groupe stage a rarement été désignée par le « nous » intégrateur si ce n'est par les formateurs, ce pronom personnel étant largement utilisé par les stagiaires comme marque excluante, soulignée et tranchée par le « vous ».
Ce phénomène est très courant dans la plupart des débuts de stages, compte tenu des références habituelles des stagiaires au système scolaire, mais il s'estompe généralement au fur et à mesure de l'avancée des travaux, de la formation. Il est fréquent, en effet, que les premiers temps d'un stage de ce type, les formateurs apparaissent, dans les représentations des stagiaires, comme des professeurs qui savent et qui enseignent aux formés — qui sont là pour apprendre de ceux qui ont l'expérience. Cette représentation qui va couramment de pair avec les comportements paradoxaux des adolescents, lycéens de surcroît, s'atténue avec l'avancée de la formation pour laisser place à des comportements plus matures.
Au contraire, dans le cas étudié, les deux sous-groupes sont restés nettement distincts, mais sans difficultés repérables, du moins repérées, pour les personnes et cela, jusqu'au trois dernières journées du stage, où plusieurs évènements se succèdent pour dévoiler un véritable schisme entre les groupes.

Je propose de nous arrêter sur différents traits marquants apparus à cette instance du stage qu'est « la place », tout en suivant quelques moments de réunion de synthèse interne à l'équipe de formateurs et cela de façon chronologique. Les premières parties examineront chacune une place, nous étudierons de la même manière une réunion des formateurs survenue peu après la moitié du stage. Puis nous tenterons d'exercer un regard synthétique sur les éléments apparus dans derniers moments du stage.

II – Exploitation des protocoles

II - 1 La construction d'un adage en trompe l'œil

Dans les premières minutes de la première place, plusieurs interventions de stagiaires sont consacrées à l'affirmation d'un *« rapprochement »*. Quand on reparle de jeux faits dans la journée :

« malgré tout, ça nous a un peu rapproché, donc je pense que rire ensemble ça rapproche les gens, je trouve ça bien. » ;

un peu plus loin :

« ça a instauré une ambiance de confiance. » ;
« on se rend compte qu'on est un petit peu pareil, qu'on a les mêmes attentes. » ;
« finalement on a tous un peu pas confiance en soi et on cherche tous à la trouver et ça aide à se sentir plus en confiance de savoir qu'on est tous ensemble. ».

Les deux énoncés : « *on est tous ensemble* » et « *on est un petit peu pareil* » font partie d'un seul et même mouvement, probablement que les deux ne se conçoivent pas aller l'un sans l'autre si on est *« tous ensemble »* c'est parce qu'on est « *un petit peu pareil* », et réciproquement. L'affirmation : *« on se rend compte qu'on est un petit peu pareil »* permet de faire comme si les différences n'existaient pas, en tous cas de ne pas les repérer et encore moins de les interroger.

[106] On pourra se référer notamment à Lewin et ses successeurs pour a, à Anzieu, Ezriel, Kaës et Bion pour b, à Lourau, Guattari et Sallaberry pour c, à Pagès et Rogers pour d, à Watztawick et Sallaberry pour e, à Sallaberry et Vannereau pour f.
[107] Cette formulation fait partie de la présentation de « La place » faite oralement lors de sa première séance et figure avec d'autres éléments de « cadrage » sur une affiche visible pendant toute la durée du stage dans la salle où elle se déroule.

Notons que l'expression *« tous ensemble »* est tellement englobante, si assurée, qu'elle reste dans le vague, elle ne bénéficie à aucun moment d'une clarification, ni n'induit de question. A qui s'applique ce *« tous »* ? Peut-on envisager qu'il puisse supporter et contenir des différences ?

Puis suivent dans cette première place, des considérations qui tendent à évaluer la possibilité que chacun aurait, ou n'aurait pas, de *« se réserver »*. *« Se réserver »* est pour l'occasion, nettement distingué : d' *« être réservé »* et on s'exerce à évaluer le côté *« positif »* ou *« négatif »* de telles occurrences.

« Se réserver » est expliqué ainsi : *« S'isoler des autres. »*, *« Se mettre à l'écart. »*, *« Pas vouloir partager. »*.
Cela dénonce bien la crainte que tout le monde puisse ne pas jouer le même jeu, celui de l'implication :

> *« Pas vouloir partager (…) Ne pas faire trop d'efforts pour ne pas se mélanger. »*.

Il faut noter la double négation qui renseigne sur toute l'ambiguïté de cette intervention, militons pour *« se mélanger »*, à condition que tout le monde en fasse de même, il n'est pas question de se retrouver seul et le premier à faire cet *« effort »*.

« Se réserver » d'ailleurs, deviendra quelques minutes plus tard *« se préserver »*, *« se préserver d'un danger »* parce qu'*« on a l'impression que se préserver c'est contre quelque chose, alors que se réserver, c'est pour plus tard. »*.
C'est bien entendu important

> *« parce que c'est des personnes qui s'expriment pas et on a besoin de savoir autant que les autres ce qu'elles pensent et ce qu'elles ressentent… pour le groupe, histoire que… qu'on en sache un peu, sur tout le monde, la même équivalence, quoi. »* ; *« la communication je pense que c'est quand même la base de la relation et que pour avoir une bonne cohésion, on a besoin de communiquer et de savoir ce que tout le monde pense et… peu importe si on a les mêmes points de vue ou pas. »*.

Ainsi donc, on pourrait envisager des différences de *« points de vue »*, pourvu que l'on sache *« ce que tout le monde pense »*.
On se laisse aller à imaginer des sanctions en évoquant l'éventualité de ne *« pas (…) inclure, ou les inclure mais différemment (…) ceux qui parlent pas beaucoup (…) parce qu'on sait pas non plus ce qu'ils pensent »*.

Il est alors important de revenir à la question posée plus haut : à qui s'applique ce *« tous »* ? Qui est ce *« tous ensemble »* ? Puisque, évoquer la possibilité de ne *« pas les inclure »*, c'est dans un même élan, esquisser une frontière invisible et néanmoins bien réelle, entre ce *« on »* (celui de *« on sait pas non plus ce qu'ils pensent »*), et les autres. Observons au passage, qu'être à l'initiative d'une telle proposition, présente l'incomparable avantage de pouvoir se placer soi-même sur un des pans proposés par l'alternative, mais c'est aussi s'attribuer les commandes de l'élection de ceux qui vous accompagneront. Bien entendu, cela s'effectuera tout en rejetant les non élus sur l'autre pan, assurément un cloaque peu attirant.

Il est maintenant bien clair que l'expression générique *« tous ensemble »* est une expression éminemment paradoxale, elle ne s'adresse pas à tous. De plus, devenue un slogan de diverses manifestations ces dernières années, elle désigne sinon un ennemi, du moins un adversaire commun contre qui ce *« tous ensemble »* est sensé regrouper toutes ses forces. Alors qu'elle propose un rassemblement rassurant et volontariste, elle porte inéluctablement en elle les origines de l'éclatement.

Qui va-t-on *« inclure »* ? Qui peut-on inclure ? En creux de ces questions, dans leurs implicites, se profile inévitablement le thème de l'exclusion.

Dans une première approximation, on pourrait proposer une ébauche de frontière :

> *« Je pense que si nous on ne parle pas et que vous non plus, les formateurs, vous ne parlez pas, déjà on ne peut pas savoir si ce qu'on fait c'est bien, si ce qu'on pense c'est bien »*.

Le *« on »* et le *« vous »* apparaissent très nettement clivés, le *« on »* semblant bien prétendre fédérer les stagiaires, alors que le *« vous »* renvoie et cantonne les formateurs dans un autre espace.
C'est à travers cette lecture que l'on peut commencer à augurer de l'efficacité de la formation :

> *« on peut pas savoir, on redoute de dire quelque chose et si on sait pas, je veux dire qu'on aura toujours des doutes, alors qu'on est ici, pour avoir des certitudes et les relations ça sert à… les autres qui savent mieux et qui sont pas venus par hasard, pour nous apprendre leurs expériences et qui n'ont pas de doutes, et que ça sert à rien d'être tout seul et de se débrouiller.»*.

On peut penser que *« on »*, s'adresse toujours aux stagiaires, alors que *« les autres qui savent mieux et qui sont pas venus par hasard, pour nous apprendre leurs expériences et qui n'ont pas de doutes »* est une longue forme allusive désignant les formateurs.
Il est intéressant de se demander pourquoi les formateurs ne sont ainsi plus nommés. Est-ce pour accentuer l'impénétrabilité de la situation dans laquelle ils sont placés ? Est-ce pour pouvoir dire quelque chose de la façon dont on les perçoit sans risquer de déclencher leurs foudres ?

Cette première place se termine en ce point. On peut remarquer que l'expression *« tous ensemble »* a paradoxalement permis de délimiter une frontière séparant, dans un premier temps, ceux qui font montre de s'impliquer, de parler, et… les autres. Dans un deuxième temps, le tracé de cette démarcation a évolué pour sembler séparer tout particulièrement les formateurs du reste du stage.
On notera que de faire glisser ainsi la séparation, offre probablement le bénéfice d'une position moins périlleuse à tenir dans le groupe. En effet, recentrer et concentrer les éléments de différence aux seuls formateurs, dispense le groupe d'un douloureux et éprouvant travail consistant à opérer à une sélection parmi les stagiaires eux-mêmes.
De plus, peut-être peut-on faire l'hypothèse que constituer le groupe en deux sous groupes bien distincts, permet de tenir à distance le sentiment de solitude, certainement difficile à supporter, affirmé en début de séance, et de détourner sa menace sur l' « autre », devenu opportunément éloigné, bien démarqué et visible.
A moins que, les formateurs et l'équipe qu'ils constituent, donnent à voir ou à percevoir dans ce groupe une forme dans laquelle les stagiaires, individuellement ou collectivement, ne peuvent se reconnaître. Nous repèrerons plus loin des éléments qui nous permettront de confirmer l'une de ces deux hypothèses.

Quoiqu'il en soit, le groupe présente dès lors une structure, une forme, manifestement clivée autour de deux pivots : *« nous »* ou encore *« on »* et *« vous »*. Arrêtons-nous quelques instants pour souligner la nuance qui existe entre les formulations *« nous »* et *« on »*. *« Nous »*, tout en laissant une zone de doute quant aux délimitations et aux éléments qu'il concerne, semble bien spécifier les stagiaires pris globalement dans leur ensemble, de façon d'autant plus ostentatoire qu'il est associé au sans appel *« vous »*. *« On »* au contraire, reste une forme indéfinie qui laisse possible encore tous les espoirs d'adhésion et supporte bien d'être utilisé de manière « diplomatique », laissant intactes les différentes susceptibilités et apparences.

II - 2 Une certaine conception de la formation

La deuxième place débute ouvertement avec une reprise des éléments de la veille dans laquelle le *« nous »* apparaît bien encore être assigné aux stagiaires, même si, et peut être d'autant plus, que le *« vous »* n'est pas utilisé et il ne le sera pas sur une grande partie de cette place, il est absent. Mais une gradation supplémentaire est ajoutée aux formes apparues la veille : *« nous »* est maintenant associé à des formulations telles que : *« nous-mêmes »*, *« entre-nous »*, venant le renforcer, comme s'il devenait urgent de déclarer inconcevable, l'éventualité de sa désagrégation. On peut entendre une dénégation du constat de la fragilité de l'édifice.
Le *« nous »* renvoie bien aux stagiaires, ensemble, *« en groupe »*, comme l'indique la déclaration :

> *« Le groupe stage et ben, on avance vachement dans l'acquisition de nos connaissances, parce qu'on commence déjà à faire… enfin en groupe, à réfléchir sur… »*.

Comme si la locutrice avait entendu, dans sa propre formulation, qu'il pouvait être compris qu' *« on avance vachement »*, chacun, pris séparément, il n'est pas question de se distinguer. L'hésitation est révélatrice, elle corrige immédiatement. Il ne faut laisser aucune équivoque.

Le pronom personnel *« vous »* donc, n'est employé à aucun moment au cours de cette place, comme si *« nous »*, devait avoir à se convaincre de pouvoir se passer du « vous », le non désigné. Peut-être s'agit-il de compenser ou de mieux pouvoir supporter le sentiment apparu en toute fin de la précédente place concernant la « réserve », terme largement utilisé la veille, supposée des formateurs vis-à-vis des stagiaires, par exemple apparue dans l'intervention :

« si vous, vous parlez pas avec nous et si nous on parle pas avec vous on peut rien apprendre ».

Puisque cette hypothèse ne semble pas devoir être infirmée par les formateurs, peut-être faut-il envisager d'avoir à faire et à s'organiser sans eux. De la sorte, ne pas les nommer aide probablement à mieux encaisser cet état de fait.

Cependant, un sentiment de scepticisme apparaît, des indices qui tendent plutôt à montrer que les nécessités de certitudes de la séance précédente, sembleraient, au moins momentanément, estompées :

« finalement, il n'y a pas une bonne façon d'être animateur et qu'on a chacun des avis différents ».

Mais on peut poser l'hypothèse que c'est un moyen de montrer le *« nous »* sous un jour plus avenant et ouvert qu'il n'est, pour confirmer la nécessité ressentie de resserrement de ses rangs. Comme si les incertitudes et les diversités devenaient acceptables en regard des menaces de séparation et de leurs conséquences.
On se laisse même à rêver que ça pourrait être enrichissant pour le groupe :

« C'est en n'étant pas d'accord qu'on voudrait réagir, qu'on se met à parler, à participer. »,
« ça servirait à rien de vivre en groupe, parce que de toute façon, tout le monde serait pareil »,
« les désaccords peuvent apporter beaucoup dans un groupe ».

Relevons au passage que *« tout le monde »* semble bien ne s'adresser qu'à une partie du groupe, c'est-à-dire aux stagiaires, en cela cet énoncé fait partie de ces expressions paradoxales au même titre que *« tous ensemble »*. Une expression paradoxale, mais également écran, puisque tout en brandissant l'unité, elle permet de dissimuler la divergence en jetant sur elle un voile pudique d'autant plus efficace qu'elle prohibe d'avance toute interrogation qui risquerait d'ébranler ce qu'elle affirme. Il en va de même avec la formule *« tous ensemble »*, des expressions qui s'appliquent à une représentation de la réalité, nécessairement fausses, voire sciemment mensongères, construites de telle façon à occulter l'objet à soustraire de l'attention, précisément, l'opposé de ce qu'elles désignent.

D'autre part, à l'évidence, il est important pour les stagiaires de signifier qu'ils ont compris :

- pour être de « bons stagiaires », il ne faut pas attendre les réponses des formateurs, mais de *« chercher entre-nous, (…) et (…) trouver nous-mêmes »* ;
- pour être de « bons stagiaires », il faut avoir compris qu'il y a plusieurs voies pour être un « bon animateur ».

C'est donc aussi, de la part des stagiaires, une manière de répondre aux attentes qu'ils supposent être celles des formateurs.

Graduellement, dans la suite des explications, apparaît l'idée d'une troisième perspective lorsque deux points de vue se confrontent. Mais ça n'est pas si facile à admettre puisque logiquement, elle implique l'idée du changement, le changement de conception. C'est manifestement une idée qui fait peur dans le groupe,

« c'est très rare de faire changer l'avis de quelqu'un sur un sujet »,
« si tu changes d'avis, c'est parce que au contraire t'as peur de dire le contraire, t'as peur…t'as pas envie de le montrer ».

On peut bien admettre que :

« On s'enrichit mais au niveau où on apprend des choses autres que ce qu'on pensait, c'est pas pour autant qu'à la fin, on change de position. On peut rester sur les bases, mais avoir appris de nouvelles choses qu'on ne pensait pas »,
« au final on se dit : c'est pas si idiot ce qu'il disait, mais quand même, je reste sur mon idée, mais au moins je me dis quand même, c'est pas idiot ce qu'il dit, il a raison. ».
« On s'est enrichi mais on n'a pas changé d'idées, c'est pas pour autant que j'ai changé. ».

Pourtant, quelques voix éparses se font entendre :

« on va pas rester sur notre opinion »,
« s'être enrichi d'autres arguments et on peut aussi très bien changer son opinion… au final ».

Mais rien n'y fait, ce n'est que pour mieux les réfuter quelques temps plus tard suscitant de vives émotions.

Le terme *« apprendre »* est plusieurs fois utilisé, mais assurément, on évoque un apprentissage qui laisse intact l'apprenant, qui l'enrichit sans le modifier d'une quelconque manière, ni ne le fait bouger sur ses *« bases »*. Sans doute faut-il entendre *« enrichir »* dans le cadre d'une formation strictement informative, celle qui laisse intact le sujet.

On peut appréhender ce passage comme faisant partie de la classique difficulté à accepter le changement qui peut s'opérer en chaque individualité lors d'une situation de formation. Il y a une volonté nécessairement ambivalente à l'égard de l'apprentissage : espérer ses effets, tout en redoutant les immanquables modifications qui en résulteront. Mais on peut aussi concevoir qu'il soit question d'une difficulté propre à ce groupe, dans lequel la simple évocation du changement soit synonyme de mouvement, de déplacement.
Il est facile d'imaginer que penser à bouger à l'intérieur d'un édifice de précaire équilibre, occasionne de profonds moments d'anxiété.
D'autre part, se mouvoir dans un groupe signifie aussi prendre le risque d'être vu, d'être facilement repérable. Dans cette conduite, on peut naturellement être soupçonné de vouloir se démarquer, s'isoler, s'exclure, même momentanément. Mais est-ce concevable dans un groupe dans lequel la formule de reconnaissance utilisée est *« tous ensemble »* ?
Ainsi, nous décelons une autre tonalité de cette expression *« tous ensemble »*, elle semble s'inscrire dans un mouvement délibérément entreprenant alors que ses ascendances même, contraignent ceux qui l'utilisent sinon à l'immobilité, du moins à la stagnation relative. Toute action ne peut s'engager que dans le *« tous ensemble »*, ou alors ne pas s'engager du tout, l'individu dans une telle globalité étant condamné à la stagnation et l'initiative isolée, proscrite. La collectivité peut bien se mouvoir pourvu qu'en son sein, l'individu conserve son absolue intégrité et ne bouge pas.

Pourtant, au fur et à mesure les prémices de confrontations et de luttes à l'intérieur du groupe, affleurent : *« si on voit vraiment que l'autre ne pliera pas »*. Certes, il n'est pas facile de bouger dans un assemblage, sans rien bousculer dans la manoeuvre et surtout sans paraître le faire.

A l'approche de la fin de cette place, le groupe semble marquer le pas et se demande un temps s'il ne s'est pas éloigné de *« son sujet »* :

« Là on part carrément dans un espèce d'état… qu'est ce que… Changer d'avis, ne pas changer d'avis… ».

Mais le clivage déjà signalé, celui qui a permis de structurer le groupe la veille, est prestement ressorti de telle façon à venir livrer une réponse :

« On se serait trop éloigné, vous nous auriez arrêtés avant, de toute façon ».

L'articulation *« vous »* – *« nous »*, et conséquemment la ligne qu'elle caractérise ne laisse aucun doute et son utilisation reste très précise. Une fois de plus, le *« vous »* est nettement employé à destination des formateurs, alors que le *« nous »* est dévolu aux stagiaires. Cependant, cette précision ne doit pas participer à passer à côté d'autres points d'ombre. Il paraît entendu que le terme : *« le groupe »* ou encore *« le groupe stage »*, une formule d'abord utilisée par l'équipe des formateurs que ce soit lors de ses interventions orales ou dans certains écrits, s'adresse à l'ensemble des stagiaires, ainsi, les formateurs s'en trouvent bien exclus. Cet énoncé : *« le groupe »*, reste d'un usage ambigu, on ne sait jamais avec justesse où commencent et s'arrêtent les limites de l'objet qu'il indique. Ce mot se trouve certainement à un carrefour de différentes représentations antagoniques à l'œuvre, celles des formateurs d'abord, pour qui ce terme, qu'ils utilisent régulièrement, désigne l'ensemble des personnes présentes dans le stage, celles des stagiaires ensuite pour qui il indique, la majeure partie du temps, leur collectif. Sans doute est-il plus aisé de laisser dans le vague ce genre de détails, comme nous l'avons déjà signalé.
Constatons tout de même, que cette conjoncture ne manque pas de paradoxes, il s'agit d'un groupe qui est dans la posture de parler de son fonctionnement, dans un moment nommé, rappelons-le, « la place », tout en maintenant dans un état vaporeux, ses propres interrogations de limites et de places, particulièrement la place de chaque personne qui le constitue. Dans cette composition entre précision et flou, on peut certainement se permettre d'éviter d'interroger les places de chacun, mais par contre, il semble nécessaire de les fixer afin d'échapper à toute agitation intempestive. Par exemple, dans l'affirmation : *« On se serait trop éloigné, vous nous auriez arrêtés avant, de toute façon »*, les formateurs sont assignés à une position particulière, celle d'avoir à tenir une place particulière, notamment ici, celle qui consiste à contenir le groupe, *« nous »*, sur la nature de ses propos.

La lecture du protocole de cette deuxième place, montre que son objet a bien été investi, mais avec une retenue certaine, les échanges restent souvent généraux pouvant traiter aussi bien d'un ailleurs diffus que de l'ici et maintenant. Ce constat confirme la difficulté ambivalente ressentie dans le groupe de se pencher sur les questions de changement, que nous associons ici à la notion de mobilité, et d'apprentissage. Cette attraction-répulsion se concrétise, notamment, par ce refus souvent répété de l'idée que la formation impliquerait des modifications, tout en restant longuement sur le sujet sans chercher à l'éluder ou le contourner.

Au cours de cette deuxième place, il apparaît que la forme, la structuration de la veille concernant la démarcation entre stagiaires et formateurs est confirmée, l'entité des stagiaires étant prioritairement désigné par *« nous »*, alors que le *« vous »* de la veille, employé en direction des formateurs, n'est que très peu réutilisé. De plus, « nous » est probablement le siège d'un resserrement des rangs, alors qu'apparaît sur l'ensemble du dispositif une effervescence particulière autour de la notion de changement des individus, expressément dévoilée lors des échanges sur les effets de la formation et ce que représente le fait d'apprendre. Cette situation dénote une ostéogenèse de l'ensemble en présence, dans le sens où chacun semble bien avoir à investir une place immuable au regard des autres. Un immobilisme relatif probablement symbolisé ou peut-être même initié par la formule apparue dès les premiers moments de la première place : *« tous ensemble »*.

II - 3 La fin d'un mythe

Le début de la troisième place voit clairement un retour d'un élément déjà abordé au cours de la première place à savoir la confiance :

« Je pense que vraiment aujourd'hui on a commencé à prendre beaucoup plus confiance en nous ».

Alors qu'on pouvait comprendre que ce terme employé au cours de la première place permettait à la fois de parler et d'évacuer l'inquiétude bien connue des individus dans les premiers instants d'un groupe, il est repris ici, alors qu'il est difficile de ne pas entendre la dénégation, d'autant plus accentuée par la présence de *« vraiment »*, indiquant précisément un vrai malaise.
La *« confiance en nous »* est utilisée pour parler, de la confiance en soi ainsi que de la confiance en l'autre, faire confiance aux autres, probablement aussi au groupe et plus généralement, à la situation.
Nous nous trouvons dans la troisième journée de ce stage et habituellement à cet endroit, les appréhensions produites par les premiers instants d'un groupe et la rencontre par chacun de circonstances nouvelles, sont depuis quelques temps déjà, dissipées. Ce n'est de toute évidence pas le cas ici, plusieurs interventions, construites elles aussi autour d'une dénégation, suivent pour confirmer cette interprétation. Ainsi que de nombreux silences longs et fréquents comme pour indiquer le fait que le groupe lui-même ne croit pas aux différentes déclarations. Mais probablement est-il important de donner le change, ou tout simplement, d'appliquer la méthode Coué ou encore de continuer à vouloir plaire aux groupes des formateurs en montrant qu'on avance dans le bon sens.

En fait, on peut penser que l'appréhension de la veille qui n'est qu'un prolongement de l'inquiétude du premier jour, est toujours bien présente. Les images utilisées autour du rapprochement, traduisent bien le sentiment que seule l'action de réduire la distance entre les individus, le coude à coude, le contact, pourra permettre de lever l'angoisse. A l'aide de cet éclairage, on peut relire l'intervention de la veille :

« On se serait trop éloigné, vous nous auriez arrêtés avant, de toute façon »,

et la lire autrement. Elle peut être interprétée comme une demande destinée aux formateurs, de veiller à ce que la distance entre chacun soit respectée comme devrait être respecté le souci de ne pas s'éloigner géographiquement les uns des autres.
Cela place toujours les formateurs dans la position d'avoir à contenir le groupe, non pas uniquement sur le sujet de ses propos, comme nous l'avons vu précédemment, mais surtout à veiller à la forme qu'il peut prendre. Il est clair, en effet, que les distances existantes entre les parties constituantes d'un tout, déterminent les formes que pourra prendre cette totalité. Autrement formulé, une telle demande place les formateurs en garant des formes du groupe.
Cet éclairage, ne nous permet-il pas d'apprécier autrement la place dévolue aux formateurs dans ce groupe ? Pour pouvoir jouer le rôle de contenant du groupe et donc de contrôler les formes qu'il peut prendre, probablement est-il clair qu'il faut pouvoir être situé en dehors de celui-ci. Voilà certainement une des raisons qui fondent le fait que le sous-groupe des formateurs, dans la représentation en cours, ne fasse pas partie intégrante du groupe, laissant cette entité dans un entre-deux mal défini.
Il est intéressant de mettre en regard le terme de *« confiance »* réapparu dans cette place, et l'expression *« tous ensemble »*. Ces deux éléments pratiqués dès la première place semblent bien se répondre : dans un moment où on ne se sent pas en confiance, proclamer haut et fort *« tous ensemble »*, est une manière de se donner du courage. Cela présente l'avantage de galvaniser le *« tous »* dans un moment de liesse tout en liant chacun à un pacte collectif, dont on se voit mal se défaire sans être suspecté de trahison.

En égrenant des affirmations toutes agencées autour d'un satisfecit concernant le sentiment de rapprochement et des éléments attestant que *« le* groupe fonctionne mieux », invariablement ponctués de silences ou de tensions palpables et repérées, on se sonde afin d'évaluer pour qui il y aurait bénéfice : le groupe, les personnes ?
Cette interrogation permet de reprendre le terme *« ensemble »*, cette fois, pris isolement de son complément *« tous »*. Probablement que ce décollement des mots, autorise dorénavant à évoquer l'usage de petits groupes et du grand groupe, situés en alternance pour les différentes activités du stage, ce que ne permettait certainement pas l'adage entier *« tous ensemble »*. C'est en effet la première fois, à l'occasion d'une place, que le terme *« petits groupes »* est pratiqué. Jusque-là, c'était l'alternative (grand) groupe – individualité qui était la préoccupation.

A l'occasion de cette réflexion, on doit souligner la différenciation qui est opérée entre le groupe et les personnes. Alors que « *le groupe fonctionne »*, *« chacun se sent* . Sans doute que devant la représentation mécaniste et froide que peut renvoyer la formule : « *le fonctionnement du groupe »*, on ne peut qu'y opposer les sensations de chacun.
Ainsi le groupe est amené à gérer une contradiction profonde sans paraître la remarquer pour autant, entre le *« mieux »* allégué du groupe et la difficulté éprouvée par chacun de ceux qui le constituent. Cette distorsion pourrait bien s'expliquer par une représentation indiquant qu'un groupe, ce groupe, n'est là que pour *« fonctionner »*, comme on peut souvent l'aborder dans ce stage, ce qui n'est probablement pas envisagé pour les individus.
Si on peut admettre sans difficulté que le groupe *« fonctionne mieux »*, de façon indépendante des personnes, c'est qu'on peut l'appréhender au rang de la machine, de l'objet, peut-être même de l'artifice, loin de l'individu qui y est engagé, et de ses sensations, de ses émotions. On est donc en présence d'une représentation discriminant deux niveaux très distincts et très éloignés l'un de l'autre, celui du collectif et celui de l'individu. Au niveau du collectif sont dévolues l'aridité et la dureté de la mécanique, au niveau de l'individu restent les sentiments ou la sensibilité. Dans cette représentation tout se passe comme-ci les liens étaient impossibles, on voit mal comment concilier les deux niveaux.
Observons également que si *« le groupe fonctionne mieux »*, c'est, dans la logique de l'explication, parce qu' « *on s'entend mieux, on se rencontre entre nouvelles personnes »*. Certes, celle qui fait cette remarque a bien dû vouloir dire qu'il s'agissait de rencontrer des personnes avec qui on n'avait pas encore fait plus ample connaissance. Mais on peut l'entendre autrement : *« de brasser tout le monde, pour nous mettre en contact »*, comme il est dit un peu plus loin, fait de nous de *« nouvelles personnes »*. Des personnes neuves qui, après avoir été brassées par, ou dans, la machine – groupe, s'entendent mieux. Voilà qui introduit une nuance certaine si on se remémore la deuxième place, lorsqu'on traitait de l'innocuité absolue de la formation sur l'individualité. La formation proprement dite n'aurait pas suffisamment de poids sur chaque individu pour le faire changer, mais le groupe, lui, pourrait au cours de ses nombreux brassages avoir la potentialité de les rénover.
On peut se demander alors si le *« groupe »*, dans la modélisation en cours, n'occuperait pas, une place toute particulière. D'une part, on se préoccupe de lui lorsqu'on constate qu'il « *fonctionne mieux »*, sans doute parce que tout simplement on peut s'y sentir contraint par l'existence même de la place, et des formateurs. D'autre part, on peut craindre de lui qu'il change chacun comme ne pourrait le faire la formation elle-même. Certainement induit-il des sentiments ambivalents, vraisemblablement il reste encore amplement auréolé de cet idéal d'unité qu'il a suscité, représenté dans le *« tous ensemble »* tout en inspirant froideur par la mécanique qui le constitue.
Ainsi dans le stage, la manière dont sont perçus les formateurs et le groupe se trouvent notablement similaires, ces deux entités présentant chacune une double apparence positif – négatif. Le groupe pouvant être perçu d'un côté, comme une machine froide tout en étant attractif d'un autre côté, puisqu'il représente le gage du rapprochement. Les formateurs sont suspectés, d'une part, depuis la première place de ne pas vouloir répondre aux stagiaires tout en étant d'autre part, « ceux qui savent » et qui sont garant de la forme du groupe, montrant ainsi un visage rassurant.

En fin de compte *« ensemble »* est fouillé et même si une fois de plus on veut affirmer *« ça nous rapproche »*, au fur et à mesure l'édifice se craquelle : *« il y en a qui ne vont pas se sentir concerné mais il y en a sûrement, dans la salle, qui se sentent concerné »*. On parle d'affinités puis de groupes d'affinités au sein du grand groupe. De proche en proche, d'arguments en explications, cela donne très vite à voir un paysage morcelé du groupe que l'on avait pu considérer jusqu'alors, uniquement sous le qualificatif : grand.
C'était incontournable, alors que l'on parle de *« tensions »* et que l'on pourrait accuser les *« timides »* d'en être l'origine, logiquement arrive :

> *« Je ne pense pas que parmi nous, il y ait comme des groupes opposés, qui s'affrontent et avec qui on ne veut pas trop travailler, qu'on apprécie moins »*.

Les silences se multiplient. Non seulement le groupe n'apparaît désormais plus comme unitaire, mais de surcroît, on remarque que les petits groupes dont il est composé, sont *« opposés »* et *« s'affrontent »*.
Cette constatation, certes en forme de dénégation, amène avec elle son lot de reformulations : *« confrontation »*, *« opposition »*, *« conflit »*, *« tension »* puis débouche sur une consécution d'éléments reparlant de la confiance, d'abord aux dépends de *« ceux qui ne s'expriment pas »*, *des timides »*, puis de l'insécurité dans la situation par le biais, par exemple, du jugement des autres. Jusqu'à arriver à lier *« confiance »* et *« amitié »* : *« Moi, je ne crois pas qu'on est amis. Quand on est amis on se dit tout, tout ce qu'on pense… beaucoup de choses, alors forcément il y a un lien de confiance, tandis que quand il n'y a pas la confiance, il y a des blancs. On attend l'autre qui … qui sort une phrase »*.

On peut relever que la trajectoire de cette troisième place consiste en une boucle autour de son point de départ : la confiance en soi, aux autres, au groupe et tout particulièrement à ce groupe présent. Dans ce parcours, le précepte *« tous ensemble »* a littéralement éclaté. Il a fallu tout ce temps au groupe, pour s'entendre lui-même dire que la confiance qu'il pouvait espérer en son sein, n'était que chimère. Corrélativement, le constat est fait, que l'unité qu'il revendiquait, au moins pour le collectif des stagiaires, était en fait une composition de plus petits groupes qui pouvaient se retrouver opposés.
Par ailleurs, la forme du groupe repérée dès le premier jour concernant la séparation entre formateurs et stagiaires semble bien toujours opérer, mais ses contours se trouvent maintenant plus affinés, tout en s'étant modifiés sensiblement. Cette démarcation situe d'une part, les stagiaires, les individus mais également probablement les petits groupes sur un versant sensible et propulse d'autre part, les formateurs gardiens de la forme du groupe, les animateurs en général, mais également le grand groupe ainsi que la formation, autour du pôle que peut symboliser la représentation froide, mécaniste du fonctionnement du groupe.

II - 4 Une structure organisée autour de clans

Dans les premiers moments de la quatrième place l'expression *« tous ensemble »* réapparaît de façon très éphémère, à l'évocation d'un jeu inopinément organisé entre quelques stagiaires, sur le moment de la coupure du déjeuner, ce jour-là, mais celle qui l'utilise tente très vite de l'effacer, pour la remplacer par : *« enfin, la plupart »*. Les différentes interventions qui suivront montrent que *« tous ensemble »* est devenu une expression générique qui ne s'est nullement dépouillée de ses charmes, agglomérant encore les rêves d'unification et peut-être de pacification, comme le précise la prise de parole suivante : *« Je pense que ce que tu veux dire c'est que d'habitude il y a des clans et que là, on était tous ensemble »*. Une expression vague et très générale obligeant ceux qui l'emploient à la corriger aussitôt, puisque chacun sait parfaitement qu'elle ne désigne qu'une construction de l'esprit. Elle n'indique plus exactement ce qu'elle signifie, pourtant elle conserve la puissance de l'image de rapprochement géographique, physique, révélée au cours des premières places, de solidarité même.
Au fur et mesure l'idée est précisée pour laisser émerger la nuance qu'il faut entendre entre les formules : *« un groupe »*, formé de personnes fantasmatiquement sans lien entre elles et *« un groupe réuni »*.
Ainsi, lorsque le groupe, ou plutôt un groupe de stagiaires reprend un jeu, certes appris au cours du stage, sans formateur, en dehors des temps de formation, on se surprend à rêver à nouveau de l'Eden perdu et de la chaleur que l'on goûte au cœur d'une proximité. Ceci est à rapprocher de l'hypothèse proposant une dichotomie très nette entre un pôle à fort pouvoir d'attraction et d'un pôle répulsif.
Le pôle attractif représenté par les individus, les petits groupes, les groupes de jeu, tous évoquant le sensible, le plaisir aussi, probablement associé aux représentations de l' *« enfant »* idéalisé, celui dont on parle dans la formation sans qu'on puisse le voir, l'approcher, celui dont on se destine à s'occuper, plus tard. Le pôle répulsif, de son côté est constitué des formateurs probablement traités ensemble et non individuellement, du grand groupe, ainsi que de la formation.
En fait, il s'agit d'un couple de forces dont la résultante tend à produire le mouvement centripète, d'une contraction, peut-être d'un repli sur soi, du moins sur les petits groupes isolés les uns des autres.
Remarquons que les petits groupes évoqués la veille, sont maintenant clairement identifiés comme des *« clans »* nécessairement *« opposés »* et *« qui s'affrontent »*, en cela ce n'est qu'une confirmation et une suite logique des développements de la veille.
La structuration prise en compte, celle qui sert maintenant de référence dans les échanges, se trouve située sur l'axe petits groupes (clans) – grand groupe qui a nettement pris le pas sur la dualité individu – grand groupe. Le grand groupe ne porte plus du tout les espoirs d'unification que pouvait activer, notamment, la formule stéréotypée *« tous ensemble »* des deux premières places, décomposée lors de la troisième. Tout se passe comme si, chaque personne s'était repliée derrière la protection offerte par les petits groupes disjoints les uns des autres, donnant à l'ensemble une structure clanique.
Sans doute que les rares instants éphémères où cette construction s'estompe ponctuellement, où les clans deviennent moins nets, résident par exemple, dans les moments de jeux improvisés, en dehors des temps « formels » de formation. Dans plusieurs interventions qui suivent, la formation apparaît comme lourde et contraignante alors que les formateurs sont clairement séparés par l'utilisation de *« vous »*, *« votre »*, des stagiaires : *« nous »*, *« notre »* ou mieux encore *« nous-mêmes »*. Bien entendu, dans ces modalités, les clans s'éclipsent au profit de l'opportune dualité *« nous »* – *« vous »*.
La séparation des rôles est précisément arrimée dans les représentations en cours. Les formateurs sont bien en position de « sachants », de détendeurs d'expériences et de savoirs, les stagiaires étant là pour apprendre d'eux. En somme, rien d'autre que des conditions conventionnelles pour des personnes habituées à un environnement et des références scolaires, certainement, mais comme si, après les tumultes de la place de la veille et de ses inconforts, il était devenu urgent pour tous, de rasséréner la situation en faisant en sorte d'atténuer les perturbations, par exemple, en remettant chaque acteur à la place initialement prévue. Dès lors, il n'est et ne sera plus question pour toute la suite du stage, de chercher à faire plaisir aux formateurs en leur montrant, par exemple, que les stagiaires peuvent apprendre par eux-mêmes.

Ce choix de recentrer chacun sur ses rôles conventionnels entraîne à reparler d'un rendez-vous manqué le jour même, au moment de la pause du déjeuner, qui avait été fixé entre des stagiaires volontaires et certains formateurs, pour préparer des jeux à animer en commun. Il est fait l'hypothèse, par un formateur, d'un *« acte manqué »*, mais cette idée sera difficilement développée devant les réticences. Un acte manqué pourtant, qui détaillé dans ses différentes circonstances, indique à l'ensemble le manque de désir des deux entités, de se rencontrer en dehors des activités formelles de la formation, au moins pour préparer, voire pour travailler ensemble. Les résistances mises en œuvre pour tenter de comprendre la situation mentionnée, se cristallisent autour des éventuelles responsabilités, des *« faute*(s) *»*, et des culpabilités de chacune des parties. Là aussi, certainement qu'à cet instant les clans sont moins perceptibles et les résistances développées sont telles que le groupe ne tentera pas d'aller plus loin en cette quatrième place. Cet épisode, situe la première vive confrontation entre les stagiaires et les formateurs.
Cette quatrième place est marquée par la claire formulation d'une forme, structurant au moins l'ensemble constitué des stagiaires, autour de clans. Mais cette forme semble bien pouvoir être élargie à la totalité des personnes du stage comme le met en scène ce moment où quelques stagiaires accusent les formateurs de vouloir rejeter la *« faute »* du rendez-vous manqué, sur eux.

II - 5 Du côté des formateurs

Le lendemain, pendant que les stagiaires sont occupés par une activité de découverte autour du centre, les formateurs procèdent à un « point » sur leur travail dans le stage.
Cette équipe est constituée de trois hommes qui ont déjà encadré plusieurs stages ensemble, seule l'élément féminin tout en ayant une certaine ancienneté dans le milieu de l'animation, effectue son premier stage dans l'association. De plus, quelques temps avant le début du stage, ils ont pris la décision de confier le titre officiel de directeur de la session à l'un des formateurs, alors que le directeur « historique » de l'équipe serait chargé de « conduire » les moments de travaux de l'équipe, ne pouvant pas diriger aux yeux de l'autorité de tutelle, puisqu'il n'avait pas effectué les démarches lui permettant de renouveler

l'autorisation d'exercer. Autrement dit, vu de l'extérieur de l'équipe, la fonction de directeur est assurée par une personne, qui n'est pas exactement celle qui l'assume pour un observateur placé à l'intérieur.

Incontestablement, cette situation pèse dans les échanges que les formateurs ont au cours des trois quarts d'heure de réunion. Ils échangent sur l'impression de désordre, de *« brouillon »* dans lequel, malgré tout, *« chacun sait où sont ses affaires »*, à l'image du bureau où ils travaillent incarnant une insatisfaction devant leur manque de préparation et de synchronisation des différents temps qu'ils conduisent pour déboucher sur le sentiment *« d'inconfort »*, énoncé par le directeur en titre de la session : *« je suis directeur sans l'être avec l'inconfort que ça peut produire, toutes ces questions d'autorité… »*. De même, est évoqué un *« mécanisme de contre-pouvoir »* que développerait le directeur s'opposant au directeur historique. Cela provoque quelques considérations concernant les notions de statut, de rôle, de place, ainsi que de l'activité « la place ». Ces points de vue, guident les formateurs à échanger à leur tour, sur ce que représente pour eux la formation et ses effets, à confronter formation et changements, transformations et formation, mais l'*«inconfort »*, lui, sera laissé en l'état sans autres égards, ni autres perspectives.

Ainsi, le cinquième jour, la dernière moitié du stage vient d'être abordée, les formateurs débattent autour de représentations d'une situation interne à leur équipe, qui sont marquées par de notables correspondances avec les représentations en jeu pour l'ensemble de la collectivité du stage, mais à aucun moment, ils ne sont en capacité de pointer ces correspondances.
Les concordances entre le groupe stage et l'équipe reposent par exemple, sur des thèmes centraux comme *« l'inconfort »*, dans le grand groupe le thème de la confiance est interrogé, les oppositions dans un *« jeu de forces »*, on pourrait certainement parler de conflits même si le terme n'est pas employé, au cours des dernières places, on a parlé d'affrontements.
Mais les formateurs choisissent, de fait, de ne rien en faire.
On peut noter que le débat reste dans le cadre d'échanges feutrés et bien séants, comme si, encore à leur tour, les formateurs préfèrent ne rien bousculer du fragile édifice.
La réunion ne va pas plus loin.
Tout se passe comme si, l'équipe ne prend pas, à cette occasion, la mesure de ce qu'elle a elle-même installé, puis structuré pour l'ensemble de la formation.
Quelques heures plus tard, les formateurs auront la charge de la conduite d'un moment sensé tenter l'analyse du fonctionnement du groupe stage, sans qu'il y ait eu de leur part, un essai de clarifier une position difficile qui a des incidences sur le reste du groupe, dans laquelle ils se sont placés eux-mêmes.

Peut-être peut-on avancer dès lors, que les formateurs perdent la maîtrise de la conduite de l'analyse du fonctionnement du groupe, pour ne devenir que des exécutants d'un état de fait, régi par des circonstances qu'ils choisissent de ne plus s'hasarder à comprendre, encore moins à modifier.

II - 6 Le retour de la découverte et celui d'une demande

En écho aux différentes approches qui ont occupé les formateurs quelques heures plus tôt, la cinquième place débute sur la question sinon de l'indépendance, du moins de l'autonomie des stagiaires, précisée comme cela : *« sans avoir besoin des formateurs »*.
Cette réflexion fait suite à l'activité de découverte qu'ils viennent d'accomplir à l'écart des formateurs, elle débouche par la reprise du thème de la confiance en passant par une étape marquée sur les attentes des formateurs.
Cette fois, cela s'adresse, de façon à peine voilée, directement aux formateurs :

« Nous on leur fait confiance dans le fait de former ».

Le groupe s'arrête longuement sur cette question et lie clairement formation avec confiance en entrelaçant des images de plus en plus explicites :

« je n'aime pas avancer dans le brouillard, moi, j'aime bien avoir des choses tout de suite claires. Parce que le brouillard, franchement… c'est pas terrible » ;
« quand tu n'as ni carte ni boussole, tu fais comment ? Tu avances directement comme ça ? Tête baissée ? » ;
« Moi, je pense quand même qu'il faut mesurer les risques » ;
« on a à moitié confiance, on peut avoir un doute (…) moi quand j'ai des doutes, je me pose des questions et la confiance disparaît ».

L'introduction de ce terme : « doute », assure vite un effet de résonance parmi les stagiaires et contribue à accentuer ce qui n'est à aucun moment spécifié, en creux du discours : la méfiance.

« on est beaucoup dans le doute, ici. (…) si on pose une question (…) Vous répondez, mais pas clairement, c'est pas du concret, quoi ».

Pour conclure :

« on vous fait forcément confiance. Parce que sinon, vous ne serviriez à rien. ».
« Je pense qu'on a besoin d'être rassuré un peu, tous ».

Cette déclaration : *« on vous fait forcément confiance »*, sonne comme une volonté de soumission à l'autorité au savoir, à la clarté, puisqu'elle est construite sur une contradiction : une confiance forcée. Décidemment cette confiance semble bien faire défaut.
De plus, il faut bien entendre l'amarrage qui est accompli entre le fait de faire confiance et la présence des formateurs. Si les formateurs sont là c'est bien pour servir à quelque chose et s'ils servent à quelque chose c'est à être investi de la confiance des stagiaires.

Outre cette confiance ou cette méfiance, dans la situation en général, qui a déjà été un point important abordé au cours notamment de la troisième place, et celle accordée ou pas aux formateurs en particulier, les *« attentes des formateurs »* semblent bien être un point difficile à cerner. Il participe grandement à ce flou persistant qui est sans doute à l'origine de difficultés que l'on ne peut pas ne pas rapprocher de *« l'inconfort »* apparu quelque temps plus tôt, dans le huit clos des formateurs :

« je me sentais plutôt angoissée dans ce qu'on nous a donné à faire en plus (…) comment trouver ce qu'on attendait plus de nous ».

Ainsi l'activité découverte effectuée dans la journée a permis aux stagiaires non seulement de prendre un peu de recul leur permettant de revenir plus déterminés encore sur leur demande de clarification, de *« réponses concrètes »*, mais elle a servi aussi de métaphore structurant les liens en jeu dans le groupe, entre formation et confiance, probablement devrions-nous dire entre formation et méfiance.

Certes, on est susceptible de supposer que les formateurs ont tout à fait pu entendre que ces différentes questions se posaient assez logiquement à des stagiaires bousculés par une formation au cours de laquelle ils sont amenés à s'interroger sur ses effets. Mais faire cette hypothèse revient probablement à confirmer celle qui consiste à les concevoir comme absorbés par le travail de maintenir dans l'ombre, leur propre fonctionnement d'équipe.

II - 7 Une accélération des événements

Les deux dernières places se passent comme si les évènements autour desquels elles sont en grande partie consacrées, se répondaient. De fait, comme on pouvait le présager, elles sont toutes deux affectées à interroger une fois de plus la corrélation entre formation et confiance et plus exactement la confiance entre stagiaires et formateurs.

L'essentiel de la sixième est occupée par l'auscultation du moment de décision qui s'est déroulé le matin même. Une grande partie des stagiaires souhaitant organiser un pique-nique festif pour le lendemain soir. La dernière soirée du stage.
Il faut préciser que l'équipe des formateurs est restée réticente à la mise en place de ce projet, interrogeant à plusieurs reprises ses objectifs de formation, sans pour autant s'y opposer et cherchant à charpenter l'activité du pique-nique par d'autres animations opportunes à ses yeux dans le cadre de la formation, pouvant s'y adjoindre.
Les négociations qui ont suivies se sont passées dans un climat de nébulosité persistante dans laquelle il est resté difficile de savoir à qui incomberaient notamment, l'approvisionnement, les derniers ajustements ou l'organisation du déroulement. Aussi, par une série d'approximations, la décision de programmer l'activité n'a put être prise.

Sur l'ensemble de cette sixième place, l'agacement, la nervosité ainsi que le désappointement de nombreux stagiaires sont restés palpables. La tension y est restée nettement perceptible, même si lorsque c'était constaté, cela faisait l'objet d'un déni sans détour. Son déroulement a été accaparé par de longues et insistantes questions sur les conditions de prévisions et de préparations des repas dans le centre, déviant régulièrement sur des accusations de moins en moins dissimulées en direction des formateurs suspectés de faire varier les usages et les règles à leur guise. Pendant ce temps, les formateurs sont restés affairés à tenter d'élargir les angles de vues, invitant à prendre du recul pour réfléchir au fonctionnement du groupe, sans grand succès.
A nouveau, les termes de *« confrontations », « conflits », « incompréhensions »* sont repris laissant globalement chacune des parties sur son quant-à-soi, sur des *« chemins parallèles »*.

La septième et dernière place, toute autant affectée à la même question de fond concernant la confiance, s'est passée dans un niveau de tension plus élevé encore que la précédente. Elle s'est figée sur l'examen d'une erreur commise dans la matinée par les formateurs, sans pouvoir en sortir.

Durant cette matinée, à la fin d'une présentation du travail accompli par un groupe d' « activité longue », les formateurs se sont levés et ont quitté les lieux sans s'attarder ni poser de questions, contrairement à ce qu'ils ont pu faire avec tous les autres groupes constitués pour cette activité.
L' « activité longue » est une activité placée sur l'ensemble de la durée du stage, dans laquelle les stagiaires sont en grande partie autonomes pour adopter une démarche de projet, afin de concevoir, préparer et conduire une animation qui soit ensuite applicable en situation.
Il se trouve que le groupe victime de ce comportement pour le moins désinvolte de la part des formateurs, avait été le groupe qui avait été le plus « résistant » à parler de ses orientations avec les formateurs chargés de le suivre et le plus difficile à aider, au dire des formateurs. Un groupe constitué de personnes « fragiles » et « supportant mal une figure d'autorité » dira un formateur, plus tard, Cela peut, éventuellement, expliquer l'attitude légère des formateurs.

Quoiqu'il en soit, cette dernière place a été le siège d'une succession de jeux consistant à manifester son offense tout en prenant soin de ne pas laisser paraître le geste obscène, de comparaisons d'aide de la part des formateurs en direction de tel ou tel groupe, de mérites relatifs de ces mêmes groupes ayant accompli leur tâche loin ou non de l'attention des formateurs.
Après quelques affrontements, on pourra, malgré tout, assister à quelques prises de parole sporadiques telles que : *« je suis contente d'avoir fait ce stage »*. La fin du groupe est proche, cela ne fait aucun doute.

Malgré les efforts visibles et pas toujours très précis ou astucieux des formateurs pour recentrer, il ne sera plus du tout question de « tenter d'analyser le fonctionnement du groupe stage », tout au plus s'agira-t-il de constater confusément le dit fonctionnement.

Après la fin de la dernière activité du stage, l'équipe des formateurs fait son bilan « à chaud » et se risque à quelques hypothèses, revenant sur l'erreur qu'elle a commise la veille qui manifestement, a laissé des traces, mais elle s'attarde surtout sur les perspectives qu'elle peut esquisser pour elle-même ou pour cette opération dans l'association dans laquelle elle est inscrite. Le formateur, directeur « historique », parle de dernier stage pour lui et de ses doutes à se trouver encore en phase avec les objectifs de l'association. Tous, constatent la difficulté à maintenir la programmation de stages au regard du faible recrutement de nouveaux formateurs. Certes, la fin du groupe est encore fraîche.

Conclusion

Comme nous venons de le voir, un certain nombre de formes ont structurées l'organisation du groupe de formation, stagiaires et formateurs. Sur le déroulé du stage, il est probable que l'expression *« tous ensemble »*, décrétée dans les premières minutes de la première place, a pris une place importante dès le début du groupe de formation, jusqu'à structurer son organisation, dans les arcanes que nous avons vues. Même si cette formule est tombée en désuétude après un dernier avatar au cours de la troisième place, il est vraisemblable qu'elle ait pu servir encore longtemps dans le stage, de condensation de représentation d'idéal.
Une proposition de forme servant de condensation de la représentation du groupe idéal, d'autant plus efficace qu'elle est composée de l'articulation : révélateur – occultant. L'expression révèle bien une image du groupe uni et sans faille tout en maintenant nécessairement dans le flou, l'objet qu'elle désigne.
Certainement que comme toutes promesses, l'expression est faite pour ceux qui y croient.
On peut se demander si cette même expression n'a pas été utilisée par les formateurs eux-mêmes, comme élément venant émousser leur propre attention qui n'avait pas forcément besoin de cela pour devenir moins perspicace. Au cours de leurs bilans, ils avouent se rappeler que lors d'un des premiers soirs, ils s'étaient surpris à convenir qu'ils avaient affaire à un groupe *« sympa »*.
Cette expression structurante, puisque érigée en proposition de forme, a permis de cacher et de soulager, dans les premiers instants, les fragilités des individus déstabilisés par leur immersion dans le groupe, mais aussi celle du groupe entier. Ces vulnérabilités étaient d'autant plus aigues qu'elles venaient résonner, s'amplifier les unes les autres.

Dans un deuxième temps elle a probablement servi de refuge et d'alibis devant les angoisses de changement, suscitées par la formation, même, conduisant à vouloir opter pour une formation basée sur l'acquisition d'information, celle qui ménage le plus possible le sujet.

Par la suite, les fragilités de l'édifice ne faisant pas montre d'atténuation, tout au contraire, et continuant d'inquiéter chacun, la question de la confiance, la confiance en l'autre, au(x) groupe(s), en la situation, en la formation prodiguée, est apparue progressivement pour ne plus quitter la scène. Cette interrogation sur la confiance, nécessairement couplée au doute, a donc pris le pas pour assurer une forme au groupe dans une sensibilité particulièrement exacerbée.
Cette vive sensibilité ne trouvant manifestement pas de remède, a certainement provoqué à son tour, le mouvement de contraction produisant les clans repérés le quatrième jour, mais clairement en cours d'élaboration avant.
Ces mêmes clans perdureront jusqu'à la fin, pour se livrer à une série d'affrontements, que l'on peut facilement rapprocher d'une hypothèse de base de Bion : « l'attaque-fuite » (1961).

Sans minimiser les autres formes que le groupe a pu adopter successivement, on peut donc faire l'hypothèse que ce *« tous ensemble »* avec les ambiguïtés dont il est construit, a servi pour l'ensemble du stage de forme idéalisante, une forme désignant un idéal, but ultime à atteindre. C'est le rêve impossible à réaliser.
Un rêve immanquablement irréalisable lorsque l'on voit l'unité du groupe se dissoudre dans les clans. Les ardeurs ou les espoirs qu'il a pu susciter, sont à la mesure des frustrations qu'il occasionne quand on le voit s'éloigner lors des deux dernières places, par exemple. *« C'est dommage, on était bien partis »* dit un stagiaire à la dernière place.

De plus, la « fragilité » du groupe sur lequel s'est portée la peu professionnelle bévue des formateurs l'avant dernier jour et celle qui constitue l'équipe des formateurs eux-mêmes, comme on peut le voir lors de leurs réunions d'équipe et qu'ils sont manifestement incapables d'étudier, se répondent et se renforcent l'une l'autre, au fur et à mesure des jours pour aboutir à une série de crispations peu propices à la formation. C'est un élément représentatif qui permet, lui aussi d'expliquer pourquoi la frontière figée dans la dualité vous – nous, n'a pu s'assouplir ou se modifier dans cette formation. Probablement que l'image que pouvait renvoyer l'équipe des formateurs à l'ensemble, était suffisamment inquiétante ou au moins brouillée, pour pouvoir constituer un pôle répulsif.
Sur un autre plan, à la relecture de l'ensemble du corpus, il est remarquable que dans l'ensemble des moments construisant les places de ce stage, les différentes interventions des formateurs, notamment celles du directeur « historique », se trouvent sibyllines concernant les *« réponses concrètes »* attendues par les stagiaires et surabondantes sur les explications théoriques. On peut facilement imaginer que cet assortiment de présence – absence, ait contribué à une accentuation toujours un peu plus déroutante, de l'opacité de la *« demande des formateurs »*. Inévitablement ont-ils été perçus comme pouvant jouer un jeu trouble, de « sachants », détenteurs de savoirs, à la fois bavards et muets, refusant les réponses concrètes quand bon leur semblait.

Bibliographie :

ANZIEU, Didier, MARTIN, Jacques-Yves, 1968, *La dynamique des groupes restreints*, Paris PUF (10ème éd., 1994).
ANZIEU, Didier, 1975, *Le groupe et l'inconscient*, Paris DUNOD (Psychismes).
ANZIEU, Didier, BEJARANO, Angélo, KAES, René, MISSENARD, André, PONTALIS, Jean-Bertrand, 1978, réédition, *Le travail psychanalytique dans les groupes*, Paris, DUNOD.
ATLAN, Henri, Entre le cristal et la fumée. Seuil, Paris, 1979.
BAREL, Yves, 1993, *Système et paradoxe (Autour de la pensée d'Yves Barel)*, Paris, Seuil.
BION, Wilfred Ruprecht, 1961, traduction française 1965, *Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF.
CASTORIADIS, Cornelius, 1993, Complexité, magmas, histoire, in *Système et paradoxe*, Paris, Seuil.
EZRIEL Henry, 1966, *Le rôle du transfert dans le traitement psychanalytique de groupe*. Traduction française in Schneider P. B., 1968.
KAËS, René, 1976, *L'appareil psychique groupal*, Paris, DUNOD.
LEFEBVRE, Henri, 1980, *La présence et l'absence : contribution à la Théorie des représentations*, Tournai, Casterman, (Synthèses contemporaines).
MORIN, Edgar, 1990, *Introduction de la pensée complexe*, Paris, ESF éditeur.
NICOLIS, Grégoire, PRIGOGINE, Ilya, 1992, *A la rencontre du complexe*, Paris, PUF.
PAGES, Max, 1984, *La vie affective des groupes. Esquisse d'une théorie de la relation humaine*, Paris, DUNOD.
ROGERS, Carl Ransom, 1968, *Le développement de la personne*, Paris, DUNOD (organisation et sciences humaines).
SALLABERRY, Jean-Claude, 1996, *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris, L'Harmattan (cognition et formation).
SALLABERRY, Jean-Claude, 2010, L'émergence des formes d'organisation dans les groupes de formation, s/d Sallaberry, Jean-Claude et Vannereau, Jean, Paris, L'Harmattan
VANNEREAU, Jean, 2003, *Contribution à une approche des conceptions et des pratiques de management : le cas de cadres et d'agents de maîtrise en formation*, Thèse de Doctorat, Université François Rabelais de Tours
VANNEREAU, Jean, 2006, *Management de groupe et finalité commune*, *Cognitiques* – n° 9 « Représentation et management »
VANNEREAU, Jean, 2007, *Contribution à un paradigme systémique pour les groupes*, Revue *Cognitiques* n° 11
VARELA, Francsico.J., 1989 b, *Invitation aux sciences cognitives*, Paris, Seuil.



AFIRSE

Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation

En collaboration avec l'UNESCO

Recherche et prospective en éducation (ED/ERF)

La recherche en éducation dans le monde, où en sommes-nous ?
Thèmes, méthodologies et politiques de recherche

RECHERCHES SUR LES PRATIQUES SCOLAIRES ET LES APPRENTISSAGES

Communications

CONGRES 14-17 JUIN 2011
UNESCO, 7 PLACE DE FONTENOY, 75007 PARIS, FRANCE
Site du Congrès : www.afirsecongres2011.info
Courriel : contact@afirsecongres2011.info
Site de l'AFIRSE : www.afirse.org

Table des matières

Les communications sont placées dans l'ordre de leur réception au Secrétariat du Congrès.
Ce volume privilégie la mise à disposition des idées et des démarches de recherche, sans qu'il ait été toujours possible, dans le temps dont nous disposions, de corriger totalement la forme de certains textes, écrits par des chercheurs de diverses origines linguistiques, pas toujours accoutumés à rédiger en français.

Jocelyne ACCARDI Emily GAULIER	Les pratiques des enseignants en espagnol et en anglais à l'école primaire	Page 4
Renée Solange NKECK BIDIAS	Dispositifs didactiques pour une plateforme de formation et d'enseignement sur l'éducation à l'environnement	Page 9
Isabelle Puozzo	L'évaluation de la perception des compétences linguistiques des apprenants valdôtains	Page 22
Marie-Renée Guilloret	Education musicale et créativité : une expérience pédagogique en Grande Section maternelle et Cours Préparatoire	Page 28
Pierre Toussaint Fernand Ouellet	Les enjeux de la recherche participative dans des écoles secondaires de Montréal (Québec /Canada)	Page 32
Fernanda Maria Veiga Gomes	Le rôle de la théorie du curriculum dans la recherche en didactique	Page 39
Claire Tourmen	Un nouvel objet de recherche : l'évaluation des compétences. Bilan et perspectives	Page 43
Christiane HERTH	Champ de référence et conceptions de l'activité de l'élève dans l'enseignement des arts plastiques : une approche au croisement des Sciences de l'Education et des Etudes Culturelles	Page 47
Yvonne LANGLOIS	Une anthropologie du corps global base d'une pédagogie de l'acquisition des connaissances et de la mémoire d'après les découvertes de l'Anthropologue Marcel JOUSSE	Page 51
Anila Fejzo Lucie Godard Line Laplante	La compétence morphologique : de la psycholinguistique à la didactique des langues	Page 56
Sandra Fleurantin	L'enseignement de l'écriture au cycle 3 : derniers programmes de 2008, représentations et pratiques déclarées des enseignants	Page 63
Telma Queirós Helena Freitas Maria do Céu Ribeiro	De la lecture on fait de l'art, de l'art on fait de la lecture	Page 68
Elisabete BRITO Florbela RODRIGUES Diamantino SANCHES	L´état des lieux de l´enseignement du français au Portugal : une décennie de (des)évolution	Page 73
Karine MILLON-FAURE	Proposition de dispositif pour l'enseignement des mathématiques aux élèves nouvellement arrivés en France	Page 78
Fatima Chnane-Davin Jean-Pierre Cuq	Quelles cultures d'enseignement et quelles cultures d'apprentissage UELLES dans les classes de français autour du monde ?	Page 82
Rebeca Soler Costa Pablo Lorente Muñoz	Nouvelles approches méthodologiques dans l'organisation scolaire : la classe multiculturelle	Page 88
Isabelle Gauvin Marie-Claude Boivin	Une approche résolument didactique pour décrire l'élaboration en classe des savoirs relatifs à l'accord du verbe	Page 92
María Bertha Fortoul Ollivier María Cecilia Fierro Evans	Le réseau Latino-américain de la Convivence Scolaire. Une expérience au sujet de la recherche collective sur réseau concernant les pratiques d'apprentissage et la convivence	Page 97
Evangélia Moussouri	La biographie langagière : un outil d'enquête sociolinguistique au service de la recherche sur les représentations des apprenants du français au primaire	Page 103
Sébastien ROJO	L'éducation par l'aventure comme modalité d'éducation et d'intervention alternative et efficace	Page 110

Géraldine GRIMAUD	L'enseignement, l'apprentissage, le didactique : approche comparative	Page 116
Maria Francisca Vilas Boas Leffer Daniel Vieira da Silva	Laboratoire d'apprentissage et récréation – LAR: pratiques pédagogiques, processus d'investigation	Page 122
Philippe Tremblay	Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage en Communauté française de Belgique	Page 128
Serge Quilio	Comment un professeur peut-il rendre présent dans une classe des objets partagés avec ses élèves pour qu'ils apprennent des savoirs ?	Page 135
Wanilde AUAREK	L'activité de travail en commun comme composante pédagogique : nouvelles compréhensions sur l'activité enseignante ?	Page 140
Melissa Picchi Zambon Roberta Gurgel Azzi Jorge Polydoro Soely Aparecida Maria De Rose Tânia Daniela Guerreiro-Casanova	Relations entre perceptions de la structure de la classe, auto-efficacité, buts d'accomplissement, stratégies d'apprentissage et performance dans un groupe de brésiliens	Page 147
Neide Mitiyo Shimazaki TSUKAMOTO Cristianne Bara Mattei Pacheco CARVALHO	L'importance de la recherche dans l'élaboration de la proposition d'aide scolaire spécialisée pour l'inclusion scolaire des jeunes et adultes sourds	Page 152
Mara Regina Kossoski Felix Rezende Mirian Trindade Garrett Jessica Querolin Goes da Silva	La fonction de la connaissance dans la participation psycho-pédagogique	Page 157

LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS EN ESPAGNOL ET EN ANGLAIS À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Jocelyne ACCARDI :
148 Rue Breteuil
13006 Marseille
j.accardi@aliceadsl.fr;
j.accardi@aix-mrs.iufm.fr
UMR P3 ADEF Aix-Marseille Université
☎ : 04 91 81 14 67

Emily GAULIER
4 impasse des chardonnerets
13220 Château Neuf les Martigues
mymycmoi@wanadoo.fr
UMR P3 ADEF Aix-Marseille Université
☎ : 04 42 79 91 78
✆ : 06 23 67 72 13

Introduction

Cette recherche a pour objet les pratiques enseignantes en Langue Vivante Étrangère (désormais LVE) à l'école. Sur cet objet, nous nous posons les questions suivantes : Comment les professeurs des écoles enseignent-ils les LVE ? Enseignent-ils les langues de la même façon quelle que soit la LVE ? Peut-on parler d'une pratique générale ou spécifique en LVE ?
Pour tenter d'y répondre, nous avons concentré notre recherche sur les professeurs des écoles qui enseignent l'anglais ou l'espagnol. Dans ce but, nous avons choisi d'analyser certaines pratiques où sont repérables l'utilisation de la Langue Maternelle (désormais LM) et de la LVE pendant le cours, l'utilisation du métalangage, l'influence des théories d'apprentissage ainsi que les savoirs enseignés par ces différents professeurs.
Notre hypothèse est que les professeurs des écoles, enseignent les LVE d'une façon semblable avec cependant quelques spécificités pour chaque langue. Cette hypothèse, si elle est validée, confirmerait et compléterait une recherche faite par J. Accardi (2005 : 71-75) réalisée à partir d'une comparaison entre des textes officiels et les Documents d'Accompagnement des Programmes de plusieurs langues : l'allemand, l'anglais, l'espagnol et l'italien de 2002. Ses résultats concluaient que :
« *la didactique des LVE semble partagée entre deux tendances : s'inscrire dans une didactique générale et malgré tout conserver une certaine spécificité* » (*idem* : 75)
C'est donc sur la recherche de similarités et de différences des pratiques enseignantes en LVE à l'école que porte notre problématique de recherche.

Ancrage institutionnelle

Notre recherche s'appuie sur différents textes institutionnels relatifs aux LVE. Ils s'appuient, d'une part, sur le document servant, depuis 2001, de référence à l'enseignement des LVE en France le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer* (désormais CECRL) et, d'autre part, sur les bulletins officiels concernant l'enseignement des langues à l'école primaire.
Le CECRL, outil d'harmonisation de l'enseignement des langues en Europe, offre une base commune pour l'élaboration des programmes des langues vivantes et des manuels en Europe. Il est descriptif et non prescriptif. Il est une aide pour les enseignants de langues, car il permet, entre autres, d'évaluer les apprenants à partir d'une échelle comprenant six niveaux de référence. A l'école primaire, il s'agit d'obtenir le niveau A1 (palier introductif de découverte). Pour ce qui est des pratiques – spécifiques ou génériques – des professeurs des écoles en LVE, le CECRL s'inscrit dans un enseignement générique. En effet, ce texte donne une orientation à adopter quelle que soit la langue étudiée sans précision particulière pour une ou autre langue à enseigner.
Différemment du CECRL, les bulletins officiels, BOEN Hors série n°1 du 14 février 2002, n°4 du 29 août 2002 et n°8 du 30 août 2007, détaillent séparément le programme propre à chaque langue. Ils nous ont permis d'établir des similitudes et des différences parmi les injonctions préconisées pour l'anglais et l'espagnol, langues étudiées dans notre corpus. Si ces textes semblent s'inscrire dans une structure générale semblable, leur étude approfondie montre la présence de spécificités pour chaque langue. En effet, des différences notables apparaissent quant aux savoirs à enseigner au niveau lexical et culturel, syntaxique et phonologique. Nous dirons que ces textes officiels orientent vers des savoirs à enseigner spécifiques à chaque langue.

Ancrage théorique

Au plan théorique, notre recherche se fonde sur les travaux de V. Castellotti (2001 : 48-60) à propos de l'émergence de la langue maternelle en classe de langue étrangère. Trois rôles essentiels sont évoqués par cette auteure. Il s'agit, tout d'abord, de la gestion de la communication et de l'organisation pédagogique, ensuite du guidage, de la facilitation et de l'évaluation dans l'accès au sens, et enfin de l'explication métalinguistique par des procédés de répétition et de reformulation. A cela, V. Castellotti ajoute que :

> *Les alternances de langue dépendent également des caractéristiques et des choix de l'enseignant, de son style pédagogique […].*
> *La compétence linguistique du professeur ou, tout au moins, la représentation qu'il s'en fait, peut également être invoquée pour expliquer le recours fréquent, jugé sécurisant, à la langue première* (*idem* : 57 - 58)

Nous souhaitons savoir si l'observation, de l'enseignement de l'anglais et l'espagnol dans des classes de l'école primaire, confirme ces affirmations.

Notre recherche s'appuie sur l'ouvrage de D. Gaonac'h (1991 : 3-237) qui traite des théories d'apprentissage dans l'enseignement des LVE et de leur influence sur les pratiques. Il expose les travaux des différents psychologues de l'apprentissage et apporte sa réflexion sur leur lien avec l'enseignement des LVE. D'une part, il montre que la langue est considérée comme un comportement (courant béhavioriste) : « le langage ne peut être acquis qu'en incitant l'élève à "se comporter", c'est-à-dire à pratiquer le langage » (*idem* : 26). C'est donc l'aspect "parole" et non "langue" qui est intéressant ici. Cette parole est dépendante d'associations "stimulus-réponse" provenant de l'environnement suivi d'un "renforcement". D'autre part, il explique que la gestalt-psychologie montre que la construction des différentes structures par les élèves doit les amener vers un dispositif global de communication. La langue s'acquiert en étudiant les structures linguistiques, mais aussi en prenant en compte toutes les conduites relatives au langage.
Dans le cas des théories cognitives, les connaissances antérieures sont le point de départ de toute activité d'apprentissage. Les activités mentales de l'apprenant sont au centre de cette approche. Les facteurs d'apprentissage sont donc internes à l'individu et les connaissances ne sont pas acquises ; elles sont construites.
Parmi les courants présentés, nous en retenons deux :
d'une part, le constructivisme piagétien qui place l'élève au centre de tout apprentissage grâce à un double processus d'apprentissage : l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation procède par intégration des nouvelles idées aux notions mentales déjà existantes et l'accommodation par adaptation du sujet à des structures nouvelles qui modifient toutes ses structures mentales.
D'autre part, le socioconstructivisme qui souligne l'importance des interactions sociales dans le développement. L'apprentissage des savoirs est favorisé par le travail collectif. Ainsi, l'élève ne travaille plus seul, mais en groupe. Dans ce cadre, le professeur est considéré comme un facilitateur d'apprentissage permettant aux élèves d'arriver à faire seul, ce qui jusqu'à présent nécessitait l'aide d'un adulte ou d'un pair expert.

Ces théories d'apprentissage ont été repérées par J. Accardi, (2001 : 276-304) lors de l'analyse des consignes des exercices de manuels d'espagnol. Nous proposons, ci-dessus, un tableau simplifié qui regroupe quelques exercices de LVE correspondant aux principales théories d'apprentissage. Celui-ci nous aidera à repérer dans notre corpus les courants d'apprentissages ayant inspiré, à différents degrés, les pratiques des enseignants.

Tableau des théories d'apprentissage et les exercices correspondants en LVE

Behaviorisme	Exercices d'imitation, de répétition pour la mémorisation de sons, de mots, de structures, exercices de copie, etc.
Gestalt-psychologie	Exercices de transformation, de substitution, exercice à trous, de dictée, de commutation des mots, de mise en ordre, etc.
Constructivisme	Exercices de construction/production de phrases, de paragraphes, de textes libres, de réflexion grammaticale, de comparaison de structures, etc.
Socio constructivisme	Exercices réalisés avec des paires pour produire des dialogues, des textes (comme une lettre ou des écrits poétiques), etc.

Afin de traiter la question du métalangage – qui est l'une des catégories que nous étudions – notre recherche s'appuie sur différents chercheurs. D'une part sur J-E Gombert (1990) qui définit le métalangage comme la possibilité de « pouvoir adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation » (*idem* : 11). Le métalangage est une langue qui décrit une autre langue : il relève de l'activité linguistique. Mais, J-E. Gombert précise que « toute utilisation autoréflexive du langage ne présente pas obligatoirement un caractère métalinguistique » (*ibidem* : 11).
D'autre part, elle se réfère à C. Puren (1988), didacticien des langues. Il montre qu'en classe de LVE, si la méthodologie choisie s'inscrit dans une approche explicite de la grammaire, le métalangage relève, sur ce point, de la terminologie grammaticale car il est présent dans les règles de grammaire. En revanche, dans une approche implicite de la grammaire, le métalangage est absent car aucune explication grammaticale n'est explicitement donnée.
Enfin, pour le métalangage, elle se fonde sur L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid, C. Foerster, (1990) pour qui l'enseignement de la grammaire n'est pas seulement une histoire de terminologie. Pour ces auteurs, l'activité métalinguistique peut être considérée comme "une activité parfois souterraine". Dans ce cas, le discours de l'enseignant comporte des mots métalinguistiques du vocabulaire courant, comme le soulignent les auteurs, tels que « **on dit, vous comprenez**, **ce n'est pas le mot** » (*idem* : 32-33) et la reformulation est une procédure métalinguistique reconnaissable en cours de LVE. Tous les discours simulés peuvent aussi être considérés comme du métalangage. Et dans certains cas, on parle de rituel métacommunicatif. Il s'agit de toutes les stratégies de communication qu'un professeur de langue a l'habitude de faire afin de mener à bien son cours : annoncer ce qu'on fait, faire référence à un savoir partagé, indiquer ce qu'il faut retenir, récapituler, etc.
Notre recherche se fonde aussi sur l'Anthropologiques du Didactique et notamment au le concept de transposition didactique de Y. Chevallard (1985, rééd. 1991), appliqué aux Mathématiques. La transposition didactique renferme un double processus de didactisation du savoir. Partant du « savoir savant » en mathématiques le premier transforme le savoir en « un savoir à enseigner » dans les textes officiels et les manuels scolaires. Le second processus procède à une autre transformation du savoir pour entrer dans la classe sous forme d'un « savoir enseigné » à travers la parole du maître. Cependant, J. Accardi, (2001 : 1-361) qui s'inscrit dans la transposition didactique dans son analyse du processus d'enseignement des LVE, rejette l'unicité du savoir savant et avance l'idée d'un savoir multiréférenciel. En effet, elle montre, comment, en LVE, aux savoirs savants (savoirs de la grammaire traditionnelle, de la linguistique, de la littérature, etc.) s'ajoutent des savoirs experts (savoirs de l'autochtone, langues de spécialités, pratique des jeux, etc.) : autant de savoirs relevant de pratiques sociales.

Méthodologie de la recherche

Notre recherche qui s'inscrit dans une approche résolument comparatiste a choisi une méthodologie clinique, qui permet d'identifier les pratiques professionnelles observées chez six professeurs des écoles.
Afin de mener à bien notre recherche, nous avons filmé six professeurs en classe de CM2 qui enseignent à l'école primaire. Nous avons choisi pour l'écriture de ce texte de ne pas distinguer le sexe des enseignants mais de toujours parler au masculin de façon générique. Nous nommons donc PA1, PA2, PA3 et PA4 les quatre professeurs des écoles qui enseignent l'anglais dans des villes aux alentours de Marseille :

- PA1, école des Fontinnelles (désormais F) à Marignane ;
- PA2, école David Douillet (désormais DD) à Gignac-la-Nerthe ;
- PA3, école Louise Michel (désormais LM) à Martigues ;
- PA4, école Jean Jaurès (désormais JJ) à Châteauneuf les Martigues.

Les deux professeurs qui enseignent l'espagnol se trouvent dans des écoles de Marseille :

- PE1, école Vincent Leblanc (désormais VL) ;
- PE2, école Cité Azoulay (désormais CA).

Notre corpus est construit à partir des transcriptions d'entretiens qui ont eu lieu avant et après le cours de langue vivante étrangère et des transcriptions de cours de LVE observés et filmés. Autant d'éléments qui nous ont permis de déterminer quelles sont les différentes pratiques des professeurs en fonction de leur vécu personnel, de leur formation et de leur expérience professionnelle et, ensuite de comparer leurs pratiques d'enseignement en anglais et en espagnol.
Nous avons construit une grille d'analyse, à partir des catégories d'utilisation du métalangage, de la langue maternelle (LM) et de LVE et des savoirs enseignés**.** Ces grilles nous ont permis de faire la comparaison et l'analyse des séances de cours filmées afin de tenter de répondre à la question des pratiques spécifiques ou génériques des enseignants de LVE à l'école.

Analyse et interprétation du corpus

Utilisation de la LM et de la LVE

Il semble important de rappeler que les enseignants du primaire, depuis le 14 février 2002, ont l'obligation d'enseigner une LVE. De plus, pour des raisons de cohérence du suivi dans l'enseignement des LVE, les inspecteurs privilégient l'enseignement de l'anglais et quelquefois de l'allemand. L'enseignement de l'espagnol est implanté, beaucoup plus rarement. Il répond au besoin de fournir l'effectif d'une 6^{ième} bilangue (anglais/ espagnol) dans le collège d'un secteur ou d'une section internationale espagnol dans un autre. Les professeurs des écoles qui enseignent l'anglais n'ont pas toujours une bonne maîtrise de cette langue mais ils sont généralement contraints de l'enseigner. Ceux qui enseignent l'espagnol le font le plus souvent par goût. Quelles conséquences cela a-t-il dans l'utilisation de la LM et de la LVE ?
Parmi les six professeurs observés, PA1 emploie deux courtes phrases en français lors d'une séance de 45 minutes. La première intervention a pour objet de conseiller à un élève de parler plus fort pour qu'il soit entendu par la caméra. La seconde a servi à confirmer la traduction en français faite par un élève du mot "Père Noël". Le reste du cours est en anglais, car elle tente de faire comme elle a appris pendant son stage de formation pour l'enseignement des LVE :

> *J'essaie de ne pas trop parler français là aussi, comme j'avais vu dans pendant le stage […].*
> (PA1, école F)

PA2 utilise la LM en fonction des phases de la séance. Lors de la phase de réactivations des savoirs, l'anglais est majoritairement employé. Dans cette phase, trois interventions en français sont très courtes, deux autres sont un peu plus longues comme suit :

> *Très bien Alex, très bien !*
> *Alors, on va changer de couleurs, même question, mais on change de couleurs.*
> (PA2, école DD)

Cependant, au fur et à mesure que PA2 avance dans les autres phases du cours, cet enseignant a de plus en plus recours au français. Il donne donc les consignes et les explications longues en LM. Malgré cela, le temps de parole de cet enseignant en LM n'excède pas dix minutes pour une séance de quarante minutes.

PA3 utilise l'anglais le plus souvent possible dans sa séance. Le français n'est pas banni pour autant. Il est utilisé pour compléter certaines consignes sur l'organisation du cours, les déplacements dans l'école, la gestion de la discipline ou pour parler avec les élèves sur les saynètes jouées.
Dans l'entretien réalisé avant la séance, le professeur fait part de son désir de ne s'exprimer qu'en anglais :

Là où je suis le plus coincé, c'est que j'aimerais m'adresser à eux qu'en anglais et là je suis coincé parce que je ne sais pas tout dire.
(PA3, école LM)

Il a une représentation de sa maîtrise de l'anglais moins bonne que ce qu'il est capable de produire. En effet, cet enseignant parle anglais quarante-cinq minutes sur une séance qui a duré cinquante minutes, tandis qu'il s'exprime en français pendant seulement cinq minutes.

PA4 utilise majoritairement le français pendant son cours. Il donne toutes les consignes, explique le déroulement de la séance, engage un dialogue avec les élèves sur la compréhension d'un document oral, gère la discipline et corrige les élèves en LM. Le temps de parole en français est d'environ une heure et dix minutes pour une séance qui dure une heure et quart. Le professeur légitime ce choix par son niveau d'anglais insuffisant, lors des entretiens, il dit :

[…] je n'ai pas une maîtrise parfaite de la langue et du coup ça vient me perturber de temps en temps.
(PA4, école JJ)

L'enseignant ne se sent pas totalement en confiance dans l'utilisation de la langue étrangère ce qui influence son choix d'utiliser la LM fréquemment.

PE1, dans sa séance d'espagnol, parle peu français : huit minutes pour une séance d'une heure et six minutes, pour être compris par les élèves. Il explique sa position, lors de l'entretien :

Non. Il n'est pas banni, il n'est pas banni, mais il est évité au maximum. Voilà. […] Si je vois qu'ils n'ont pas compris en espagnol, je vais leur dire en français quand même.
(PE1, école VL)

Il parle en français pour gérer la discipline :

Excuse-moi, je prends la parole en français deux minutes, parce que celui-là, il commence à me fatiguer, tu as besoin de quoi ?

pour organiser le travail et donner des consignes longues et difficiles :

Je reprends la parole en français deux minutes pour vous dire d'écrire votre prénom au dos de la feuille parce que je vais la ramasser même si elle n'est pas terminée. Nous la terminerons la prochaine fois.

pour finir son cours :

Très bien, on va s'arrêter là pour aujourd'hui. Vous allez garder ce papier, écoutez-moi bien, écoutez-moi bien ! Je vous propose que nous reprenions ce travail, non pas, mardi prochain, mais un petit peu vendredi, pourquoi, tu as deviné ?

En revanche, cet enseignant introduit toujours les savoirs en jeu en espagnol :

Yo soy Don Quijote, soy un caballero alto y flaco. Yo soy Rocinante, soy un caballo flaco también. Yo soy Dulcinea, soy una dama hermosa. Yo soy Sancho Panza, soy un campesino gordo. Yo soy Teresa, soy la esposa de Sancho Panza. Y yo soy Sanchica, soy la hija de Sancho Panza y de Teresa. ¿Vale? ¿Lo han entendido muy bien?
(Je suis Don Quichotte, je suis un chevalier grand et maigre. Je suis Rossinante, je suis un cheval maigre également. Je suis Dulcinée, je suis une belle dame. Je suis Sancho Pança, je suis un gros paysan. Moi, je suis Thérèse et je suis l'épouse de Sancho Pança. Et moi je suis Sanchica, je suis la fille de Sancho Pança et de Thérèse. Ça va ? Vous avez compris ?)

ainsi que les consignes brèves, l'organisation de la classe :

Podemos leer esta historia. Esta historia que conocéis. Con dibujos, con pequeños dibujos. Se dice pictogramas.
(Nous pouvons lire cette histoire. Cette histoire que vous connaissez. Avec des dessins, des petits dessins. On les appelle des pictogrammes.)

les félicitations et encouragements aux élèves :

Muy bien, con un acento maravilloso.
(Très bien. Avec un accent merveilleux.)

Son approche résulte d'un choix didactique personnel, car titulaire d'une licence universitaire, il est à l'aise en espagnol.

PE2, étant espagnol, choisit de ne parler qu'en espagnol pendant sa séquence. Il dit seulement quelques mots en français pour traduire les plus difficiles :

El bollo suele ser, por ejemplo, croissant, pain au chocolat, *todo tipo de bollos, todo estos son bollos. ¿Vale?* »
(*el bollo*, en général, c'est un croissant, un pain au chocolat, toute sorte de *bollos*, tout ça, ce sont des *bollos*. D'accord ?)
(PE2, école CA)

La LM n'est pas totalement bannie du cours, mais elle est évitée au maximum ; c'est ce que cet enseignent explique lors de l'entretien :

Parfois il y a un petit mot qu'il faut traduire mais, euh, en général, vous allez voir que c'est tout en espagnol.

Il donne les consignes, courtes ou longues, directement en espagnol :

Primero, me gustaría saber qué alimentos conocéis vosotros. A ver. Decidme.
(D'abord, j'aimerais savoir quels sont les aliments que vous connaissez. Voyons, dites-moi.)

Il en va de même pour les explications, l'organisation du travail, les félicitations et la discipline.

Pour synthétiser les résultats de nos observations, nous dirons que la LVE est plutôt utilisée lors de consignes brèves, pour la discipline, l'organisation de la classe ou encore les encouragements faits aux élèves. La LM est, en général, employée pour les consignes plus longues considérées plus complexes pour les élèves, sauf pour les professeurs qui ont choisi de n'utiliser que l'anglais ou l'espagnol. Les pratiques des enseignants concernant l'emploi de la LM et de la LVE pendant leurs cours ne dépendent donc pas de la langue qu'ils enseignent, mais plutôt d'un choix personnel, lui-même influencé par le niveau qu'ils pensent avoir dans la langue qu'ils enseignent comme l'affirmait V. Castellotti. Pour cette pratique, nous en concluons que les langues s'inscrivent dans une pratique générale.

Les théories d'apprentissage sous-jacentes à la pratique des enseignants en cours de LVE

Selon Gaonac'h (1991), il n'existe pas de réelle application des théories d'apprentissage dans les cours de LVE, il s'agit plutôt d'une inspiration qui s'avère plus ou moins étendue. C'est cette inspiration que nous avons tenté de repérer dans les cours de chaque professeur.
L'empreinte béhavioriste semble être présente chez tous les professeurs observés. Ainsi, ils font répéter les élèves de manière intensive afin de créer chez eux des automatismes, apprendre la bonne prononciation des mots et mémoriser les structures de la LVE qu'ils apprennent comme le confirment les exemples tirés des entretiens avec les enseignants.

Nous on fait beaucoup répéter aux élèves la prononciation et tout. Je les ai fait répéter, répéter, répéter.
(Entretien avec PE1, avant le cours d'espagnol, école VL)

Je leur demande de répéter. Si c'est une erreur de prononciation c'est vrai que je leur fais répéter[…]. Je fais répéter beaucoup parce que comme ça…
(Entretien avec PE2, avant le cours d'espagnol, école CA)

Je vais les faire répéter à plusieurs reprises au niveau de la phonologie, pour bien placer sa langue pour le « th » : This is mother, brother.
(C'est la mère, frère).
(Entretien avec PE1 avant le cours d'anglais, école F)

Nous avons également trouvé des marques de la gestalt-psychologie dans les séquences de certains des professeurs. Des exercices relevant de cette théorie sont présents dans les séquences de deux professeurs d'anglais et d'un professeur d'espagnol comme la dictée ou les exercices à trous.

L'empreinte du constructivisme se vérifie, aussi, en cours d'anglais et d'espagnol quand les élèves répondent spontanément et produisent des phrases qu'ils ont construites eux-mêmes.

PA3 : *Who is she?* (Qui est-ce ?)
Élève : *She is Rita Moon.* (C'est Rita Moon.)
(École LM)

PA2 : *How are you today ?* (Comment allez vous aujourd'hui?)
Élève : *I'm very, very fine!* (Je vais très, très bien.)
(École DD)

¿Qué toman los españoles en el desayuno? (Que prennent les Espagnols au petit déjeuner ?)
(Élève, École CA)

En una semana hay siete días. (Dans la semaine il y a sept jours.)
(Élève, École VL)

Nous avons reconnu une approche socioconstructiviste pendant les cours de LVE, car les enseignants font travailler les élèves par groupe de deux ou trois en anglais et en espagnol comme le montrent les exemples suivants.

En cours d'anglais, deux élèves travaillent ensemble, l'une interroge sa camarade qui lui répond :

Élève 1 : *What's his name ?* (Quel est son nom ?)
Élève 2 : *His name is Mark.*(Il s'appelle Marc.)
Élève 1: *How is she?* (Comment va-t-elle ?)
Élève 2 : *He is fine, thank you.* (Il va bien, merci)
Élève 1: *Where does he come from?* (D'où vient-il ?)
Élève 2 : *He comes from England.* (Il vient d'Angleterre.)
Élève 1: *Where does he live?* (Où vit-il ?)
Élève 2: *He lives in London.*(Il vit à Londres.)
(École LM)

En espagnol, l'enseignant organise le travail en mettant les élèves par groupes de deux comme suit :

Entonces, ahora, quiero que, en parejas, trabajéis vosotras dos juntas, vosotros dos, Milán te pones con Paul, vosotras dos, vosotras dos,[…]. ¿Vale?
(Alors, maintenant, je veux que vous travailliez, par deux, travaillez ensemble vous deux, vous deux, Milan tu te mets avec Paul, vous deux, […] D'accord ?)
(PE2, école CA)

Les enseignants semblent s'inspirer des différentes théories d'apprentissage pour construire leur façon d'enseigner les LVE. Nous avons repéré dans les exemples cités l'influence du béhaviorisme, de la gestalt-psychologie, du constructivisme, du socioconstructivisme. Mais l'empreinte des théories qui orientent les pratiques enseignantes semble dépendre plus d'un choix personnel et méthodologique de chaque enseignant plutôt que de la langue enseignée.

Le métalangage

Dans l'ancrage théorique, nous avons vu qu'en cours de LVE, le métalangage s'apparente généralement aux explications grammaticales. Elles sont introduites de façon implicite ou non et avec des termes spécifiques relevant de la grammaire ou de mots suggérant le métalangage: les diverses reformulations peuvent être aussi considérées comme une forme de métalangage propre aux classes de langues. Les discours simulés en font aussi partie, car ils permettent la compréhension entre l'enseignant et les élèves, lors de mise en place de situations fictives, pour l'apprentissage. Ce sont ces différentes formes de métalangue que nous essayons de pointer dans les pratiques des professeurs de LVE observés.

Dans chacune des séquences, nous avons trouvé des traces de métalangage en classe de langue anglaise ou espagnole. Elles sont plus ou moins fréquentes selon les professeurs**,** mais elles apparaissent toujours selon les mêmes modalités. Tous les enseignants utilisent un langage caché qui se manifeste sous forme de répétitions qui donnent implicitement aux élèves le modèle de la bonne structure :

PA1 : *No, do you have! Have you got...* (Non, pas *do* avec *have got!* Mais *have got* tout simplement...)
PA2 : *Pas le it's, tu dis juste orange...*

Tous les enseignants emploient aussi un langage métacommunicatif pédagogique qui correspond aux différentes stratégies qu'ils mettent en place dans leurs cours de LVE. Par exemple, ils annoncent systématiquement ce que les élèves doivent faire et selon quelles modalités afin de pouvoir structurer leur apprentissage.

PA2 : *So, now we are going to play Bingo!* (Maintenant, nous allons jouer au Bingo.)
PE2 : *Vamos a aprender los alimentos.*(Nous allons apprendre les aliments.)
PE2 : *Vamos a leer los alimentos.*(Nous allons lire les aliments.)

Trois des enseignants observés sont amenés à faire des comparaisons entre les deux langues (LM et LVE). C'est une activité métalangagière :

PE2 : *Sí. Ga. G. A. Gue, gui, con U. El sonido gu, gu, gu. Go, gu. Pero cuando no lleva la U es un sonido fuerte como si fuera una jota, ge, gi, je, ji. ¿Vale? ¿Lo comprendéis? Alexandre.*
(Oui. GA. G. A. Gue, gui, avec un U. Le son gu, gu, gu. Go, gu. Mais quand il n'y a pas de U c'est un son fort comme si c'était une jota ge, gi, je, ji. D'accord ? Vous comprenez ? Alexandre.)
Élève : *Como en francés.*(Comme en français.)
PE2 : *Como en francés.* (Comme en français.)
(École CA)

Nous notons aussi que seuls les professeurs d'anglais semblent utiliser la stratégie métalangagière de la reformulation.

PA4 : *have you got a sister?* (As-tu une soeur ?)
Élève : *Yes.* (Oui.)
PA4 : *Yes? Yes, I have... Jordan, how many sisters has Bastien? How many sister has Bastien got?* (Oui ? Oui, J'en ai… Jordan, combien de soeurs a Bastien ? Combien de sœurs a Bastien ?)
(École JJ)

Nous ne pouvons cependant pas généraliser ce résultat vu le nombre restreint d'enseignants filmés. En fait, nous pouvons dire que les pratiques des professeurs des écoles en LVE quant à l'utilisation du métalangage semblent s'inscrire dans une didactique générale aux LVE. En effet, les pratiques observées en cours d'anglais et d'espagnol sont les mêmes. Nous restons prudentes sur ce résultat en raison de notre faible échantillon. Mais, il semblerait donc que les pratiques relatives à la métalangue ne soient pas dues à la spécificité de chaque langue, mais plutôt à un choix personnel de chaque professeur qui s'adapte aux besoins de ses élèves.

Les savoirs enseignés

Selon la Théorie Anthropologique du Didactique de Y. Chevallard (1997), les savoirs à enseigner se transforment en savoirs enseignés dans la classe. Ces savoirs peuvent être différents selon les professeurs, ils relèvent de transpositions didactiques différentes que nous avons repérées dans les séquences observées et filmées.

Les langues semblent s'inscrire dans une didactique générale quant aux savoirs à enseigner présents dans les bulletins officiels relatifs à l'anglais et à l'espagnol. En effet, que ce soit sur le thème phonologique, lexical, syntaxique ou culturel, les savoirs préconisés semblent suivre la même trame dans les deux langues. Cependant, en analysant les savoirs de l'anglais et de l'espagnol, nous remarquons qu'il existe de nombreuses différences entre les savoirs enseignés de ces deux langues dans les pratiques de classe.

Au niveau de la phonologie, les séquences observées montrent qu'en anglais, les professeurs axent les savoirs enseignés sur une langue prononcée par des autochtones. Pour cela, ils utilisent presque tous des enregistrements audio, généralement sous forme de chanson, pour que les élèves entendent un accent authentique et reproduisent une bonne la prononciation de l'anglais. En revanche, en espagnol, les deux professeurs se concentrent sur la prononciation des structures et du vocabulaire sans utiliser d'enregistrement audio. Ces enseignants d'espagnol ont indiqué, lors des entretiens, qu'il n'existait pas beaucoup d'enregistrements audio construits à des fins didactiques pour l'espagnol, contrairement à l'anglais. Il faut dire aussi que ces enseignants, l'une parce qu'il est espagnol et l'autre pour avoir suivi des études universitaires d'espagnol ont un bon accent et peuvent sans appréhension se poser en modèle à imiter. C'est pourquoi, ils répètent eux-mêmes les expressions qu'ils veulent faire mémoriser aux élèves.

Au niveau des savoirs lexicaux, les six professeurs suivent les prescriptions faites dans les BO concernant les grands thèmes de vocabulaire à faire découvrir aux enfants. Nous notons cependant, que les deux enseignants d'espagnol inscrivent leurs séances dans une approche fortement culturelle de l'Espagne. En effet, PE1 fait travailler les élèves sur le récit *Don Quijote* (Don Quichotte) réécrit à la façon d'un conte pour étudier le vocabulaire de la famille et PE2 introduit les repas espagnols et les traditions liées à la nourriture en Espagne comme les heures, la composition des repas, etc. En revanche, les professeurs d'anglais observés n'étudient pas le lexique à travers des thèmes culturels typiques et s'ils affirment présenter des contenus culturels au cours de l'année dans leur enseignement, nous n'avons cependant pas pu le voir mis en oeuvre dans les séances observées.

Dans les savoirs syntaxiques, il semblerait que les objectifs syntaxiques en espagnol soient plus généraux qu'en anglais. En effet, en anglais les enseignants font travailler les élèves sur des structures précises définies au préalable par les BO. Nous avons déjà vu comment PA1et PA4 enseignent la structure *Have you got…?* (Avez-vous …?)

PA2 : *What color is it?* (Quelle couleur est-ce ?),
PA3 *What am I wearing?* (Qu'est-ce que je porte ?)

Tandis qu'en espagnol, les professeurs nous parlent plutôt d'objectifs grammaticaux plus globaux tels que « faire utiliser le verbe "être" aux élèves sans qu'ils le sachent » (implicitement) ou « savoir construire les expressions qui permettent aux enfants de savoir se débrouiller dans un supermarché ».
En ce qui concerne les différents types de savoirs enseignés en cours de LVE**,** nous sommes amenées à dire que les langues s'inscrivent dans une didactique spécifique. En effet, même si l'enseignement des langues semble avoir une structure plus ou moins similaire dans les BO, nous nous rendons compte que sur le terrain, dans les pratiques propres des professeurs, les spécificités de chaque langue reprennent le dessus. Ainsi, nous avons observé que : le modèle de prononciation de la langue enseignée est donné par le professeur en espagnol et par un CD en anglais, l'enseignement lexical et culturel semble régulièrement intégré et systématique dans les pratiques des enseignants d'espagnol tandis qu'en anglais l'enseignement de la culture paraît faire l'objet de séances plus spécifiques et plus ponctuels. Enfin les structures enseignées en anglais sont celles inscrites dans les programmes des textes officielles, alors que celles d'espagnol s'avèrent être davantage liées à des besoins pragmatiques.

Bilan provisoire

Les pratiques des enseignants sont-elles générales aux langues vivantes étrangères ou plutôt spécifiques à chaque langue ?
Il nous est apparu que pour toutes les pratiques enseignantes relatives à l'utilisation de la LM et de la LVE, à l'inspiration des théories d'apprentissage, au métalangage, les langues relèveraient plutôt de pratiques générales chez les professeurs des écoles, car elles sont identiques pour l'enseignement de l'anglais et de l'espagnol.
En revanche, pour ce qui touche aux savoirs enseignés, nous avons noté que les LVE dépendraient de pratiques spécifiques car il existe des différences entre les savoirs enseignés par les professeurs d'anglais et les professeurs d'espagnol.
Il est évident que nos résultats ne constituent qu'un bilan d'étape, compte tenu du nombre restreint d'observations sur lesquelles ils sont établis, et que cette recherche devra être élargie à un plus grand nombre de séances observées, de langues enseignées et aussi à un plus large panel d'enseignants. Elle mérite également d'être approfondie à d'autres catégories comme le choix des supports et auxiliaires pédagogiques par exemple.
Cependant, les conclusions mises en évidence dans cette étude, si elles sont confirmées par la suite, pourraient permettre une évaluation de l'efficacité des différents paramètres pour l'enseignement d'une LVE au primaire : prend-on mieux l'accent d'une langue avec son maître ou un enregistrement ? le recours à la culture aide-t-il à mieux apprendre le vocabulaire par exemple? Etc. Autant d'éléments sur lesquels il serait possible d'agir pendant la formation des futurs enseignants et qui correspondent à la demande institutionnelle et à la demande sociale de qualité de cet enseignement.

Références bibliographiques

Accardi, J. (2001). ACCARDI, J. 2001. *La référence en didactique des LVE : Le cas de l'espagnol.* Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.
Accardi, J. (2005). Didactique des LVE et du français. Une analyse comparative des textes officiels du primaire à partir du conte. In *Skholê*, hors série n°1.
Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Clé international.
Chevallard, Y. ([1985] 1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage éditions.
Chevallard, Y. (1997). *Les savoirs et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique*. In *Skholê*, n°7, p. 45-64.
Dabène, L. Cicurel, F. Lauga-Hamid, M-C & Foerster, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue.* Hatier.
Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Langues et apprentissage des langues, Hatier.
Gombert, J-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF.
Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan, Clé international.

Documents officiels

BOEN Hors série n°1 du 14 février 2002.
BOEN Hors série n°4 du 29 août 2002.
BOEN Hors série n°8 du 30 août 2007.
CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues publié en 2001 par le Conseil de l'Europe.

Dispositifs didactiques pour une plateforme de formation et d'enseignement sur l'éducation à l'environnement

Renée Solange NKECK BIDIAS
Doctorante en sciences de l'éducation
CUSEAC
Antenne du Cameroun

Résumé

Cette étude dessine les contours d'un processus historique et indique les facteurs de fonctionnement dans l'élaboration ainsi que la mise en œuvre de dispositifs didactiques d'un système national de formations à l'enseignement normal général en adéquation avec le programme officiel de l'Education à l'Environnement à l'école primaire. Les dispositifs didactiques constituent l'intrant de base d'une infrastructure informationnelle dans un espace virtuel où la plateforme ou site WEB permettant l'évolution d'un modèle comportemental chez les enseignants du système national de formations à l'enseignement. Le modèle d'infrastructure informationnelle suggéré permet, par processus d'anasynthèse, de modéliser des scénarii pédagogiques contextualisés et de mettre au point des modèles de dispositifs didactiques pour les disciplines contributoires à la formation des enseignants. Les concepts et propositions présentés dans l'étude permettent de relever les enjeux posés par les besoins de formation professionnelle des enseignants en utilisant l'environnement informatique pour l'apprentissage humain.

Mots clés : Dispositifs didactiques, plateforme de formation et d'enseignement, Education à l'Environnement, Intervention éducative, Anasynthèse, Formation des enseignants.

Introduction

Dans les systèmes nationaux de formations à l'enseignement, il est rare de trouver une présentation d'un dispositif didactique se rapportant à une matière donnée appartenant à la trajectoire obligatoire de formation. Aussi peut-on se préoccuper d'un premier objet de recherche appelé *dispositif didactique*. La didactique d'une discipline n'est pas la discipline elle-même. Le dispositif didactique se réfère toujours à une discipline donnée retenue pour la formation à l'enseignement ; il est par conséquent opportun de le situer dans un espace virtuel comme une offre de signification destinée aux usagers que sont les enseignants formateurs du système national de formations à l'enseignement ; le second objet de recherche afférant à l'espace virtuel mentionné s'appelle *plateforme de formation et d'enseignement*. La complexité dans la formation à l'enseignement invite à procéder par l'étude de cas sur une discipline scolaire traitant d'un objet complexe appelé *Education à l'Environnement* (EE). Par conséquent, l'étude porte sur un tryptique en s'intitulant *dispositifs didactiques pour une plateforme de formation et d'enseignement sur l'éducation à l'environnement.*

Contextes

Les contextes de la recherche intègrent des situations de tant au plan national qu'international. (i) Au niveau national (Cameroun), le contexte se dépeint d'abord par les problèmes de l'enseignant de didactique des sciences dans les Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) ainsi que l'inexistence d'une formation à l'enseignement des didactiques des disciplines dans les Ecoles Normales Supérieures (ENS) ; ensuite le contexte se décrit par une dizaine de chantiers de l'innovation pédagogique se déployant sous quatre angles : dans l'apprendre à changer le matériel, dans l'apprendre à produire pour transmettre, dans l'apprendre à changer l'immatériel et dans la relation avec l'industrie ; le contexte est aussi peint par la formation dispensée dans les ENIEG et enfin par une esquisse de thématiques des études et recherches en éducation à l'environnement. (ii) Au plan régional africain et international, les données sont afférentes aux réformes curriculaires résultant de la résolution des problèmes didactiques lorsqu'on considère le champ théorique de l'Education à l'Environnement (EE) pour certains ou lorsqu'on se penche sur le champ théorique de l'EE pour un Développement Durable (EEDD) pour d'autres.

L'enseignant de didactique des sciences dans sa pratique quotidienne en classe est astreint à imaginer des méthodologies et des didactiques dans un environnement qui ne nourrit pas les savoirs d'expérience par la formation continue. L'élève maître au cours de sa formation à l'ENIEG reçoit des connaissances propositionnelles en didactique des sciences, connaissances qui ne sont pas articulées et intégrées à sa pratique professionnelle ; les composantes disciplinaires, didactique, et pédagogique ne ressortent pas dans les extrants de sa formation en didactique des sciences et ce dernier, à la place des enseignements de didactique, ne reçoit que des *"remises à niveau"* essentiellement académique, proches des enseignements disciplinaires dans les lycées et collèges sans souci du besoin de formation professionnelle.

Or la formation des enseignants doit répondre aujourd'hui à une triple exigence : (i) prévisionnelle pour accroître massivement les recrutements, (ii) professionnelle pour faire acquérir une professionnalité plus large que par le passé, et (iii) institutionnelle pour aider au rapprochement des réseaux de scolarisation primaire et secondaire, ainsi que les réseaux de l'enseignement supérieur en favorisant l'émergence d'une identité en partie commune de tous leurs enseignants. Par conséquent, le système de formation à la profession enseignante se voit dès lors confronté à nombre de questions qui mettent en exergue un ensemble de problèmes et de défis qui doivent être relevés afin de répondre aux exigences d'une professionnalisation effective du corps enseignant (Tardif, Gérin-Lajoie, Lenoir, Lessard, Martin, Mujawamarija & Mukamurera, cités par Lenoir, 2000). La traduction opérationnelle d'une telle préoccupation pourrait renvoyer à des initiatives dans la formation à l'enseignement et à de profondes modifications des curricula dans l'enseignement des didactiques des disciplines ainsi qu'à la mise en application des approches pédagogiques plus adaptées dans les ENIEG et les ENS et tout ce qui tiendrait lieu.

Dans un système enseignement /apprentissage, les dispositifs de formation ou d'enseignement conservent leur importance capitale. Il en est de même pour ces initiatives qui visent à situer l'ensemble des disciplines contributoires dans le champ du savoir enseigner, disciplines parmi lesquels on compte les didactiques des disciplines, notamment la didactique de l'éducation à l'environnement. Toutefois, il y a lieu d'envisager de participer à la création de la didactique de la formation de formateurs qui, selon Bouldoires (1995), est une didactique qui n'est pas la même que celle de la formation des élèves et est encore à créer. Aussi la question de recherche se formule t-elle de la manière suivante : quels dispositifs didactiques sur l'éducation à l'environnement pourrait-on concevoir pour une plateforme de formation et d'enseignement appartenant aux trajectoires de formations dans les institutions de formations à l'enseignement normal général (ENS et ENIEG dans le cas du Cameroun) ? En d'autres termes : quels types et modèles de dispositifs de formations initiale et continue pourrait-on concevoir pour le futur enseignant d'ENIEG tout en palliant les différents problèmes auxquels l'actuel enseignant fait face (Nkeck Bidias, 2004)? La réponse aux questions posées réside dans l'assertion selon laquelle « les dispositifs didactiques conçus et mis en œuvre dans les conditions propositionnelles de la présente étude par les institutions dûment mandatées permettent au professeur chargé de la formation à l'enseignement d'élaborer des tâches de leur réutilisation dans le cadre d'une plateforme de formation et d'enseignement en adéquation avec le programme officiel d'enseignement de l'éducation à l'environnement à l'école primaire ».

Le présent travail vise à suggérer, comme une offre de signification à des usagers enseignants d'un espace virtuel, des dispositifs-documents didactiques appartenant à la trajectoire de formations initiale, continue et continuée pour l'école primaire, les ENIEG et les ENS. Il vise aussi à indiquer les

conditions de leur mise en œuvre par les institutions dûment mandatés dans un système national de formations à l'enseignement général normal favorisant l'adéquation de ces dispositifs avec les programmes officiels d'enseignement de l'EE à l'école primaire.

Cadre conceptuel et théorique

La recherche se fonde sur un cadre conceptuel et théorique parce que le travail se conceptualise sur la base à la fois de concepts et notions, de modèles et la théorie de l'intervention éducative ou théorie de la pratique enseignante.

Parmi les concepts qui participent au cadrage de la présente étude, il faudrait distinguer les concepts centraux (l'éducation à l'environnement, les dispositifs didactiques et la plateforme de formation et d'enseignement), les concepts piliers (la formation continue et les savoirs transversaux. La transdisciplinarité, l'interdisciplinarité et la complexité dans la formation à l'enseignement), et les concepts liés à nos propositions(le devis méthodologique, le conceptogramme, l'anasynthèse, la problématisation dans la formation à l'enseignement).

La théorie de l'intervention éducative est une action dans le cadre d'une activité, d'un métier relationnel en vue de résoudre un problème identifié chez autrui. Ainsi, on peut reconnaître que toute intervention constitue une intrusion de la part d'un intervenant dans la vie des êtres humains concernés. L'enseignant de didactique de l'EE à l'ENIEG, ou le formateur à l'enseignement de la didactique de l'EE à l'ENS, ne sera pas en reste : Il intervient donc ! Dans ce mode d'intervention l'intéressant est sa relation avec le savoir, avec l'apprenant ainsi qu'à son intervention dans la relation entre le savoir et l'apprenant.

Lenoir (2004, 2006), définit l'intervention éducative comme :

« L'ensemble des actions finalisées posées par un formateur (enseignant, stagiaire, formateur universitaire, etc.) en vue de poursuivre dans le contexte de l'institution scolaire les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés ».

« *[…] une action complexe, dialectique, imputable, finalisée, intersubjective, interactive, bienveillante, intégrative et régulative portant sur les processus d'apprentissage* ».

En tant que représentation et agir (modèles d'intervention éducative), ou rapport au savoir (aspects épistémologiques et sociologiques), ou encore rapport social aux savoirs (hiérarchisation et interrelations), et en vue d'une théorisation de la pratique enseignante, le champ de l'intervention éducative se construit par l'étude sur les pratiques d'enseignement à travers divers dispositifs en formation initiale, en enseignement proprement dit, et en formation continue, pour cinq emplois que sont (i) l'application du curriculum, (ii) l'approche interdisciplinaire, (iii) l'utilisation du manuel, (iv) la pédagogie de projet, et (v) l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Par conséquent, les différents modèles peuvent s'appliquer à deux niveaux : le niveau du chercheur et le niveau de l'enseignant en activité qui participe à la recherche.

Comme chercheur, le modèle d'intervention éducative privilégié est celui qui se rapporte à l'interstructuration cognitive et qui se caractérise par une pédagogie interactive de la recherche, avec comme modalités d'opérationnalisation (i) l'interaction dans la dynamique Apprenant – enseignant en activité en formation (continue ou continuée ou participant à la recherche) / Savoir / Enseignant formateur (chercheur), et (ii) la centration sur les interactions constructives de la relation éducative. La finalité et le processus éducationnel associé consistent à aider l'apprenant (enseignant en activité en formation) à se transformer par la production d'une réalité, les réutilisations. La démarche qui se décline de ce modèle passe par trois (3) phases en interactions non linéaire : de l'investigation spontanée (centrée sur l'assimilation ou faisant appel aux schèmes assimilateurs) à la structuration régulée (ou structuration contrôlée de l'extérieur par rapport à l'apprenant enseignant en formation – s'appuyant sur l'accommodation) en passant par l'investigation structurée.

Par contre, dans le cadre des observations sur le terrain, chaque enseignant qui participe à la recherche se situerait par rapport au modèle d'intervention éducative qu'il pratique inconsciemment ou non. Le modèle d'intervention éducative observé constitue le premier type de variable dépendante. C'est une variable résultante d'une matrice dont les cinq colonnes sont les étapes, les objectifs, les phases, le cheminement et la démarche potentielle.

En ce qui concerne la didactique de l'éducation à l'environnement, seuls sont à considérer les côtés (ou champs) du triangle de base du système didactique et son centre de gravité, ainsi que les sommets du triangle des conceptions de l'éducation à l'environnement. En résumé, sept (7) champs d'analyse de la didactique de l'éducation à l'environnement sont recensés. Ces champs d'analyse président à la formulation des dispositifs didactiques.

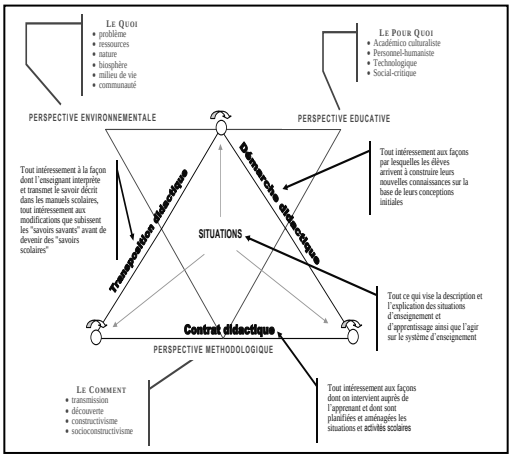


Figure n° 1 : Modèle théorique de didactique à la formation de l'enseignant pour l'EE

Une plate-forme est un environnement technique d'apprentissage qui permet de réunir dans une métastructure toutes les composantes traditionnellement constitutives d'un dispositif de formation : les contenus d'enseignement, les activités et exercices, le suivi pédagogique, la communication entre apprenants et avec les enseignants s'articulent en effet autour d'un seul et même espace qui peut être virtuel selon le niveau d'intégration des Technologie de l'Information et de la Communication.

- De nature expérimentale, et conçue à partir des pratiques d'enseignement / apprentissage dans une discipline donné, une plateforme n'a pas vocation à se substituer à la formation des enseignants ni même à remplacer l'enseignement en présentiel. Elle constitue seulement un des éléments d'un dispositif d'enseignement et de formation facilitant l'appropriation des outils et des démarches par les acteurs. Les acteurs concernés ici sont des enseignants en formation ou déjà formés.
  Cet outil didactique se doit d'être mis au service des enseignants formés et des enseignants en formation pour favoriser des attitudes plus adaptées à la réalité.
- Une plateforme est un outil du dispositif d'enseignement (ou de formation) qui vise à : (i) faire rencontrer dans un espace virtuel des chercheurs, des praticiens, des enseignants, des formateurs (création d'une communauté de pratiques) ; (ii) mutualiser les expériences, les

ressources et les démarches en cours au Cameroun et à l'étranger à travers des communautés scientifiques telles que le ROCARE ou l'AFIRSE, et (iii) favoriser les approches transversales et interdisciplinaires (en histoire, géographie, sciences de la vie, de la terre et de la mer,…), en particulier dans le cadre de l'Education à l'Environnement.

Méthodologie

Pour rendre transparente la démarche de recherche et rendre compte des choix qui président aux opérations et décisions y afférant, un synopsis organisationnel de la recherche est défini en faisant ressortir le corpus théorique, les objectifs et spécificités de notre étude, ainsi que les modes de raisonnements auxquels il est fait recours.

Ensuite, le cadre épistémologique et méthodologique de notre travail est circonscrit en indiquant les orientations paradigmatiques qui se situent dans le cadre du paradigme de recherche interprétatif (orienté vers la recherche de sens, la mise au jour de significations) et critique (qui vise la construction sociale de savoir critique en vue de changements sociaux). L'interactionnisme symbolique, de la phénoménologie sociale et de l'étude de cas disciplinaire (l'étude s'illustrant par une expérience vécue, dégageant les interactions et la signification du phénomène étudié pour des personnes -enseignants de didactique de l'EE dans les ENIEG- et le groupe dans leur propre contexte) constituent les sources d'inspiration.

La vision de la réalité est appréhendée selon les mondes structuraux dominants, comme un paradigme critique, au Cameroun, en Afrique de l'Ouest ou du Centre (à partir du Réseau Ouest et Centre Africain de recherche en Education –ROCARE-), voire dans le monde anglo-saxon ou francophone (Francophonie, Commonwealth), et les systèmes des nations unies (l'UNESCO comme centre de diffusion des standards en éducation).

Les choix méthodologiques se rapportent d'une part au fait qu'un échantillonnage de type intentionnel, non probabiliste, est privilégié, et d'autre part, au fait qu'un recours à six (6) approches méthodologiques est retenu : (i) l'approche qualitative, (ii) l'étude de cas, (iii) l'approche à volet théorique et à volet empirique, (iv) l'approche collaborative, (v) l'approche évaluative et (vi) l'approche spéculative.

L'analyse du rapport entre les questions de recherche et les approches, et l'analyse de la relation entre aspects axiologiques, méthodologiques et théoriques permet de vérifier la cohérence de la méthodologie.

L'organisation de la stratégie de collecte des données se fait par la recension d'écrits, la participation observante, l'enquête et la discussion de groupe.

Les outils employés pour les différentes stratégies sont : la grille de lecture, la grille d'observation, le rapport, la grille d'analyse, la fiche de préparation de leçon, le questionnaire d'enquête, les vidéo scopies et le guide de discussion de groupe.

Un cahier des charges du site WEB de la plate forme est élaboré à l'effet de mettre en place de manière méthodique un espace virtuel d'échanges entre enseignants, formateurs, chercheurs et experts divers.

Pour parachever la méthodologie de recherche, un devis méthodologique obéit aux quatre (4) étapes suivantes : (i) l'échantillonnage, (ii) la collecte des données, (iii) l'analyse, le traitement et la validation des données, et (iv) l'évaluation des extrants de la cible étudiée –les enseignants de didactique de l'EE en ENIEG.

Modes de raisonnement

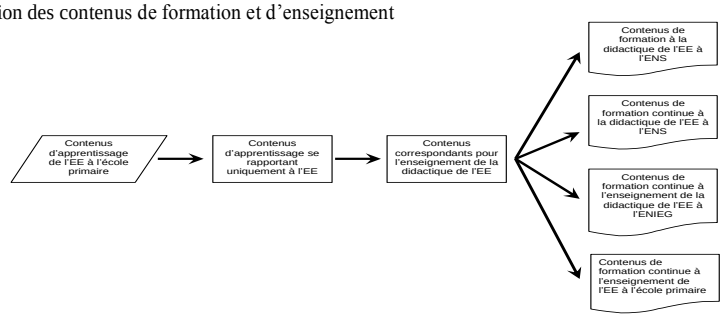
En croisant les aspects théoriques et pratiques liés au champ de l'éducation à l'environnement, à la didactique de l'éducation à l'environnement, et à l'approche de la complexité, dix (10) modes de raisonnement semblent nécessaires à la compréhension et à l'appréhension des concepts de la recherche : (i) le mode de raisonnement résultant des activités de groupes de discussion ; (ii) le mode de raisonnement résultant de la gestion de la complexité ; (iii) le mode de raisonnement pour passer du savoir à l'action ; (iv) le mode de raisonnement lié aux programmes officiels à l'école primaire ; (v) le mode de raisonnement lié à la conception des contenus pédagogiques ; (vi) le mode de raisonnement lié à la didactique de la formation de formateurs ; (vii) le mode de raisonnement lié à la formation continue ou continuée ; (viii) le mode de raisonnement lié aux courants porteurs d'intégration ; (ix) le mode de raisonnement lié au cadre global des problèmes environnementaux et au choix de politiques publiques ; et (x) le mode de raisonnement lié aux emprunts de méthodes à d'autres champs disciplinaires pour les recherches en didactiques des disciplines.

Ces modes de raisonnement induisent les dynamiques de réutilisation des cinq types de dispositifs didactiques qui ont été identifiés, à savoir : (i) un dispositif de formation à l'enseignement de la didactique de l'EE en ENS ; (ii) un dispositif d'enseignement de la didactique de l'EE en ENIEG ; (iii) un dispositif de formation continue des enseignants de la didactique de l'EE des ENIEG ; (iv) un dispositif de formation continue des enseignants des ENS pour l'EE ; et (v) un dispositif de formation continue des enseignants d'école primaire en éducation à l'environnement

A partir des contenus des apprentissages à l'école primaire retenus officiellement en *sciences et éducation à l'environnement* pour l'école primaire, il est possible de tirer des contenus qui peuvent être retenus uniquement pour l'éducation à l'environnement; nous obtenons par conséquent un tableau globalisant les contenus d'apprentissages de l'EE à l'école primaire. Le tableau obtenu permet par la suite de formuler des contenus de l'enseignement de la didactique de l'EE dans l'institution de formation des enseignants, (élèves-maîtres d'écoles primaires) appelée ENIEG. De ces contenus d'enseignement de la didactique de l'EE dans les ENIEG se déduisent d'une part les contenus de formation initiale à l'enseignement de la didactique au niveau des ENS et les contenus de formations continue et continuée de la didactique de l'EE tant dans les ENIEG que dans les ENS.

La démarche de formulation (i) des contenus d'enseignement de la didactique de l'EE à l'ENIEG, (ii) des contenus de formation à l'enseignement de la didactique de l'EE dans les ENS, (iiii) des contenus de formations continues et continuées pour les enseignants en activité dans les écoles primaires et à l'ENIEG, suit le modèle représenté par la figure 2 ci-après

Figure n° 2 : Modèle de la démarche de formulation des contenus de formation et d'enseignement



Présentation des résultats

Les résultats des travaux sont les suivants : un modèle de dispositif-document sur la didactique de l'EE, une présentation clarifiant les contenus actuels du dispositif de la didactique de l'EE à l'ENIEG ; l'exposé des contenus de dispositifs d'enseignement proposés pour la didactique de l'EE dans les ENIEG, des contenus de dispositifs didactiques pour la formation à l'enseignement de la didactique de l'EE dans les ENS, des contenus de dispositifs didactiques de formations continues à l'ENS et à l'ENIEG, ainsi que des résultats sur les variables de l'évolution d'un modèle comportemental des enseignants.

A l'école primaire du Cameroun, l'enseignement à dispenser est celui de la discipline appelée *Sciences et éducation à l'environnement*. Dans les faits, il ne s'agit pas d'un enseignement des sciences à proprement parlé intégrant celui de l'EE. En observant les contenus d'enseignement, il s'agit plutôt d'une intégration croisée de l'éducation relative à l'environnement (ERE), de l'éducation relative aux sciences (ERS) et de l'éducation relative à la technologie (ERT). Au-delà de la formulation utilisée dans les textes officiels, l'approche ainsi adoptée officiellement implique, dans une perspective pratique, plusieurs enjeux d'ordre didactique non négligeables résultant notamment des coûts dispendieux souvent associés aux ateliers, au matériel et aux outils, à

l'aménagement des classes laboratoires traditionnelles de science, et à l'évaluation des apprenants en situation de résolution des problèmes technologiques (Sauvé, 1997 ; Charland, 2007). Nous ne nous appesantissons pas sur cet aspect qui peut faire l'objet d'un autre travail de recherche, toutefois, il fait l'objet de travaux dans les dispositifs proposés pour la formation continue ou continuée. Le tableau ci-après présente les contenus actuels de l'enseignement de la didactique de l'EE à l'ENIEG.

Tableau n°1 **:** Contenus actuels de l'enseignement de la didactique de l'EE à l'ENIEG

Contenus d'enseignement	**Thèmes proposés aux contenus**
Généralités sur l'EE	• A l'initiative de l'enseignant
Objectifs généraux de l'EE	• Selon les objectifs généraux en sciences à l'école primaire
Objectifs spécifiques de l'EE	Selon les objectifs spécifiques officiellement indiqués • A l'école maternelle • A l'école primaire (aux niveaux 1, 2 et 3)
Mise à niveau sur les thèmes clés	• *Ecologie* (Programme de seconde de l'enseignement général) : - notion de biosphère, - comment réaliser l'étude d'un biotope, - caractères des principaux écosystèmes d'Afrique intertropicale, - relations entre le sol et le sous-sol, - rôle des être vivants du sol, - dépendance entre végétation et nature du sol, - rapports entre végétaux et climat, - relations entre êtres vivants, rôle de l'homme dans la biosphère). • *Environnement* - homme et environnement, - pollution, - protection, - entretien, - aménagement, - démographie et urbanisation, - facteurs d'avancée du désert et des savanes, - facteurs de dégradation des sols
Elaboration des fiches de préparation de leçon d'EE	• A l'école maternelle • A l'école primaire
Simulations	• A l'initiative de l'enseignant

Les contenus de formations formulés et leurs objectifs spécifiques au niveau des ENIEG et des ENS peuvent être développés selon les tableaux n°2, 3, 4, 5 suivants.

Tableau n°2 : Contenus d'enseignement proposés pour la didactique de l'EE à l'ENIEG

CONTENUS D'ENSEIGNEMENT A LA DIDACTIQUE DE L'EE DANS LES ENIEG	**Objectifs spécifiques de la didactique de l'EE en formation initiale dans les ENIEG**		
	Perspective environnementale	**Perspective éducative**	**Perspective méthodologique**
Les concepts et notions en EE	- Acquérir des connaissances de base sur la description de l'environnement et de la durabilité	- Maîtriser le champ lexical essentiel	- Développer les habiletés d'investigation sur les concepts nouveaux
Les démarches scientifiques	- Développer des habiletés à la problématisation en sciences	- Développer les habiletés à l'analyse critique d'une démarche	- Caractériser les différentes démarches en sciences
Les problèmes environnementaux	- aborder la plupart des ***problèmes environnementaux*** à l'échelle globale avec une approche multidisciplinaire	- Passer en revue les problèmes environnementaux d'actualité	- Caractériser sur un ensemble donné les problèmes environnementaux par une représentation
L'analyse d'un problème environnemental	- Caractériser un problème environnemental à partir d'une représentation globale enseignée	- Développer des attitudes et habiletés propres à la modélisation causale	- Caractériser l'intervention éducative adaptée à l'identification d'un problème environnemental donné
Les approches et stratégies en didactique de l'EE	- Clarifier les choix adaptés aux contextes local, régional ou national	- Acquérir des connaissances de base sur les méthodes de l'intervention éducative en EE	- Caractériser les méthodes de l'EE et les stratégies et techniques d'intervention éducative associées à ces méthodes
Les leçons de sciences exigeant l'intégration de l'EE	- Illustrer par des outils didactiques de l'EE adaptés à l'intégration de l'EE dans certaines leçons de sciences du programme officiel de l'école primaire	- Développer les attitudes et habiletés liées à l'animation pédagogique	- Caractériser les leçons de sciences du programme officiel de l'école primaire exigeant l'intégration de l'EE
Les techniques d'intégration de l'EE dans les leçons au primaire	- Construire un cahier d'illustrations par des outils didactiques de l'EE adaptés à l'intégration de l'EE dans	- Développer les attitudes et habiletés liées à l'animation pédagogique	- Caractériser les stratégies, approches et techniques d'intégration de l'EE dans les leçons de sciences à l'école

	certaines leçons de sciences du programme officiel de l'école primaire		primaire
La préparation d'une leçon en EE	- Formuler un dispositif didactique sur une leçon d'EE - Construire un cahier de leçons préparées	- Développer les attitudes et habiletés de communication et celles liées à l'animation pédagogique	- Se préparer au stage d'observation ou d'enseignement

Tableau n° 3 : Contenus, thèmes et outils didactiques proposés

CONTENUS D'ENSEIGNEMENT	**Thèmes proposables aux contenus**	**Outils didactiques pour concrétiser le cours**
Les concepts et notions en EE	• Education relative à l'environnement (Ecosystème, Socio-système, caractéristiques de l'environnement) • Développement durable (notion de PIB, Notion d'empreinte écologique, Mondialisation, Commerce équitable, Modes de diffusion du concept) • Intégration de disciplines scolaires • Distinction entre éducation, formation, information, communication ou enseignement relative à l'EE • Domaines de la didactique à l'EE	• Planches, photos, vidéo scopie, observation d'un phénomène réel dans la nature, documents divers, pages internet
Les démarches scientifiques	• Triangles didactiques • Démarches scientifiques	• TICE (tableau blanc interactif)
Les problèmes environnementaux	• 12 groupes de problèmes environnementaux de ce début de siècle • Vision globale des problèmes environnementaux	• Vidéos scopies des problèmes, planches
Analyse d'un problème environnemental	• Représentation par graphique de modélisation causale • Construction d'un constat et procédures d'analyses	• Modèles de graphiques, modèle de construction de constat, document de procédure type d'analyse
Approches et stratégies en didactique de l'EE	• Approche expérientielle • Approche coopérative • Approche interdisciplinaire • Approche critique • Approche réflexive • Approche par les compétences • module préparatoire • lecture de textes choisis • forum de discussion • revue de presse continue • tenue d'un journal de bord • activités dirigées par des « fiches de travail » des : analyses, synthèses, réflexions critiques, discussions, études de cas, enquêtes, recherches documentaires, etc. ;	• Fiches de lecture, questionnaire d'enquête, Internet, dictionnaires
Leçons exigeant l'intégration de l'EE à l'école primaire	• Intégration par croisements pertinents (avec les disciplines conceptuelles, les disciplines à dominante socio affective et les disciplines instrumentales), • Vision des éléments pratiques d'intégration	• TICE
Les techniques d'intégration de l'EE dans les leçons au primaire	• les différentes techniques d'intégration et leurs comparaisons • les modalités d'intégration	• Vidéos scopies d'une séquence
La préparation d'une leçon de à l'école primaire	• Fiche des consignes o *Objectif* o *Tâches* o *Stratégies (microprocessus, meso processus, macro processus)* o *Démarche* o *Résultats attendus* o *Séquençage (titres ou sous titres de leçon, Evaluations formatives)*	• Modèles de fiches

Tableau n° 4 : Contenus d'enseignement proposés pour la formation à la didactique de l'EE à l'ENS

CONTENUS DE EN FORMATION A L'ENSEIGNEMENT LA DIDACTIQUE DE L'EE_DD DANS LES ENS	Objectifs spécifiques de la formation initiale à la didactique de l'EE dans les ENS		
	Perspective environnementale	Perspective éducative	Perspective méthodologique
L'intervention éducative	- Acquérir des connaissances de base sur l'intervention éducative et l'EE	- Maîtriser la théorie de l'intervention éducative - Contraster les différentes définitions de l'éducation relative à l'environnement à partir de diverses grilles d'analyse du domaine de l'éducation.	- Développer les habiletés d'investigation sur les méthodes, stratégies, approches et techniques liées à l'intervention éducative
Problèmes et problématisation en EE	- Maîtriser la formulation d'un problème environnemental et sa problématisation	- Maîtriser les stratégies de problématisation - Maîtriser la typologie des problèmes en didactique des sciences	-Caractériser les activités de simple résolution de problème - Caractériser les activités de problématisation
Epistémologie et didactique de l'EE	-Identifier les paramètres d'un environnement didactique en EE	- Maîtriser les différents paramètres d'un environnement didactique en EE	- Maîtriser les ^processus et les modalités d'accession aux savoirs en didactique de l'EE
Méthodes / modèles d'approches / stratégies d'apprentissage en didactique de l'EE	- Clarifier les choix adaptés aux contextes local, régional ou national	- Acquérir des connaissances de base sur les méthodes de l'intervention éducative en EE	- Caractériser les méthodes de l'EE et les stratégies et techniques d'intervention éducative associées à ces méthodes
Problèmes environnementaux	- Acquérir une bonne représentation des problèmes environnementaux	- Développer les habiletés à la représentation des problèmes environnementaux	- Caractériser sur un ensemble donné les problèmes environnementaux par une représentation
Stratégies d'intégration de l'EE dans les disciplines d'accueil à l'école primaire et les didactiques des disciplines à l'ENIEG	- Construire un cahier d'illustrations par des outils didactiques de l'EE adaptés à l'intégration de l'EE dans certaines leçons de sciences du programme officiel de l'école primaire - Illustrer par des outils didactiques de l'EE adaptés à l'intégration de l'EE dans certaines leçons de sciences du programme officiel de l'école primaire	- Développer les habiletés à l'accompagnement pédagogique - Développer les attitudes et habiletés liées à l'animation pédagogique	- Caractériser les leçons de sciences du programme officiel de l'école primaire exigeant l'intégration de l'EE - Caractériser les stratégies, approches et techniques d'intégration de l'EE dans les leçons de sciences à l'école primaire
Ingénierie didactique en EE	- Construire un carnet de séquençage intégrant les aléas perturbateurs - Formuler un dispositif didactique sur une leçon d'EE à l'ENIEG - Construire un cahier de leçons préparées	- Développer les capacités de prise en compte de la complexité de la classe - Développer les attitudes et habiletés de communication et celles liées à l'animation pédagogique	- Maîtriser les processus liés à la planification des activités pédagogiques - Caractériser la conception, l'organisation et l'articulation des séquences de classe dans un projet d'apprentissage - Préparer au stage d'observation ou d'enseignement

Tableau n°5 : Thèmes proposables aux contenus d'enseignement pour la formation à la didactique de l'EE à l'ENS

CONTENUS D'ENSEIGNEMENT	**Thèmes proposables aux contenus**	
L'intervention éducative en EE	• Définitions, caractéristiques et modèles de l'intervention éducative en EE • Les dimensions de l'intervention éducative	
Problèmes et problématisation en EE	• Typologie des problèmes en didactique de l'EE (….) • Niveaux de problématisation dans la formation à l'enseignement de l'EE	
Epistémologie et didactique de l'EE	• Les différents paramètres d'un environnement didactique en EE	
Méthodes / modèles d'approches / stratégies d'apprentissage en didactique de l'EE	• Approche expérientielle • Approche coopérative • Approche interdisciplinaire	• module préparatoire • lecture de textes choisis • forum de discussion

	• Approche critique • Approche réflexive • Approche sensorielle • Approche par les compétences	• revue de presse continue • tenue d'un journal de bord • activités dirigées par des « fiches de travail » des : analyses, synthèses, réflexions critiques, discussions, études de cas, enquêtes, recherches documentaires, etc. ;
	• Techniques interactives (lecture individuelle, éducation des pairs, travail de groupe, exposé débat, enquête/découverte, jeux de rôles, projets d'action, journal mural, remue-méninges, recherche documentaire, phillips 6 x 6)	
Problèmes environnementaux	• Groupes de problèmes environnementaux de ce début de siècle • Vision globale des problèmes environnementaux • Méthodes d'analyse d'un problème environnemental	
Stratégies d'intégration de l'EE dans les disciplines d'accueil à l'école primaire et les didactiques des sciences à l'ENIEG	• Modes d'intégration (transdisciplinarité, interdisciplinarité) • Techniques d'intégration (transversalités) • Types d'intégration (totale, partielle, adjonction de contenus)	
Ingénierie didactique en EE	• Définition, méthodologie et application de l'ingénierie didactique en EE • Modélisation de la connaissance en EE	

En ce qui concerne la formation continue ou continuée, il est opportun de relever que, d'après Nkeck Bidias, (2004), les problèmes de l'enseignant de didactique des sciences dans les ENIEG peuvent être synthétisés en problèmes de recherches particulières sous le libellé d'un profil d'univers des problèmes de l'enseignement des didactiques des sciences et des problèmes de l'enseignant de didactiques des sciences dans les ENIEG au Cameroun.

Le profil d'univers des problèmes retenu est le suivant : lacunes dans le programme de formation initiale des professeurs, problèmes liés au modèle applicationniste de la connaissance, exigences sociétales de savoirs et de compétences, mauvaise gestion du temps et de l'espace, carence d'autodiscipline, problèmes d'organisation et de mise en œuvre des contenus d'enseignement en didactique des sciences, incapacité de remettre en question la nature des connaissances scientifiques et des conditions menant à leur production, mauvaise description et explication des méthodes, des démarches, des définitions des objectifs, des curricula et des progressions, mauvaise formulation d'un message ou d'une connaissance, mauvaise validation d'un jugement ou d'un raisonnement : problèmes "d'ingénierie didactique, exigences sociétales de polyvalence, utilisation abusive d'exercices non contextualisés, utilisation des situations problèmes non contextualisées, manque d'intérêt et de motivation, manque de culture scientifique, absence de la prise en compte des représentations des apprenants, méconnaissance de la diversité des apprenants, absence de la prise en compte des acquis réels des apprenants, absence de distinction conceptuelle entre discipline de formation à l'enseignement et matière scolaire, insuffisance de processus de transformation dans la pratique quotidienne de l'enseignant et dans l'élaboration de son savoir d'expérience, formation initiale professionnelle lacunaire : sans savoirs fondamentaux et de niveau insuffisant, méconnaissance de l'épistémologie des sciences

Sur cette base, les objectifs spécifiques de formation continue peuvent être retenus comme des propositions qui répondent aux vingt-une carences susmentionnées. Et les contenus de formations continues pourraient être les suivants :

(i) Au niveau des ENS, deux formes pédagogiques de formations continues peuvent avoir lieu : la première forme de type universitaire se réaliserait à l'attention des enseignants en général titulaires de diplômes universitaires ; et la seconde forme de type scolaire contractuelle et interactive s'adresserait aux enseignants de didactiques des sciences ou de l'EE. Toutes les formes peuvent porter sur les thèmes proposables suivants :

- Gérer du temps et de l'espace en didactique de l'EE ;
- Comment passer d'un curriculum formel à un curriculum enseigné dans les ENIEG ?
- Comment organiser et mettre en œuvre les contenus d'enseignement en didactique des EE ?
- Comment valider un jugement ou un raisonnement par "l'ingénierie didactique" en didactique de l'EE ?
- Comment formuler un message ou une connaissance en didactique de l'EE ?
- Stratégies de problématisation en didactique de l'EE ;
- Conception et Utilisation des exercices contextualisés en didactique de l'EE ;
- Comment prendre en compte les représentations des apprenants en didactique de l'EE dans une ENIEG ?
- Comment faire la distinction conceptuelle entre discipline de formation à l'enseignement et matière scolaire ?
- Processus de transformation dans la pratique quotidienne de l'enseignant et dans l'élaboration de son savoir d'expérience ;
- Compléments d'épistémologie des sciences et triangles didactiques en EE ?

En ce qui concerne la forme pédagogique de type universitaire, en dehors des thèmes proposables énumérés ci-dessus, le dispositif didactique de formation continue peut se représenter par les modalités sous-jacentes selon le tableau ci-après :

Tableau n°6 :

■ **Forme pédagogique de type universitaire** ▶ Conférences, cours ▶ Enseignement à distance ▶ Université d'été ■ **Profil de formateurs** ▶ Enseignants d'Universités ▶ Enseignants-chercheurs ■ **Qualifications** ▶ Formation qualifiante avec examen ou diplôme	■ **Objectifs spécifiques** ▶ Acquérir de nouvelles compétences ▶ Actualiser ses compétences ▶ Participer à la recherche ▶ Encourager l'innovation ▶ Acquérir un perfectionnement ■ **Contenus** (voir les thèmes proposables ci-dessus) ▶ Pédagogie ▶ Curricula, didactiques et évaluations ■ **Durée** ▶ Stages longs ■ **Compétences visée** ▶ Selon le thème (éducation, éducation à l'environnement, sciences de l'environnement)

En ce qui concerne la forme pédagogique contractuelle interactive de formation continue, en dehors des thèmes proposables énumérés ci-dessus, le dispositif didactique de formation continue peut se représenter par les modalités sous-jacentes selon le tableau ci-après :

Tableau n°7 :

■ **Forme pédagogique de type scolaire contractuelle et interactive** ▶ Conférences pédagogiques ▶ Voyages d'études ▶ Université d'été ▶ Séminaires ▶ Stages pratiques ■ **Profil de formateurs** ▶ Personnel à plein temps ▶ Enseignants d'Universités ▶ Enseignants déchargés ▶ Experts ■ **Durée** ▶ Stages cours ■ **Qualifications** ▶ Formation qualifiante avec examen ou diplôme	■ **Objectifs spécifiques** ▶ Acquérir de nouvelles compétences ▶ Actualiser ses compétences ▶ S'initier à de nouvelles méthodes ▶ Favoriser l'interdisciplinarité et le travail en équipe ▶ Favoriser les relations avec l'entreprise ▶ Former à la gestion des relations humaines ▶ Participer à une recherche ▶ Encourager l'innovation pédagogique ▶ Former à l'organisation et à la gestion de l'établissement scolaire ■ **Contenus** (voir les thèmes proposables ci-dessus) ▶ Pédagogie ▶ Curricula, didactiques et évaluations ■ **Compétences visée** ▶ Selon le thème (éducation, éducation à l'environnement, sciences de l'environnement)

(ii) Au niveau des ENIEG, à l'attention des enseignants de didactiques des sciences ou de l'EE et/ou des enseignants de l'école primaire de la zone de compétence territoriale d'une ENIEG donnée :

- Construire une animation : la grille de progression pédagogique (message, objectif spécifique, moyen d'interprétation), structure pédagogique d'une animation, mise en pratique. ;
- Comment passer d'un curriculum formel à un curriculum enseigné dans les ENIEG ;
- Acquérir un bagage « *naturaliste* » et des méthodes d'approches scientifiques (Insectes pollinisateurs, micromammifères, Flores des étangs et des rivières) ;
- Déceler comment monter des projets d'éducation à l'environnement tout en valorisant l'acquisition de compétences en mathématiques, géographie, sciences naturelles ;
- Comment formuler un message ou une connaissance en didactique de l'EE ;
- Conception et Utilisation des exercices contextualisés en didactique de l'EE ;
- Comment prendre en compte les représentations des apprenants en didactique de l'EE dans une ENIEG ;
- Comment faire la distinction conceptuelle entre discipline de formation à l'enseignement et matière scolaire ;
- Le processus de transformation dans la pratique quotidienne de l'enseignant et dans l'élaboration de son savoir d'expérience ;
- Compléments d'épistémologie des sciences et triangles didactiques en EE.

Par conséquent, en dehors des thèmes proposables énumérés ci-dessus, le dispositif didactique de formation continue peut se représenter par les modalités sous-jacentes selon le tableau ci-après :

Tableau n°8 :

■ **Forme pédagogique de type interactive et réflexive** ▶ Ateliers ▶ Journées ou semaines pédagogiques ▶ Stages en relation avec la pratique pédagogique ▶ Travail en groupe ▶ Séminaires groupaux ▶ Voyages d'études ■ **Profil de formateurs** ▶ Inspecteurs, Conseillers pédagogiques, Chefs d'établissements ▶ Enseignants ▶ Experts ■ **Durée** ▶ Un à cinq jours par niveaux de la chaîne pédagogique ■ **Qualifications** ▶ Formation qualifiante avec examen ou diplôme	■ **Objectifs fréquents** ▶ Favoriser le travail en équipe, l'interdisciplinarité et l'innovation pédagogique ▶ Former à la gestion des relations humaines et à la résolution des problèmes de l'établissement scolaire ▶ Réfléchir sur ses pratiques pédagogiques ▶ Participer à la recherche ▶ Encourager l'innovation pédagogique ▶ Former à la gestion de l'établissement scolaire ▶ Factualiser ses connaissances de base ■ **Contenus** (voir les thèmes proposables ci-dessus) ▶ Pédagogie générale ▶ Curricula, didactiques et évaluations ■ **Compétences visées** ▶ Selon le thème (éducation aux sciences, éducation à l'environnement, éducation au développement durable, éducation à la technologie, éducation à la santé, …)

Les différentes ressources complémentaires auxquelles il peut être fait appel sont soit de nature sociale ou de nature matérielle : (i) les ressources sociales : Professionnels de la santé et de l'environnement, Experts de l'UICN, Services de la Communauté urbaine ou de la mairie, Ministère de la ville et du développement urbain, Ministère de l'environnement, Membres de sa famille, Voisins, Clubs environnements dans les établissements, Associations sur l'environnement, Organisations non gouvernementales (ONG) ; (ii) les ressources matérielles : Guides d'interprétation de la nature, Cartes géographiques, Plans de milieux naturels, Schémas des relations dans un écosystème, Instruments d'observation et de mesure, Appareil photographique, Outils de bricolage et de jardinage, Matériaux de dessin, Grille d'enquête, Grille de calcul de l'empreinte écologique, Extraits de règlements, Documentation écrite sur l'environnement, Expositions, jardins, parcs, Culture de végétaux, Centres horticoles, de jardinage, Installations d'assainissement de l'eau, Films sur les problèmes environnementaux, Décharges municipales, Sites Internet sur l'éducation à l'environnement.

Données de la plateforme de formation et d'enseignement proposée

La plateforme a été orientée WEB dans le but d'envisager l'élargissement des membres participants compte tenu de la perspective d'une informatisation galopante dans le territoire camerounais (par des ordinateurs personnels et la téléphonie mobile et fixe, tous intégrant *le son, l'image et les données*, et particulièrement dans les milieux scolaires et universitaires.



Figure n° 3 : Page d'accueil du site de la plateforme de formation et d'enseignement

Résultats sur les variables de l'évolution d'un modèle comportemental

Les variables de l'évolution d'un modèle comportemental des enseignants sont de trois types : les variables de niveau d'entrée, les variables d'appropriation et les variables de renforcement des capacités.
Les types de variables susmentionnées évoquent en réalité des facteurs expérimentaux ou conditions expérimentales ou critères expérimentaux résultant de (i) de l'enquête auprès des trois (3) enseignant de l'échantillon intentionnel non probabiliste ; (ii) des observations sur les rétroactions par vidéos scopies ; (iii) des fiches de préparation de leçons ; (iv) des fiches ou grilles d'observation de leçons ; (v) des groupes de discussion et (vi) du site WEB de la plateforme de formation et d'enseignement. Les variables et facteurs expérimentaux se définissent de la façon suivante :

- Les variables de niveau d'entrée : elles sont en rapport avec le facteur expérimental lié au niveau d'entrée qui est adossé sur les modalités suivantes : (i) les caractéristiques personnelles de l'enseignant de didactique de l'EE à l'ENIEG ; (ii) la représentation qu'il se fait sur la didactique de l'EE ; (iii) ses représentations sur les approches et stratégies pédagogiques vécues dans l'enseignement de la didactique de l'EE ; et (iv) les difficultés rencontrées pour son propre développement.
- Les variables d'appropriation : elles sont afférentes à la condition expérimentale liée à l'appropriation, c'est-à-dire celle qui est adossée sur les modalités suivantes : (i) les motivations et intérêts de l'enseignant de didactique de l'EE dans une ENIEG ; (ii) ses besoins de formation continue ; (iii) les avantages prévisibles de l'expérience dans le cadre de la recherche menée pour son propre développement ; (iv) les représentations de l'enseignants sur les enjeux de la recherche menée ; et (v) les représentations qu'il se fait de ses perspectives de développement dans le cadre d'un espace virtuel ; (vi) les objectifs spécifiques de la formation initiale en didactique de l'EE à l'ENIEG avec les perspectives environnementale, éducative et méthodologique.
- Les variables de renforcement des capacités : elles sont relatives au critère expérimental afférant au renforcement des capacités, critère qui est porté par les traitements suivants : (i) le modèle de l'intervention éducative pratiquée par l'enseignant ; (ii) les caractéristiques de la gestion de classe par l'enseignant ; (iii) production de nouvelles réalités suite aux réutilisations des dispositifs didactiques proposés ; (iv) les caractéristiques des fiches de préparation de leçon ; et (v) les caractéristiques des grilles d'observation de leçon.
- Les variables résultant de l'exploitation de l'espace virtuel proposé et classables dans les trois (3) types précédent : (i) les caractéristiques de la communauté enseignante participant à l'espace virtuel suggéré : enseignants de l'école primaire, enseignants de didactique de l'EE, enseignants d'universités ; (ii) les documents : travaux de référence en didactique de l'EE, critiques d'experts, lois et règlements nationaux, accords internationaux; (iii) les offres de dispositifs didactiques ; (iv) les liens utiles ; (vii) les nouvelles réalités produites par les enseignants

Les figures n° 4, 5 et 6 ci-après représentent les variables de l'évolution du modèle comportemental de l'enseignant de didactique de l'EE en ENIEG, les variables de l'évolution du modèle comportemental de l'enseignant d'ENS formateur à l'enseignement de la didactique de l'EE dans les ENIEG et les variables de l'évolution du modèle comportemental de l'enseignant d'ENS formateur à l'enseignement de la didactique de l'EE dans les ENIEG.

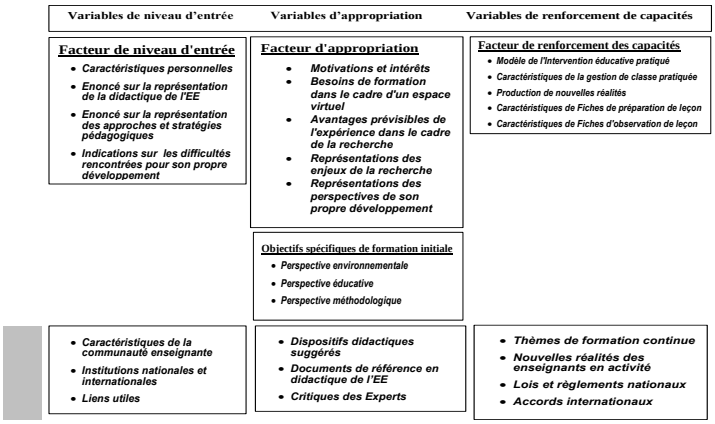


Figure n°4 : Variables de l'évolution du modèle comportemental de l'enseignant d'ENIEG

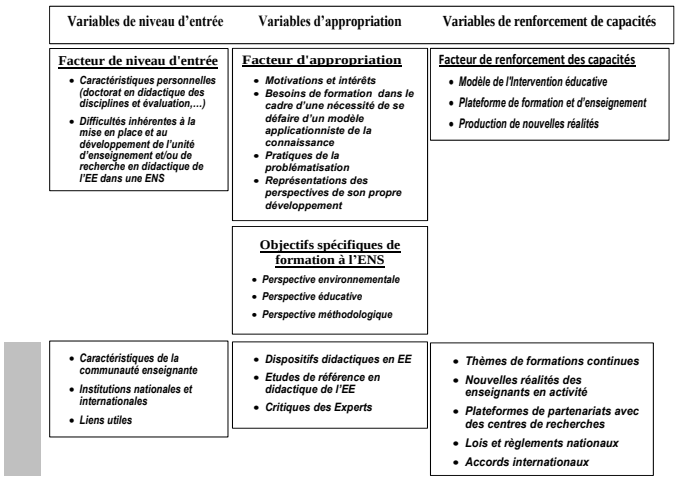


Figure n° 5 : Variables de l'évolution du modèle comportemental de l'enseignant d'ENS

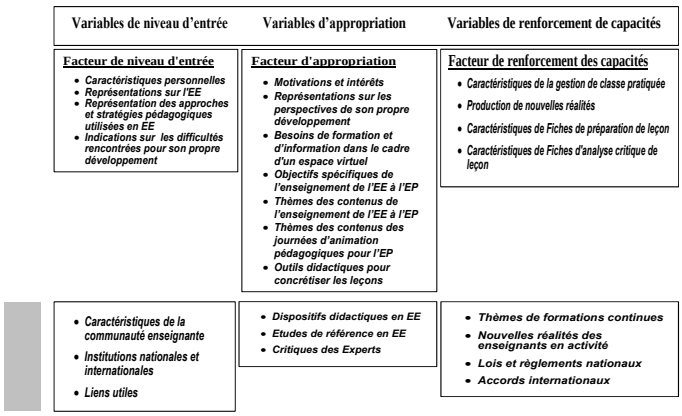


Figure n° 6 : Variables de l'évolution du modèle comportemental de l'enseignant d'école primaire

Discussion sur les résultats

Les discussions ci-après qui émergent (i) de la conception des dispositifs didactiques pour l'enseignement de l'EE, (ii) des dispositifs didactiques pour une plateforme de formation et d'enseignement, et (iii) des mécanismes de mise en place des dispositifs didactiques.

De la conception des dispositifs didactiques pour l'enseignement de l'EE

Les dispositifs didactiques proposés sont en partie majoritairement conçus indépendamment de l'environnement qui le supportera, c'est une *offre de signification proposée à des usagers* (Leclercq cité par Caron, 2007). Les trois (3) propriétés de l'offre de signification sont les suivantes : (i) elle renvoie au caractère subjectif et évolutif des dispositifs suggérés ; (ii) elle est du type spécifiée pour une plateforme de formation et d'enseignement ; et (iii) en elle, chaque dispositif didactique est rendu concret par ses éléments les plus à mêmes de le rendre évolutif à l'initiative des enseignants participant à l'espace virtuel que constitue la plateforme.

De la plateforme qui favorise la construction des savoirs et le développement des compétences des enseignants

La plateforme est proposée à la communauté d'enseignants, notamment à un échantillon intentionnel non probabiliste, qui y adhère. Elle apporte, entre autres, une aide aux enseignants pour qu'ils accommodent leur enseignement à base de l'offre de dispositifs proposés, et pour qu'ils soient incités aux

pratiques de création enseignante en s'inspirant des propositions de l'espace virtuel créé à leur attention, en ce qui concerne le champ théorique de l'éducation à l'environnement.
La plateforme offre à l'enseignant différentes approches pédagogiques qui favorisent sa construction des savoirs en vue de développer ses compétences ; ces approches influencent les variables de l'évolution du modèle comportemental, c'est-à-dire qu'elles améliorent autant les variables de niveau d'entrée, que celles de l'appropriation et les variables de renforcement des capacités. Il s'agit (i) d'une approche documentaire, et (ii) d'une approche par activité.
La plateforme permettra plus tard, par anasynthèse, de mettre au point des modèles de dispositifs didactiques avec un ancrage local édifiant pour l'ensemble de la communauté enseignante et la communauté de recherche en didactique des disciplines ; en d'autres termes, la plateforme permet de modéliser, de contextualiser et de mettre au point des dispositifs didactiques par l'anasynthèse.

Des conditions qui mobilisent les capacités conceptuelles des enseignants formateurs

L'intention, à travers la plateforme, est de suggérer des dispositifs-documents didactiques à des enseignants sur une plateforme de formation et d'enseignement sur l'éducation à l'environnement sur base du programme d'enseignement de l'EE à l'école primaire.
Il s'agit d'une plateforme d'enseignement parce qu'elle sert d'espace virtuel à l'attention de ceux des enseignants qui dispensent la didactique de l'EE dans les ENIEG pour les élèves-maîtres d'écoles primaires.
Il s'agit aussi d'une plateforme de formation parce qu'elle présente des éléments de dispositifs-documents de (i) formation initiale à l'attention des enseignants d'ENS (formation à l'enseignement de la didactique de l'EE), (ii) formation continue à l'attention des enseignants d'ENS, (iii) formation continue dans les ENS à l'attention des enseignants d'ENIEG, (iv) formation continue dans les ENIEG à l'attention des professeurs d'ENIEG, (v) formation continue dans les ENIEG à l'attention des maîtres d'écoles primaires.
La plateforme permet enfin la viabilisation des réutilisations des dispositifs-documents proposés, viabilisation qui appelle la mobilisation de trois (3) acteurs agissant chacun par quatre (4) principes d'action (Houpert, 2005 ; Berryman, 2007). Les trois (3) acteurs sont les suivants : l'institution, les enseignants formés dans les trajectoires de la formation à l'enseignement normal général (ENIEG et ENS pour le cas du Cameroun) et les enseignants formateurs (qui dispensent l'enseignement de la didactique de l'EE à l'ENIEG ou qui forment à l'enseignement de la didactique de l'EE à l'ENS). Les quatre (4) principes d'action s'énoncent comme suit : (i) responsabilisation des enseignants formés dans les trajectoires de l'enseignement normal (ENIEG, ENS pour le cas du Cameroun ; (ii) inscription de la formation initiale, continue ou continuée dans l'évolution des enseignants concernés pour battre en brèche le modèle applicationniste de la connaissance ; (iii) ancrage de la formation continue ou continuée dans la pratique de l'activité d'enseignement; et (iv) faveur à la socialisation professionnelle des enseignants formés.
Les dispositifs-documents ne seront mis au point que plus tard lors de l'utilisation de l'espace virtuel créé par les enseignants et chercheurs en activité en suivant un processus d'anasynthèse.

Des taches de réutilisation des dispositifs didactiques

La réutilisation est fondée sur l'écriture de scénario pédagogique. Elle privilégie une approche par activité de l'usager - l'enseignant formateur (en ENS ou en ENIEG) - dans l'espace virtuel créé à son attention.
Dans la pratique de conception d'un scénario pédagogique, des chercheurs ont défini des outils réflexifs qui intègrent un environnement informatique pour l'apprentissage humain (Brassard & Daele, 2003).
Le tableau n°15 ci-après présente les dix-sept (17) dimensions organisées en quatre (4) catégories ainsi que des continuums sur lesquels l'enseignant formateur peut se positionner et effectuer un choix pour un scénario.

Tableau 9 : 17 dimensions pour concevoir un scénario pédagogique (adapté de Brassard et Daele, 2003)

Les facteurs expérimentaux et leurs modalités dans la conception d'un scénario pédagogique	*Les continuums des modalités (ou dimensions)*
ORIENTATIONS ET CHOIX PEDAGOGIQUES DE DEPART	
1. CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE	*Instructiviste* ↔ *Constructiviste*
2. ORIENTATION DES BUTS	*Centrée* ↔ *Liée au champ d'étude de l'EE*
3. PRISE EN CONSIDERATION DES ERREURS	*Apprentissage sans erreur* ↔ *Apprentissage pas l'expérience*
4. FLEXIBILITE DU DISPOSITIF PEDAGOGIQUE	*Figé* ↔ *Ouvert*
ACTEURS ET ROLES	
5. ROLE DE L'ENSEIGNANT FORMATEUR	*Didactique* ↔ *Facilitateur*
6. SOURCE DE MOTIVATION	*Extrinsèque* ↔ *Intrinsèque*
7. PRISE EN COMPTE DES DIFFERENCES INDIVIDUELLES	*Uniformité* ↔ *Individualisation*
8. SENSIBILITE AUX DIFFERENCES CULTURELLES	*Pas de prise en compte* ↔ *Intégrée*
9. COMMUNAUTE DE PRATIQUE	*Non intégrée* ↔ *Intégrée*
ACTIVITES	
10. ORIENTATION DE LA TACHE	*Académique* ↔ *Avec ancrage local*
11. ACTIVITE DE L'APPRENANT	*Accès au contenu* ↔ *Création*
12. APPRENTISSAGE COLLABORATIF	*Non intégré* ↔ *Intégral*
13. EVALUATION DES APPRENTISSAGE	*Traditionnelle* ↔ *Participative*
OUTILS ET PROCESSUS	
14. CONTROLE PAR L'APPRENANT	*Absence* ↔ *Implication*
15. SOUTIEN A LA METACOGNITION	*Non intégré* ↔ *Intégré dans l'activité*
16. GESTION DES CONNAISSANCE	*Accès* ↔ *Communauté, réseau*
17. REGULATION ET EVALUATION DU SCENARIO	*Pas de prise en compte* ↔ *Participatives*

Du suivi et de l'évaluation des réutilisations des dispositifs didactiques

Le suivi et l'évaluation des réutilisations d'un dispositif didactique peut être réalisé sur deux points de vue distincts : du point de vue de la recherche et du point de vue des institutions dûment mandatées. Les institutions dûment mandatées sont celles qui font partie du système national de formations à l'enseignement normal général. Au Cameroun, ces institutions appartiennent à la sphère d'influence des ministères en charge de l'éducation nationale (ministère de l'éducation de base, ministère des enseignements secondaires, ministère de l'enseignement supérieur, ministère de la recherche scientifique, technique et de l'innovation. Ces institutions sont les suivantes : (i) les ENIEG publiques et privées; (ii) les écoles primaires publiques annexes aux ENIEG publiques animées par les maîtres d'application ; (iii) les ENS et les Instituts de l'enseignement normal dans les universités publiques et privées ; et (iv) les institutions de la chaîne de l'évaluation et de supervision pédagogique.

Du point de vue des institutions dûment mandatées, le suivi et l'évaluation se font en suivant les principes généralement admis sous l'angle de l'évaluation de l'expérimentation des objets afférant aux dispositifs didactiques. Dans la pratique, les principes généralement admis sont au nombre de trois : la contractualisation sur un ensemble cohérent (plateforme des actions concertées de chacun des intervenants à l'évaluation envisagée - enseignants formateurs, responsables de l'administration de l'institution engagée -), le protocole d'évaluation de l'expérimentation des dispositifs réutilisés exprimant des procédures simples et compréhensibles par tous les intervenants et la méthodologie d'évaluation transparente adoptée qui pourrait suivre le modèle à deux (2) boucles schématisé par la figure n°7 ci-après.

Pour prévoir la restitution de l'évaluation de l'expérimentation, on pourrait recourir au tableau n°10 inspiré de Jacques Nimier (http://www.pedagopsy.eu/evaluer.htm) ci-après.

Du point de vue de la recherche, le suivi et l'évaluation des réutilisations de dispositifs didactiques se font en suivant le processus de l'anasynthèse représenté par la figure n°8 ci-après.

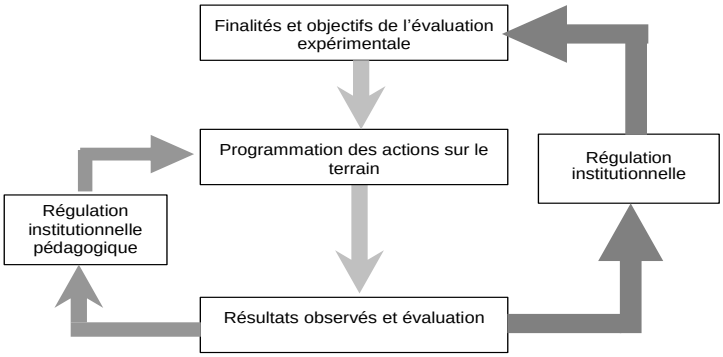


Figure n° 7 : modèle de représentation par boucles d'évaluation

Tableau 10 : éléments de restitution de l'évaluation (adapté de Nimier, 2007)

Institution d'une plateforme d'actions des intervenants Chronogramme des activités	Processus d'anasynthèse		Par rapport au chercheur				
		SUIVI DE L'EMPLOI ET APPUI PEDAGOGIQUE	Par rapport à un enseignant formateur			Par rapport à l'institution	
		COLLECTE	Levés des obstacles	Apprentissage		Par personne interne au système	Par personne externe au système
		AVEC REFERENTIEL	INSPECTER	CONTRÔLER	Avec mesure d'écart	CONTRÔLER LA QUALIT2	PRODUCTION D' UN AUDIT
			CONSEILLER	ENSEIGNER	Sans mesure d'écart		
		SANS REFERENTIEL	Avec Interprétation	ANALYSER		DIAGNOSTIQUER	
			Sans Interprétation	AIDER	FORMER	ENQUÊTER	

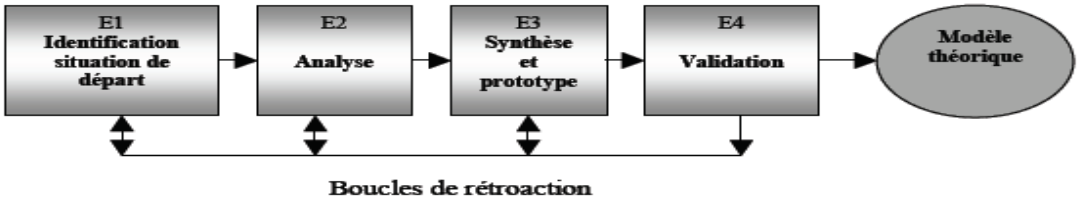


Figure n° 8 : La stratégie générale de l'anasynthèse pour développer un modèle théorique

Contrôle de la qualité dans les réutilisations des dispositifs didactiques

Les principes de contrôle de la qualité des dispositifs didactiques font appel aux méthodes de *management de la qualité* (Gripon, 2008) dans le contexte de l'enseignement ; il s'agit du principe de : (i) la vérification de la conformité du dispositif réutilisé de l'enseignant formateur par un échantillonnage à plusieurs degrés et la conformité par rapport aux normes déjà retenues se vérifie en référence aux objectifs pédagogiques (de formation ou d'apprentissage), aux approches privilégiées pour la formation à l'enseignement de la didactique de l'EE, l'enseignement de la didactique de l'EE et l'enseignement de l'EE ; (ii) l'emploi des outils de maîtrise statistique de la qualité dans l'enseignement (indicateurs, paramètres).
Parmi les méthodes du management de la qualité, on peut choisir d'appliquer le processus de la démarche qualité à l'effet d'améliorer un dispositif didactique par ses réutilisations. Par rapport aux activités de suivi et de l'évaluation décrites précédemment, la démarche qualité constitue un processus complémentaire.

Mécanismes de mise en place des dispositifs didactiques

Nos propositions sur les dispositifs didactiques inspirent des changements dans le monde éducatif parce qu'il est question de voir les niches académiques du système de formation de l'enseignement normal, au moins en Afrique, devenir des lieux plus propices à des formations innovantes des enseignants par des dispositifs didactiques adaptés à chaque système national de formations de l'enseignement normal.
La mise en place de dispositifs didactiques est réelle dès que des enseignants s'inscrivent sur le site WEB de la plateforme. Mais la mise en place au niveau d'un établissement du système national de formations de l'enseignement normal suivrait (i) un processus de l'historicité (mise en place progressive, développement d'un leadership à l'échelle individuelle, existence de programmes et normes nationaux, essor et des relations dynamiques de co-construction entre l'enseignant et diverses organisations, offres de réalité contextuelle intégrant autant l'éducation à la nature que l'éducation à la conservation ainsi que le développement durable, développement de la collaboration entre acteurs réutilisateurs de dispositifs locaux, régionaux ou nationaux) ; (ii) un processus de fonctionnement intégrant la dimension se rapportant aux savoirs, pratiques, les environnements et les acteurs, la dimension relative à la réponse ou la soumission aux publications sur des orientations, des buts, des objectifs, des lignes directrices et autres normes supra nationales pour l'éducation à l'environnement, pour la formation à l'enseignement ou pour l'éducation à l'environnement dans la formation à l'enseignement, et la dimension afférente à l'ouverture aux enjeux « *société et environnement* » dans une perspective ressourciste, et ouverture aux questions de culture et aux sciences humaines, et enfin la dimension portant sur l' approche intégrée de la didactique de l'éducation à l'environnement avec d'autres cours de didactique.

Eléments bibliographiques

BEITONE Alain (2001), *Pédagogie de l'accompagnement, enjeux de savoir(s) et dispositifs didactiques,* Lycée Thiers (Marseille) et IUFM d'Aix-Marseille.

BERRYMAN, T. (2006) *Des pistes pour institutionnaliser une éducation relative à l'environnement dans la trajectoire obligatoire de la formation initiale à l'enseignement primaire,* Revue ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT, Université du Québec à Montréal, Vol. 6, 2006-2007, pp. 137-158

BOULDOIRES, B. © (1995), *Introduction à la didactique*, cours du 22 juin 1995, suivi de *Réflexions sur la formation*

BRASSARD, C. & DAELE, A. (2003). *Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC.* In Desmoulins C., Marquet, P., Bouhineau D. (ed.). *Actes du colloque EIAH 2003*, p. 437-444. INRP/ATIEF, Lyon 2003.

CARON, P.-A. (2007), *Ingénierie dirigée par les modèles pour la construction de dispositifs pédagogiques sur des plateformes de formation*, thèse de doctorat, n° d'ordre 3985, Université des Sciences et Technologies de Lille.

CHARLAND, P., (2007), *La triade science, technologie et environnement : nouveaux enjeux théoriques curriculaires et pédagogiques,* Revue Education relative à l'environnement, Vol. 6, 2006-2007, pp. 63 – 75.

CHARLAND, P., (2007), *Proposition d'un modèle éducationnel intégrant l'éducation relative aux sciences, à la technologie et à l'environnement – Enjeux théoriques et praxéologiques –*, Université du Québec à Montréal, © Conférences publiques du CRÉAS, 6 décembre 2007

CRUTZEN, D., (2005) *Les compétences transversales. Un concept-clé pour l'éducation à la diversité en Europe. Quelle réalité en Communauté française ?*, in De Babel à la mondialisation : apport des sciences sociales à la didactique des langues, J. Aden (dir.), CNDP - CRDP de Bourgogne, coll. Documents, actes et rapports pour l'éducation. 2005, n°40

DEMAIZIERE, Françoise, (2008), *Le dispositif, un incontournable du moment*, in Revue Internet francophone pour chercheurs et praticiens, Volume 11, n°1, 2008

DENZIN, Norman K. et LINCOLN, Yvonna S. (1994). *Handbook of Qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, p.99

DESLAURIERS, Jean-Pierre (1991). *Recherche qualitative – Guide pratique.* Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p.58.

DESGAGNE, S., (1997), *Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants*. Revue des sciences de l'éducation, Volume 23, n°2, pp.371 à 393

DETRIMONT, Lise (2002), *L'Education à l'Environnement dans les secteurs ruraux au Cameroun*.

FABRE, Michel, et VELLAS, Etiennette, (2003), *Situations de formation et problématisation,* Réseau Education formation (REF), Symposium n°5, Université de Génève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation.

FABRE, Michel, et VELLAS, Etiennette, (2006), *Situations de formation et problématisation,* Première édition, Collection Perspectives en éducation et formation, *216 pages*

GIRAULT, Yves et SAUVE, Lucie (2008), *L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable, Croisements, enjeux et mouvances*, Revue ASTER, n°46, pp.7-30

GRIPON, G. (2008), *Démarche qualité dans l'enseignement : repères conceptuels et exemples d'applications,* IUT Brest - Dpt Génie Biologique Université de Bretagne Occidentale (UBO), Brest, France, 5ème colloque sur le thème *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, Sous-thème pré-colloque du 17 au 18 juin 2008 à la Faculté Victor Ségalen.

HOUPERT D., (2005), *En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ?*, n°435 - Dossier "*Enseigner, un métier qui s'apprend*", IUFM de Poitou-Charentes

KAES, R. (1976). *L'appareil psychique groupal*, Paris, Dunod.

KAES, R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe, Paris*, Dunod.

KANI KONATE, M. et SIDIBE, A., (2007), *Extraits de Guides pour la recherche qualitative*, Centre d'Appui à la Recherche et à la Formation (CAREF), Bamako – Mali, pour le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE), Copyright©ROCARE/ERNWACA - eMail : info@rocare.org

MERRIAM, Sharan B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San-Francisco : Jossey-Bass Publishers, pp. 29 à 39.

LENOIR, Yves (2003), *La pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement : pour construire des savoirs transversaux et intégrés dans le cadre d'une approche par compétences*, Faculté d'éducation Université de Sherbrooke, http://www.educ.usherb.ca.crie

LENOIR, Yves (2006), © *L'analyse des pratiques d'enseignement : cadre conceptuel et dispositifs de recherche*, École doctorale, sciences de l'éducation, Université de Genève, FAPSE Université de Genève, FAPSE, 11 février 2006)

LENOIR, Yves, (2004), © *L'intervention éducative : de sa conceptualisation à son actualisation*, http.www.usherb.ca/crie

LENOIR, Yves (2003), *Petit glossaire de termes et expressions liés à la recherche scientifique*, Faculté d'éducation Université de Sherbrooke, http://www.educ.usherb.ca.crie

LENOIR, Yves (2003), *La pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement : pour construire des savoirs transversaux et intégrés dans le cadre d'une approche par compétences*, Faculté d'éducation Université de Sherbrooke, http://www.educ.usherb.ca.crie

LEUTENEGGER Francia, SCHUBAUER-LEONI Maria Luisa et AMADE-ESCOT Chantal (2003), *Recherche et intervention didactique : quelle articulation entre les dispositifs de recherche et les dispositifs de formation à l'action enseignante ?* Symposium n° 9 : QUESTIONS DE DIDACTIQUE COMPAREE, Réseau Education Formation (REF), 18-19 septembre 2003 à Genève, Université de Genève -Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation.

Lexique des termes pédagogiques couramment utilisés dans le monde éducatif et de l'enseignement, Arts plastiques, Académie de Lille, septembre 2006

NKECK, BIDIAS, R.S. (2004), *Les problèmes de l'enseignement de la didactique des sciences dans les ENIEG*, mémoire de DEA, décembre 2004, Université Marien Ngouabi (Congo), CUSEAC, Antenne du Cameroun

MORIN, Edgar, (1999) *La tête bien faite*, Paris, Seuil

NOVO, Maria, (1998), *L'éducation environnementale : bases éthiques, conceptuelles et méthodologiques*, Paris : Ed.Unesco

ORELLANA, (2002), *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux*, Thèse de Doctorat, Université du Québec à Montréal

ROBOTTOM, Ian et HART, Paul (1993). *Research in Environmental Education − Engaging the Debate*. Geelong (Australie) : Deakin University Press, p.7.

SAUVE, L. (1997), *L'approche critique en éducation relative à l'environnement: origines théoriques et applications à la formation des enseignants*, Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXIII, n° 1, 1997, p. 169 à 187

SAUVE, L. (2005) *Enjeux et défis de la globalisation en éducation relative à l'environnement*. La revue *POUR* (éditée par le GREP - Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective), *187*, « Éducation à l'environnement », sous la direction de M.P. Joigeault et coll., 67-74.

SCOULLOS M. et MALOTIDI V., (2005) *Manuel sur les méthodes utilisées pour l'Education à l'Environnement et l'Education pour le Développement Durable*, MIO-ECSDE, Athènes.

VIAL, Michel (1998), *Ecrire des dispositifs, pourquoi ?*, Les cahiers de l'année 1998, cahier n°17, Sciences de l'éducation, Université d'Aix-en-Provence.

VIAL M. et THUILIER O. (2002) *Un dispositif d'enseignement des méthodologies de la recherche en Sciences de l'éducation dans un cursus (licence) de formation universitaire professionalisé : comment construire le choix d'une méthode ?* 2e colloque de recherches inter - universitaire : Former des enseignants et des formateurs par l'enseignement supérieur, L'innovation dans les dispositifs, les modalités et les pratiques, Université de Reims

VILLEMAGNE, Carine (2006), *Des choix méthodologiques favorisant une approche inductive : le cas d'une recherche en éducation relative à l'environnement,* RECHERCHES QUALITATIVES − VOL .26(2), ISSN 1715-8705 – http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html, © 2007 Association pour la recherche qualitative

VAN DER MAREN, Jean-Marie (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université, 2e édition, p.145.

L'évaluation de la perception des compétences linguistiques des apprenants valdôtains

Isabelle Puozzo
Haute École Pédagogique de Lausanne (Suisse)
Isabelle.puozzo@hepl.ch
0039 016551067
Av. des Bains 21 - Bureau 535
1014 Lausanne
Suisse

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* [désormais *CECR*] (2001) a défini le plurilinguisme comme la pratique plurielle des langues d'un individu. Le déséquilibre linguistique fait que chaque compétence ne se trouve pas bien rangée dans différents tiroirs fermés, mais que les compétences sont décloisonnées et qu'elles « interagissent » entre elles. De plus, avec la publication du *CECR*, un grand stéréotype s'est écroulé, même s'il persiste encore chez certains : la chute du mythe du bilinguisme parfait. Le déséquilibre des compétences ne signifie pas la chute ou l'instabilité de la personne, mais au contraire, il s'agit de voir ce pluriel comme une richesse supplémentaire pour l'identité de l'individu (*CECR*, 2001). Pourtant, une ombre obscure suit et colle à la peau de cette métaphore du déséquilibre et l'empêche de véritablement s'épanouir dans l'apprentissage des langues. Le déséquilibre oscille alors entre la richesse, grâce et par le *CECR*, et le handicap, par sa dénotation purement négative. Comment cette richesse ou ce handicap se traduit-il dans un contexte bilingue ?

La Vallée d'Aoste [désormais VDA] est une région du nord de l'Italie qui se démarque par son bilinguisme institutionnel franco-italien. À l'école, le français est pratiqué de la maternelle au lycée. Les politiques linguistiques éducatives s'insèrent dans une perspective plurilingue tout au long de la scolarité. Depuis 1998, avec la réforme sur *l'Esame di Stato* en Italie, mise en vigueur en 1998/1999 (Mola, 2000), les épreuves de français ont été repensées en VDA et la quatrième épreuve (*quarta prova*) [désormais 4ème épreuve] de français a été instaurée afin de proposer une épreuve à *l'Esame di Stato*[1] [1]incluse dans ce *continuum* et qui exonère ensuite les élèves de l'épreuve de langue française de tous les concours de l'Administration publique régionale.

Par ailleurs, ce territoire est actuellement partagé entre l'idéologie d'un bilinguisme comme addition parfaite de deux langues et la réalité, à savoir que ce bilinguisme parfait n'existe pas et que tous les acteurs y gagneraient à concevoir une compétence plurilingue déséquilibrée dans le cadre d'une éducation plurilingue. Ce travail de thèse cherche à approfondir ce paradoxe de la VDA.

Cette aspiration idéologique a eu des répercussions sur le système éducatif. La 4ème épreuve de français en VDA relève d'un niveau taxonomique très élevé. Les apprenants peuvent choisir entre trois types d'épreuves :

- l'analyse littéraire ;
- la dissertation ;
- l'analyse-production (une étude comparative entre deux textes et une iconographie).

L'épreuve de français est la copie conforme de l'épreuve d'italien (*Profil régional de la politique linguistique éducative*. *Région autonome Vallée d'Aoste*, 2008) qui est, quant à elle, nationale ; mais ce calque pose de nombreux doutes. En effet, l'apprentissage de la littéracie est certes similaire entre les deux langues, mais les compétences demeurent déséquilibrées puisque la pratique communicative du français se limite aux murs de l'école, voire au professeur de français uniquement. Cette limite du bilinguisme institutionnel fait que la langue est donc décontextualisée de sa fonction première (Cummins, 2006). Par ailleurs, le *Profil régional de la politique linguistique éducative. Région autonome Vallée d'Aoste* (2008) précise que le niveau est supérieur à celui d'une langue étrangère, mais que les compétences entre les deux langues sont asymétriques. L'identité bilingue se trouve alors en situation de crise dans la mesure où l'apprenant doit exprimer une pensée complexe à l'écrit avec un bagage linguistique certes d'un bon niveau, mais demeurant néanmoins inférieur à celui de la langue maternelle. La frustration se fait alors ressentir puisque l'être bilingue n'arrive pas à formuler sa pensée dans la langue cible.

Des compétences inégales n'impliquent pas forcément une attitude négative face à l'apprentissage du français. Or le *Rapport Régional* (Decime & Vernetto, 2007) cite une étude qui montre que 27% des jeunes générations voudraient se passer du français. Pourquoi un tel refus ? Pourquoi une vision si négative de la langue et du bilinguisme asymétrique ? Comment se fait-il que la richesse plurilingue ne soit pas perçue ? Les objectifs fixés ne sont-ils pas trop élevés sachant que les compétences sont asymétriques ? Quelle image la dimension du calque véhicule-t-elle auprès de l'ensemble des acteurs sociaux de l'école ? Le paradoxe même de ce système éducatif est de tenter de construire une éducation plurilingue tout en niant la compétence plurilingue au moment de l'évaluation de l'épreuve de français à *l'Esame di Stato*.

1. Problématique de l'enquête

Avec la mise en place progressive d'une politique linguistique européenne et commune, les professeurs de langues ne conçoivent plus (ou ne devraient plus concevoir) le développement des compétences liées uniquement à leur matière. « Citoyens d'une terre multilingue, les Européens ne peuvent qu'être aux écoutes du cri polyphonique des langues humaines. » (Hagège, 1994 : 275) ; le « multilinguisme est un trésor qu'il s'agit de préserver à tout prix » (Lüdi, 2005 : 47). Durant l'apprentissage scolaire des langues, la compétence plurilingue se construit progressivement ; l'élève apprend à réaliser différentes tâches dans différentes langues en utilisant ainsi ses ressources plurielles. Dans la philosophie du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* [désormais *CECR*] (2001), chaque pays s'organise alors pour préserver son identité tout en favorisant une identité européenne où chaque langue devient une opportunité pour découvrir la culture de l'autre et sortir de son ethnocentrisme (*CECR*, 2001). Le but est également de favoriser les échanges et la communication physique et linguistique par l'ouverture des frontières et par le développement de cours de langue.

Les élèves valdôtains grandissent dans un système scolaire qui revendique une politique linguistique éducative bi-/plurilingue de l'école maternelle à l'école secondaire du deuxième degré. Par ailleurs, le *CECR* prône une valorisation des compétences et invite les enseignants à entrer dans cette pédagogie de la valorisation (Piccardo *et al.*, 2009) afin de se détacher du poids de l'école traditionnelle de la pénalisation. En revanche, malgré la publication et la reconnaissance institutionnelle de ce document, « on doit constater que les formats des examens, eux, n'ont pas vraiment changé et obligent à préparer les apprenants à un format qui ne correspond souvent pas du tout aux axes directeurs du *CECR* » (Piccardo *et al.*, 2009 : 2). Il s'agit alors de se demander si, dans le système éducatif de la VDA, l'épreuve de français à *l'Esame di Stato* vise cette valorisation des compétences par la mise en place d'épreuves identiques avec la langue maternelle.

Les hypothèses de notre enquête sont donc les suivantes :

1. vu que le système leur fait passer des épreuves identiques, les apprenants valdôtains ont-ils une perception déséquilibrée ou équilibrée de leurs compétences en français et en italien ?
2. la VDA présente-t-elle une situation de bilinguisme comme addition parfaite de deux langues ou de plurilinguisme déséquilibré ?
3. entre l'entrée et la sortie du lycée, en français et en italien, y a-t-il un accroissement, une stabilité ou une diminution de la perception de leurs compétences linguistiques ?

Nos premières questions prouvent que ce n'est pas une évaluation en termes de niveau de compétences ou de réussite, mais de perception des compétences, soit l'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997/2003). Une évaluation des compétences aurait été inutile dans la mesure où les recherches sur le territoire montrent bien des compétences asymétriques. Néanmoins, l'idéologie linguistique en VDA et l'implicite qui se cache derrière une évaluation symétrique à *l'Esame di Stato* peuvent laisser croire que les apprenants perçoivent véritablement une symétrie de leurs compétences. Par conséquent, passer des épreuves symétriques entre les deux langues ne poserait aucun souci.

Le sentiment d'efficacité personnelle [désormais SEP] désigne donc la capacité d'un individu à identifier les compétences qu'il possède pour les mobiliser ensuite dans une situation bien précises (Bandura, 1997/2003). Bandura (1997/2003) montre que le SEP ne doit pas être mesuré de manière globale. Dans le contexte scolaire, il est préférable de le mesurer dans chaque matière plutôt que de réaliser un test global sur la réussite scolaire. Dans le cadre de cette enquête, mesurer le SEP s'effectue dans le domaine de l'éducation plurilingue dans les disciplines linguistiques (en français et en italien). De plus, ce n'est pas une mesure des compétences, mais des croyances relatives à ce que l'individu pense faire dans telle ou telle situation. Les items doivent être clairs et la situation sans ambiguïté. Les questions peuvent évoquer des situations simples, mais qui se complexifient progressivement. Par exemple, l'enseignant part de la compréhension de la leçon, puis de son application dans des exercices qui se complexifient et il finit par l'application dans une production écrite. On mesure ainsi où la croyance de l'élève diminue. Cela permet aussi de mieux comprendre où agir, par une stratégie d'étayage, pour aider les élèves. Les items plus simples ne doivent donc pas être complètement exclus, mais il faut qu'ils aillent vers la complexification. Réaliser une situation d'apprentissage plurilingue est en soi une situation plus complexe que d'ordinaire car elle assemble soit deux langues, structurées parfois de manière différente, soit une discipline non linguistique avec une langue, les domaines exigeant des compétences cognitives différentes.

En ce qui concerne le calcul final, Caprara (2001) conseille d'additionner tous les points des différents items pour chaque individu (194). Caprara distingue cinq catégories pour classer le SEP avec un écart de 20% entre les tranches. Nous choisissons plutôt un écart de 10% et proposons la classification qui suit :

- ***< 20% : Tranche un (T1). SEP très faible ;***
- 20% — 40% : Tranche deux (T2). SEP faible ;
- 40% — 50% : Tranche trois (T3). SEP moyennement faible
- 50% — 60% : Tranche quatre (T4). SEP moyen ;
- 60% — 70% : Tranche cinq (T5). SEP satisfaisant ;
- 70% — 80% : Tranche six (T6). SEP très satisfaisant ;
- 80% — 90% : Tranche sept (T7). SEP élevé ;
- > 90% : Tranche huit (T8). SEP très élevé.

2. Évaluation de la croyance des compétences ou des capacités linguistiques ?

La définition du SEP donnée par Bandura (1997), à savoir qu'il « refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments »(3), soit « L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 1997/2003 : 12), pose des problèmes au niveau de la traduction et de la contextualisation en didactique des langues. En effet, le substantif « *capability* » a été traduit, à juste titre, par « capacité » (Bandura, 1997/2003 : 12). À partir de cette traduction, le SEP désigne donc la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser pour atteindre un résultat. Le principe d'une évaluation du SEP n'induit ainsi pas une évaluation des performances, mais au contraire, une croyance à les atteindre. Selon le *Oxford English Dictionary* (Simpson & Weiner, 1989a), la « *capability* » est : « power or ability in general, whether physical or mental » (p.856) ; l'article précise aussi que « there is no similar word in French » (855-856). Selon le *Dictionnaire historique de la langue française* (Rey, 2000), la « capacité » renvoie à « l'aptitude à comprendre ou à faire quelque chose » (363). Le fait que Bandura n'utilise pas le mot '*skill*' ou '*ability*' mais bien « *capability* » montre que la traduction française est la plus pertinente, notamment parce que l'ouvrage s'inscrit dans le domaine de la psychologie. Une première interrogation survient alors par rapport à notre domaine de recherche, la didactique des langues. Qu'allons-nous mesurer chez nos apprenants ? La croyance en leurs capacités ou en leurs compétences ?

La traduction du mot 'compétence' pourrait être '*skill*' ou '*competence*'. Dans le *CECR* (2001), le terme '*skill*' est la traduction d''habileté' ou 'compétence' ou 'savoir' ; '*competence*'(« a person's subconscious knowledge of the rules governing the formation of speech in their first language », *Concise Oxford English Dictionary*, 2008 : 292) est son homonyme français, introduit par Chomsky (Brown, 2000) en opposition à '*performance*' (Simpson & Weiner, 1989b ; Rey, 2000 ; Cuq, 2003 ; Matthews, 2007). Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère* (Cuq, 2003), le mot 'capacité' n'apparaît pas, alors que celui de « compétence » « recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétences linguistique, communicative et socioculturelle » (48-49). Cette définition laisse supposer que l'accumulation de différentes capacités permet de construire une compétence. Selon Jonnaert (2002), l'amalgame entre « compétence » et « capacité » ne permet pas une « différenciation nette entre les concepts » (45), même si la littérature scientifique actuelle les associe. Dans le *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation* (Arenilla *et al.*, 2007), le mot 'capacité' n'est pas défini et celui de « compétence » désigne les « acquis scolaires » (64-65). Selon Tagliante (2005), la capacité demeure la ressource plus ou moins latente « à acquérir et à développer par l'apprentissage » (28). Tagliante désigne la capacité comme un savoir-faire et la compétence comme un savoir, ce qui rejoint la notion d'acquis scolaire. Les deux sont observables et évaluables à travers la performance. En revanche, Beacco (2007), se référant à Dolz et Bronckart, montre que la notion de capacité désignerait ce qui relève du procédural puisqu'elle se développerait « dans une structure d'action langagière » (72). Alors que la notion de compétence engloberait les savoirs procéduraux et déclaratifs.

En outre, dans une perspective linguistique (Jonnaert, 2002), cette distinction entre le terme de compétence et performance a été introduite par Chomsky (Simpson & Weiner, 1989b ; Rey, 2000 ; Cuq, 2003 ; Matthews, 2007), dans les années soixante (Arenilla *et al.*, 2007) pour distinguer les connaissances grammaticales intériorisées, les connaissances de la langue (Gaonac'h, 1987) et de la production. Outre le débat sur la question de la grammaire universelle (Stern, 2008), Chomsky a permis de distinguer la compétence comme un savoir, un acquis et la performance comme la « mise en œuvre de cette compétence dans des situations concrètes » (Gaonac'h, 1987 : 97). En rupture avec le béhaviorisme, il introduit ainsi la notion d'erreur (Stern, 2008). La compétence n'est donc pas directement observable, mais elle l'est de manière indirecte grâce à la performance (Brown, 2000).

À partir de ce défrichement terminologique, nous pensons que même si le mot 'capacité' est la meilleure traduction de '*capability*', il est préférable, dans le cadre d'une recherche en didactique des langues, d'utiliser le mot 'compétence' et de nous référer à la définition qu'en donne Cuq (2003), à savoir que la compétence se construit par l'accumulation de différentes capacités et à Beacco (2007) avec l'intégration de la connaissance déclarative et procédurale. La performance demeure effectivement la voie royale à l'évaluation de la construction de la compétence. Par exemple, pour rédiger une dissertation (performance), il est nécessaire d'avoir une compétence linguistique (qui s'articule elle-même en la capacité à rédiger correctement une phrase, celle à effectuer la concordance des temps, etc.) et une compétence dialectique (qui se répartit en la capacité à articuler logiquement un texte, celle à hiérarchiser les idées, etc.). Dans le cadre de cette recherche, le SEP linguistique est donc mesuré à travers la croyance en la compétence.

Pour quelle raison est-il toutefois fondamental de partir de la croyance et non de la performance ? Le principe de base de la théorie bandurienne est qu'au commencement était la croyance. Sans cette dernière, l'homme ne peut franchir le pas vers la performance. Une des critiques qui revient souvent en VDA est que les élèves ne sont pas bilingues, malgré des années de scolarité dans un système éducatif qui l'est institutionnellement. Reste encore à savoir la définition du bilinguisme derrière ces affirmations qui relèvent encore de représentations sociales. Néanmoins, différentes stratégies didactiques sont continuellement expérimentées et diffusées dans les écoles, avec des résultats plus ou moins variés, sans pour autant s'interroger et agir sur les croyances. La théorie de Bandura montre que cette croyance n'est pas innée, mais qu'elle se construit. L'objectif de cette enquête est donc de mesurer sur un important échantillon d'élèves cette croyance pour avoir un premier point de départ qui permet ensuite de voir si l'action de l'éducateur doit se focaliser sur l'élaboration de solides croyances ou sur des stratégies didactiques, même si les deux sont nécessaires à l'acquisition. En effet, si le SEP est élevé, cela induit un problème au niveau de la didactique. En revanche, s'il est faible, cela implique un travail au niveau de la construction des croyances qui permettent de mobiliser efficacement les compétences afin de produire une performance qui vise un apprentissage ciblé ou une acquisition.

Par ailleurs, les compétences linguistiques bilingues englobent traditionnellement la phonologie (Cuq, 2003), la grammaire (morpho-syntaxe) et le lexique (Ducrot & Shaeffer, 1995 : 120). D'autres compétences transversales (appelées stratégiques) sont aussi à analyser au même titre que celles communicatives (Balboni, 1999), dont l'importance a été réalisée après la seconde guerre mondiale (Titone, 1980). Traditionnellement, dans la continuité de la pensée de Hymes et pour contrecarrer Chomsky, la compétence communicative renvoie à

> la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. (Cuq, 2003 : 48).

La compétence communicative s'est rapidement diffusée dans les manuels scolaires et les pratiques de classe dans les années soixante-dix (Richer, 2009). Le *CECR* (2001) propose aujourd'hui une nouvelle perspective dans laquelle les compétences communicatives langagières englobent (86-101) :

- la compétence linguistique qui regroupe : la compétence lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique, orthoépique ;
- la compétence sociolinguistique qui inclut : les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre, dialecte et accent ;
- la compétence pragmatique qui englobe : la compétence discursive, fonctionnelle et la compétence de conception schématique.

Nous nous référons donc à cette définition des compétences communicatives, sachant que l'ensemble ne peut pas être évalué dans notre questionnaire sur la perception des compétences. De plus, pour le questionnaire de la 5ème, une adaptation à la 4ème épreuve est nécessaire.

Nous tenons néanmoins à préciser que la définition de la compétence est toujours sous la mouvance de différentes disciplines et, par conséquent, elle est susceptible d'évoluer. En ingénierie du travail par exemple, Le Boterf (2002) remet en question la compétence en terme de savoir, savoir-faire et savoir-être et propose la définition suivante :

> une personne compétente est une personne qui sait agir avec pertinence dans un contexte particulier et en mobilisant un double équipement de ressources : ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles...) et ressources de réseaux (banques de données, réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.) (Le Boterf, 2002 : 46).

Selon Le Boterf, la compétence est complexe car elle mobilise de nombreuses ressources hétérogènes et elle s'articule sur la notion du savoir agir. À cela, il ajoute très rapidement « il n'est pas suffisant qu'une personne possède des ressources [...] pour « être » compétente : il faut qu'elle soit capable de les organiser et de les mobiliser en combinatoire pertinente » (Le Boterf, 2002 : 46). Sans la nommer, c'est bien la théorie du SEP qui est évoquée dans cette remarque. Les compétences en elles-mêmes ne suffisent pas, mais il est nécessaire de les percevoir pour ensuite les mobiliser.

3. L'enquête sur la perception des compétences linguistiques des classes de première et de cinquième en Vallée d'Aoste.

La population de notre enquête est les apprenants de première année [désormais 1ère] et de dernière année [désormais 5ème], de différents lycées valdôtains (professionnel, technique et général). Notre échantillon se compose donc d'un public lycéen. Comme toute enquête, l'un des problèmes que nous avons rencontré est la barrière administrative des établissements scolaires. L'échantillon a toujours été élaboré en fonction de l'accord ou du refus fourni par les proviseurs des établissements ; il est donc aléatoire. À partir des données relevées, un processus d'inférence découle de nos observations. Nous supposons donc que les résultats obtenus reflètent l'ensemble de la population lycéenne valdôtaine.

Les réponses ont été enregistrées sur la base de données FileMaker Pro 9 qui présente l'avantage de faire un certain nombre de calculs, notamment celui de pouvoir additionner séparément les questions qui renvoient à la compétence en français, puis en italien, la compétence bilingue et enfin celle stratégique. Le total du SEP correspond bien sûr à l'addition de toutes les questions. Six établissements ont accepté de participer, soit deux-cent-un élèves en1ère et cent-quarante-cinq en 5ème.

3.1 L'analyse des données de l'échantillon de la population lycéenne

Le choix effectué est celui de confronter simultanément les résultats obtenus en 1ère et en 5ème puisque théoriquement les apprenants acquièrent progressivement des compétences supplémentaires qui sont censées renforcer la perception de leurs acquis (Joët, 2009). Seule une partie des résultats est présentée dans cet article. De plus, l'objectif de la préparation à la 4ème épreuve de français en VDA est d'atteindre des compétences identiques à celles de l'italien. Les apprenants peuvent donc s'appuyer sur leur langue maternelle pour transférer leurs compétences en français. Par exemple, à l'exception d'un travail de traduction, les figures de rhétorique ou les concepts d'analyse littéraire sont identiques. Il a déjà été évoqué les objectifs, les contraintes et les limites du calque entre cette 4ème épreuve de français et la 1ère épreuve d'italien.

Le questionnaire de 1ère présente un degré différent de compétences entre les deux langues ; pour celui de la 5ème, le degré demeure identique puisque l'objectif est d'arriver en cinq années à faire une compétence littéracique et une maîtrise de la littéracie qui relèvent de la langue maternelle. Les apprenants sortent alors institutionnellement bilingues du lycée puisque cette épreuve implique l'exonération définitive de l'épreuve de connaissance de la langue française pour tous les concours de l'Administration publique régionale.

Toutefois, comment les apprenants vivent-ils cette course infernale dont l'arrivée semble infinie ? Est-il possible de préparer à de telles épreuves et d'avoir de tels objectifs éducatifs tout en obtenant des résultats positifs sur l'identité de l'apprenant ? Se perçoivent-ils même encore plus compétents linguistiquement ? Dans tous les établissements scolaires ? Les apprenants d'un lycée professionnel hôtelier dont l'offre formative relève principalement de la langue de spécialité se perçoivent-ils aussi compétents que ceux d'un lycée classique dont l'offre formative est essentiellement littéraire ?

Comme les nuances entre les différentes compétences importantes sont importantes , il nous a semblé nécessaire de cibler uniquement les quatre compétences du *CECR* et d'associer le résultat de 1ère et celui de 5ème afin de répondre clairement aux questions posées dans notre hypothèse, à savoir si les apprenants ont une perception équilibrée ou déséquilibrée de leurs compétences et une chute ou une augmentation durant leur cycle d'études ?

3.2 Résultats en fonction des compétences orales et écrites

L'apprentissage des langues a connu un nouveau tournant avec la publication du *CECR*, notamment pour la compétence plurilingue qui est valorisée à travers les formes d'interférences à l'oral. On n'attend plus la performance parfaite, mais l'interférence est considérée comme le signe d'une compétence plurilingue déséquilibrée et d'un apprentissage en devenir. Actuellement, l'apprentissage de l'oral passe par la méthode communicative et l'approche par compétences (Beacco, 2007). Durant la performance orale, les enseignants acceptent l'interlangue ou l'alternance codique dans le discours. De nombreux progrès sont néanmoins à faire au niveau de la compétence écrite puisque ces interférences perdent leur sens dans un contexte d'évaluation. L'apprentissage de l'écrit se fait encore sous une norme académique française avec le poids de la sanction, le refus de l'interlangue ou même de l'alternance codique. Ce fossé entre l'oral et l'écrit met l'apprenant en situation d'incompréhension et de dévalorisation de la compétence bilingue qui reste ancrée dans l'image de l'addition de deux langues et de la perfection. Des épreuves identiques entre l'italien et le français renforcent cette ancienne représentation du bilinguisme parfait. L'objectif est de comprendre de manière comparative la perception que les apprenants ont de leurs compétences passives et actives à l'oral de leur cycle d'études.

Pour une lecture différente des histogrammes, il a été choisi de cibler uniquement les quatre compétences du *CECR* (cf. Figure 1) et que l'on retrouvait dans les deux questionnaires.

En it., on observe une constance dans la perception des compétences actives et passives orales et de la compétence passive écrite avec des résultats élevés, sur les 80%. On a une faible diminution, un écart de 5 points environ lorsqu'il s'agit de la production écrite en 1ère.

Entre les deux langues, on observe une perception inégale de la compétence. On est donc bien dans le cadre d'une compétence plurilingue déséquilibrée au sens positif du terme et non pas dans une situation d'un bilinguisme parfait et équilibré.

En fr., au niveau de la production orale, une diminution est notable avec un écart de 13 points qui pourrait s'expliquer par une tendance des programmes à se focaliser sur la compétence écrite en vue de la préparation à la 4ème épreuve de français. En revanche, pour ce qui est de la compétence

passive, à l'écrit et à l'oral, on constate une augmentation de la perception avec un résultat prouvant un SEP satisfaisant (T6). Cette augmentation de la perception montre qu'il est dommage que le système n'évalue pas la compréhension écrite et orale par deux épreuves distinctes selon le modèle du *CECR*. Les questions de la production écrite de 5ème s'orientent uniquement sur la 4ème épreuve. Nous distinguons la compétence d'analyse littéraire qui correspond à un type d'épreuve, la compétence dialectique qui renvoie à la dissertation et la compétence argumentative qui appartient à la fois à la dissertation et à l'analyse-production.

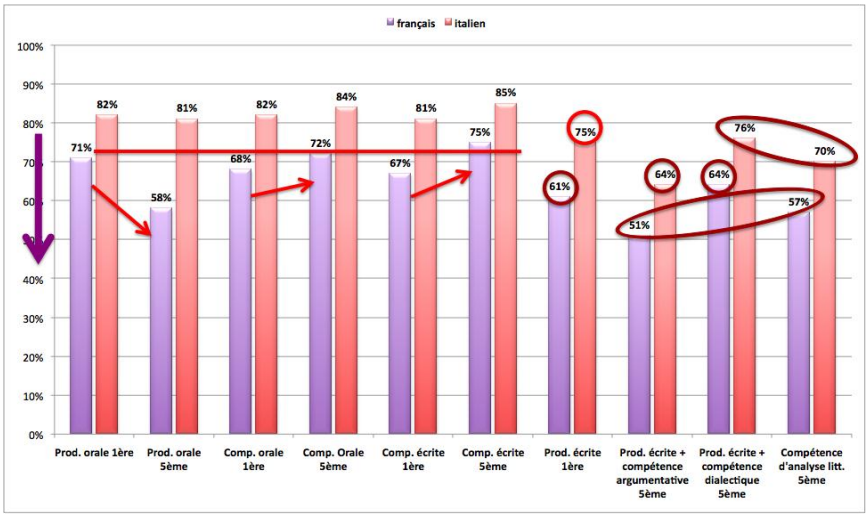
On note toutefois en it. que par rapport aux résultats de la 1ère, la compétence dialectique et celle d'analyse littéraire se maintiennent sur un SEP très satisfaisant (T6). Seul un résultat chute d'une tranche, celui de la compétence argumentative. En fr., une seule compétence, celle dialectique, se maintient dans la même tranche que celle de la 1ère. Deux compétences, celle d'analyse littéraire et celle argumentative, diminuent d'une catégorie désignant alors un SEP moyen (T4).

Pour répondre à nos questions de l'hypothèse :

- les élèves ont une compétence plurilingue déséquilibrée ;
- une constance des résultats en italien entre la 1ère et la 5ème ;
- une augmentation des résultats en français pour la compréhension écrite et orale qui ne sont pourtant pas évaluées à la 4ème épreuve ;
- une chute importante de la perception des compétences littéraciques en français.

La variable suivante, celle sur la filière de l'établissement, permet d'avoir une perception plus précise de la perception des compétences en fonction de l'offre formative.

Figure 1. Les compétences en langues en 1ère et en 5ème



3.3 Variable 'filière de l'établissement scolaire'

Chaque établissement scolaire doit rédiger un P.O.F depuis la promulgation du Décret du Président de la République n°275 du 8 mars 1999 et de la Loi régionale n°19 du 26 juillet 2000. Dans un souci de transparence, ce document explique l'offre formative que propose l'établissement : l'organisation des cycles d'apprentissage, de l'école, des classes, les finalités didactiques, éducatives, le profil des apprenants, les programmes et activités formatives, la programmation curriculaire, les critères d'évaluation, etc. Dans la continuité de l'autonomie scolaire et dans un souci démocratique, l'objectif est de préparer au monde de demain. Une grande autonomie dans sa réalisation est accordée aux établissements et aux enseignants. Ainsi, chaque élève sortant du collège peut le consulter afin de voir quelle école convient le mieux à ses aspirations futures.

Différents établissements scolaires ont accepté de participer à cette enquête sur le SEP, mais seuls les résultats de deux établissements scolaires sont présentés.Deux lycées ont été sélectionnés : l'IPRA (une école hôtelière) pour la formation professionnelle et le lycée classique bilingue pour la formation générale. Ce sont les extrêmes puisque les élèves passent tous les mêmes épreuves, mais l'offre formative y est aux antipodes. La section bilingue du lycée classique est inspirée du lycée européen (Puozzo Capron, 2009a). Toutes les matières y sont enseignées en français. En revanche, le lycée hôtelier délivre une formation professionnelle qui se décompose en deux cycles. Durant les trois premières années, les élèves doivent préparer un examen professionnel intermédiaire qui leur permet de choisir d'entrer directement dans le monde du travail ou bien de poursuivre pendant deux années et de passer le baccalauréat. En français, cet examen consiste en une épreuve écrite et/ou orale qui varie d'un lycée professionnel à l'autre. Donc les trois premières années sont censées aboutir à la préparation uniquement de cette épreuve et de la langue de spécialité. Officiellement, les professeurs de français ne doivent pas commencer la préparation à la 4ème épreuve de français avant la 4ème année. Officieusement, on est bien obligé de commencer avant, de manière détournée les deux premières années et la 3ème année de manière explicite. Ces deux établissements proposent donc une offre formative basée, de manière très réductrice, l'une sur la compétence littéracique et l'autre sur une compétence professionnelle. Alors pourquoi ces apprenants se retrouvent-ils à passer les mêmes épreuves de français ? Leurs compétences linguistiques sont-elles véritablement valorisées de manière paritaire dans ces épreuves ?

La figure 2 renvoie à la production écrite à l'entrée au lycée où il y déjà un écart au départ avec un SEP moyennement faible en fr. (48%). La figure 3 montre les résultats de 5ème ; on constate un écart allant de neuf à trente-quatre points, soit environ 42% d'écart entre les deux formations. La donnée que je tiens simplement à mettre en évidence est le 40% pour la compétence argumentative. On a donc bien un déséquilibre entre la perception des compétences en français entre l'oral et l'écrit et qui reflète bien les conséquences d'un système d'évaluation pénalisant. La mesure du SEP à l'oral est relativement élevée, mais cette compétence n'est pas évaluée et le système d'évaluation ne la valorise donc pas. De plus, on a un autre déséquilibre à l'intérieur même de la compétence écrite entre les filières générales et professionnelles. Notre questionnaire ne valorise en rien la formation professionnelle et le résultat est d'ailleurs faible pour l'IPRA (40%). On est donc loin du 51% de notre histogramme général. L'écart se creuse profondément en 5ème entre le lycée classique bilingue et le lycée professionnel hôtelier. Il est vrai que cet écart était déjà présent en 1ère. La perception des compétences au commencement du secondaire n'est donc pas identique. Cependant, ces cinq années de lycée qui sont censées aboutir au même examen, donc à la même formation (voire formation accentuée en professionnelle pour rattraper le niveau), montrent que la préparation à ce baccalauréat ne fait que renforcer la différence au lieu de la diminuer. La 4ème épreuve de français oblige à un apprentissage de la langue d'une taxinomie littéracique élevée. Les résultats tournent autour de la moyenne et les plus faibles apparaissent sur les compétences requises pour les épreuves de français. Plus on avance dans le parcours scolaire, plus les objectifs didactiques deviennent élevés, plus la perception de leurs compétences diminue créant une insécurité, voire une angoisse linguistique. Au final, cette dimension du calque fait que la didactique du plurilinguisme disparaît au profit d'une didactique bilingue ancrée dans le mythe de l'addition parfaite des deux langues. Les résultats de notre enquête confirment notre hypothèse de départ, à savoir que la perfection est bien un leurre et que l'asymétrie des compétences devrait être acceptée et valorisée par une autre forme d'évaluation.

Figure 2. La compétence active écrite en 1ère

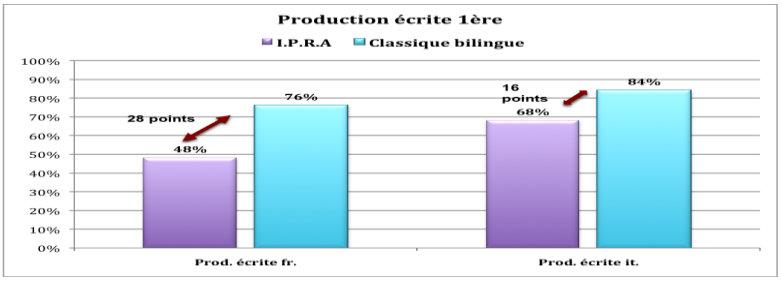
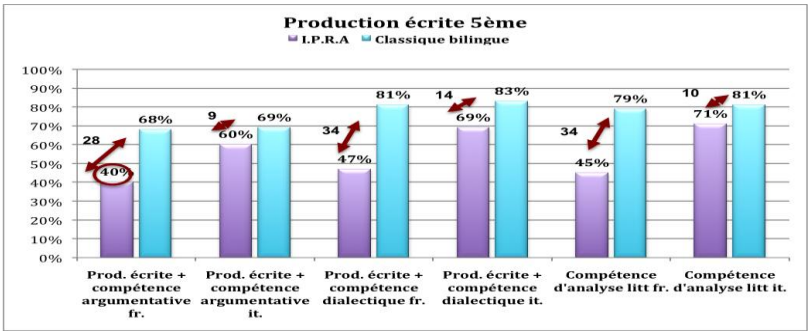


Figure 3. La compétence active écrite en 5ème



Conclusion

La VDA présente une situation de plurilinguisme déséquilibré (Puozzo Capron, 2009b). L'idéologie véhiculée n'inhibe donc pas la réalité. Il est nécessaire de préciser que ce plurilinguisme n'est pas à mettre au même niveau que celui d'un pays possédant une seule langue officielle, les autres langues étant étrangères. Le statut du français n'est pas celui d'une langue étrangère. La situation valdôtaine est bien celle d'une région bilingue.

La 4ème épreuve de français oblige à un apprentissage de la langue d'une taxonomie littéracique élevée. Les résultats tournent autour de la moyenne et les plus faibles apparaissent sur les compétences requises pour les épreuves de français. Donc les différentes enquêtes citées dans cette recherche ainsi que la nôtre montrent que plus on avance dans le parcours scolaire, plus les objectifs didactiques deviennent élevés, plus la perception des compétences des élèves diminue créant une insécurité, voire un mal-être. Au final, cette dimension du calque fait que la didactique du bi-/plurilinguisme disparaît au profit d'une didactique bilingue ancrée dans le mythe de l'addition parfaite des deux langues. Les résultats de notre enquête montrent que la perfection est bien un leurre et que l'asymétrie des compétences devrait être acceptée et valorisée par une autre forme d'évaluation.

Par rapport à nos questions de départ, nous pouvons maintenant affirmer que :

- la perception déséquilibrée entre les deux langues prouve la compétence déséquilibrée des apprenants valdôtains ;
- la VDA présente donc une situation de plurilinguisme déséquilibré ;
- en italien, il y a une constance de la perception des compétences entre l'entrée et la sortie du lycée avec une faible diminution pour la production écrite en 5ème (SEP très élevé — Tranche 7);
- en français, il y a une diminution ou une augmentation en fonction des compétences entre l'entrée et la sortie du lycée :
  - ✦ la production orale diminue (SEP moyen — Tranche 4) ;
  - ✦ la production écrite diminue (SEP moyen — Tranche 4) ;
  - ✦ la compréhension orale augmente (SEP très satisfaisant — Tranche 6) ;
  - ✦ la compréhension écrite augmente (SEP très satisfaisant — Tranche 6) ;
- ces résultats permettent d'en déduire une affirmation qui n'a pas été posée dans notre problématique, à savoir que la 4ème épreuve de français ne valorise pas les compétences fortes des apprenants valdôtains.

Par rapport à ces résultats, nous en concluons que :

- le déséquilibre devrait être pris en considération aux épreuves de *l'Esame di Stato* en proposant des épreuves distinctes et non symétriques ;
- dans une perspective de valorisation des compétences que propose le *CECR*, l'augmentation de la perception de la compétence passive écrite et de celle orale devraient également être prises en considération afin de proposer des épreuves qui évaluent aussi la compréhension écrite et orale.

Par ailleurs, une autre constatation, qui n'a pas été envisagée dans la problématique, découle de l'analyse de notre enquête, celle de la valorisation du parcours formatif du secondaire du deuxième degré. L'analyse plus approfondie de nos données, en fonction de différentes variables, souligne une situation véritablement préoccupante pour la formation professionnelle. Déjà en 2004, Cavalli (2004) avait souligné la nécessité de réfléchir sur la didactique du français pour le public professionnel. En effet, si l'on compare l'enseignement du français dans deux formations opposées, on constate que les parcours y sont tellement différents qu'il semble impossible que les chemins des candidats se croisent à un moment si important de leur carrière d'apprenant, à savoir l'examen final de l'enseignement secondaire. Comme dans tout système éducatif, ce sont donc des élèves qui entrent au lycée avec un niveau inférieur et à qui l'on demande de rattraper en cinq ans leur différence, de combler leurs lacunes et de se mettre au même niveau que la formation générale. Ces élèves, souvent en difficulté dans certaines matières générales, doivent produire le double d'effort par rapport à ceux de la formation générale sans véritablement leur en donner la possibilité puisque la préparation à *l'Esame di Stato* est condensée en deux années officiellement et officieusement en trois ans au lieu de cinq. Cette inégalité des chances va à l'encontre même de l'éthique de tout système éducatif européen actuel. Une école hôtelière vise d'abord la préparation à la langue de spécialité. Toujours dans un esprit de valorisation des compétences, « même des apprenants dits faibles peuvent être valorisés dans leurs compétences tout à fait présentes, même si elles sont moins élevées que celles d'autres apprenants » (Piccardo *et al.*, 2009 : 2). Les élèves d'un lycée hôtelier risquent d'avoir une préparation littéracique inférieure à ceux d'un lycée classique bilingue. Il ne s'agit pas ici de les considérer comme des apprenants en difficulté, mais de prendre conscience que les compétences qu'ils développent durant leur parcours formatif quinquennal est de l'ordre d'une compétence linguistique professionnelle et qui n'est en rien valorisée dans une épreuve telle que la dissertation ou l'analyse littéraire.

Il s'agirait donc de dépasser ce mythe du bilinguisme, auquel de nombreuses représentations sociales erronées sont encore rattachées, pour entrer dans l'ère plurielle des langues et parler d'« éducation plurilingue » (Romei, 2007 : 16). Il serait donc nécessaire de repenser les typologies de la 4ème épreuve de français ainsi que les critères d'évaluation.

Bibliographie

Arenilla, L., Roland, M-C., Roussel, M-P. & Gossot, B. (Ed.). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation* (3e éd.). Paris : Bordas, 2007.
Balboni, P. E. *Dizionario di glottodidattica*. Perugia : Guerra, 1999.
Bandura, A. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (P. Lecomte, trad.). Bruxelles : De Boeck, 2003. [*Self-efficacy. The exercice of control*]
Beacco, J-C. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, 2007.
Brown, D.G. *Principles of language learning and teaching* (4e éd.). New-York : Pearson Longman, 2000.
Caprara, G.V. (Ed.). *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*. Trento : Erickson, 2001.
Cavalli, M. (Ed.). *Les effets de la Loi Régionale n°50/96*. Aosta : Pesando, 2004.
Conseil de l'Europe. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001.
Conseil de l'Europe. *Profil régional de la politique linguistique éducative. Région autonome Vallée d'Aoste. Italie*. Division des Politiques linguistiques Strasbourg, 2008 [Page Web]. Accès : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils1_FR.asp#TopOfPage
Cummins, J. Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 70-89). Cambridge : Cambridge University Press, 2006.
Cuq, J-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé international, 2003.
Decime R. & Vernetto, G. (Ed.). *Rapport Régional du Profil de la politique linguistique éducative. Vallée d'Aoste.* Aosta : Assessorat de l'Education et de la Culture, 2007.
Ducrot, O. & Shaeffer, J-M. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Éditions du Seuil, 1995.
Gaonac'h, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier Crédif, 1987.
Hagège, C. *Le souffle de la langue. Voies et destins des parlers d'Europe*. Paris : éditions Odile Jacob, 1994.
Joët, G. *Le sentiment d'auto-efficacité en primaire : De son élaboration à son impact sur la scolarité des élèves*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Grenoble 2-Pierre-Mendes-France, 2009. Récupéré le 10 juillet 2010 sur L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/81/38/PDF/thesejoet.pdf
Jonnaert, P. *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck, 2002.
Le Boterf, G. *Ingénierie et évaluation des compétences* (4e éd.). Paris : Editions d'Organisation, 2002.
Lüdi, G. Le plurilinguisme en Europe : un cadre sociolinguistique. In B. Cambiaghi, C. Milani & P. Pontani (Ed.), *Europa plurilingue* (pp. 41-64). Milano : Vita e Pensiero, 2005.
Matthews, P. *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Oxford : Oxford University Press, 2007. [2e éd.]
Mola, L. *Il nuovo esame du maturità*. Milano : Alpha Test, 2000.
Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O. & Pamula, M. *ECEP Project Guide*. Council of Europe, 2009. [Page Web]. Accès : http://ecep.ecml.at/Resources/tabid/1029/language/en-GB/Default.aspx
Puozzo Capron, I. Une évaluation respectueuse. *L'École valdôtaine*, *81*, 44-46, 2009a.
Puozzo Capron, I. Le sentiment d'efficacité personnelle. Pour un nouvel enseignement/apprentissage des langues. *Revue Sciences Croisées*, *6*, 29 pages, 2009b. Récupéré le 26 juillet 2010 du site de la revue : http://sciences-croisees.com/N6/PuozzoCapron.pdf
Rey, A. (Ed.). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert, 2000.
Richer, J-J. Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique. *Les Cahiers de l'Asdifle,* 2009. Récupéré sur le site de la revue le 3 août 2010 :
http://www.asdifle.org/le_cadre_européen_commun_de_référence_pour_les_langues_ou_l'émergence_d'un_nouveau_paradigme_didacti#attachments
Romei, P. *Educazione bi-/plurilingue. Autonomia e livelli di decisione. Elementi per una gestione coordinata*. Aosta : Duc, 2007.
Simpson, J.A. & Weiner E.S.C. (Ed.). *The Oxford English Dictionary. Volume 2*. Oxford : Clarendon Press, 1989a.
Simpson, J.A. & Weiner E.S.C. (Ed.). *The Oxford English Dictionary. Volume 3*. Oxford : Clarendon Press, 1989b.
Stern, H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching* (19e éd.). Oxford : Oxford University Press, 2008.
Tagliante, C. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : Clé international, 2005.
Titone, R. *Glottodidattica. Un profilo storico*. Bergamo : Miverva Italica, 1980.

Notes

[1] L'*Esame di Stato'* constitue l'évaluation certificative du secondaire en Italie. En France, cette évaluation certificative est le 'baccalauréat'. Dans cet article, nous utilisons le terme d'*Esame di Stato* sans le traduire.
[2] « faculté ou aptitude en général, ou physique ou mentale » (nous traduisons)
[3] « il n'y a pas de terme identique en français » (nous traduisons)
[4] « compétence » (nous traduisons)
[5] « aptitude » (nous traduisons)
[6] « le savoir subconscient d'une personne sur les règles régissant la construction du discours de sa première langue » (nous traduisons)

Education musicale et créativité : une expérience pédagogique en Grande Section maternelle et Cours Préparatoire

Marie-Renée Guilloret
LAREF, UCO Angers
ISFEC Bretagne, site de Vannes
mrguilloret@orange.fr
marie-renee.guilloret@isfec.ecbretagne.org
1, chemin des Toquiniers
56130 Camoël
06 12 10 83 16
02 99 90 59 52

Résumé

Au cours d'une expérience pédagogique menée en Grande Section Maternelle et en Cours Préparatoire, les élèves ont composé leurs propres musiques. Notre interrogation porte sur la nature des processus mobilisés. Nous nous sommes référés à la conception vygotskienne selon laquelle la culture serait le foyer de zones proximales de développement, permettant à un apprenant d'interagir avec un autre plus expert. Ce qui nous a guidés vers l'identification de processus de recours aux ressources. Nous avons alors repéré comment les élèves font appel aux musiciens, à leurs pairs, et plus largement aux ressources du dispositif. Puis nous avons pris en compte le décalage entre intention, ressources et production finalisée, jusqu'à formaliser la mise en œuvre de processus d'ajustement. Ces processus sont présentés comme les indicateurs d'une dynamique créative, opérant dans un dispositif qui favorise la mutualisation des ressources.

Mots-clés : Education musicale - Créativité - Zone Proximale de Développement

L'expérience pédagogique que je présente ici trouve son ancrage dans un dispositif d'éducation musicale. Elle a impliqué un même groupe d'élèves en Grande Section Maternelle puis en Cours Préparatoire, alors que j'étais l'enseignante de la classe. A l'issue de ces deux années scolaires, les élèves ont présenté, soit en solo soit en petit groupe, une création musicale qu'ils avaient peu à peu élaborée.
Le travail de recherche s'est déroulé en deux temps. Le premier a été consacré à la mise en œuvre et à l'évolution du dispositif, pendant les deux années d'expérimentation. Il s'est agi également de procéder au recueil des données : enregistrements vidéo, traces écrites (dessins et codages), entretiens…
Le second temps, celui de l'analyse des données, a permis de mettre en évidence deux processus mobilisés par les élèves afin de finaliser une création musicale : le processus de recours aux ressources, qui s'articule au processus d'ajustement. Ceci constitue le résultat de la recherche. C'est un outillage conceptuel qui rend compte de la dynamique créative à l'œuvre dans le dispositif, ainsi que de la qualité des expériences vécues par les élèves. Mon intention est de proposer un éclairage contextualisé du processus enseigner/apprendre, et ainsi de contribuer à la « clarté cognitive » d'un enseignant en charge d'un groupe-classe.

Recueil et analyse des données

En tout premier lieu, il s'est agi de proposer un projet mobilisant enseignant, musiciens et élèves. Je vais donc décrire brièvement le *travail de terrain*. Le choix des données, ou plus précisément du matériel récolté pouvant prendre statut de données, ne s'est pas fait d'emblée. La recherche aurait par exemple pu porter sur le dispositif de médiation et son évolution. C'est bien le *rapport d'étonnement* face à la qualité de l'investissement des élèves, et à la qualité des productions musicales, qui m'a conduite à considérer leurs créations. Le fait d'accompagner les élèves pendant deux ans m'a également dirigée vers la prise en compte des processus engagés. Pour donner un aperçu du travail des élèves, et du type d'analyse choisi, je présenterai ici une création musicale ainsi que *l'analyse* qu'elle a suscitée.

Avec les intervenants musiciens, nous mettons en place le dispositif. Les musiciens font découvrir aux élèves le langage musical et proposent un répertoire qui deviendra notre culture commune.
C'est là que je prends le relais en faisant évoluer le dispositif : j'aménage un atelier musique, je prévois des moments pour que les élèves s'écoutent, échangent entre eux…
Les élèves vont composer leur musique, éventuellement la faire jouer par leurs camarades, et pour cela nous élaborons en classe des codages visuels, des codages gestuels : c'est ainsi que les élèves s'approprient le langage musical.
Etant l'enseignante de la classe, ma posture est celle de participant-observateur. En tant que participante, je propose des temps d'exploration et de mutualisation. En tant qu'observatrice, je suis attentive à recueillir les données : j'enregistre, je filme, je garde trace des partitions, je conduis des entretiens avec les parents et également avec l'un des musiciens.
Ce projet s'est déroulé sur deux années consécutives. Travailler sur la durée a représenté un facteur important : les musiciens et moi-même pouvions faire évoluer le dispositif et « outiller » les élèves en fonction de leur investissement et de leurs besoins. Ainsi, ce n'est qu'au deuxième trimestre de Cours Préparatoire que nous leur avons demandé de finaliser une composition. Enfin, le travail d'analyse s'est déroulé dans la continuité du travail de terrain : je n'avais pas inféré les processus de recours aux ressources et d'ajustement pendant la première phase de la recherche.

Au fil des mois, les adultes participant au projet manifestent leur étonnement devant la qualité des travaux des enfants. Ce que nous entendons ici ne répond pas à des consignes données par le musicien, ou par moi-même : les élèves vont bien au-delà des attendus…
Ce qui fait écho à ce stade, c'est la formule de Courtney Cazden, citée par James Wertsch : « *la performance avant la compétence* » (Wertsch, 2001 : 46).
C'est la proposition d'Alain Kerlan, entendue lors d'un symposium à Beaubourg consacré à l'éducation artistique :
« *Le travail de l'artiste avec les enfants ouvrirait un espace d'actions et de compétences nouvelles, installerait une 'zone proximale de développement' spécifique singulière* » (Kerlan, 2008 : 243).

La Zone Proximale de Développement, conceptualisée par Vygotski, c'est comme un monde de symboles et le fait de « pénétrer ce monde de symboles » constitue une expérience culturelle, source d'apprentissage et de développement.

C'est bien notre expérience pédagogique musicale qui constitue une expérience culturelle, dans laquelle vont effectivement s'articuler créativité, apprentissage et développement.

Il s'agit alors d'approfondir les repères théoriques cités, jusqu'à concevoir l'outillage conceptuel qui permettra de sortir de ce rapport d'étonnement et de proposer une lecture des processus inférés.
Peu à peu s'impose le choix d'une méthodologie « ancrée », « enracinée » dans les données : la grounded theory. C'est une méthodologie qui invite à une « sensibilité théorique » forte, si je me réfère à l'ouvrage de Glaser « Theoretical sensitivity » (Glaser, 1978). Il va donc s'agir de « réveiller les données »… pour approcher au mieux les processus à l'œuvre. Je vais exemplifier ceci avec l'analyse d'une création musicale qui s'est avérée significative.

Avec l'analyse de la création musicale de Victoire, intitulée « *chat comme souris* », émergent quelques mots-clés qui prendront statut de processus lors des va-et-vient entre analyse des données et approfondissement des repères théoriques.

Les	chatons	sont	très	jolis	li	li	li
DO	FA	glissandi	DO	FA	glissandi	glissandi	glissandi

chat	souris	moustache
DO	MI	SOL

Victoire énonce son intention : « *J'ai fait des flèches. J'ai fait des mots pour dire les mots que je dis aux notes. Le titre c'est 'chat comme souris'* ».
Je repère les *ressources* mobilisées par Victoire : l'instrument (un xylophone) et le mode de jeu (alternance de frappés sur les lames puis de glissandi) ; les langages symboliques (écrit, nom des notes, codage). En rapprochant plusieurs créations, il me semblera intéressant d'affiner ces observations en repérant les *modes de recours aux dites ressources*.

Je note que Victoire se heurte à la difficulté de gérer plusieurs tâches simultanément : chanter et jouer. Jouer la mélodie correctement, tout en chantant et en respectant le rythme, demande beaucoup de compétences et de concentration. Victoire aurait pu privilégier le chant et s'accompagner en frappant sur une ou deux lames, comme le font souvent les élèves. Ici elle donne priorité au jeu sur l'instrument : elle « parle » tout en jouant la mélodie sur les lames du xylophone. Ainsi, elle respecte le rythme et confie le chant à l'instrument.

Ce choix, je le comprends comme un « *processus d'ajustement* », qui permet à Victoire d'évoluer dans une Zone Proximale de Développement : les ressources mobilisées, combinées à l'intention de composer une chanson et aux capacités de l'enfant… vont aboutir à une forme nouvelle, le récitatif. Il ne s'agit pas d'un pis-aller, mais bien d'une structure qui a toute sa valeur, une structure d'ajustement.

La méthodologie ancrée invite à repérer si les mots-clés qui émergent peuvent prendre statut de catégories, et éventuellement de processus : c'est le cas lorsque les mots-clés servent à analyser un nombre conséquent de données. Je reprends l'ensemble des créations musicales et je suis attentive à repérer si le chemin parcouru par Victoire est pertinent pour la lecture des autres exemples : l'intention de finaliser une musique, le choix des ressources, le mode de recours aux ressources, le choix des priorités, et enfin l'ajustement final. Ceci vérifié, je peux tenter de formaliser un outillage conceptuel.

Un outillage conceptuel

Les repères théoriques retenus se sont avérés opérants pour inférer et appréhender les processus qui m'ont semblé essentiels et que je vais tenter d'articuler au concept de zone proximale de développement.
Les conduites créatives repérées dans des situations expérienciées pourraient être explicitement situées dans une zone proximale. Nous allons voir que le recours aux ressources rend en quelque sorte « lisible » la zone de développement de l'enfant. En effet, emprunts, collaborations… ne font pas figure par hasard : il leur faut être suffisamment décalés pour être attrayants, et suffisamment accessibles pour donner lieu à des ajustements. L'environnement pédagogique adéquat serait en quelque sorte un environnement suffisamment ajusté : il sollicite l'apprenant, tout en étant lisible. Reste à élucider comment, à partir des ressources, l'élève chemine jusqu'à une performance.

Ici, à la suite de Bruner, je considère *les langages symboliques comme ressources*. Le processus de recours aux ressources comprend le moment de l'identification des ressources puis celui de leur « emprunt ». Il s'agira alors *d'emprunt fonctionnel* : un sujet ou un support pour la composition, une technique musicale, un code gestuel ou sonore, un élément du répertoire… L'objet de l'emprunt peut avoir été repéré pendant les temps de mutualisation dans le groupe classe. Il s'agit alors *d'appropriation mutuelle* au sens décrit par Ann Brown.
Le recours aux ressources prend une place importante dans l'analyse. Sa mise en œuvre atteste de la naissance d'une zone proximale de développement : l'enfant se saisit dans son environnement de ce qui pourrait nourrir son intention, et qui lui est accessible à son stade de développement.

1.1.1.1. Les langages symboliques comme ressources

Selon Jerome Bruner, « *...la culture donne forme à l'esprit ; c'est elle qui nous procure l'outillage grâce auquel nous construisons, non seulement les univers dans lesquels nous évoluons, mais aussi la conception même que nous avons de nous-mêmes et de notre capacité à y intervenir* » (Bruner, 1996 : 6).
Jerome Bruner présente l'adulte comme un médiateur qui « outille » les enfants avec les systèmes symboliques propres à sa culture. Dans notre contexte, l'adulte est également attentif à ce que l'environnement présente suffisamment de contingences, à ce qu'il soit suffisamment décalé. En ce sens, les ressources n'ont pas à être d'emblée accessibles aux enfants. Une phase essentielle à repérer est celle où l'enfant « emprunte » ce qui dans les ressources disponibles servira son intention du moment. Le mouvement va de l'enfant vers l'environnement, et non de l'environnement vers l'enfant, comme dans le cas où les apprentissages seraient systématiquement anticipés.

1.1.1.2. L'emprunt fonctionnel

Avec la notion « d'emprunt fonctionnel », Pablo de Rio et Amelia Alvarez mettent en relief la singularité des processus dans la ZPD :

« *This conception of development suggests that each development process is idiosyncratic, that cultural operators and operations appropriated by each child define a complex of behaviours of which he is or is not capable himself, and above all, of viable functiona1 loans in the ZPD, which he may or may not receive in different activity environments. The functional loan by social others and by culture, and its active reception by the subject in this cultural sense, would result in what Zazzo (1968) called functional anticipation…*» (De Rio, Alvarez, 2007: 280).

Le lien avec le concept « d'anticipation fonctionnelle » sous-tend l'importance d'une intention de l'enfant, qui le conduit vers une action située. L'enfant aura puisé dans son environnement ce qui semble au service de son intention, à condition de ne pas avoir été freiné par une exigence de compétence.
En affinant leur analyse, les auteurs précisent que les enfants n'empruntent pas uniquement des connaissances :
« *Activity in the ZPD is intended to create new mediated paths and strategies for perceiving and acting, and this implies new connections on the outside…*» (De Rio, Alvarez, 2007 : 303).

Cela souligne l'intérêt d'un environnement qui propose des ressources adaptées, ainsi que des modes de recours aux ressources variés. Ce que je rapproche à nouveau de la proposition de Vygotski qui considère comment l'enfant va entrer en relation avec l'environnement, comment il va le transformer en ressource pour apprendre et se développer :

« *That is, the problem lies in conceptualizing the environment as it exists in isolation from the child rather than studying it in terms of 'what it means for the child', in terms of 'the child's relationship to the various aspects of the environment'* » (Vygotsky, 1997: 318).

Cette conception a nourri la recherche d'Ann Brown, et l'a conduite à formaliser le concept « d'appropriation mutuelle ».

1.1.1.3. L'appropriation mutuelle

Le concept d'appropriation mutuelle nous donne un éclairage sur ce que peut recouvrir une « musicalité communicative » dans une situation éducative. Dessins, récits, écrits, codages gestuels et sonores… n'essaiment que lorsqu'ils sont de qualité et qu'ils ont du sens pour les élèves. Il y a alors, reconnaissance, « migration d'idées », et éventuellement « appropriation par les pairs », ainsi que le décrit Ann Brown :

« *… les enseignants et les élèves créent des zones de développement proximal en semant dans l'environnement des idées et des concepts auxquels ils accordent de la valeur et en récoltant ceux qui 'prennent' dans la communauté. Les idées semées par les membres de la communauté migrent vers d'autres participants et survivent. Les participants de la classe sont libres de s'approprier le vocabulaire, les idées, les méthodes, etc. qui au départ font partie de l'expression partagée, et cette appropriation leur permet ensuite de transformer ces idées par le biais d'une interprétation personnelle. Les idées qui font partie du discours commun ne sont pas nécessairement adoptées par tous, ou de la même manière par chacun. L'appropriation des idées et des activités étant multidirectionnelle, nous utilisons le terme d'appropriation mutuelle* » (Brown, 1995 : 16).

Dans un dispositif permettant l'exploration, la formalisation et la mutualisation, un mode de recours aux ressources, mutualisé, devient lui-même ressource. Ce qui alimente une dynamique créative, au service d'une performance finale.

Intéressons-nous d'abord aux travaux consacrés à l'improvisation musicale chez de jeunes enfants, avant de nous focaliser sur l'ajustement puis de l'articuler au processus de recours aux ressources précédemment repéré.

1.1.1.4. L'improvisation musicale

J'observe que les élèves s'initient les uns les autres à emprunter les processus de composition de leurs pairs ou du musicien. Ils « captent » ainsi une structure simplifiée, et s'autorisent à la développer, à l'ornementer. Ceci rejoint les propos de Jean-Pierre Mialaret qui encourage à soutenir ce type de démarches et à prendre en compte leur dimension créative, dans une perspective développementale :

« *…comment proposer, susciter, soutenir, contenir, accueillir les émergences musicales des enfants, afin non seulement d'autoriser, mais aussi d'encourager et de dynamiser chez eux, cette démarche d'appropriation créative du musical…* » (Mialaret, 1997 : 3).

Voyons cette fois comment Chloé, à partir des ressources qui font culture commune dans la classe, explore d'autres possibles, jusqu'à retenir ce qui fait « structure d'ajustement ».
Chloé : pivot et colmatage
Chloé joue sur la lame du do, s'éloigne d'une tierce, et revient à la tonique en frappant les lames conjointes. Elle reprend en augmentant à chaque fois l'intervalle d'une note.
Nous pouvons décrire cette création en référence au schème temporel relevé par Michel Imberty, constitué de deux éléments, le pivot et le colmatage. Laurent Miroudot l'explicite ainsi :
« *Le pivot est l'élément stable, défini, le colmatage l'élément instable, flou, confus.*» (Miroudot, 2001 : 115).
Le do grave fait donc office de pivot, tandis que les autres séries de notes font office de colmatage :

Enseignante	On dirait qu'il y a un secret. Tu peux nous raconter le secret ?
Chloé	Le secret, je fais à chaque fois 1,1,1 (*do*,*do*,*do*) et je fais un autre, un autre…
Enseignante	Comment tu reviens au 1 ?
Chloé agite sa baguette en montrant les lames	Do Mi Ré Do Do Fa Mi Ré Do Do Sol Fa Mi Ré Do Do

L'ajustement consiste à repérer l'élément stable, le pivot, puis à explorer le clavier du xylophone en s'éloignant progressivement et en toute sécurité, pour un résultat très musical.

Chloé : changement de paramètres
Un autre style d'improvisation décrit par Jean-Pierre Mialaret, dit exploratoire, consiste à changer « *peu de paramètres à la fois, mais (à multiplier) des groupements de changements composés de quelques segments* » (Mialaret, 1997 : 161). C'est ce que fait Chloé, qui est également en mesure de l'expliciter :

« *J'ai changé la partition du musicien mais j'ai gardé le rythme* ».

En effet, Cholé joue d'abord la composition de départ, avant de la transformer. Ici, l'ajustement consiste à proposer une nouvelle mélodie tout en s'appuyant sur ce qui est maîtrisé, à savoir le rythme. C'est un exemple d'activité que nous n'aurions jamais proposée en Grande Section, la jugeant trop complexe.

1.1.1.5. L'ajustement

Un travail sur l'ajustement a été mené par une équipe de chercheurs du CREN. Il s'agissait de repérer les ajustements dans les interactions enseignant-élève. Les auteurs se réfèrent au mode d'ajustement tel que le définit Marguerite Altet :

« *Le mode d'ajustement, c'est 'la manière pour l'enseignant de prendre en compte les réactions des élèves dans les interactions, son type réactionnel, sa façon de s'adapter aux apprenants' (Altet, 1991). L'ajustement est un indicateur du degré d'attention que l'enseignant porte à la gestion de l'interaction… Le concept d'ajustement est construit à partir de celui de 'clarté cognitive', c'est-à-dire la capacité qu'a l'enseignant de se décentrer de sa prévision, de son raisonnement propre pour réfléchir en situation et interpréter les réactions des élèves, les prendre en compte, les insérer dans l'interaction ; il s'agit de prendre en compte la singularité cognitive de la démarche de l'élève. Ces adaptations permettent d'étayer les propos des élèves et en favorisent le développement* » (Altet, 1999 : 44).

Huguette Le Moigne rappelle qu'ajuster, c'est « *adapter un ou plusieurs éléments entre eux* ». Elle distingue alors les ajustements suivants, ceux dont le professeur est à l'origine :
« - *les ajustements qui se font par correction…*

Les ajustements par retraitement…
Les ajustements par évacuation de certaines difficultés… que nous avons qualifiés d'ajustements par adaptation » (Le Moigne, 1999 : 28).

Si nous reprenons la création musicale de Victoire, elle exemplifierait un « ajustement par retraitement de la difficulté… sur le mode de la substitution » : le texte, qui aurait du être chanté puisqu'il est associé à une mélodie, est en fait « parlé ». Le récitatif se substitue à la mélodie. Nous notons alors un décalage entre l'intention (inventer une chanson) et la production (récitatif). Cependant, la priorité donnée au jeu de la mélodie sur l'instrument n'entraîne pas vers la facilité, mais bien au-delà du potentiel actuel de l'enfant.

Le jeu de Chloé, entre pivot et colmatage, est un autre exemple d'ajustement par évacuation des difficultés : le « pivot » permet un repérage aisé sur le clavier, de même le choix de lames conjointes. Inventer une nouvelle mélodie sur un rythme connu illustre un ajustement par retraitement de la difficulté : la substitution d'une mélodie à une autre est plus aisée lorsque le rythme est posé.

Dans ces quelques exemples, l'ajustement n'advient pas à l'initiative de l'enseignant, du musicien, ou encore d'un pair : il s'agit bien d'un processus internalisé, qui nécessite des ressources, un mode de recours aux ressources, et entraîne vers une création singulière.

Articulation du processus de recours aux ressources et du processus d'ajustement

Ce que j'ai tenté de saisir dans mes données, c'est bien ce qui relève d'aptitudes autorégulatrices, que je situe dans le processus d'ajustement : le décalage entre but et ressources accessibles va conduire l'élève à se donner des priorités. Cependant, le résultat final ne sera pas un pis-aller, mais la cristallisation d'un apprentissage exploratoire conduit de façon singulière.

J'en viens à articuler le processus de recours aux ressources, dégagé précédemment, au processus d'ajustement. Ce qui constitue l'outillage conceptuel finalisé. La mise en œuvre du processus d'ajustement requiert donc :
- ✓ une intention (ici, celle de proposer une performance musicale au sein du dispositif) ;
- ✓ la mise en œuvre de processus de recours aux ressources ;
- ✓ le choix de priorités nécessité par le décalage entre intention et ressources ;
- ✓ la mise en œuvre de modes d'ajustement (et je reprends deux catégories dégagées dans la recherche du CREN), à savoir l'évacuation de la difficulté et le retraitement de la difficulté par substitution.

Le processus d'ajustement se trouve mobilisé dans ce qui serait comme une Zone Proximale de Développement singulière : chacun choisit ses ressources, en fonction de son intention ; chacun développe des modes de recours aux ressources, puis des modes d'ajustement… efficients pour finaliser une performance.

En conclusion

L'ajustement constitue la clé du passage entre l'intention et la performance. Il garantit la singularité des modes de recours aux ressources. Sans lui, il n'y aurait qu'imitation et le développement n'aurait plus de sens. Il se situe à l'articulation entre apprentissage et développement : apprentissage de par les ressources mobilisées, développement de par le mouvement opéré depuis l'intention jusqu'à la performance. Le processus d'ajustement s'inscrit dans une dynamique transmissive (recours aux outils culturels) et créative (ajustements qui aboutissent à une forme nouvelle).

L'ajustement, c'est un processus qui va nous rendre sensible autrement aux données. Avec cet outillage conceptuel, nous pouvons saisir ce qui se joue vraiment… Comme si le regard s'ajustait peu à peu. Cet outillage peut être mobilisé pour étayer une posture pédagogique, voire pour concevoir un étayage pédagogique. Ce qui demande quelques déplacements : il ne s'agit pas d'observer le processus de médiation mais bien les processus mis en œuvre par les élèves ; il ne s'agit pas seulement d'outiller les élèves en termes de langages symboliques, mais aussi de repérer ce qui fait ressource pour eux, et sur quels modes il ont recours auxdites ressources ; il s'agit enfin d'oublier pour un temps les attendus afin d'être attentifs aux priorités opérantes chez les élèves lorsqu'ils entrent dans un processus créatif. Ce qui conduit à considérer le « produit » comme résultat d'un processus d'ajustement, lui-même entendu comme cheminement depuis l'intention vers un recours singulier aux ressources, en fonction des priorités.

L'essentiel en pédagogie, me semble-t-il, c'est de prendre soin des processus à l'œuvre dans un dispositif. La dynamique générée est fragile. Elle perdure lorsque l'enseignant offre un étayage pédagogique consistant à interpeller et à se laisser interpeller dans le cours même de l'action. C'est ce à quoi peut contribuer l'outillage conceptuel dégagé de cette expérience pédagogique et musicale.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M., « Analyse du processus enseignement-apprentissage : 'actions, interactions et construction de savoirs' », in *Analyse Plurielle d'une séquence d'Enseignement-Apprentissage*, Pays de la Loire : Cahiers du C.R.E.N., CRDP, 1999, p.40-46.
BROWN A. L., « Concevoir une communauté de jeunes élèves, Leçons théoriques et pratiques », in *Psychologie de l'éducation : nouvelles approches américaines*, Paris : Revue Française de Pédagogie, n°111, avril-mai-juin 1995, p.11-34.
BRUNER J., *L'éducation, entrée dans la culture,* Paris : Retz, 1996.
DE RIO P., ALVAREZ A., « Inside and outside the Zone of Proximal Developement », in *The Cambridge Companion to Vygotsky*, Cambridge : Cambridge University Press, 2007.
GLASER B. G., *Theoretical sensitivity*, California : The Sociology Press, 1978.
KERLAN A., ERUTTI R., « Des artistes à l'école : l'expérience esthétique au cœur des apprentissages », in *Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris : La Documentation Française, Centre Pompidou, 2008, p.241-245.
LE MOIGNE H., « Processus enseignement-apprentissage lors d'un cours de mathématiques en classe de cinquième », in *Analyse Plurielle d'une séquence d'Enseignement-Apprentissage*, Pays de la Loire : Cahiers du C.R.E.N., CRDP des Pays de la Loire, 1999, p.23-39.
MIALARET J.-P., *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*, Paris : PUF, 1997.
MIROUDOT L., « Les structures musicales de l'enfant, entre acculturation et développement – quelle est la place de l'éducation ? », Université de Paris-Sorbonne : Série Didactique de la musique, numéro 18, Juin 2001.
VYGOTSKY L.S., *Collected Works : Child Psychology*, vol. IV, New York : Springer, 1 edition, 1997.
WERTSCH J., *Lev Vygotsky aujourd'hui,* Paris : Cahier de l'I.S.P. n°33, coordonné par BARTH B.-M., 2001.

Les enjeux de la recherche participative dans des écoles secondaires de Montréal (Québec /Canada)

Pierre Toussaint
Ph. D, Professeur titulaire, Université du Québec à Montréal (UQAM)
Département d'éducation et pédagogie (N-4900)
CP. 8888, Succursale Centre-Ville.
Montréal, Québec, Canada
H3C 3P8
Tél. (514) 987-3000, poste 4627#
toussaint.pierre@uqam.ca

Fernand Ouellet
consultant et chargé de cours (UQAM)
12 204 avenue Copernic
Montréal, Québec, Canada
H1E 1V9
ouellet.fernand@uqam.ca

1. Liste des enjeux pouvant faire l'objet des échanges

À titre de responsable et de coordonnateur de la recherche participative portant sur *La persévérance et la réussite scolaires de jeunes dans les milieux où immigration et défavorisation se conjuguent : soutien au milieu scolaire et aux parents dans le développement d'interventions pédagogiques et sociales adaptées* dans quatre écoles secondaires pluriethniques de l'île de Montréal (Québec/Canada) de 2008 à 2012, nous souhaitons proposer un échange sur les enjeux liés à la recherche en milieu scolaire.

Les enjeux abordés porteront sur :

- La recherche de financement et le choix des partenaires et des écoles;
- Les enjeux éthiques liés à l'obtention du consentement des parents des élèves et leurs effets sur la sélection des participantes et participants;
- Le choix du cadre théorique et de la position épistémologique;
- Les difficultés inhérentes à la passation de questionnaires en classe au niveau secondaire, à la collaboration des enseignantes et enseignants et de la direction;
- L'analyse quantitative des résultats des questionnaires et la valeur des résultats scolaires des élèves;
- L'analyse qualitative avec le logiciel Nvivo et les risques inhérents à la transcription des comptes rendus in extenso des entrevues, aux choix des nœuds et à leur hiérarchisation;
- La mobilité des personnels scolaires et celle des membres de l'équipe de recherche et leurs conséquences sur la recherche;
- Les tabous liés aux pratiques pédagogiques des enseignantes et enseignants en classe et aux modes de gestion des directions;
- Les limites de l'utilisation d'un site web pour former une communauté d'apprentissage;
- La pertinence de la mise en place d'un comité de suivi composé de représentants des partenaires et d'experts externes ayant pour mandat de fournir des avis aux chercheurs sur l'évolution de la recherche.

2. Présentation de la recherche

2.1 Partenaires

La Direction des services aux communautés culturelles du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (DSCC/MELS), la Commission scolaire de la Pointe-de-l'île (CSPI), la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et la Commission scolaire de Marguerite-Bourgeoys, les trois commissions scolaires francophones de l'île de Montréal et l'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'Université de Montréal (U de M), 2.2 Groupes visés

En 2008, les élèves de première et deuxième secondaire de quatre écoles secondaires pluriethniques de Montréal, plus particulièrement ceux issus de l'immigration[1] et appartenant à des minorités visibles[2] ainsi que les autres membres de la communauté éducative[3].

2.3 Cadre théorique

À l'instar de Fortin et Letendre (2010) nous utiliserons la méthode des systèmes souples, méthode mise au point par P.B Checkland dans la résolution de problèmes complexes liés à des activités humaines afin d'analyser la réussite scolaire ainsi que les facteurs qui influencent ou entravent cette réussite scolaire d'élèves québécois issus de l'immigration et vivant en milieux défavorisés.

Cette méthode consiste à tenir compte dès le départ de la diversité des représentations des acteurs impliqués dans une situation (Checkland, 1981, 1990; Claux et Gélinas 1982; Gélinas 1984; Gélinas et Pilon 1988). La méthode Checkland comporte trois phases.
La première phase en est une de questionnement, soit, l'élaboration d'une problématique sur la base des perspectives diverses sur lesquelles les acteurs fondent leur formulation de ce qui fait problème dans une situation donnée.

[1] Élèves issu de l'immigration : 1ère définition - Un élève issu de l'immigration est un élève qui est né à l'extérieur du Canada (première génération) ou qui est né au Canada (deuxième génération), mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada ou qui n'a comme langue maternelle ni le français ni l'anglais. (MELS/DSCC. Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration de 1994-1995 ; à 2003-2004. MELS, 2006).
2e définition Les élèves issus de l'immigration sont définis à partir de trois informations : le lieu de naissance de l'élève, celui de la mère et celui du père. Il y a d'abord les élèves nés à l'étranger, c'est-à-dire les élèves immigrants, qui sont qualifiés de 1re génération. Les élèves nés au Canada, mais dont au moins un des parents est né à l'étranger, sont des élèves dits de 2e génération. Les élèves de 1re et 2e génération forment ce que nous appelons les élèves issus de l'immigration récente. Les autres, les élèves nés au Canada de parents aussi nés au Canada, forment le groupe des élèves de 3e génération et plus. Cette définition est empruntée au concept « statut des générations » de Statistique Canada.
http://www12.statcan.ca/francais/census06/reference/dictionary/pop036a.cfm

[2] Les élèves autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche. Les dix groupes visés comprennent les Chinois, les Sud-Asiatiques, les Noirs, les Philippins, les Latino-Américains, les Asiatiques du Sud-Est, les Arabes, les Asiatiques occidentaux, les Japonais et les Coréens. (Loi sur l'équité en matière d'emploi)

[3] Une communauté éducative comprend d'abord l'élève, l'équipe-école, les parents puis les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes. (Définition tirée du document Une école adaptée à tous ses élève. Politique d'adaptation scolaire du MELS-1999).

La deuxième phase de la démarche est celle de la conceptualisation des divers systèmes d'activités humaines qui apparaissent pertinentes à la traduction en action des diverses perspectives décrivant la problématique.

La troisième phase en est une de délibération entre les acteurs par la comparaison entre les modèles conceptuels à la situation problématique et à la prise de décision de mesures à prendre pour améliorer la situation. Cette démarche est celle de la résolution des problèmes. La plupart des processus connus de résolution de problèmes présentent les sept étapes suivantes :

1) Formulation du problème;
2) Inventaire des solutions possibles;
3) Analyse comparative des solutions;
4) Choix de la solution optimale;
5) Élaboration d'un plan d'action;
6) Mise en œuvre du plan d'action;
7) Évaluation des résultats (processus).

2.4 Les questions de recherche

l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) forment le partenariat de la recherche.

- Comment favoriser la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves du secondaire (12 à 16 ans) particulièrement ceux issus de l'immigration, appartenant à des minorités visibles et vivant dans des milieux défavorisés?
- Comment soutenir l'équipe-école dans l'accompagnement de ces élèves afin de favoriser leur réussite scolaire ?
- Comment accompagner les parents de manière à aider leurs jeunes dans leur persévérance et leur réussite scolaires et comment rapprocher les parents de l'école ?
- Quel rôle la communauté (du quartier) peut-elle jouer dans la persévérance et la réussite scolaires des jeunes issus de l'immigration?

2.5 Les objectifs de la recherche

Les objectifs s'inscrivent dans la position épistémologique prise par les chercheurs que nous décrirons ultérieurement.

1.1.1.6. 2.5.1 Objectifs généraux

- Appuyer les équipes écoles dans leur recherche pour la mise en place des meilleurs moyens pour favoriser la réussite éducative des élèves, particulièrement ceux appartenant à la communauté noire et aux autres minorités visibles et pour contrer leur décrochage scolaire.
- Élaborer un modèle cadre d'un plan d'intervention transférable à d'autres écoles.

1.1.1.7. Objectifs spécifiques

- Inventorier avec les membres de chacune des communautés éducatives les mesures prises pour favoriser la persévérance scolaire et pour prévenir le décrochage des élèves de première et deuxième secondaires issus de l'immigration, particulièrement ceux appartenant à des minorités visibles[4].
- Analyser et évaluer avec les membres de chacune des quatre communautés éducatives ces mesures.
- Élaborer avec les membres de chacune des communautés éducatives un plan d'action-intervention à partir de l'analyse des données recensées dans chaque communauté éducative et des plus récentes recherches universitaires dans le domaine et le mettre en place au cours des trois autres années de la recherche, .
- Soutenir et accompagner les membres de chacune des communautés éducatives dans la mise en place de leur plan d'intervention.
- Fournir ou rendre accessible aux membres de chacune des communautés éducatives l'instrumentation requise pour la mise en place des ressources et des moyens prévus à leur plan d'intervention.
- Mettre en place avec les membres de chacune des communautés éducatives un mécanisme d'évaluation du plan d'intervention.
- Évaluer avec les membres de chacune des communautés éducatives les retombées du plan d'intervention.
- Préparer les membres de chacune des communautés éducatives à une prise en charge complète et autonome de leur plan d'intervention.

2.6 Résultats attendus

- Une meilleure connaissance du cheminement scolaire et des modes d'apprentissage des élèves issus de l'immigration appartenant aux minorités visibles et fréquentant une école en milieu défavorisé ou non.
- Une meilleure connaissance du type d'enseignement et de l'intervention sociale en contexte interculturel.
- L'identification de nouvelles pratiques organisationnelles et pédagogiques adaptées aux caractéristiques des filles et des garçons issus de l'immigration appartenant aux minorités visibles et fréquentant une école en milieu défavorisé ou non.
- Une augmentation des compétences interculturelles des membres de l'équipe-école.
- L'amélioration du partenariat entre l'école et les parents afin de soutenir les jeunes dans leur réussite scolaire.
- L'élaboration et la validation d'un modèle générique de recherche-action-intervention en contexte interculturel comprenant divers aspects pédagogiques transférables dans d'autres milieux scolaires.

2.7 Étapes et échéancier

2.7.1 L'an 1 - Étape de diagnostic et de conception du plan d'intervention (2008 -2009)

Objectif : Accompagner l'équipe-école pour la mise en place d'un plan d'intervention.

Résultats attendus

- Inventaire des moyens généraux et spécifiques utilisés pour favoriser la réussite des élèves issus de l'immigration appartenant à des minorités visibles et pour éviter le décrochage scolaire.

[4] En vertu de la Loi sur l'équité en matière d'emploi, « font partie des minorités visibles les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche ». Les dix groupes visés comprennent les Chinois, les Sud-Asiatiques, les Noirs, les Philippins, les Latino-Américains, les Asiatiques du Sud-Est, les Arabes, les Asiatiques occidentaux, les Japonais et les Coréens.

- Portrait de l'école.
- Résultats des recherches scientifiques pertinentes.
- Plan d'intervention.

1.1.1.8. 2.7.2 L'an 2 – Étape de mise en oeuvre du plan d'intervention (2009 -2010)

Objectif : Accompagner l'équipe-école pour la mise en oeuvre du plan d'intervention, l'instrumentation de ses membres et pour l'élaboration d'un mécanisme d'évaluation.

Résultats attendus

- Mise en place du plan d'intervention.
- Instrumentation des membres de la communauté éducative pour la mise en place des ressources et des moyens prévus au plan d'intervention.
- Mécanisme d'évaluation continue du plan d'intervention.

1.1.1.9. 2.7.3 L'an 3 – Étape d'analyse des résultats, d'amorce de prise en charge et début de modélisation (2010 – 2011)

Objectifs : Accompagner l'équipe-école dans la poursuite du plan d'intervention, dans son évaluation et dans les ajustements à mettre en place.
Élaborer un modèle transférable.

Résultats attendus

- Poursuite du plan d'intervention après une évaluation et des ajustements.
- Modèle générique applicable par d'autres communautés éducatives.

1.1.1.10. 2.7.4 L'an 4 – Étape de prise en charge pour atteindre les objectifs énumérés plus haut et fin de la modélisation (2011 – 2012)

Objectifs : Accompagner l'équipe-école dans la poursuite du plan d'intervention, dans son évaluation et dans les ajustements à mettre en place.
Valider et transférer le modèle cadre d'un plan d'intervention.
Rédiger et diffuser les résultats de la recherche.

Résultats attendus

- Poursuite du plan d'intervention.
- Transfert du modèle générique.
- Diffusion des résultats.

3. Analyse des enjeux au cours des trois premières années de la recherche

Nous présentons une analyse des enjeux auxquels nous avons été confrontés au cours de trois premières années de la recherche et nous vous invitons à en débattre avec nous.

3.1 La recherche de financement et le choix des partenaires et des écoles

Après avoir essuyé un refus de financement du Fond de recherche sur la société et la culture du Gouvernement du Québec – FQRSC et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada – CRSH, le responsable de la recherche a pris contact avec la directrice de la Direction des services aux communautés culturelles du DSCC/MELS, Mme Louise Fortin pour obtenir un financement. D'abord prévu pour une période de trois ans, il a été accordé pour quatre ans de façon à suivre une cohorte d'élèves de la 1ère secondaire à la 4e secondaire et une autre de la 2e secondaire à la 5e secondaire. Le financement du MELS a été fixé à un maximum de 25% des coûts de la recherche, la différence étant comblée par les commissions scolaires, les écoles, l'UQAM, l'U de M, l'UQAC et l'UQTR.

Il a été convenu que la recherche toucherait des écoles situées dans les trois commissions scolaires francophones de l'île de Montréal. Des contacts ont été faits auprès de représentants de ces dernières, deux commissions scolaires ont répondu positivement. Suite à l'intervention d'une conseillère pédagogique, la troisième commission scolaire s'est jointe au projet. Notons qu'une seule des trois commissions scolaires a confirmé ses engagements financiers par écrit. Les écoles ont été choisies par les commissions scolaires à partir des critères suivants : école à forte concentration d'élèves issus de l'immigration et située dans des milieux défavorisés ou école ayant une très forte concentration d'élèves appartenant à un même groupe ethnique. Dans le cas d'une des écoles, des contacts ont été établis avec un commissaire et un enseignant de l'école et son choix fut recommandé par une des chercheures. À la demande des directions de deux écoles, les chercheurs ont eu à rencontrer les enseignantes et les enseignants pour leur présenter la recherche.

Lorsqu'une commission scolaire demande à une école de participer à une recherche, la direction de celle-ci acquiesce par intérêt pour la recherche ou pour des considérations futures. Cette procédure a eu pour conséquence de «forcer» la main aux directions, qui à leur tour, ont mis de la pression sur les enseignantes et enseignants pour qu'ils acceptent de participer à la recherche. L'obligation d'un engagement financier de la part des écoles a eu pour effet d'irriter certaines directions. Le non-remboursement aux écoles des frais de libération des enseignantes et enseignants par des commissions scolaires, conformément à leur engagement, a aussi exacerbé cette irritation.

3.1.1 Questions à débattre

a- Dans le cas d'une recherche action/participative en sciences de l'éducation, à qui revient dans une école la décision de participer à cette recherche? À la direction, au conseil d'établissement, aux enseignantes et enseignants, à l'ensemble des membres du personnel, à tous les membres de la communauté éducative ou à la commission scolaire?
b- Devrions-nous nous interroger sur les motifs des directions d'accepter de participer à des recherches?
c- Quelles devraient être les modalités de cette prise de décision?
d- Devrions-nous exiger un engagement financier minimum de la part des écoles ou plutôt les subventionner pour qu'elles participent ?

3.2 Les enjeux éthiques liés à l'obtention du consentement des parents des élèves et leurs effets sur la sélection des participantes et participants

À l'instar de nombreuses universités, l'UQAM exige de la part des équipes de recherche qu'elles obtiennent un certificat d'éthique lorsque celle-ci porte sur l'humain. Les objectifs de cette procédure sont bien connus, il s'agit d'assurer le bien-être et la protection des participantes et participants et de guider la réflexion et le comportement des chercheurs. Parmi les exigences, il y a une obligation d'engagement de confidentialité de la part de tous les membres de l'équipe de recherche suite à une formation. L'exigence la plus importante concerne l'obligation d'obtenir le consentement d'au moins un des parents ou du tuteur pour que son l'élève participe à la recherche, en l'occurrence, pour qu'il réponde aux questionnaires et participe aux entrevues.
Les formulaires de consentement ont été rédigés par l'équipe, signés par les directions et remis aux élèves par des enseignantes et enseignants. Ces derniers étaient chargés de recueillir tous les formulaires signés par un des parents ou le tuteur qui avait, bien sûr, la liberté d'accepter ou de refuser que l'enfant participe à la recherche. Compte tenu de la pluralité linguistique des parents, le formulaire rédigé en français a été traduit en anglais. Toutefois,

certaines directions ont refusé ou non pas cru pertinent de faire parvenir la version anglaise aux parents pour leur permettre de fournir un consentement éclairé.

Dans le cadre de cette recherche sur la persévérance scolaire, cette obligation de consentement de la part des parents a eu pour effet d'écarter de la recherche des élèves dont les parents craignaient que les réponses de leurs enfants aux questionnaires, particulièrement au questionnaire sociodémographique, puissent révéler des aspects de leur vie privée. Par ailleurs, nous croyons que des élèves en difficulté ou classés dans des groupes d'élèves éprouvant des difficultés ont délibérément choisi de ne pas remettre le formulaire à leurs parents ou de ne pas le rapporter à l'école. À cet égard, l'insistance et le suivi de la direction et des enseignantes et enseignants désignés comme responsables de cette opération ont varié beaucoup en fonction de leur information et de leur intérêt à l'égard de la recherche. Dans une des écoles où les parents avaient la réputation de ne pas retourner les formulaires, le taux de retour des consentements fut si faible que les chercheurs ont dû aller à la rencontre statutaire des parents pour expliquer la recherche et obtenir, sur place, un certain nombre de consentements. Dans des écoles, des groupes ont été exclus de la passation parce que le nombre d'élèves du groupe ayant obtenu le consentement de leurs parents était jugé insuffisant par le chercheur. La moyenne des retours de formulaires de consentement fut malgré tout de 83,2% pour les quatre écoles soit une exclusion de 16,8% des élèves des cohortes ciblés. Il faut ajouter à ce nombre les groupes d'élèves en adaptation scolaire à qui l'école n'a pas remis de formulaires de consentement. Des 83,2% des formulaires de consentements rapportés 80,4% d'entre eux étaient positifs. Donc 19,6% des parents ont refusé d'accorder leur consentement. Cela signifie que 36,4% des élèves ont été exclus de la recherche faute de consentement des parents auquel on ajoute les élèves d'adaptation scolaire exclus d'office par des directions.
Dans une recherche portant sur la persévérance, le fait de ne pas avoir obtenu la participation de 36,4% des élèves devrait poser un sérieux problème.

3.2.1 Questions à débattre

e- Dans le cas d'une recherche action/participative en sciences de l'éducation, peut-on accorder de la crédibilité aux résultats d'une recherche portant sur la réussite et la persévérance scolaire des élèves dont plus de 36,4% des élèves ont été exclus faute d'avoir obtenu le consentement de leurs parents pour y participer?
f- Pourrions-nous émettre l'hypothèse que les élèves exclus étaient ceux qui étaient prioritairement visés et pour lesquels il eut été indispensable d'avoir leur participation à la recherche?
g- De quelle façon pourrions-nous obtenir la participation de ces élèves sans le consentement de leurs parents?
h- Les recherches en sciences de l'éducation devraient-elles être pilotées par les écoles et les commissions scolaires avec l'appui de chercheurs plutôt que d'être placées sous la responsabilité de ces derniers?

3.3 Position épistémologique et cadre théorique

Nous avons adopté une **position épistémologique interprétative** ce qui signifie que chaque chercheur était responsable d'une école et qu'il devait s'impliquer dans celle-ci proportionnellement à la place qui lui était faite par l'école.

3.3.1 En terme méthodologique, il s'agit d'une recherche-action que nous qualifions de participative.

Compte tenu du choix de la méthode des systèmes souples comme cadre théorique, l'intervention de chaque chercheur devait être faite conjointement avec des membres de la communauté éducative. Pour y parvenir, un **comité de recherche-action-intervention** (CRAI) a été mis sur pied dans chacune des écoles. Il était composé des représentants des divers groupes de la communauté éducative de l'école (un membre de la direction, des enseignantes et enseignants, des professionnels non-enseignant, des parents et de membres d'organismes communautaires) et des membres de l'équipe de recherche dont le chercheur responsable et l'adjointe de recherche. Son mandat était **d'orienter la recherche** en fonction des réalités du milieu et de **définir un plan d'intervention** à partir des résultats des analyses.

Nous devons préciser que les directions des écoles choisies ne pratiquaient pas nécessairement un **style de gestion** compatible avec le choix du cadre théorique ce qui entraîna une certaine **dissonance** entre leurs attentes et les objectifs et les moyens mis en place par l'équipe de recherche pour les atteindre. Le choix du cadre théorique a eu pour effet d'imposer *de facto* aux directions de travailler selon l'approche des systèmes souples. Pour certaines directions, la mise en place du CRAI équivalait à la mise sur pied d'un autre comité engendrant des coûts associés à la libération des enseignantes et enseignants lors des quatre ou cinq rencontres prévues annuellement qui, dans certaines écoles, ne furent pas remboursées par les commissions scolaires.

Trois directions ont confié à une adjointe ou un adjoint à la direction la responsabilité de les représenter au sein du CRAI. Toutes les directions des écoles ont désigné, parmi leur personnel, les membres du CRAI plutôt que d'ouvrir la participation à l'ensemble des membres de la communauté éducative. Les enseignantes et enseignants choisis la première année œuvraient en 1ère et 2e secondaire. Dans toutes les écoles, il s'est avéré pratiquement impossible d'avoir la participation des parents sur ce comité qui tenait ses rencontres pendant la journée et, dans deux écoles, celle d'un intervenant communautaire. Après trois ans, dans trois des quatre écoles le comité a été dissout ou remplacé par un autre, seul le CRAI de l'école où la direction avait décidé d'y siéger est toujours en fonction.

Questions à débattre

i- Dans le cas d'une recherche action/participative, la position épistémologique et le cadre théorique adoptés par l'équipe de recherche devraient-ils faire l'objet d'un accord formel de la part des directions et des autres membres des communautés éducatives des écoles?
j- Les modèles de gestion très autoritaires, pour ne pas les qualifier d'autocratiques, en vigueur dans de très nombreuses écoles sont-ils toujours appropriés en 2011 et favorisent-ils l'engagement des membres du personnel scolaire et des autres membres de la communauté éducative?

3.4 L'analyse quantitative des résultats des questionnaires et la valeur des résultats scolaires des élèves

Deux instruments quantitatifs ont été utilisés, le premier un *questionnaire sociodémographique* élaboré par les membres de l'équipe pour obtenir des renseignements sur chacun des élèves relativement à leur sexe, leur âge, leur origine ethnoculturelle, leur langue d'origine ainsi que celle de leurs parents, à la langue parlée avec leur père, leur mère, leurs frères et sœurs et leurs amis, à leurs deux principales activités parascolaires et à leur situation familiale à savoir s'ils vivaient avec leurs deux parents ou dans une autre situation.

Le second, un questionnaire sur la *Perception de l'Environnement des Personnes (PEP)* élaboré par le professeur de psychologie Gabriel Fortier de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) qui a agi tout au long de la recherche à titre de professeur collaborateur. Il visait à ce que l'élève identifie dans son entourage six personnages ou des personnes tenant lieu de père, de mère, d'ami(e) de même sexe, d'ami(e) de sexe opposé, d'adulte de confiance de même sexe et d'adulte de confiance de sexe opposé. 15 mises en situation étaient présentées, pour chacune d'elle l'élève devait spécifier l'importance d'échanger, de parler ou de discuter de cette situation avec chacun des six personnages. Échelle d'importance : 1 = Pas du tout important, 2 = Très peu important, 3 = Peu important 4 = Important, 5 = Très important, 6 = Extrêmement important. Dans le cas des adultes de confiance, plusieurs élèves ont éprouvé des difficultés à identifier des personnes pouvant jouer ce rôle.

Les questionnaires ont été administrés aux élèves ayant obtenu le consentement écrit d'un des parents ou du tuteur. Les écoles ont fourni aux chercheurs à la fin de chacune des années scolaires, les résultats académiques des élèves pour trois disciplines, le français, les mathématiques et l'anglais, langue seconde. Les chercheurs ont établi une liste des élèves ayant quitté l'école après chacune des années scolaires et tenter d'en connaître les motifs.

L'opération passation des questionnaires fut une entreprise importante. Tous les membres de l'équipe ayant à administrer les deux questionnaires ont reçu une formation pour assurer une plus grande uniformité relativement aux clarifications à fournir aux élèves en réponse à leurs questions. Le climat lors de la passation des questionnaires a varié selon les groupes et en fonction du degré de collaboration de l'enseignante ou l'enseignant ou de son niveau de gestion de classe. Des membres de l'équipe ont dû à l'occasion rétablir la discipline avant de procéder à la passation des questionnaires. Quelques enseignantes et enseignants n'avaient pas été informés par la direction qu'ils devaient céder leur période d'enseignement pour la passation des questionnaires ce qui a occasionné des réactions de frustration, parfois fortes, ne favorisant pas leur participation subséquente à la recherche.

Le logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS a été utilisé pour faire l'analyse des données recueillies. Les résultats aux deux questionnaires ont été mis en lien avec les résultats scolaires des élèves. Nous avons découvert des erreurs dans les résultats fournis par les écoles. Nous avons constaté dans une école que les résultats de toutes les disciplines du sommaire de la fin du 1er cycle (2e secondaire) étaient identiques à ceux de l'étape 3 de la 1ère secondaire. Cette erreur a été attribuée à une saisie erronée des données suite à des changements fréquents de la technicienne en organisation scolaire. Notons que ces personnes n'ont pas de formation académique spécifique pour remplir cette fonction. Ce qui est le plus étonnant, c'est qu'il n'y ait pas eu, de la part de la direction et de la commission scolaire, une vérification des résultats. Nous n'avons pas constaté de procédures administratives pour faire cette vérification. Dans une autre école, nous avons découvert que plusieurs élèves ayant obtenu pendant l'année scolaire de bons résultats pour des compétences disciplinaires échouaient la quatrième étape et leur année suite à une évaluation portant sur ces mêmes compétences. Nous n'avons pas obtenu une explication de la part de la direction ou de l'enseignant. Dans une autre école, un membre de la direction nous a indiqué avoir modifié les méthodes et les barèmes d'évaluation pour assurer une meilleur réussite des élèves conformément aux attentes de la commission scolaire et du MELS. Nous devons préciser que certaines directions n'ont pas du tout apprécié ces constats. Certaines d'entre elles ont, par la suite, décidé de prendre leurs distances avec les chercheurs.

Les données quantitatives ont été analysées par le professeur Gabriel Fortier du Département de psychologie de l'UQAC et par deux autres professeurs collaborateurs, le professeur Gilles Raiche du Département d'éducation et pédagogie de l'UQAM et le professeur Marcos Balbinotti du Département de psychologie de l'UQTR et par deux adjoints de recherche Lilian Guicherd-Callin et Sébastien Béland.

3.4.1Questions à débattre

k- Dans le cas d'une recherche action/participative, les instruments de recherche choisis par l'équipe de chercheurs devraient-ils faire l'objet d'un accord formel de la part des directions et des autres membres des communautés éducatives des écoles?
l- Devrions-nous nous interroger sur la validité des réponses fournies par des élèves de 1ère et 2e secondaire aux deux questionnaires?
m- Devrions-nous remettre en question la signification des résultats scolaires et nous interroger sur la valeur des analyses que le milieu de l'éducation et les chercheurs en font et sur les conclusions qu'ils en tirent?

3.5 L'analyse qualitative avec le logiciel Nvivo et les risques inhérents à la transcription des comptes rendus *in extenso* des entrevues, aux choix des nœuds et à leur hiérarchisation

Les instruments qualitatifs utilisés dans chacune des écoles comprenaient une observation participante par les membres du CRAI, des entrevues individuelles semi-dirigées avec des membres de la communauté éducative, prioritairement avec ceux du CRAI, et des *focus group* avec des élèves ou des parents.

Les comptes rendus in extenso des entrevues ont été analysés par les adjointes de recherche Mélissa Bissonnette, Rachel Benoit, Julie Nault et Kadiatou Barry à l'aide du **logiciel Nvivo** pour trois des écoles et manuellement pour la quatrième école.

Il faut rappeler qu'initialement, nous avions prévu dresser le portait de chacun des élèves pour connaître leur degré d'intérêt face à l'école. Pour ce faire, nous comptions utiliser le« *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire*»[5] développé par Laurier Fortin professeur titulaire au département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke et titulaire de la Chaire de recherche de la commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance des élèves[6] et par Pierre Potvin, professeur titulaire associé au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Toutefois, après un examen approfondi du logiciel par l'équipe de recherche, celle-ci a considéré que, malgré la valeur incontestable de l'outil, il n'était pas suffisamment adapté pour l'utiliser avec la clientèle pluriethnique des écoles participantes.

Les directions ont favorisé la tenue des entrevues auprès de leur personnel et auprès des élèves. Ces dernières se sont déroulées à l'heure du dîner souvent en *focus group* après avoir offert le repas aux élèves. Le choix des élèves a été fait conjointement par les chercheurs et les membres de la direction. Des questionnaires ont été conçus spécifiquement pour chacun des acteurs et ils ont servi de canevas de base lors des entrevues semi-dirigées. Certains chercheurs ont parfois modifié ces canevas en ajoutant ou retirant certaines questions, ce qui a posé des difficultés lors de l'analyse. 23 enseignantes et enseignants, 24 élèves, 16 parents, 30 membres du personnel non enseignant et 17 membres du milieu communautaire furent interviewés. Notons que les enseignantes et enseignants à statut précaire manifestaient plus de retenue que celles et ceux qui avaient leur permanence. La participation des parents et des membres de la communauté a été inégale d'une école à l'autre.

Le temps requis pour procéder aux analyses qualitatives est beaucoup trop long pour des écoles qui sont en attente de résultats, mais surtout de moyens ou de pistes pour améliorer leur situation. Deux ans après avoir passé les questionnaires et les entrevues, nos analyses ne sont toujours pas terminées. Le temps requis pour la saisie des entrevues in extenso, pour l'identification de thèmes, pour le regroupement des propos et pour l'analyse est en inadéquation avec les besoins des écoles et les exigences d'une recherche action/ participative. La non-maîtrise préalable du logiciel NVivo par les adjointes de recherche explique en partie ces délais. L'identification et la formulation des nœuds par des personnes extérieures à la recherche ont entrainé de la confusion et l'identification de contenus semblables sous des nœuds libellés différemment. Ces délais ont aussi contribué à la distance prise par des écoles avec les chercheurs. Enfin, suite à la remise d'un rapport préliminaire dont certains témoignages de représentants de la communauté remettaient en question le degré de collaboration de l'école, la direction a décidé de ne plus faire appel aux membres de l'équipe de recherche.

3.5.1Questions à débattre

n- Dans le cas d'une recherche action/participative en sciences de l'éducation, peut-on encore recourir avec efficacité à des analyses qualitatives?
o- Devrions-nous nous interroger sur la représentativité des propos tenus par les personnes interviewées compte tenu que ces personnes sont généralement les plus impliquées dans leur communauté éducative?

[5] http://www.ctreq.qc.ca/produits/outils/logiciel-de-depistage-du-decrochage-scolaire.html
[6] http://www.usherbrooke.ca/recherche/fr/regroupements/chaires/autres-chaires/chaire-de-recherche-de-la-commission-scolaire-de-la-region-de-sherbrooke-sur-la-reussite-et-la-perseverance-des-eleves/

3.6 La mobilité des personnels scolaires et celle des membres de l'équipe de recherche et leurs conséquences sur la recherche

3. 6.1 L'équipe de recherche

Le responsable de la recherche M. Pierre Toussaint a recruté pour chacune des écoles une chercheure prête à assumer la responsabilité de la recherche. Il a également recruté les chercheurs collaborateurs, son adjointe de recherche, le coordonnateur ainsi que les membres du comité de suivi. Chaque chercheur a eu la responsabilité du recrutement de son adjointe de recherche.

Le professeur Pierre Toussaint du Département d'éducation et pédagogie de l'UQAM a agi comme responsable de la recherche et de l'école A avec comme adjointe de recherche Mélissa Bissonnette.

La professeure Cynthia Martiny du Département d'éducation et pédagogie de l'UQAM était responsable de l'école B avec successivement comme adjointe de recherche Olivia Ouimet, Anicée Rancourt et Julie Nault.

La professeure Lilyane Rachédi de l'École de travail social de l'UQAM fut responsable de l'école C avec successivement comme adjointe de recherche Nora Polisena et Rachel Benoit.

La professeure Fasal Kanouté du Département de psychopédagogie et andragogie de l'Université de Montréal assuma la responsabilité de l'école D avec successivement comme adjoint ou adjointe de recherche Ralph Olin, Christiane Larouche, Myriam Grefford. Après deux ans, Mme Kanouté a décidé de quitter l'équipe de recherche pour se consacrer aux recherches pour lesquelles elle avait obtenu des subventions. Le responsable tenta de la remplacer par un autre chercheur ayant manifesté son intérêt. Ce dernier étant affecté à une université située à plus de 100km de l'école, il lui a été impossible d'assumer cette responsabilité qui a été reprise par le responsable. Ce chercheur est demeuré au sein de l'équipe à titre de chercheur collaborateur.

Un comité de suivi a été mis sur pied avec un représentant de chacune des commissions scolaires. M. Yve Laviolette, coordonnateur à la CSPI, Mme Sonia Fréchette, conseillère pédagogique à la CSDM, Mme Monique Tremblay, conseillère pédagogique à la CSMB fut remplacée par Mme Majorie-Nadèje Jean, conseillère pédagogique, deux représentantes de la DSCC/MELS Mme Claire Chamberland, directrice qui sera remplacée sous peu suite à sa retraite et Mme Marie Dupras, conseillère et deux experts externes M. Bergman Fleury, consultant en éducation et Mme Céline St-Pierre, professeure émérite retraitée de l'UQAM. Le comité a joué le rôle de comité conseil pour l'équipe de recherche.

Des adjointes de recherche[7] ont également participé à la saisie des données et à la rédaction des comptes rendus intégraux.

Fernand Ouellet, consultant et chargé de cours à l'UQAM, a agi comme coordonnateur de la recherche et de l'équipe.

L'utilisation indispensable d'adjointes et d'adjoints de recherche, généralement des étudiantes et étudiants à la maîtrise ou au doctorat, entraîne selon leur parcours académique (abandon, réorientation, interruption temporaire, etc.) et leur situation personnelle (emploi, grossesse, déménagement, etc.) une disponibilité à géométrie variable. Nous avons dû composer avec cette situation ce qui nous a forcé à engager pour des périodes plus ou moins longues, 24 adjointes et d'adjoints de recherche au cours des trois premières années. Une seule des adjointes de recherche, présente au début, est encore active dans le projet. Les conséquences de cette mobilité ont entraîné des délais dans la production des analyses, un manque de connaissances suffisantes des enjeux de la recherche, une réorganisation continue et des efforts de coordination très importants.

3.6.2Questions à débattre

p- En sciences de l'éducation, est-il encore pertinent en 2011 de recourir aux étudiantes et aux étudiants pour qu'ils assument des fonctions d'adjointes et d'adjoints de recherche?
q- Devrions-nous exiger de la part des chercheurs un engagement ferme pour toute la durée de la recherche?

3.6.3- L'impact de la mobilité des personnels scolaires

En trois ans, une seule école a encore le même directeur. Deux écoles en sont à leur 2e directeur et une à son 3e directeur. Les raisons de ces départs ont varié d'une école à l'autre. Dans une des écoles, le remplacement a été effectué d'autorité par la commission scolaire, dans une autre la commission scolaire accorda en cours d'année une promotion au directeur ce qui entraîna la nomination d'un des adjoints pour assurer l'intérim jusqu'à la fin de l'année scolaire. Il fut remplacé l'année suivante par un autre directeur nouvellement nommé par la commission scolaire. Pour la 3e école, la directrice a pris sa retraite en cours d'année et fut remplacée par un des adjoints. Ces départs ont eu des impacts sur les projets de deux des trois écoles, notamment sur les rapports de l'école avec les chercheurs et sur la dynamique de la recherche. La mobilité du personnel enseignant et des autres personnels a eu également des effets difficiles à mesurer sur la poursuite des CRAI. Le taux d'absentéisme des enseignantes et enseignants et leur mobilité a selon nous des conséquences sur la réussite éducative des élèves.

3.6.4 Questions à débattre

r- En sciences de l'éducation, est-il toujours réaliste en 2011, compte tenu de la mobilité des directions et des autres personnels scolaires, d'entreprendre des recherches action/participative s'étalant sur plusieurs années?
s- Devrions-nous mesurer l'impact de l'absentéisme et de la mobilité des enseignantes et enseignants sur la réussite éducative des élèves?

3. 7 Les tabous liés aux pratiques pédagogiques des enseignantes et enseignants en classe et aux modes de gestion des directions

Cette recherche ne fait pas exception aux autres recherches en ce qui a trait à sa capacité d'influencer les pratiques pédagogiques des enseignantes et enseignants. Rappelons les conclusions d'une évaluation du programme *Agir autrement* en ce qui a trait aux objectifs liés à un changement de pratiques pédagogiques pouvant améliorer la persévérance scolaire et la réussite des élèves. Ce programme a accordé d'importantes subventions aux écoles participantes.

> « La *Stratégie d'intervention agir autrement – SIAA.* La démarche SIAA devrait permettre d'améliorer le potentiel éducatif des écoles – c'est-à-dire accroître la qualité de l'école comme environnement éducatif et accroître l'efficacité des pratiques et collaborations y ayant cours – qui, à son tour, devrait conduire à une plus grande réussite des élèves, c'est-à-dire une amélioration de leurs apprentissages, de leur adaptation sociale et de leur

[7] Arcand-Martel Catherine, Bergeron Christina, Charbonneau Émilie, Charlot Darine, Daneau Jessica, Drouin Véronique, Favreau-Pollender Rebecka, Filiatrault Mylène, Kahli Fatine, Lajoie Virginie, Proulx Martine, Van Tessel Mike, Vaillancourt Joanie, Vitaro, Simon Pierre.

qualification.[…] Les résultats de nos analyses ne permettent pas de détecter de changements dans les pratiques éducatives en classe ou sur le vécu professionnel des enseignants. Quelques effets positifs ressortent néanmoins sur certaines pratiques globales dans l'école À l'exception d'un effet contradictoire sur la perception des élèves des pratiques pédagogiques des enseignants, l'analyse des résultats ne révèle aucun effet de la Stratégie à l'endroit de l'enseignement des stratégies d'apprentissage, du type d'activités pédagogiques privilégié, des pratiques évaluatives ou des méthodes pour encourager ou motiver les élèves (si ce n'est une diminution de la fréquence des devoirs et des leçons au sein des écoles d'implantation forte). De même, les données recueillies auprès des enseignants n'indiquent aucun effet de la SIAA sur leur engagement au travail, leur satisfaction professionnelle, leur sentiment d'efficacité, leur épuisement professionnel, leurs expériences de victimisation ou encore sur leurs perceptions de la capacité de réussir des élèves. p.1-3- 4»[8]

Aucun des CRAI n'a été en mesure d'influencer ou d'initier des pistes de changements auprès du personnel scolaire et particulièrement concernant les pratiques éducatives. Un seul est parvenu à produire deux guides, un à l'intention des élèves et l'autre pour les parents. Il restera à savoir si ces guides seront utilisés par les personnes concernées.

3.7.1 Questions à débattre

t- En sciences de l'éducation, est-il toujours réaliste en 2011, d'imaginer être en mesure de modifier les pratiques pédagogiques et éducatives des enseignantes et enseignant du au secondaire à partir de résultats de recherche?
u- En sciences de l'éducation, est-il toujours réaliste en 2011, de concevoir, comme le souhaitait l'équipe de recherche, des modèles de gestion et de pratiques éducatives favorisant la persévérance scolaire qui puissent être transférables d'une école à l'autre?

3.8 Les limites de l'utilisation d'un site web pour former une communauté d'apprentissage

La mise à la disposition des quatre écoles et des membres de l'équipe de recherche d'un site web pour assurer la circulation rapide d'information et la création d'une communauté d'apprentissage virtuelle n'a pas donné les résultats escomptés. Il a été peu fréquenté et il n'a pas suscité les échanges souhaités.

3.8.1 Questions à débattre

v- En sciences de l'éducation, est-il toujours réaliste en 2011, d'imaginer que les sites web soient encore des outils utiles pour favoriser les échanges?
w- Devrions-nous plutôt les remplacer par des médias sociaux?

3.9 La pertinence de la mise en place d'un comité de suivi composé de représentants des partenaires et d'experts externes ayant pour mandat de fournir des avis aux chercheurs sur l'évolution de la recherche

Les conseils fournis par ce comité aux membres de l'équipe de recherche furent extrêmement précieux. Nous nous interrogeons sur la pertinence de doter chaque école de ce type de comité non menaçant mais plutôt aidant. Cela permettrait aux communautés éducatives de compter sur des avis d'experts et aux universitaires d'avoir une action directe, permanente et gratuite dans les écoles en guise de service à la communauté, ce qui mettrait peut-être fin au mercantilisme d'un certain nombre d'universitaires qui vendent à fort prix leur expertise aux écoles.

3.9.1Questions à débattre

x- Le temps n'est-il pas venu en 2011 de fournir gratuitement aux écoles et sur une base régulière une expertise universitaire non-menaçante?
y- Les ministères de l'éducation devraient-ils offrir des subventions supplémentaires aux universitaires et aux écoles qui se doteraient d'un comité de suivi.
z- Les retraités de l'éducation pourraient-ils jouer un rôle au sein de ce comité de suivi?

BIBLIOGRAPHIE

Janosz, M., Pascal, S., Abrami, P.C., Cartier, S.C., Chouinard, R., Fallu, J.-S., & Desbiens, N. (2010). *Rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement. Volume II – Les effets de la Stratégie*. Montreal, QC : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.

Kanouté, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal. En ligne. http://www.cgtsim.qc.ca .

Mc Andrew M., Ledent, J. et Ait-Saïd, R. (2005). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*. Publication IM, no. 26. En ligne.http://im.metropolis.net/researchpolicy/research_content/doc/RapportJeunesNoirsFinal_nov05.pdf .

Ouellet, Fernand. (2000). *Modèles d'intégration des élèves immigrants dans les écoles du Québec en vigueur en 2000*. Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale - CÉICI. Montréal. Québec. Canada.

Ouellet, Fernand. (2007). *Une école interculturelle. Répertoire d'activités et de* ***mesures***. Sous-comité de réflexion en éducation interculturelle des commissions scolaires de l'île de Montréal. Disponible uniquement sur le web.
http://www.cspi.qc.ca/portail/media/repertoire_activites_mesures_interculture.pdf

Québec (Province). Ministère de l'éducation. (1998) *Une école d'avenir politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.* Québec Ministère de l'éducation.

Rachédi, Lilyane. (2010) *L'écriture comme espace d'insertion et de citoyenneté pour les immigrants : parcours migratoires et stratégies identitaires d'écrivains maghrébins au Québec* . Collections : Collection Problèmes sociaux & interventions sociales ; 45. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Toussaint, P., Fortier, G. et Lachance, L. (2002). *Les compétences interculturelles en éducation : quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants ? Rapport de recherche*. Montréal : Université du Québec à Montréal, «Groupe de recherche sur la formation initiale et continue du personnel enseignant. Département des sciences de l'éducation».

Toussaint, P et Fortin, R. (1997). *Gérer la diversité en éducation. Problématique, conceptualisation et pratiques*. Montréal : Éditions Logiques.

Toussaint, Pierre. (2010) *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. ISBN 9782760523555

Vatz-Laaroussi M., Levesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C. et Duchesne, K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. *Rapport de recherche présenté au fonds de recherche sur la société et la culture du Québec*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

[8] Janosz, M., Pascal, S., Abrami, P.C., Cartier, S.C., Chouinard, R., Fallu, J.-S., & Desbiens, N. (2010). *Rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement. Volume II – Les effets de la Stratégie*. Montréal, QC : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.pp. 1-3-4

LE ROLE DE LA *THEORIE DU CURRICULUM* DANS LA RECHERCHE EN *DIDACTIQUE*

Fernanda Maria Veiga Gomes
Institut d´Éducation, Université de Lisbonne
fmveigagomes@ie.ul.pt
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
Alameda da Universidade
1664-013 Lisboa
Portugal
Tél. 351 21 794 36 00

Mots-clés : théorie du curriculum ; didactique ; didactique de la géographie ; réformes curriculaires; programmes de géographie

Introduction

Dans mon parcours professionnel, dans l'enseignement supérieur à l'université de Lisbonne, j'ai été responsable pour la discipline de *théorie du curriculum*, discipline obligatoire dans la formation des enseignants, et pour *la didactique de la géographie*. Le travail de recherche que j'ai effectué pour l'obtention de mon doctorat en sciences de l'éducation[9], sur les réformes éducatives au Portugal (entre 1836 et 2004) et sur les changements introduits dans le curriculum et dans les programmes de géographie de l'enseignement de base, a eu comme cadre théorique et conceptuel : *la théorie du curriculum* et *la didactique de la géographie*.

Ces deux champs théoriques ont orienté le sens et la signification des interprétations réalisées, conduisant à une réflexion sur le problème des logiques de construction des programmes scolaires, effectuée à partir de l'analyse des orientations de la politique éducative. L'analyse de la mise en œuvre des programmes de géographie de l'enseignement de base (en vigueur entre 1990 et 2001) a permis de faire une réflexion sur la réalité de l'application de ces programmes. Ainsi, la réflexion sur le *curriculum réel* a défini le sens des interrogations sur les logiques de construction du *curriculum officiel*.
Je défends donc la nécessité de concilier *le curriculum* et *la didactique* et d'établir un dialogue entre les spécialistes de ces domaines. Deux traditions culturelles étant en cause (le curriculum dans l'école anglophone et la didactique dans l'école à tendance francophone), il est plus utile d'accepter leur complémentarité que de défendre leur séparation. À mon avis, ces deux perspectives théoriques sont complémentaires et nécessaires, si l'on veut appréhender tous les aspects concernés par la sélection et la conception des programmes scolaires et si l'on veut comprendre les problèmes ressentis dans les situations réelles où ces programmes sont appliqués et développés.

1. Le dialogue curriculum-didactique

«*Qu'exige l'élaboration des curricula du point de vue didactique*?»

Cette question a été posée par Charles Hadji (1993)[10] dans une communication présentée à l'occasion du IVème Colloque National de l'AFIRSE, à Lisbonne. Ce spécialiste développe le thème des relations entre le curriculum et la didactique en voulant montrer qu'il y a un besoin d'harmonisation entre les deux champs théoriques. Il révèle en outre l'importance de la définition des statuts épistémologiques de la didactique et du curriculum pour que cette complémentarité ait effectivement lieu sans privilégier l'un ou l'autre champ.

La didactique et le curriculum sont deux champs complémentaires des sciences de l'éducation, mais chacun revendique son espace propre. La didactique centre sa réflexion sur le système didactique, sur la transposition des savoirs scientifiques vers les savoirs à enseigner et de ces derniers vers les savoirs à apprendre par les élèves. Le curriculum projette son analyse sur la conception des plans d'étude, l'organisation des programmes scolaires, les pratiques de planification du processus d'enseignement et d'apprentissage et sur le développement des stratégies, des activités et de l'évaluation.

Cependant, pour certains chercheurs, cette séparation n'est pas aussi nette car les théories du curriculum se penchent autant sur les problèmes d'enseignement que sur les problèmes d'apprentissage. Ils vont jusqu'à affirmer que la didactique et le curriculum se superposent et que la distinction couramment admise résulte uniquement du fait qu'ils se sont formés et émancipés dans des contextes culturels et scientifiques différents.

D'autres chercheurs considèrent que la didactique et le curriculum sont distincts, parce que les questions méthodologiques ne sont pas les mêmes. En effet, alors que la recherche menée dans le champ de la didactique s'intéresse davantage à l'enseignant, à ses activités d'enseignement et aux résultats d'apprentissage face à un savoir, la recherche curriculaire fourni, par leurs résultats, les éléments fondamentaux pour la constitution de théories générales, explicatives et prescriptives de l'action.

Les deux champs théoriques

Dans son champ théorique, *le curriculum* englobe les principes directeurs pour la conception et l'organisation des curricula, les théories de la formulation d'objectifs, les théories liées à la planification et à la programmation du processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que les théories de l'évaluation. Entendu dans ce sens, le champ du curriculum correspond d'une certaine manière au champ de la «didactique générale». L'extension du concept de curriculum à l'analyse et à la réflexion des pratiques a associé à son champ les aspects liés à la mise en oeuvre des actes éducatifs.

Le curriculum, tel qu'il est aujourd'hui entendu dans l'école anglophone, est un processus complexe qui s'organise et se développe depuis le champ de la théorie jusqu'au champ de la pratique. La *figure 1* représente les six phases d'organisation et de développement du curriculum. Ainsi, partant de la théorie du curriculum, se succèdent les phases de conception du curriculum global, de conception du curriculum de chaque discipline, de planification du curriculum, d'application du curriculum, jusqu'au moment de la pratique du curriculum. Il appartient à la théorie du curriculum de justifier la conception du curriculum global, en s'appuyant sur les théories sociales et éducationnelles, mais également d'établir les principes directeurs pour la conception des différents modèles d'organisation et de développement du curriculum. L'affirmation progressive du champ théorique du curriculum est surtout due aux recherches réalisées, d'une part sur les pratiques de planification et d'organisation du processus d'enseignement et d'apprentissage, d'autre part sur le développement et l'application de ces plans aux situations éducatives les plus variées. Ces recherches ont fourni, par leurs résultats, les éléments fondamentaux pour la constitution de théories explicatives et prescriptives de l'action.

[9] GOMES, Fernanda (2005). *Réformes et Organisation Curriculaire de la Géographie dans l'enseignement de base au Portugal*, Thèse de Doctorat, Université de Caen.
[10] HADJI, Charles (1993). Sur quelques problèmes posés par l'élaboration des curricula, dans une perspective didactique, in *Développement Curriculaire et didactique des disciplines*, Actes du IVème Colloque National de l'AFIRSE, Lisbonne, p. 13-30.

Quant à *la didactique*, dont l'objet est l'analyse de l'acte didactique, elle vise dans son étude à comprendre tout le processus de conception, d'organisation, de transmission et d'acquisition des savoirs propres à une discipline scolaire. La *figure 1* représente également les six phases liées au champ de la didactique. Les deux premières phases correspondent aux référentiels théoriques qui servent de base à l'organisation de l'édifice didactique. La phase trois concerne la conception des programmes de chaque discipline, où les aspects particuliers des différents savoirs scientifiques se conjuguent avec les savoirs de chaque discipline scolaire. Les phases suivantes, quatre et cinq, correspondent à la conception des plans pour l'action didactique et à leur application à la réalité des situations d'enseignement et d'apprentissage de chaque discipline. La phase de l'acte didactique est liée à la réalisation des différentes activités du processus d'enseignement et d'apprentissage. L'analyse et la réflexion didactique de ce processus concerne la façon dont les enseignants mobilisent les savoirs scientifiques pour les savoirs à enseigner, ainsi que le processus d'acquisition des savoirs réalisés par les élèves. L'affirmation du champ scientifique de la didactique se doit fondamentalement à la recherche menée sur l'acte didactique, dont la finalité est de fournir les éléments permettant de comprendre le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une discipline, afin d'établir les principes et les concepts généraux de son organisation et de son application.

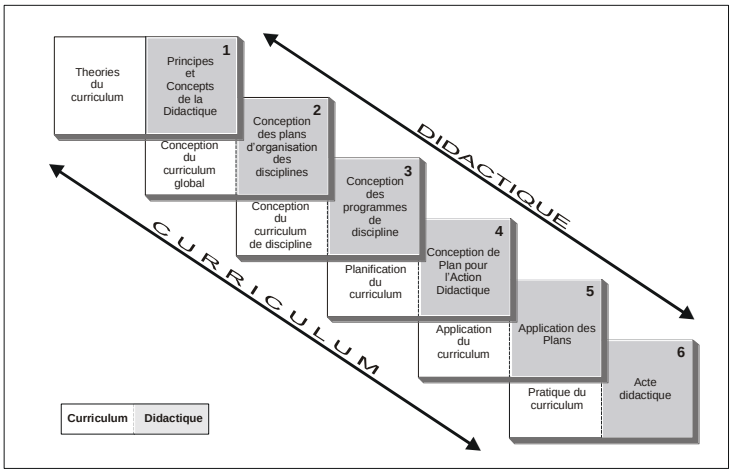


Fig. 1 - Le dialogue Curriculum - Didactique

Le champ théorique du curriculum et le champ théorique de la didactique sont donc distincts. La difficulté conceptuelle qui existe encore aujourd'hui dans la délimitation de ces deux champs s'explique par le développement et l'institutionnalisation académique du curriculum dans l'école de tendance anglophone, où le champ du curriculum s'est rapproché du champ de la didactique.

Dans les pays de tradition européenne et à tendance francophone, une certaine résistance s'est manifestée contre l'introduction du curriculum sous l'acception qu'il revêt dans les contextes culturels et pédagogiques de tradition anglo-américaine. Ainsi, les principes directeurs des programmes scolaires et des plans d'action pédagogique sont réservés au curriculum, tandis que la didactique correspond à l'explication des processus d'enseignement et d'apprentissage dont l'objet est la compréhension des relations entre un savoir scientifique, le professeur, et l'élève, dans un contexte scolaire déterminé et à un moment particulier.

Les relations de complémentarité

Les relations de complémentarité entre le curriculum et la didactique existent, depuis le moment de la conception des plans globaux des différentes disciplines et de leurs programmes scolaires jusqu'au moment de la réalisation des activités d'enseignement et d'apprentissage. En effet, il y a un croisement entre le champ du curriculum et le champ de la didactique, comme j'ai essayé de le représenter à la *figure 1*, en surperposant les piéces du domino. L'intersection du curriculum avec la didactique est plus évidente dans les phases trois et quatre, relatives à l'organisation des plans pour l'action didactique. Cependant, c'est au moment de son application, dans la phase cinq, et lorsqu'on observe la réalisation des actes didactiques, dans la phase six, que l'on constate davantage les relations de dépendance entre ces deux cadres théoriques. L'affirmation de José Augusto Pacheco (1992) prend ici tout son sens : « *l'acte didactique correspond au curriculum en action par ses éléments substantifs: planification, objectifs, contenus, activités, ressources, matériaux et évaluation* » [11]

Bien qu'ils se soient développés dans des écoles distinctes, il est intéressant de constater qu'il y a, dans l'évolution de la didactique et du curriculum, de plus en plus de relations de complémentarité. Ainsi, dans le courant de pensée du curriculum, on distingue le champ des *méthodologies spécifiques*, qui est un champ complémentaire du curriculum, où le phénomène curriculaire se croise avec la spécification des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être de chaque discipline. Quant au champ de la didactique, on parle de plus en plus de *didactique curriculaire* pour expliquer tout le processus de conception et d'organisation des programmes scolaires et d'élaboration des plans pour l'orientation de l'action didactique. Ainsi, chacun de ces champs conceptuels reconnaît l'importance de l'autre et inclut dans sa pensée et dans son action les résultats des recherches.

Au Portugal, en Espagne et aussi dans les pays de l'Amérique Latine, le champ du curriculum s'est superposé au champ de la didactique. Ceci est en partie dû à l'influence de l'école anglo-américaine, mais aussi au fait que, dans les pays ibériques, la didactique n'a pas su s'affirmer comme un savoir scientifique autonome. Ce phénomène résulte, d'une part, du fait que le champ de recherche de la didactique, accaparé par les pratiques du curriculum, s'est vidé de son contenu et, d'autre part, du fait que la didactique a très peu d'influence sur les décisions et orientations des programmes scolaires.

2. Une recherche axée sur l'analyse du curriculum de la géographie

La recherche sur l'évolution des réformes curriculaires de la géographie au Portugal (entre 1836 et 2004) a été réalisée à deux niveaux différents. Au premier niveau, j'ai considéré l'analyse des orientations des réformes curriculaires, ce qui permet de comprendre le passage de l'espace politique à l'espace scientifique et de celui-ci à l'espace pédagogique et didactique. Au second niveau, j'ai analysé la mise en œuvre des programmes de géographie, pour l'enseignement de base (en vigueur entre 1990 et 2001), ce que m'a permet de faire l'articulation entre les savoirs scientifiques de référence exprimés dans les programmes, les savoirs enseignés par les professeurs et les savoirs réellement appris par les élèves. Ainsi, par l'étude des programmes de géographie et de leur application j'ai voulu développer une recherche en didactique, mais en associant à son champ interprétatif la théorie du curriculum.

Les logiques de construction du curriculum de la géographie

Les recherches sur les disciplines scolaires montrent que leur inclusion ou exclusion dans un curriculum scolaire est, selon les termes de Ivor Goodson (1997), « *un terrain extrêmement contesté, fragmenté et en changement constant* ». [12] Il s'agit en effet d'une polémique toujours présente lorsqu'on met en rapport la nature des disciplines avec les idéologies culturelles et sociales qui régissent leur sélection. Les rapports du curriculum avec les disciplines peuvent être

[11] PACHECO, José Augusto (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*, Porto Editora, Porto, p.25.
[12] GOODSON, Ivor (1997). *A contribuição social do currículo*, Educa-Currículo, Lisbonne, p.43.

envisagés sur deux plans distincts : sur le premier plan, on analyse la contribution de chaque discipline en particulier et, sur le second plan, on examine les rapports de complémentarité et la composition du curriculum global.

L'étude du rôle joué par chaque discipline dans un curriculum scolaire peut se faire soit d'après la nature des contenus/concepts qui intègrent ou doivent intégrer les programmes de cette discipline, soit d'après les conditions de réalisation de ces savoirs à l'école. Ainsi, la sélection d'une discipline scolaire et la constitution de ses programmes ne dépendent pas seulement de ses aspects internes, mais elle est également justifiée à partir de facteurs externes résultant de son image à l'école et auprès des élèves. Les *logiques internes et externes* de chaque discipline peuvent expliquer leur sélection, mais le type de rapports que les disciplines scolaires ont entre elles intervient également dans la conception du curriculum.

L'analyse de l'évolution des réformes éducatives et des programmes de la géographie au Portugal, depuis la création des premiers lycées en 1836 jusqu'à la réforme de 2001 pour l'enseignement de base, et de 2004 pour l'enseignement secondaire, permet de comprendre comment ont été mis en œuvre les changements curriculaires de la discipline, ainsi que les modifications introduites dans les contenus de ses programmes. On constate que les programmes de géographie se sont toujours articulés avec les finalités des politiques éducatives de chaque époque et que, au travers des contenus programmatiques sélectionnés, la discipline a toujours véhiculé les valeurs établies. Comme le dit Isabelle Lefort (1992) [13]: *« La géographie est une discipline militante »*. La plus ou moins grande importance de la discipline dans le curriculum scolaire et la sélection des thèmes/contenus des programmes dépend, pour cette raison, des orientations des différentes réformes. Au Portugal, la géographie est une discipline ancienne, toujours présente dans le curriculum dans toutes les années de scolarité, bien qu'elle n'ait pas toujours bénéficié du même volume horaire au sein du curriculum.
L'analyse réalisée sur l'évolution des programmes de géographie montre en outre que leurs modifications et le sens que prennent leurs thèmes/contenus dans la trajectoire des différentes réformes obéissent aux logiques suivantes :

- des logiques inhérentes aux orientations des politiques éducatives ;
- des logiques dépendant des perspectives scientifiques et de l'évolution des savoirs géographiques ; et
- des logiques liées à l'évolution de la pensée pédagogique et didactique, qui a contribué aux changements dans la façon d'enseigner et d'apprendre la géographie.

L'analyse des différences entre le curriculum officiel et le curriculum réel

L'étude empirique réalisée sur l'application des programmes de géographie du 3ème cycle de l'enseignement de base, [14] de 7ème année sur l'Europe (élèves 12-13 ans) et de 9ème année (élèves 14-15 ans) sur le Monde, dans trois écoles situées dans des contextes différents, est basée sur l'analyse des représentations des enseignants et des élèves. À partir des *logiques des enseignants* on été identifiés les problèmes et les difficultés que les enseignants ont rencontrés dans la transposition didactique des programmes. Également il a été possible de comprendre la signification des pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui ont été mobilisées dans chaque école. À partir des *logiques des élèves* on a pu obtenir l'opinion des élèves sur les contenus construits et sur les activités d'apprentissage auxquelles ils ont participé, afin de comprendre leur attitude par rapport à la discipline et par rapport à la géographie en tant que savoir savant.
Les données obtenues à partir des entretiens menées avec touts les enseignants de géographie (onze) des trois écoles ont été systématisées conformément au modèle d'analyse multiple adopté, basé sur l'analyse de la transposition didactique des contenus, sur l'analyse des pratiques sociales de référence appliquées à l'enseignement et à l'apprentissage, et sur l'analyse du signifié de la discipline et de sa valeur formative. Ces données ont conduit à l'énoncé des *logiques des enseignants*, à partir desquelles on peut tirer les conclusions suivantes :

1ère logique : la répartition des thèmes/contenus et l'organisation du processus d'enseignement et d'apprentissage sont planifiées selon la répartition et la séquence des rubriques du programme, au motif que celui-ci est présenté de la sorte par les manuels et que cela facilite l'enseignement et les apprentissages ;
2ème logique : les difficultés d'apprentissage des élèves conditionnent la mise en œuvre des programmes et sont des facteurs déterminants du rythme et du développement des thèmes/contenus ;
3ème logique : les caractéristiques du milieu socioculturel des élèves et les problèmes de comportement en classe justifient le désintérêt des élèves et leurs mauvaises notes ;
4ème logique : l'éducation géographique doit être essentiellement orientée vers la localisation des phénomènes dans l'espace et vers l'interprétation des facteurs géographiques ; il faut y ajouter le développement d'attitudes de préservation de l'environnement et de respect des différences entre les peuples ; et
5ème logique : les problèmes de formation sont invoqués par les enseignants les plus jeunes en ce qui concerne la nécessité de connaître, pour pouvoir les appliquer, des méthodologies d'enseignement différentes, tandis que les enseignants les plus âgés accentuent la nécessité d'une formation dans le domaine de l'interprétation scientifique et didactique des programmes.

Les données recueillies auprès des élèves, à partir des entretiens (170), des rédactions (977) et des cartes mentales (409) ont donné lieu à une analyse complexe. L'étude réalisée sur ces données a permis d'identifier les *logiques des élèves*, qui justifient leur intérêt ou leur désintérêt à l'égard des contenus de la discipline. Des représentations des élèves on peut déduire plusieurs logiques sur les programmes, sur la géographie enseignée et sur la géographie apprise :

1ère logique : les élèves aiment cette discipline et les thèmes/contenus des programmes lorsqu'ils peuvent appliquer les connaissances acquises à l'interprétation de la réalité géographique qui les entoure ; ils voient donc de l'intérêt à apprendre la géographie ;
2ème logique : les élèves n'aiment ni la discipline, ni les thèmes/contenus des programmes si l'enseignant n'est pas capable d'éveiller leur intérêt ou si ces thèmes ne correspondent pas à leurs propres intérêts personnels ;
3ème logique : les principales difficultés d'apprentissage évoquées par les élèves sont essentiellement dues à la mémorisation des localisations et de la nomenclature, mais également à un problème de compréhension des causes et des conséquences s'agissant de l'explication des faits et des phénomènes géographiques ;
4ème logique : les élèves considèrent que les cours de géographie manquent de variété, qu'ils sont monotones, dans la mesure où ils sont presque toujours centrés sur l'exposé de l'enseignant, sur la lecture et l'interprétation de cartes et graphiques et sur la prise de notes ;
5ème logique : les élèves aiment les activités où ils peuvent s'impliquer davantage, comme les débats et discussions, et ils aiment travailler en groupe sur des thèmes ou des cartes ;
6ème logique : d'après les élèves, l'évaluation est excessivement centrée sur les interrogations écrites, ce qui détermine leur façon d'étudier et le type d'apprentissage qu'ils doivent construire, c'est-à-dire un apprentissage basé sur la mémorisation des notes prises en classe ;
7ème logique : d'après les élèves, la réussite ou l'échec dans la discipline dépend fondamentalement du résultat des interrogations écrites, dans la mesure où ils considèrent que les enseignants accordent peu de valeur aux devoirs faits à la maison, à leur participation ou à leur comportement en classe ; et
8ème logique : d'après les élèves, la géographie est une discipline importante car ils voient l'utilité des savoirs et des savoir-faire appris qui peuvent être mobilisés dans le quotidien ou dans l'avenir et qui leur permet d'acquérir une plus vaste culture générale.

L'analyse et l'interprétation des données recueillies auprès des enseignants visait à évaluer comment sont mobilisées dans la pratique les orientations des programmes et comment elles sont mises en œuvre dans des écoles situées dans des contextes différents. En effet, l'analyse du *curriculum officiel* n'a de sens que si l'on procède à une analyse pragmatique des thèmes/contenus sélectionnés, des stratégies et des activités effectivement mises en action, du modèle évaluatif suivi et du projet éducatif mobilisé.
Le point de vue des élèves a permis de déduire les logiques du *curriculum appris et vécu*, dont le sens se révèle dans la réussite ou l'échec, mais également dans la valeur éducative et formative attribuée aux contenus de la discipline. Le *curriculum réel* résulte ainsi de la confrontation et du compromis entre le curriculum enseigné et le curriculum appris. L'analyse des *différences entre le curriculum officiel et le curriculum réel* a permis de mettre en question le curriculum de géographie de l'enseignement de base, et d'énoncer les fondements d'une *nouvelle conception des programmes*[15].

[13] LEFORT, Isabelle (1992), in DESPLANQUES, P. (coord.), *Géographie en collège et en* lycée, Paris: Hachette, p.60.
[14] L'enseignement de base au Portugal est organisé en 3 cycles. Le 1er cycle a une durée de 4 ans - enseignement primaire (élèves de 6 à 10 ans), le 2ème cycle s'étend sur 2 ans - 5ème et 6ème années (élèves de 11 et 12 ans) et le 3ème cycle dure 3 ans - 7ème, 8ème et 9ème années (élèves de 13, 14 et 15 ans).
[15] GOMES, Fernanda, La reforme, les programmes et la géographie à l'école, in *La recherche en éducation*, revue (on line) de l'Afirse, nº4 (2010).

Conclusion

Dans son livre intitulé « *Science avec conscience* », Edgar Morin (1982)[16] attire notre attention sur le problème épistémologique qui est toujours présent dans la construction d'un travail scientifique, c'est-à-dire la nécessité d'observer la réalité en fonction de différents points de vue. C'est cela qu'il appelle de « *binocularité mentale* ». Edgar Morin dit que, en raison de la complexité de la pensée scientifique, il faut penser conjointement l'ordre et le désordre, mais aussi ce qui est un et ce qui est multiple, ce qui est incertain et ce qui est certain, ce qui est logique et ce qui est contradictoire. De même, il souligne la nécessité d'inclure l'observateur dans l'observation.

Pour conclure, je peux affirmer que, dans la recherche réalisée sur les réformes et l'organisation curriculaire de la géographie dans l'enseignement de base au Portugal, j'ai pris en compte une diversité de points de vue:

- tout d'abord, j'ai considéré conjointement les logiques politiques, historiques, scientifiques, pédagogiques et didactiques qui expliquent la complexité de la conception des programmes de la géographie ;
- ensuite, j'ai pris en compte, dans l'analyse de l'application des programmes, l'opinion des enseignants et des élèves sur la réalité de l'enseignement et de l'apprentissage de la géographie à l'école;
- finalement, j'ai essayé de comprendre les logiques de conception et d'application des programmes scolaires, d'après le point de vue des spécialistes de la didactique de la géographie et des spécialistes du curriculum.

En associant la *problématique du curriculum* à la *problématique de la didactique de la géographie* dans le champ d'analyse et d'interprétation de cette recherche, j'ai visé en fait à concilier ces deux champs théoriques qui ne sont pas antagoniques, mais bien plutôt complémentaires. Ainsi, les hypothèses formulées ont été pondérées en fonction de ces deux cadres de référence. En même temps, le modèle d'analyse multiple adopté a permis d'élaborer des explications, selon un cadre méthodologique qui a guidé le raisonnement sur l'évolution et sur l'application des programmes de géographie.

Bibliographie

APPLE, Michael (1999). *Ideologia e Currículo*, Porto: Porto Editora.
CARVALHO, Rómulo (1986). *História do Ensino em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
CLAVAL, Paul (1998). *Histoire de la géographie française, de 1870 à nos jours*, Paris : Nathan Universitaire.
CHEVREL, Alain (1988). L'Histoire des disciplines scolaires, Réflexion sur un domaine de recherche, in *Histoire de l'éducation*, nº. 38, pp. 59-119.
DAUDEL, Christian (1990). *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*, Berne: Peter Lang.
DESPLANQUES, Pierre (coord.), *Géographie en collège et en* lycée, Paris: Hachette
EISNER, Elliot, VALLANCE, Elizabeth (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*, Berkley: Mc Cutchan Pub.
ESTEBARANZ García, Araceli (1999). *Didáctica y innovación curricular*, Sevilla: Univ. Sevilla.
GOMES, Fernanda (2005). *Réformes et Organisation Curriculaire de la Géographie dans l'enseignement de base au Portugal*, Thèse de Doctorat, Université de Caen.
GOODLAD, John (1979). *Curriculum inquiry*, N. Y.: Mc Graw-Hill.
GOODSON, Ivor (1997). *A contribuição social do currículo*, Lisboa: Educa-Currículo.
HADJI, Charles (1993). Sur quelques problèmes posés par l'élaboration des curriculums, dans une perspective didactique, in *Développement Curriculaire et didactique des disciplines*, Actes du IVème Colloque National de l'AFIRSE, Lisbonne, p. 13-30.
HUGONIE, Gérard (1995). *Clés pour l'enseignement de la géographie*, Versailles : C.R.D.P.
LEFORT, Isabelle (1992). *La lettre et l'esprit*, Paris : C.N.R.S.
LE ROUX, Anne (1997). *Didactique de la géographie*, Caen : PU de Caen.
MORIN, Edgar (1982). *Science avec conscience*, Paris : Librairie Arthème Fayard
NÓVOA, António, POPKEWITZ, Thomas (1992), *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa: Educa.
PACHECO, José Augusto (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*, Porto: Porto Editora.
PACHECO, José Augusto J. A. (2002). *Políticas Curriculares*, Porto: Porto Editora.
SACRRISTAN, Giméno (1994). *El Curriculum: una reflexión sur la práctica*, Madrid: Ed. Morata.
STENHOUSE, Lawrence (1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*,Madrid: Ed. Morata.
SHEIBLING, Jacques (1994). *Qu'est-ce que la Géographie?*, Paris: Hachette Livre.
SILVA, Tadeu (1999). *Teorias do Currículo.* Porto: Porto Editora.

Notes

[1] GOMES, Fernanda (2005). *Réformes et Organisation Curriculaire de la Géographie dans l'enseignement de base au Portugal*, Thèse de Doctorat, Université de Caen.
2 HADJI, Charles (1993). Sur quelques problèmes posés par l'élaboration des curricula, dans une perspective didactique, in *Développement Curriculaire et didactique des disciplines*, Actes du IVème Colloque National de l'AFIRSE, Lisbonne, p. 13-30.
3 PACHECO, José Augusto (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*, Porto Editora, Porto, p.25.
4 GOODSON, Ivor (1997). *A contribuição social do currículo*, Educa-Currículo, Lisbonne, p.43.
5 LEFORT, Isabelle (1992), in DESPLANQUES, P. (coord.), *Géographie en collège et en* lycée, Paris: Hachette, p.60.
6 L'enseignement de base au Portugal est organisé en 3 cycles. Le 1er cycle a une durée de 4 ans - enseignement primaire (élèves de 6 à 10 ans), le 2ème cycle s'étend sur 2 ans - 5ème et 6ème années (élèves de 11 et 12 ans) et le 3ème cycle dure 3 ans - 7ème, 8ème et 9ème années (élèves de 13, 14 et 15 ans).
7 GOMES, Fernanda, La reforme, les programmes et la géographie à l'école, in *La recherche en éducation*, revue (on line) de l'Afirse, nº4 (2010).
8 MORIN, Edgar (1982). *Science avec conscience*, Paris : Librairie Arthème Fayard, p.71.

[16] MORIN, Edgar (1982). *Science avec conscience*, Paris : Librairie Arthème Fayard, p.71.

Un nouvel objet de recherche : l'évaluation des compétences
Bilan et perspectives

Claire Tourmen
AgroSup Dijon
26 BD du Dr Petit Jean
BP87999
21079 Dijon Cedex
Claire.tourmen@educagri.fr
03 80 77 23 28

Les recherches en évaluation en éducation se sont longtemps centrées sur l'évaluation des apprentissages, à partir notamment des travaux en docimologie. Un nouvel objet est apparu depuis une dizaine d'années : l'évaluation des compétences. En effet, les chercheurs ont été interpellés par des praticiens chargés de mettre en place de nouvelles formes d'évaluation, que ce soit la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE, en France depuis la loi de 2002) ou des formes d'évaluation centrées sur les compétences dans le cadre de l'APC (approche par compétences, au niveau international) et d'un mouvement plus global de professionnalisation de l'enseignement supérieur. Ainsi, l'évaluation des compétences constitue une problématique nouvelle dans le champ de l'évaluation, la notion de compétence étant récente dans le champ des sciences de l'éducation.

Ce nouvel objet – « compétences » - pose toutefois de nombreuses questions. Parce que, comme nous allons le voir, les compétences sont pour partie invisibles – donc a priori réfractaires à une évaluation - et qu'elles sont composites et complexes, sujettes à des définitions variables, ce qui ne simplifient pas le travail des évaluateurs.

Nous allons faire un tour d'horizon des écrits en sciences de l'éducation et en psychologie[17] qui ont porté sur ce thème en montrant comment :

1) la nouveauté de la question de l'évaluation des compétences est discutée ;
2) des chercheurs ont proposé, en partant de travaux (en psychologie notamment) sur les compétences, des cadres et méthodes pour l'évaluation des compétences ;
3) des chercheurs sont partis d'une observation des activités des acteurs en situation d'évaluer des compétences afin de tenter d'en comprendre la logique et les difficultés ;
4) des chercheurs se sont intéressés aux effets souhaités mais aussi pervers de certaines formes d'évaluation des compétences, allant parfois jusqu'à une analyse critique de la « passion évaluative » qui caractérise notre époque.

Nous tenterons enfin de dégager quelques perspectives de recherche qui restent ouvertes dans ce domaine.

I. Evaluer des compétences : une classe de situation nouvelle ?

Il est dit que l'évaluation des compétences constitue une problématique nouvelle dans le champ de l'évaluation des apprentissages (De Ketele, 2001, p 39), la notion de compétence étant récente dans le champ des sciences de l'éducation[18]. Il s'agirait donc d'un objet nouveau pour l'évaluation.

De Ketele (2001) distingue ainsi les évaluations classiques « centrées sur les contenus d'apprentissage » et les « savoirs » des évaluations « centrées sur une activité intégratrice », qu'il qualifie d'assez fréquentes dans les réseaux d'éducation nouvelle. « Ces pratiques consistent à choisir une activité susceptible de mettre en jeu les contenus et/ou activités et/ou thèmes les plus importants ayant fait l'objet des apprentissages antérieurs ». L'évaluation des compétences en est inspirée.

Perrenoud rejette toutefois la complète nouveauté de la question de l'évaluation des compétences (2004), car, selon lui, l'école le fait déjà depuis longtemps et l'évaluation des connaissances n'est pas aussi indépendante de celle des compétences qu'on pourrait le croire. « L'évaluation des compétences n'est pas un problème neuf, elle oblige à remettre sur le métier la question de l'évaluation des connaissances et à voir que ces problématiques sont plus proches qu'on ne croit ».

Ce qui semble nouveau, c'est la prégnance du concept « compétences » - qui a envahi les univers du travail et de la formation depuis les années 1980 - et les pratiques que cela encourage ou remet en question. Même si, auparavant, des compétences étaient déjà évaluées… comme monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir (Perrenoud, 2004). Ce qui est nouveau, donc, c'est l'injonction à développer et professionnaliser des formes d'évaluation des compétences dans les univers du travail et de la formation. Depuis plusieurs dizaines d'années, l'objet « compétences » est en effet devenu un objet de transaction sociale de plus en plus valorisé dans les rapports sociaux de travail et de formation. Le recours de plus en plus fréquent au concept de compétence dans les systèmes éducatifs et de formation s'explique par la nécessité croissante de justifier la professionnalisation des élèves, dans le cadre d'une injonction nationale et internationale

Dans le cas de l'enseignement, de multiples situations d'évaluation sont l'occasion d'évaluer des compétences, à différents moments, selon différentes modalités, avec différents outils et pour différentes finalités (formatives, sommatives, recrutement et positionnement…). Dans certains cas les compétences sont évaluées par les enseignants, dans d'autres par les tuteurs de stage, dans d'autres cas encore par des jurys mixtes. Comme le remarquent Tardif et Dubois (2010), l'évaluation des compétences en formation peut ressortir d'une « logique photographique » (estimation d'un niveau à un moment M) ou d'une « logique vidéographique » en prenant en compte une progression sur un temps long. Portfolios et carnets de compétences sont ici utilisés, ou bien encore des dossiers spécifiques qui témoignent des activités passées (comme un dossier de VAE par exemple).

II. Cadres proposés pour évaluer des compétences

Les auteurs qui ont réfléchi à l'objet compétences en vue de son évaluation commencent tous par souligner la difficulté de cette tâche, l'objet se dérobant sans cesse à l'observation et devant être, comme nous allons le voir, provoqué, mis à jour, inféré.

La première difficulté énoncée vient du fait que **cet objet est seulement partiellement conscient pour les individus eux-mêmes**. C'est un construit social qui n'est pas complètement transparent à nous même et nécessite une élaboration. Plusieurs études ont montré les limites de l'auto-évaluation : on peut facilement se méprendre sur son niveau de compétences. En cause des phénomènes de distorsion de la réalité (Patton, 2008, p 48). On pourra par exemple

[17] Ces recherches s'intéressent aussi bien à l'évaluation des compétences à l'école, en formation continue, sur les lieux de travail et dans le cadre de la Validation des Acquis de l'Expérience.
[18] Datant des années 1980, voire 1990 avec les travaux de Le Boterf notamment, voir aussi Zarifian (2001) sur l'émergence du « modèle de la compétence » dans les organisations.

citer l'effet « Dunning Kruger » (1999). Des ergonomes (Loarer et Pignault (2010, p 213) ont constaté qu'« il est très difficile pour une personne de mettre en mots son expérience », d'autant plus pour les niveaux faiblement qualifiés. Mais pas seulement. En cause, un phénomène bien connu des ergonomes et rappelé par Vergnaud (2001, p 45) : « Le décalage entre les connaissances mises en œuvre dans l'action effective et celles qui sont aisément explicitées concerne tous les registres et tous les niveaux de compétence. Comme dans un iceberg, la partie immergée de nos connaissances est considérable ».

A ceci vient s'ajouter **l'existence de multiples définitions des compétences** dans le champ de la formation et des sciences humaines, définitions en débat, ce qui ne simplifie pas le travail des évaluateurs qui risque de bien souvent commencer par une mise au point sur la signification donnée au concept, au risque de se perdre dans des débats sans fin. On retrouve de nombreuses catégorisations qui découpent le contenu des compétences en éléments distincts (comme le célèbre triptyque Savoirs/Savoir Faire/Savoir Etre) aux fondements non explicités (Stroobants, 1994).

Ces approches, essentiellement pratiques, ont été critiquées par plusieurs chercheurs en psychologie du travail et en sciences de l'éducation pour leur réalisme simpliste et leur trop grande distance au travail réel. A l'opposé, on observe aujourd'hui une convergence entre plusieurs auteurs pour **définir les compétences en référence aux situations** (de travail, de vie). Selon De Ketele (2001, p 42) « le concept de compétence peut se définir comme la capacité d'une personne à mobiliser un ensemble de ressources (cognitives, affectives, gestuelles, relationnelles etc.) pour réaliser une catégorie de tâches ou résoudre une famille de situations-problèmes. » Il parle aussi de la capacité à « mobiliser un ensemble de savoirs, savoir faire et savoir être pour résoudre une famille de situations-problèmes ». Etre compétent est ainsi défini comme la capacité à traiter une classe de situations professionnelles quel que soit son état (normal/dégradé) et son degré de complexité (Vergnaud, 2001) – les travaux du groupe international du Bief vont dans ce sens : être compétent c'est « résoudre des situations complexes » (Gerard, 2005).

Loarer et Pignault soulignent les avantages d'une telle définition (2010, p 216) : « les conditions et contextes de l'activité font partie intégrante de la compétence. Ne pas les prendre en compte peut donner l'illusion d'une généralité, voire d'une transversalité accrue de la compétence. Alors que de nombreux auteurs soulignent le caractère spécifique de la compétence ». De ces débats, on retiendra donc un relatif consensus autour de l'idée que les compétences peuvent être définies comme autant de ressources (quelle que soit la dénomination qu'on leur donne) qui permettent l'adaptation à des situations de travail variées et variables. Et le fait que les compétences sont distribuées, qu'elles dépendent des conditions de réalisation de l'activité et non uniquement de la personne (Mayen, 2005, Mayen, Métral, Tourmen, 2010).

Les auteurs qui partent de cette définition en tirent une conséquence majeure : **pour évaluer des compétences, il y a nécessité d'en passer, d'une façon ou d'une autre, par l'activité en situation**, qui est une sorte de détour nécessaire pour ne pas dériver sur l'évaluation des personnes (Dejours, 2003) mais rester sur l'évaluation du travail. Ce qui pose la question suivante : comment réintroduire les situations professionnelles dans l'évaluation ? Tardif et Dubois (2010, p 141-142) vont dans le même sens : si évaluer des compétences correspond à évaluer un « savoir agir », alors on ne peut les évaluer « en dehors des situations exigeant une mise en acte ». « Cette nécessaire prise en compte des situations est cruciale dans l'évaluation de toute compétence ». La voie royale pour estimer un niveau de compétences consiste donc à donner à vivre une ou plusieurs situations et à voir si (et comment) la personne s'en sort. Quand l'observation d'une personne en activité n'est pas possible, les évaluateurs en passent par une observation indirecte de l'activité, sur base de ses traces écrites et/ou orales (comme dans un portefeuille de compétences, un dossier de VAE, un entretien de bilan de compétences etc.).

Le passage par l'activité directement observée fait toutefois courir un risque majeur aux évaluateurs : en rester à ce qui est observable de l'activité, aux gestes, aux comportements, aux résultats (en se centrant sur les seuls critères de performance ou de conformité, voir Baillé, 2001), dans une définition limitée de l'activité. Le risque est qu'ils se limitent à quelques indicateurs trompeurs ou réducteurs, comme le souligne Dejours : « le temps de travail ne mesure que la durée de l'effort et ne restitue rien de son intensité, ni de sa qualité, ni de son contenu » (2003, p 10). « Il arrive même souvent que les tâches qui demandent le plus d'effort soient celles dont les résultats matériels sont les moins flatteurs » (2003, p 32).

Pour limiter ce risque, plusieurs auteurs soulignent **l'importance d'évaluer aussi ce qui organise l'activité**, à savoir sa dimension cognitive, et de disposer d'une palette de critères et d'indicateurs larges et « non mutilants » (Baillé, 2001). Ils conseillent ainsi de ne pas en rester à ce qui est observable mais au contraire d'enquêter aussi sur la face cachée de l'iceberg. Ainsi, Perrenoud (2004) souligne que « le fonctionnement intellectuel est dans une large mesure invisible et il ne suffit pas d'observer des faits et gestes pour le reconstituer. L'évaluateur a besoin d'observer l'élève au travail de près, durant un bon moment, dans des phases décisives. Il doit pouvoir accéder à sa pensée, l'interviewer, avancer et confirmer des hypothèses qu'il infère de la conduite observable des manières probables de raisonner ». Dans le même sens, Vergnaud (2001) soutient que « l'évaluation de la compétence appelle non seulement l'analyse du résultat de l'activité, mais aussi celle de son organisation ». Il appelle cela « la descente vers le cognitif » : « pas d'analyse des compétences sans analyse de l'activité, pas d'analyse de l'activité sans analyse des conceptualisations sous-jacentes, puisque ce sont elles qui, en dernier ressort, font la différence entre un niveau de compétence et un autre » (2001, p 47).

De son côté, Mayen (2005) observe que certains évaluateurs vont au-delà de l'estimation d'un niveau actuel et qu'ils tentent aussi d'estimer « le potentiel de développement » d'un candidat, comme le suggérait Vygotsky. « C'est ce que quelqu'un est capable de faire avec l'aide d'un plus expérimenté ». Il a ainsi observé que les jurys de VAE assuraient souvent une « fonction tutorale » envers les candidats, « en complétant les connaissances de l'évalué », en lui « tendant des perches » ou en « faisant varier les situations d'évaluation ». Il déplore que « dans de nombreuses occasions on se prive de la possibilité d'examiner et de favoriser l'expression du potentiel, de trouver les moyens de relancer ce qui s'exprimerait sans l'aide d'un autre ou sans la présence de certaines conditions ».

Enfin, ces définitions permettent de lutter contre un autre risque, qui serait de séparer de manière trop radicale compétences et connaissances et de ne vouloir rien savoir du savoir. Comme le constate Perrenoud (2004), évaluer des compétences amène les enseignants à « renouveler fortement la problématique de l'évaluation des connaissances et se soucier de leur usage en contexte ». Car l'évaluation des compétences permet, comme nous l'avons vu, de questionner l'usage des connaissances dans l'action et donc, aussi, d'estimer le niveau de connaissances d'un élève. C'est le statut de ces connaissances et leur expression qui changent par rapport à des épreuves plus classique dites « de restitution de connaissances » type QCM.

III. Les activités des évaluateurs quand ils s'intéressent aux compétences

D'autres recherches ont tenté d'observer, de décrypter et de comprendre ce que font des professionnels (enseignants, formateurs, professionnels…) quand ils évaluent des compétences. Ceci afin de ne pas rentrer par une définition scientifique de la compétence mais par les usages spontanés qui en sont faits sur les lieux de travail. Ces recherches ont porté sur des enseignants, des jurys de VAE… Elles permettent de mettre à jour plusieurs phénomènes, que nous allons passer en revue mais que nous ne pourrons détailler ici, faute de place.

Le premier constat porte sur le fait que **l'évaluation des compétences est une activité outillée** et qu'il est fait usage de référentiels, de grilles de critères etc. Si ces artefacts sont instrumentés dans l'activité (et parfois construits *ad hoc*), ils ne résolvent toutefois pas toutes les difficultés rencontrées par les évaluateurs. Loarer et Pignault (2010, p 212) soulignent l'intérêt des référentiels de poste, métier, compétences qui servent d'éléments de référence aux évaluateurs (désignant les tâches et situations à maîtriser, fournissant des modèles d'activité et désignant des ressources attendues…), mais aussi leurs limites : « le passage par ces référentiels et nomenclatures conduit donc immanquablement à une imprécision et à un appauvrissement du contenu pris en compte par rapport à la réalité de l'activité professionnelle ». Ils sont imprécis et souvent éloignés de la réalité du travail et de ses variations dans les différents emplois. Les observations montrent que les évaluateurs, s'ils utilisent les référentiels à leur disposition, recourent aussi à d'autres référents, leurs propres modèles de l'activité et des compétences (souvent implicites). Ces modèles sont liés à leur connaissance « intime et en acte » du métier (Mayen, Métral, Tourmen, 2010) et leur permettent de constituer un corps de référence plus ajusté à la réalité du travail demandé. L'usage des référentiels institués amène ainsi toujours à leur réélaboration par les évaluateurs, au regard d'éléments de référence plus personnels et contextualisés. On peut qualifier ce travail de « référentialisation » en acte tout au long de l'évaluation (Figari, 1994), où les évaluateurs reconstruisent sans cesse la référence eu égard à une situation donnée.

De même, la constitution de grilles de critères et de barèmes de notation est une garantie d'équité mais elle ne fait pas tout. Comme l'ont montré des études sur la notation des copies au bac, « l'utilisation d'un barème de notation au point près, voire en demi point près, ne constitue pas une garantie de précision de la correction » (Merle, 2007, p 112). Tout dépend de la manière dont les évaluateurs vont interpréter les critères et de leur degré d'exigence : « La finesse d'un barème ne permet la précision de la notation que s'il existe une définition précise, entre les différents correcteurs, sur ce qui est attendu exactement pour telle ou telle question, que celle-ci soit notée sur 3 points ou sur un seul » (Merle, 2007, p 113). La solution résiderait-elle dans la discussion entre évaluateurs, comme le suggère Merle ? « Il ne faut pas attendre une grande efficacité de l'introduction d'un barème dans la correction d'une dissertation en dehors d'une socialisation longue des correcteurs à des exigences effectivement communes. La discussion sur un barème constitue évidemment une des modalités de cette socialisation effective » (2007, p 113).

Un second phénomène a été mis à jour : **pour porter leur jugement, les évaluateurs « triangulent » différentes informations**. En effet, face à la difficulté d'estimer un niveau de compétences, les évaluateurs s'en remettent souvent à une multiplicité d'indicateurs, portant sur différentes dimensions de l'activité et prélevés par différents moyens. Plusieurs recherches sur les pratiques d'évaluation ont mis à jour un phénomène de triangulation des informations comme moyen de validation et d'élargissement de la compréhension des phénomènes (Allal et Mottier Lopez, 2009), notamment dans le cas d'élèves dont on a du mal à estimer clairement le niveau. « Une triangulation élargie semble donc nécessaire surtout dans des situations d'incertitude, lorsque l'enseignant hésite entre deux notes et ressent le besoin de composer un portrait aussi complet que possible des compétences de l'élève » (2009, 37). Les enseignants utilisent de fait une multitude de sources de recueil d'informations, en allant des épreuves instituées, aux travaux réalisés en classe, aux interactions avec l'élève et ses parents, et même avec d'autres enseignants ou personnels de l'établissement, et la connaissance du parcours de l'élève et de sa situation familiale.

De plus, les évaluateurs appuient leurs jugement sur des critères et indicateurs multiples. Plusieurs auteurs ont proposé de catégoriser les critères et indicateurs de compétences prélevés en référence à des théories de l'activité (Mayen, 2005, Tourmen, Mayen et Figari, 2009, Mayen et Vanhulle, 2010), nous renvoyons aux textes pour le détail des analyses.

Un troisième phénomène est lié au précédent : les évaluateurs sont dans une démarche d'enquête et l'on peut observer que **leur jugement est le fruit d'une construction dynamique** qui commence dès les premiers moments de l'évaluation et continue tout du long (Merle, 2007, Tourmen, 2009). Ils font des allers et retours entre des premiers jugements, les données issues de l'observation, et les références convoquées. En cas d'évaluateurs multiples, les moments de délibération sont aussi des moments d'arbitrage : « le sens des délibérations est de surmonter les évaluations divergentes et d'élaborer un modus vivendi qui satisfait les différentes parties prenantes » (Merle, 2007, p 164).

Les auteurs posent finalement **la question du contrôle des biais dans le jugement**. Comme dans toute évaluation se pose la question de fiabilité de la mesure et de son équité. La question de l'équité se pose d'autant plus que l'épreuve d'évaluation des compétences est moins facilement standardisée (Perrenoud, 2004). La littérature sur l'évaluation en milieu scolaire permet de bien documenter la question des biais, nous n'y reviendrons pas (biais de confirmation, effet d'attente, poids des premiers jugements etc., voir notamment Merle, 2007). Certains biais semblent toutefois propres à l'évaluation des compétences, comme celui de « naturaliser les compétences » de certains acteurs en fonction de leur sexe par exemple, comme le fait d'attribuer des qualités « innées » aux femmes ou de leur en refuser d'autres (Dejours, 2003). De plus, comme l'ont observé plusieurs auteurs, les évaluateurs ne sont pas tous conscients de ces biais et tous n'en font pas un objet conscient, dans une démarche volontaire de prévention des biais. P. Merle (2007) observe ainsi que « Faire part de sa « cuisine » évaluative et partager ses doutes nécessitent de dévoiler les limites de son propre jugement. Cette mise en cause professionnelle ne constitue pas une démarche ordinaire » (p 61). D'autres auteurs préconisent aux évaluateurs de s'initier à une véritable gestion des biais dans leur processus de construction des jugements (Allal et Mottier Lopez, 2009).

IV. Effets souhaités et effets pervers de l'évaluation des compétences

Des recherches portent enfin plus spécifiquement sur les effets de ces pratiques. Parmi les effets possibles et attendus de l'évaluation des compétences, on peut citer tout d'abord un effet sur l'apprentissage et le développement des personnes évaluées. Comme le rappellent Paquay, Wouters et Van Nieuwenhoven (2010, p 17), « a priori, on peut faire l'hypothèse que les évaluations, qu'elles soient ou non institutionnelles, dans leur fonction de feed-back informatif, offrent aux individus et aux équipes des indications susceptibles de les aider à réguler leurs actions en vue d'une efficacité accrue vers les objectifs qu'ils poursuivent et par là même d'apprendre ». L'évaluation sert ici une fonction de « clarification des systèmes de valeur » en jeu (Jorro, 2010). Mais le « jugement » impliqué dans l'évaluation peut aussi, à l'inverse, provoquer « tensions » et « résistances ». Jusqu'à venir contrarier voire pervertir un processus de développement pourtant souhaité (Perrenoud, 2010). L'évaluation peut ainsi stimuler ou bloquer les processus de développement, dans une fonction paradoxale d'accompagnement mais aussi de sélection/sanction par le contrôle.

On sait par ailleurs que l'évaluation peut avoir des effets forts sur la motivation et l'implication des élèves. Un effet sur l'engagement dans l'activité a été documenté par le sociologue Pierre Merle : « la notation n'est pas seulement la mesure d'une compétence. Elle influe aussi sur l'investissement dans le travail scolaire via la motivation ou la démotivation qu'elle produit » (Merle, 2007, p 19). L'évaluation peut donc avoir un réel impact, en retour, sur les relations de travail ou d'enseignement entre un évalué et un évaluateur. Ce qui influe sur la situation d'évaluation, car comme le constate Merle, « Le professeur n'évalue pas seulement des compétences, il doit aussi préserver des relations pédagogiques » (Merle, 2007, p 8).

C'est donc une situation à enjeux. Toucher aux compétences, c'est entrer sur le territoire de la personne, son activité, son travail, c'est donc potentiellement source de conflits, de stress, de tensions et de négociations.

Au-delà des effets attendus, certains chercheurs en sciences de l'éducation (Perrenoud, 2010, Baillé, 2001) soulignent les effets pervers possibles du développement tous azimuts de pratiques d'évaluation des compétences. La non prise en compte du travail réel dans sa complexité, le mythe d'une activité humaine pleinement rationnelle, le contrôle sur l'ensemble des tâches pour accroître la performance et la rentabilité amènent le plus souvent les personnes évaluées à adopter des stratégies de protection, de ruse, d'évitement… qui peuvent paralyser le développement professionnel (Perrenoud, 2010). L'évaluation semble ainsi prise en étau entre une fonction de contrôle et de normalisation et une fonction de reconnaissance et d'aide au développement, les deux étant toutefois liées.

Baillé (2001) dénonce quant à lui de la « frénésie évaluative » qui touche l'école et l'entreprise. « L'usage du mot compétence dans la logomachie managériale et sa récupération par les pédagogues s'accordent à cette injonction paradoxale d'accroître l'autonomie du sujet en le soumettant à d'incessantes évaluations » (p 52). L'élève doit trouver en lui, comme l'esclave Menon, toutes les ressources à son développement. On attend de lui « une plus forte implication (responsabilité et culpabilité) individuelle ». « Dans les deux cas, entreprise et école, l'adhésion aux normes sociales suppose que les attributions de compétences s'attachent à la valorisation des attributions causales internes ». Le risque de telles pratiques est de renvoyer à l'individu seul et seulement à lui la responsabilité de ses compétences, au détriment de la prise en compte des conditions, contextes et situations de travail et d'enseignement qu'il a rencontrés (et parfois subis). Risque est donc grand de naturaliser ou de trop personnaliser les compétences.

Conclusion

Ce tour d'horizon nous aura permis de dégager un certain nombre d'enseignements que l'on peut retirer de la littérature sur l'évaluation des compétences. Enseignements parfois contradictoires, souvent convergents, qui mettent en lumière les multiples situations où des compétences peuvent être évaluées, de manière directe et indirecte et pour plusieurs finalités.

Le premier enseignement est que l'évaluation des compétences est nouvelle injonction qui n'est pas si éloignée de ce qu'un certain nombre d'acteurs pratiquent déjà, même si les termes changent. Elle invite en tout cas à remettre un certain nombre de pratiques « sur le métier », comme le dit Perrenoud (2004), et à repenser l'articulation entre connaissances et compétences.

Le second enseignement est qu'un consensus semble se dessiner, aussi bien en sciences de l'éducation qu'en psychologie du travail, autour de l'idée que les compétences sont éminemment liées aux situations. Les compétences, ou la capacité à agir sur et dans des situations variées, ne peuvent être rendues visibles et donc évaluées sans un détour nécessaire – mais non suffisant – par l'activité en situation réelle, que celle-ci se déroule sous les yeux de l'observateur ou qu'elle ait été passée et soit racontée et reconstituée. Plusieurs auteurs soulignent que, dans ce détour, l'évaluateur peut être tenté d'en rester au visible, au mesurable, au chiffrable, au procédural, au détriment d'une prise en compte plus globale de tout ce qui fait la complexité et la richesse potentielle de l'activité et des situations qui la déterminent, et notamment des dimensions cognitives et conceptuelles de l'activité. L'évaluateur court ainsi le risque de devoir s'ouvrir au réel du travail et d'y réviser une partie de ses certitudes, comme cela peut se produire lors de la participation à un jury de Validation des Acquis de l'Expérience.

Le troisième enseignement porte sur l'activité des évaluateurs : derrière les questions techniques du choix des modalités de test, des critères et indicateurs de compétence qui seront pris en compte, se pose aussi la question des modèles de l'activité et des compétences sous jacents, souvent implicites pour les évaluateurs eux-mêmes, mais toujours agissants. Se pose aussi la question des biais dans l'observation et dans la construction des jugements, toujours dynamiques, toujours négociés, toujours insatisfaisants. Même si des remparts peuvent être trouvés pour assurer les conditions minimum de l'équité et de la validité.

Où va la recherche sur ce sujet ? On dressera en conclusion quelques pistes de développement qui nous semble fécondes :

- Approfondir notre connaissance de la dynamique de construction des jugements en situation, des critères et indicateurs de compétences utilisés mais aussi des biais possibles. Ceci peut se faire par l'observation et l'analyse de l'activité d'évaluateurs, dans plusieurs contextes. On pourra notamment se demander quel est le rôle exact des modèles de l'activité propres aux évaluateurs - et souvent implicites - dans les jugements portés ?
- Comparer des pratiques d'évaluation de compétences dans différentes situations (recrutements, entretiens d'évaluation sur les lieux de travail, bilans de compétences, évaluations en classe et en formation continue, VAE…) afin d'en dégager des invariants et des spécificités,
- Continuer les études qui permettent de documenter les effets (positifs mais aussi pervers) de certaines pratiques d'évaluation des compétences pour aider les acteurs à minimiser les risques.

Beaucoup reste donc à faire !

Références

Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 25-40.

Baillé, J. (2001). Les compétences. De nouveaux « objets » pour l'évaluateur. In Figari, G., Achouche, M. (Éds). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels.* Bruxelles : De Boeck Université, pp. 52-66.

Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA éditions.

De Ketele, J.-M. (2001). Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages. In Figari, G., Achouche, M. (Éds). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels.* Bruxelles : De Boeck Université, pp. 39-43.

Gérard, F-M. (2005). L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. *Actes du Colloque de l'Admee-Europe*, IUFM Champagne-Ardenne, Reims, 24-26 octobre 2005.

Figari, G. (1994). *Evaluer : Quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (2010). Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? In Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. et Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel?* Bruxelles : De Boeck, 253-264.

Kruger, J. et Dunning, D. (1999). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 6, 1121–34.

Loarer, E, Pignault, A. (2010). Analyser les acquis de l'expérience professionnelle des personnes faiblement qualifiées : quels repères méthodologiques ? In Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. et Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel?* Bruxelles : De Boeck, 209-224.

Mayen, P. (2005). L'évaluation des compétences : un pari sur l'avenir. Actes du Séminaire des responsables de formation – CNFEPJJ – « La compétence est-elle mesurable ? », Vaucresson, mai. http://194.199.119.55/site/images/mesure_competence.pdf

Mayen, P., Metral, J.F., Tourmen, C. (2010). Les situations de travail : références pour les référentiels. *Recherche et formation*, 64, 31-46.

Mayen, P., Vanhulle, S. (2010). Quels repères de développement dans les situations de travail ? In Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. et Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel?* Bruxelles : De Boeck, 225-237.

Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : PUF.

Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. et Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel?* Bruxelles : De Boeck.

Patton, M.Q. (2008). *Utilization-focuzed evaluation.* Sage: Los Angeles, 4th edition.

Perrenoud, P. (2004). Evaluer des compétences. *L'Educateur, n° spécial « La note en pleine évaluation »*, mars, 8-11.

Perrenoud, P. (2010). Et si l'évaluation institutionnelle paralysait le développement professionnel ? In Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. et Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel?* Bruxelles : De Boeck, 37-48.

Stroobants, M. (1994). La visibilité des compétences. *In* ROPE, F. & TANGUY L. (dir). *Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : l'Harmattan.

Tardif, J., Dubois, B. (2010). Construire des dispositifs en vue de l'évaluation et du développement des compétences : comment ? In Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. et Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel?* Bruxelles : De Boeck, 133-146.

Tourmen, C. (2009). L'activité évaluative et la construction progressive du jugement. *Les Dossiers des sciences de l'éducation,* 22, 101-119.

Tourmen, C., Mayen, P. et Figari, G. (2009) Quels critères et indicateurs pour évaluer les acquis de l'expérience. *Actes du 21e colloque International de l'Admee-Europe*, Louvain-La-Neuve, 21-23 janvier.

Vergnaud, G. (2001). Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. In Figari, G., Achouche, M. (Éds). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels.* Bruxelles : De Boeck Université, pp. 43-51.

Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris : Editions Liaisons.

Champ de référence et conceptions de l'activité de l'élève dans l'enseignement des arts plastiques : une approche au croisement des Sciences de l'Education et des Etudes Culturelles

HERTH Christiane
Centre de Recherche Images, Culture et Cognition (CRICC)
Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne
h.christiane@gmail.com
06 09 20 35 08
65 rue Saint Maur
75011 Paris

> « C'était l'heure dont ils avaient besoin (…) dans les autres cours, il n'y a pas cet espace de parole qui n'est pas simplement… je dirais, scolaire. On va au-delà du scolaire, j'ai l'impression qu'ils ont l'impression de dire quelque chose à travers ce qu'ils dessinent, ils peuvent se révéler un peu ». (un professeur d'arts plastiques)

Tout en se considérant comme une discipline scolaire au même titre que les autres et occupant de ce fait une place légitime dans le champ scolaire, les *arts plastiques* se définissent comme un espace singulier au sein du collège et du système éducatif. Cet article propose d'interroger l'enseignement des arts plastiques en collège en tant que lieu de tensions, de frottements entre des logiques et des conceptions issues des champs artistiques et scolaires. Dans un premier temps, nous examinerons comment la définition actuelle de la discipline d'enseignement et sa didactique intègrent des logiques et des conceptions qui appartiennent au champ artistique. Dans un second temps, nous nous intéresserons à la double identité – scolaire et artistique – de la discipline, en analysant quelques uns de ses effets et les paradoxes qu'elle génère. Nous tenterons de comprendre comment les croyances liées au champ de référence orientent les conceptions de l'activité des élèves, comment notamment, l'idéologie de l'innovation, la disqualification de l'imitation et le statut problématique du savoir-faire qui en découlent ont pour effet paradoxal de réduire le potentiel des situations proposées aux élèves.

Notre réflexion s'appuiera sur les questions et les premiers résultats d'une recherche en cours, conduite dans le cadre d'un doctorat en Esthétique et Sciences de l'Art. En tant que professeure et formatrice de professeurs d'arts plastiques, le point de vue adopté se situe à la convergence de ces expériences professionnelles, des sciences de l'éducation et des études culturelles. Il permettra de mettre en relief d'une manière que nous espérons originale et spécifique ce qui semble *a priori* aller de soi dans le périmètre de la discipline et de sa didactique.
Avant d'entrer dans le cœur du sujet, il nous semble indispensable d'apporter quelques précisions sur l'esprit dans lequel la recherche est conduite. Une partie des données recueillies provient d'entretiens qualitatifs avec des professeurs exerçant en collège[19]. Ces entretiens ont permis de constater la grande diversité des pratiques et des points de vues, mais aussi le doute, l'humour parfois, la distance des intéressés par rapport à l'inconfort de leur position, conscients qu'ils sont de composer au quotidien pour trouver une forme d'équilibre entre des logiques en partie contradictoires. La recherche porte sur l'idéologie qui sous-tend la discipline. Ce point de vue n'a pas le projet de poser un jugement sur les enseignants ou leurs pratiques. Il a pour objectif de tenter d'apporter un éclairage sur quelques unes des questions qui se posent à eux dans l'exercice professionnel.

Le rapport au champ de référence : une composante centrale de l'identité disciplinaire

La discipline *arts plastiques* a été créée en rupture avec l'enseignement du dessin et avec les académismes. Elle fait partie des conséquences visibles et durables des mouvements de mai 68. Elle a élaboré une didactique en cohérence avec une logique contestataire voulant instaurer la libre expression artistique pour tous. C'est dans cet esprit qu'ont été définis les objectifs d'enseignement, et que se sont élaborées des conceptions de l'activité des élèves. Les modalités, les contenus d'enseignement ont bien entendu évolué et continuent d'évoluer depuis : de l'idéologie de la créativité de la discipline naissante à la définition actuelle d'un cadre théorique et idéologique qui garde l'empreinte des conceptions fondatrices et s'inscrit dans une rapport au champ artistique que Gilbert Pélissier résume ainsi : après avoir durant quelques années rejeté l'art comme un système dépassé « suspecté d'être officiel » et bourgeois » au profit de « l'investigation du réel », la prise en compte de l'individu et l'expression de l'élève, il a fallu :

> Ancrer (cet enseignement) en le ramenant à un champ de références légitime à savoir le champ artistique, celui des œuvres d'art et des démarches à partir desquels s'élaborent les contenus disciplinaires. C'est par cette articulation que l'enseignement donné peut, à juste titre, être qualifié d' « enseignement artistique ». Ma préoccupation était d'éviter une dérive vers une sorte d'animation culturelle se résumant à des activités créatives. (Pelissier, 2006 : 2)

Au cœur des constituants fondamentaux de l'identité disciplinaire, on trouve donc le rapport instauré entre le champ artistique et l'exercice des enseignants d'arts plastiques.

L'art – plus précisément l'art moderne et contemporain - est le champ de référence de la discipline. Notre hypothèse de recherche est que ce rapport ne se résume pas à la définition de contenus d'enseignement, mais qu'il informe les pratiques, et si la discipline se réfère fortement à l'art actuel, elle est héritière de certaines conceptions et de valeurs artistiques qui depuis ses origines, fondent l'art occidental.

Dans le cadre scolaire, l'éducation artistique tire sa justification et sa légitimité de l'idée communément admise du caractère formateur, émancipateur et fondamental de l'art. L'enseignement des arts plastiques bénéficie sur le plan symbolique, des valeurs supérieures que la société attribue au monde de l'art. Héritage du clivage, au XVI° siècle entre artisanat et art, les valeurs des arts libéraux se sont imposées au fil du temps. Le régime de valeurs de l'art qui domine à partir du romantisme et développé par les avant-gardes, privilégie le singulier, l'original, l'unique, la liberté de l'artiste, le génie. Nathalie Heinich, dans son livre « l'élite artiste » explique de manière détaillée l'avènement de cette conception dont l'enseignement artistique porte toujours l'empreinte.

La plupart des enseignants interrogés sur le rapport entre la discipline et le champ artistique sont sur ce point en accord avec les textes de référence de la discipline. Pour eux, le rapport au champ est à la fois une évidence, et la condition *sine qua non* du sens de la discipline, ce qui lui confère un intérêt particulier dans la formation de l'élève.

L'activité de l'élève : conceptions et paradoxes

Les arts plastiques, nous l'avons évoqué, se veulent un espace d'expression, de questionnement et de développement de l'autonomie de l'élève. C'est dans cet esprit que s'est élaborée une conception spécifique de la pratique de l'élève, pratique que la discipline d'enseignement considère comme centrale. Nous tenterons dans ce qui suit de comprendre selon quelle logique les situations de pratique reflètent l'idéologie de l'innovation, pourquoi nous considérons qu'elle a pour effet de réduire le potentiel cognitif et expressif des situations d'enseignement.

[19] Les citations de professeurs sont extraites d'entretiens (en cours) conduits avec 30 professeurs de collège.

La pratique de l'élève : définition

Les situations d'enseignement donnent une place centrale à la pratique de l'élève. Ce que les textes nomment *pratique de l'élève* doit ici être précisé : elle ne se réduit pas au temps de la réalisation plastique, de la fabrication d'une réponse à partir de matériaux donnés. La réalisation proprement dite, l'*effectuation,* n'en est qu'un des temps. Dans une séance d'arts plastiques, la pratique de l'élève couvre une succession d'étapes. Elle débute au moment de l'énonciation de la proposition de travail ou *incitation* par le professeur, inclut la réalisation plastique, s'achève après l'explication par l'élève de ses décisions et de ses questions pendant la *verbalisation*, temps d'échange collectif devant les réalisations achevées. La pratique de l'élève est en quelque sorte une forme scolaire calquée sur la démarche de l'artiste – du moins dans sa version contemporaine. A l'instar de l'artiste, l'élève se saisit d'un problème, d'une question, d'une proposition. Il la « travaille », donne forme à son propre questionnement en produisant une réalisation plastique, l'accompagne au besoin par ses commentaires. Bien entendu, dans la forme scolaire, le discours sur la réalisation a d'autres fonctions que dans le contexte de la production artistique : la formulation de ses intentions et le retour sur la réalisation doivent notamment permettre à l'élève de prendre conscience de ses apprentissages et de la proximité de son questionnement avec celui d'artistes proposés en référence. Il doit également permettre la confrontation de son point de vue avec le groupe.

Aux yeux des enseignants, la pratique ainsi définie, de même que sa place centrale sont déterminantes. Aborder une œuvre ou une question artistique en cours d'histoire - géographie ou de lettres par exemple, et l'aborder à travers la pratique en arts plastiques sont deux expériences qui diffèrent de manière fondamentale. La pratique en arts plastiques est censée permettre une expérience personnelle, une véritable appropriation des questions et sujets traités par les artistes. En même temps, elle se veut aussi un lieu d'expression sensible et de développement de la créativité de l'élève à travers divers moyens non verbaux.

Lors des entretiens avec les enseignants d'arts plastiques, la question du lien entre la pratique des élèves et le champ artistique a été posée explicitement et de manière systématique. Leurs réponses soulignent tout aussi systématiquement à quel point ce lien leur est essentiel. Il est constitutif de l'identité disciplinaire, une pratique hors de celui-ci serait inconcevable. Des activités dont la finalité serait le seul développement de la créativité ou l'acquisition de compétences dans le domaine de la communication visuelle, seraient considérées comme réductrices, voire dénuées de sens.

> « Pour moi le rapport à l'art, c'est nécessaire, c'est écrit entre les lignes.
> Sinon, c'est une créativité du type du mercredi après – midi, des techniques de créativité… » (un professeur d'arts plastiques)

Hors de ce lien, les activités des élèves deviendraient alors de simples exercices, susceptibles d'être trop « scolaires». Du fait de leur adhésion aux valeurs du champ artistique, les professeurs d'arts plastiques établissent pour la plupart une hiérarchie nette entre l'expérience d'une créativité proprement artistique et l'expérience de toute autre forme de créativité (scientifique par exemple). La dimension artistique des activités est ce qui leur confère intérêt et valeur, les fait changer de statut, passer de l'exercice à une véritable expérience, au sens que donne Dewey à ce terme.

Les paradoxes de l'impératif d'innovation

> « *- Qu'est ce qu'un cours réussi ?*
> - Un cours où toutes les réalisations sont différentes, où les réalisations me surprennent…mon travail après tout, c'est d'être étonnée ».
> (un professeur d'arts plastiques)

Une partie des paradoxes que nous examinerons résulte de ce que l'on pourrait appeler une célébration de l'innovation, point de départ d'une forme de construction idéologique. Ainsi l'enseignement des arts plastiques adopte et transpose dans son cadre l'impératif de nouveauté qui a cours dans le monde artistique. Particulièrement dans l'art contemporain, l'innovation est une règle du jeu (Wolf, 1992 : 35-48). Depuis les Modernes, la rupture est affirmée comme un principe fondamental : il faut s'affranchir de la tradition, innover, transgresser les modèles. L'innovation va de pair avec l'affirmation de l'absolue liberté de l'artiste, de ses intentions et de sa démarche. Que ces mêmes œuvres et démarches fassent ensuite l'objet d'une inéluctable institutionnalisation ou passent de mode, que le périmètre des transgressions soit parfois très étroit et d'une portée circonscrite à un petit monde d'initiés n'entre pas directement dans notre propos. C'est cependant une réalité à prendre en compte, dès lors que l'on s'interroge sur l'intérêt d'y référer les pratiques des élèves.

Nous tenterons dans le développement qui suit d'illustrer concrètement pourquoi il nous semble que cette entrée idéologique génère des tensions entre les deux logiques, scolaire et artistique.

Expression personnelle et modèles implicites

> « J'attends des élèves qu'ils aient du plaisir à répondre à certaines questions, qu'ils aient une sorte de palette de réponses, que quelque chose leur vienne qui puisse prendre la forme d'une réponse autonome ». (un professeur d'arts plastiques)

Cette citation situe le paradoxe. Dans le modèle didactique du « cours en proposition », le premier temps est celui de l'incitation. Comme le terme l'indique, il s'agit de donner aux élèves l'incitation, l'impulsion qui va les mettre en situation de produire. Une bonne incitation n'est pas ou très peu accompagnée d'explications. Elle peut être accompagnée de précisions sur la matériel disponible, le format, des contraintes spécifiques (« vous utiliserez la totalité des échantillons fournis » par exemple) Elle est pensée de manière à engager les élèves dans un questionnement et dans la production d'une réponse personnelle à une question contenue, entendue. Mais en aucun cas elle n'est explicitée sous la forme d'une consigne au sens où ce terme est compris dans le contexte scolaire. Bernard-André Gaillot souligne le « rôle déterminant de l'incitation, motivante et énigmatique qui lance la recherche plastique vers l'aventure » (Gaillot, 1999 : 137). L'incitation n'est pas toujours donnée sous la forme d'un énoncé. Elle peut consister en un objet, un matériau, un élément choisi, livré tel quel aux élèves sans accompagnement oral autre que les indications indispensables de format, outils, etc. L'absence d'explications, de directives ou de modèles doit éviter à l'élève de chercher à produire la réponse *correcte* supposée attendue par le professeur. Une fois l'incitation énoncée, vient le temps de l'effectuation.

En guise d'illustration, nous partirons de la situation suivante, observée dans le cadre de la formation de professeurs stagiaires. La situation proposée à une classe de troisième avait pour point de départ un morceau d'image photocopié, accompagné de ces quelques mots : « ceci n'est pas un détail ». Bien qu'un cours en proposition soit en général conçu pour se dérouler en une seule séance, le professeur avait anticipé les difficultés de certains de ses élèves à se mettre en activité rapidement et à produire une réponse en temps limité. Il avait donné les éléments du sujet à la fin du cours précédent pour que les élèves disposent d'une semaine. Au début du cours auquel nous avons assisté, chaque élève a donc rapidement exposé son projet, et deux élèves ont constaté, embarrassés, que leur idée était très proche de celle d'un autre élève. Le professeur les a rassurés : même si le point de départ était semblable, la réalisation serait nécessairement différente. Les élèves ont cependant abandonné leur projet et mis en devoir de trouver une nouvelle idée.

La situation montre la confusion pour les élèves, entre la demande d'originalité, la singularité et le caractère personnel de leur projet. Elle souligne également que ce qui importe ici n'est pas que le projet vienne d'eux, mais qu'il soit différent de celui des autres. La dimension personnelle et la liberté de création sont référées au groupe et aux attentes supposées de l'enseignant.

Elles sont également relatives aux conceptions en vigueur dans le champ de référence. Nous l'avons vu, les contenus proposés pour l'activité de l'élève sont des questions issues du champ de référence. Aux questions formelles relatives à la couleur, la forme, le fond, la représentation de l'espace, etc. s'ajoutent des

procédés qui suivent dérivent des évolutions des pratiques artistiques, comme des pratiques d'installation, l'in situ[20], la performance[21], etc. Il s'agit pour les élèves de s'approprier des pratiques devenues courantes dans le champ de l'art et de les considérer à terme comme légitimes.

A ce stade de notre réflexion, il convient de se demander dans quelle mesure l'expression de l'enfant, de l'adolescent perd ou gagne à se conformer aux questions et pratiques issues du monde de l'art. Il nous semble qu'une pratique toute entière dédiée à la compréhension des démarches artistiques court le risque de déplacer ses objectifs de l'intérêt de l'élève vers celui du champ de référence. Comme le note Bernard Darras (Darras, 2006 : 2) au sujet du dessin et de l'éducation artistique :

> Mes recherches m'ont conduit à montrer que le dessin des enfants relevait avant tout de différents types de communication et que son développement était plutôt contrarié par sa rencontre avec l'éducation artistique telle qu'elle est pratiquée. J'ai constaté que l'exploitation qui est faite du dessin dans le cadre de l'éducation artistique est fondée sur une incompréhension des vocations du dessin des enfants et des adolescents et que cette incompréhension conduit à une sorte de détournement des compétences communicationnelles et ludiques, sans que pour autant les compétences artistiques soient durablement développées.

La question peut être élargie aux autres pratiques (peinture, sculpture, etc.), et il faut se demander si ce n'est pas là un des principaux problèmes découlant du frottement entre les logiques scolaire et artistique.

Apprendre,… si oui, comment ?

- *Comment les élèves apprennent-ils en arts plastiques ?*
- Je sais pas s'ils apprennent (rire) Je sais pas s'il y a apprentissage… qu'est-ce que c'est, apprendre
- *Vous-même* (en tant qu'élève) *vous avez appris des choses ?* ...
- Je n'ai pas appris des choses, j'ai expérimenté des choses.
  Quand on met les élèves en situation, c'est difficile de dire exactement ce qu'ils ont appris. Parce que c'est eux qui décident, pas nous. Ce que eux ont à apprendre, c'est très difficile de l'organiser.
  (un professeur d'arts plastiques)

Les entretiens avec les enseignants font souvent apparaître une conception des situations d'apprentissage qui prend peu en compte les pré-requis et accorde une importance mineure à l'acquisition de connaissances et de compétences par rapport à l'action. Lorsqu'elles relèvent du modèle de cours en proposition, les situations sont conçues comme des unités sans lien nécessaire entre elles, sans s'inscrire dans une progression. Les situations se succèdent comme autant d'occasions de confrontations avec des questions artistiques. L'enseignant prévoit une succession de propositions qui répondent à la nécessité de créer de la surprise et de motiver suffisamment les élèves pour une mise en activité rapide - le professeur se doit d'être lui aussi créatif. La créativité des situations de cours est ainsi parfois présentée comme une dimension artistique de la pratique professionnelle, avec les exigences de singularité et d'originalité que cette dimension implique.

Pour résumer, il ne semble pas nécessaire d'arriver à désigner des objectifs en termes d'apprentissages identifiables, communicables, vérifiables. Du fait du caractère artistique et personnel, on ne sait pas réellement si quelque chose a été appris. On sait que quelque chose a été vécu, et la foi en l'expérience et sa portée font que l'on se dit, à la lumière de sa propre expérience, que « quelque chose » s'est passé qui laisse ses traces. Est-ce la conviction que la confrontation avec des questions artistiques est formatrice par essence qui dispense de préciser les apprentissages visés ? Est-il même possible de définir des objectifs d'apprentissage de la même manière que dans une autre discipline d'enseignement ? Pour certains des enseignants interrogés, la définition d'objectifs semble potentiellement en contradiction avec l'ouverture des situations proposées aux élèves.

En arts plastiques, il est également fréquent de dire que l'on apprend, mais *autrement*. A l'égal des pratiques artistiques, les pratiques scolaires des élèves en art plastiques s'inscrivent dans une logique de rupture, de détournement et d'invention. Les modèles ou les conventions sont faites pour être niées, détournées, s'y opposer ou au moins être mis en question. Ces modèles et conventions fonctionneraient pour l'élève comme une économie de la recherche de ses solutions propres, une forme de prêt à penser, de prêt à faire. Il en va ainsi des techniques et procédés. Aussi, faut-il peindre autrement, sans pinceau, assembler sans colle, dessiner avec du fil de fer… l'élève va être mis en situation de découverte des possibilités nouvelles des outils et des matériaux.

Ici s'impose une question de fond : les élèves n'ayant que rarement l'expérience de l'usage conventionnel de l'outil ou du medium dont ils expérimentent les usages inhabituels, on peut se demander dans quelle mesure l'expérimentation fait sens pour eux. Au-delà de l'expérience plastique, formelle, occasionnée par la situation, quels seront les savoirs acquis ? Pourront-ils déboucher sur une connaissance qui va au-delà de l'analogie formelle entre les effets obtenus par eux et ceux visibles dans l'œuvre montrée en référence ? S'agissant de la compréhension des œuvres, il nous semble qu'on s'arrête en chemin, si parallèlement à l'expérience plastique l'élève ne rencontre pas aussi les conditions nécessaires à la compréhension les raisons qui ont conduit l'artiste à mettre les conventions en question. A ce risque de ne pas donner accès au sens, s'ajoute celui de conforter chez l'élève le « sens commun » : ce que l'artiste fait, c'est « n'importe quoi, je peux en faire autant ».

Priorité à la démarche et statut de la production de l'élève

Dans les textes officiels, la réalisation de l'élève en tant qu'objet est un moyen, elle n'est pas une fin en soi. Elle a une importance moindre que la démarche, l'idée ou la prise de risques ou de décisions. Ce qui est vécu, appris, compris en se confrontant aux matériaux lors de la réalisation prime sur l'objet réalisé. Pour ces raisons, on reviendra rarement sur l'objet pour le reprendre, éventuellement l'améliorer et être plus satisfait de son rendu. Reprendre, refaire, n'a pas de sens dans ce dispositif, étant donné que l'objet est intéressant pour la seule expérience qu'il occasionne. On est passé comme dans le champ artistique, de la valeur intrinsèque de l'objet d'art à la valorisation de la démarche.

De fait, une fois les règles du jeu comprises, les élèves accordent parfois peu d'importance à leur réalisation et une partie d'entre eux la jette en quittant la salle de cours. Dans le contexte scolaire, le travail est une valeur positive, l'exercice une modalité habituelle d'apprentissage. Le déplacement d'intérêt de l'objet réalisé à la démarche ne va pas de soi et les observations de terrain montrent que les enseignants développent des stratégies pour concilier les deux logiques, scolaire et artistique.

L'évitement de la transmission

Une autre conséquence pratique de cette idéologie est lisible dans la place donnée aux compétences techniques et leur mode d'acquisition par les élèves. La question est complexe à analyser, tant s'imbriquent les éléments contradictoires. Elle est le lieu de nombreuses négociations internes et d'arrangements pour composer avec les données relevant de la formation et du parcours artistique personnel du professeur, les données matérielles, symboliques, les attentes et les représentations des élèves.

[20] in situ : désigne une œuvre qui prend en compte le lieu et les caractéristiques du lieu de son installation.
[21] performance : dans les pratiques artistiques actuelles, désigne une forme artistique éphémère, qui intègre dans ses composantes, le corps de l'artiste, son action et le lieu de son action.

> « Tu veux apprendre à dessiner ? je réponds on n'a pas le temps, va dans une école de dessin ». En fait, on fait du dessin, attention, mais je sais le temps qu'il faut…Ils en font pas beaucoup dans mon cours… ça les intéresse, c'est sûr… un Dürer à copier au fusain, ça leur plait, il y a une difficulté, et là ils s'étonnent. Au début, ils disent « je vais pas y arriver » et là je sens que je vais puiser dans mon savoir technique et... si je dessine au tableau, ils sont vraiment étonnés, parce qu'ils pensaient vraiment que je ne savais pas dessiner ».
> (un professeur d'arts plastiques)

> « L'autre jour j'ai montré un dessin tardif de Picasso, ils ont dit « oh madame, j'en fais autant ! » alors j'ai montré des dessins de la période bleue, ça les a impressionnés, pour leur montrer qu'il ne sait pas faire *que ça* ».
> (un professeur d'arts plastiques)

Nous l'avons vu précédemment, la discipline s'est construite contre un enseignement du dessin fondé sur l'exercice, la maîtrise des techniques, un enseignement considéré comme normatif et impropre au développement par l'élève de son propre langage.
Par définition, un cours d'arts plastiques qui aurait pour objectif principal la transmission d'un savoir faire – savoir dessiner, construire un espace en trois dimensions par exemple – n'a donc pas de sens. Même si dans la pratique, certains enseignants ont une position infiniment moins radicale, instaurent par exemple l'habitude de tenir un carnet de dessin, des temps ponctuels de dessin sur le motif, cela reste marginal et n'entame pas le principe.

Certains enseignants, comme en témoigne la citation ci-dessous, ont intériorisé comme un interdit le fait même d'évoquer le caractère potentiellement utile de certaines compétences

> « J'aurais pas osé le dire à mon IPR, que je tenais ce genre de discours (…) à ceux qui disent « mais ça sert à rien, les arts plastiques » je leur dis, justement, ça peut vous orienter vers une quantité de métiers, ça peut devenir un moment professionnel, alors je leur dis, voilà, tous les objets sont dessinés par des designers, les maisons par des architectes, la pub est faite par des photographes, je leur dis y a plein de métiers reliés à cette discipline, c'est peut-être ça qui va vous engager un jour à devenir, je sais pas, cameraman… » (un professeur d'arts plastiques)

Ce statut problématique paraît d'autant plus légitime qu'il est une des formes de l'héritage du clivage, depuis la Renaissance, entre arts mécaniques et arts libéraux, entre la valeur fonctionnelle, utilitaire de l'artisanat et le caractère supérieur de l'activité artistique.

> Ces pratiques et préceptes ont survécu jusqu'aujourd'hui dans ce qu'on appelle l' « éducation artistique » dont les programmes prévoient encore de dispenser une culture libérale et peu de compétences techniques. Telle que nous la connaissons aujourd'hui, l'éducation artistique est non seulement l'héritière de ces pratiques, mais elle est aussi dépositaire du système de valeurs et d'organisation sociale défendu par ces milieux privilégiés. (Darras 2009)

Nous ne développerons pas ce dernier point qui dépasse du cadre de cet article, mais comme le souligne Bernard Darras, l'absence de transmission de compétences techniques n'est pas neutre sur le plan politique et social.

Activité de l'élève et conceptions de la difficulté scolaire

Ce qui a été dit précédemment a des conséquences sur la manière de percevoir les réussites ou les échecs des élèves et sur la manière dont eux-mêmes les perçoivent.

> « Je suis contente de faire des arts plastiques, parce qu'ils n'ont rien à apprendre. Je leur dis, peut-être que vous allez rater, c'est la part du risque, mais si je vois que vous avez raté et que vous avez vraiment cherché…alors c'est bon ». (un professeur d'arts plastiques)

Paradoxalement, du fait de leur singularité affichée, les arts plastiques se sentent peu ou pas concernés par les reproches que fait la société à l'institution, s'agissant de l'incapacité à assurer la réussite de tous. Non seulement ils ne s'associent pas aux autres domaines qui placent les élèves en situation d'échec, mais dans bien des cas se voient comme l'antidote aux méthodes des autres, comme un contrepoids : la difficulté et l'échec se situent dans les autres cours, le cours d'arts plastiques est au contraire le lieu de la réussite potentielle de tous.
De fait, dans la mesure où il n'y pas de réponse attendue, il n'y a pas de réponse juste. Il suffit que l'élève se soit engagé dans le travail et qu'il ait produit une réponse. De manière logique, l'élève qui échoue ou est en difficulté, est celui qui ne parviendra pas à se mettre au travail.

Les élèves sont-ils en mesure de faire la part des choses entre ce qui relève de l'ouverture voulue des arts plastiques à l'altérité, la crainte de modéliser leur pratique ou de brider leur créativité et une absence d'exigence à leur égard ?

Se mettre au travail suppose d'avoir une idée, et comprendre ce qui est possible à partir de l'incitation peut s'avérer difficile. Il arrive qu'on bute sur la compréhension des informations en présence, sur leur relation. L'essentiel étant de se mettre en activité, de produire tout de même une réponse, celui qui ne sait pas comment se saisir de la situation finit par réaliser sans trop comprendre ce qu'il fait, engagé dans une activité sans prise de risque, ni artistique, ni scolaire, sûr d'avoir une note acceptable. L'activité sera peut-être faite avec plaisir, c'est souvent le cas, et dans une relation au groupe et une ambiance décontractée qui font effectivement du cours d'arts plastiques un espace spécifique, mais pour des raisons qui n'ont que peu à voir avec les objectifs affichés de la discipline.

Références bibliographiques

Darras, B. *De l'éducation artistique à l'éducation cult*urelle, UNESCO, Conférence Mondiale sur l'Education Artistique, http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=30518&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
Darras, B. *Du patrimoine artistique à l'écologie des cultures. La question de la culture élitiste en démocratie*, version française du texte publié en espagnol *Del patrimonio artistico a la ecologia des las culturas, La cuestion de la cultura elitista en democratia.*
Aguirre I., Fontal O, Rickenmann R. (2008) El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates. Pamplona : Catedra Jorge Oteiza – Universitad Publica de Navarra, p.119 - 165
Dewey, J. *L'art comme expérience*, Paris, Gallimard, coll. Folio Essais, 2010, trad. de l'anglais *Art as expérience* [1934] coordonnée par Cometti J-P.
Gaillot, B-A. *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*, PUF, 1999
Heinich, N. *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique,* Paris, Gallimard, 2005
Pelissier,G. *Entrevue de Gilbert Pélissier* avec Christine Faucher, Nantes, CRDP Pays de la Loire, InSitu, le bulletin des professeurs d'arts plastiques, février 2006
Wolf, L. *L'expérience de la peinture et l'impératif de nouveauté*, revue Sociologie de l'art, n°5, Bruxelles ; La Lettre volée,1992

UNE ANTHROPOLOGIE DU CORPS GLOBAL BASE D'UNE PEGAGOGIE DE L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES ET DE LA MEMOIRE d'après les découvertes de l'Anthropologue Marcel JOUSSE

Yvonne LANGLOIS
Docteur en Sciences de l'Education
Professeur, chercheur
Laboratoire de Recherche en Education et Formation (LAREF)
Université Catholique de l'Ouest (UCO Angers)
ym.langlois@laposte.net
02.43.02.32.41
La Grange 53170 BAZOUGERS

Qui est Marcel Jousse ?

M. Jousse (1886-1961), Jésuite, anthropologue, chercheur expérimental, qui a passé sa vie à tenter de comprendre les lois fondamentales du fonctionnement de l'homme. Il les a enseignées en Sorbonne, à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, à l'Ecole d'Anthropologie, dans son Institut parisien de rythmo-pédagogie.

Pour M. Jousse l'homme est un « *complexus* » de gestes qu'il faut en permanence mettre en mouvement pour apprendre. Ainsi, depuis l'éveil de l'enfant dans les bras de sa mère, l'être humain se développe harmonieusement si, ne sont pas dissociés l'esprit et le corps, la psychologie et la physiologie, le rythme et la mémoire, le geste et l'intelligence.

C'est à partir de sa propre problématique : « *Comment les hommes placés au sein des perpétuelles actions de l'univers, réagissent-ils à ces actions et en conservent-ils le souvenir* » (Jousse M. *Le Parlant, la Parole et le Souffle*, Gallimard 1978, p. 11) que M. Jousse a cherché à scruter, à analyser le sens des gestes de l'homme, le fonctionnement de leurs mécanismes profonds et globaux. Toute son œuvre constitue un essai de réponse à ces questions.

Cette recherche anthropologique, il l'a réalisée en observant plus particulièrement les modes d'expression et d'apprentissage des enfants et des peuples de l'oralité, chez qui le geste est omniprésent. Ces gestes, M. Jousse les soupçonne d'être les éléments moteurs à l'origine de l'expression de l'homme, de l'acquisition des connaissances, du fonctionnement de la mémoire. Ils constitueraient la base de toute notre vie mentale.

L'anthropologie du geste est donc l'étude du fonctionnement de l'homme vivant et agissant. Il s'agit donc d'une anthropologie globale, dynamique, par opposition à l'anthropologique statique de Brocca qui étudie crânes et squelettes. L'anthropologie du geste nous explique l'homme en mouvement dans toutes ses dimensions, psychologiques, physiologiques, sociologiques, ethniques, spirituelles, évoluant dans un univers donné.

Cette anthropologie, Jousse l'a puisée dans l'observation de l'homme en action, au sein de ce qu'il appelle « *les laboratoires de prises de conscience* », dans sa propre enfance paysanne, où il s'est laissé bercer au rythme des cantilènes maternelles et des récitatifs évangéliques. Puis ensuite à l'école primaire, où il découvre l'importance du geste balancé facilitant l'apprenage et la mémorisation. Plus tard au lycée, à travers l'étude d'Homère fait de formules rythmées et balancées. Puis en suivant le développement des enfants de ses élèves éducatrices.

Egalement par ses échanges avec les peuples de culture orale lors de séjours aux Etats-Unis. Par l'étude et l'approfondissement du milieu ethnique palestinien à travers la Bible. Au sein des hôpitaux psychiatriques où il a pu observer avec son ami le Dr Morlaàs, le « *démontage des gestes* » à travers les aphasies et les apraxies, ce qui lui indiquait qu'il devait bien exister aussi un « *montage de geste* ».

Toutes ces observations et constatations, M. Jousse les a confrontées, validées, près des maîtres à penser de l'époque dont nous citerons seulement quelques noms, tels : Th. Ribot en ce qui concerne les processus de mémorisation (Langlois Y. *La pédagogie du geste de M. Jousse*, thèse de doctorat en Sciences de l'Education, p. 83 et suivantes), P. Janet et sa psychologie de la conduite qui permettra à M. Jousse de confirmer l'importance du globalisme corporel dans la démarche d'apprentissage ; J. P. Rousselot qui, à travers ses études sur la phonétique expérimentale, a démontré les répercussions des sons rythmés sur le langage, leur irradiation dans toute notre musculature et leur importance pour la mémorisation (Op cit. p. 101 et suivantes).

M. Jousse pouvait donc affirmer scientifiquement que, dans le composé humain qu'est l'homme, nous ne pouvons voir en action que des gestes. Il parle alors de gestes macroscopiques et microscopiques, visibles ou invisibles, poussés ou esquissés, conscients ou inconscients, de gestes corporels manuels, oculaires, auditifs, gustatifs, olfactifs, laryngo-buccaux, de gestes caractéristiques et transitoires. L'homme est pour lui un « *complexus de gestes* ». « *Qu'il soit petit, qu'il soit grand, le geste est tout mouvement irradiant* » (Jousse M., *Les phases sémantiques du geste propositionnel*, Ecole d'anthropologie, 8e cours 08-01-34).

Tous ces gestes à partir desquels Jousse a dégagé des « *constantes universelles* », des grands principes de l'anthropos, qui le différencient de l'anthropoïde, présentent selon lui une importance capitale en pédagogie, et plus particulièrement en apprentissage. Il parle ainsi, en particulier de mimisme, de bilatéralisme, de formulisme, le tout animé par le rythme et l'énergie.

Ces mécanismes correspondant selon M. Jousse *« à la psycho-physiologie de l'organisme humain seront utilisés comme outils de transmission, de mémorisation, comme outils pédagogiques* ». Il est donc recommandé aux pédagogues de les connaître, afin de les respecter et de les mettre en action pour permettre aux jeunes d'acquérir le savoir et la mémoire, pour rétablir une harmonie entre ce que M. Jousse appelle le « *style oral* » et le « *style écrit* » dominant dans notre culture occidentale. Cette dernière n'étant pas toujours adaptée aux élèves en difficulté qui ont souvent besoin d'éléments concrets et de tout leur corps pour apprendre, notamment les verbo-moteurs.

Les différentes constantes ou lois de l'expression humaine

Tout d'abord le mimisme : Jousse l'a d'abord différencié des comportements que le non-praticien pourrait qualifier de similaires, mais qui, pour lui, sont totalement différents. Ainsi, il précise qu'il ne s'agit pas de *« mimétisme »* - comme le pense René Girard -, qu'il définit comme un *« morphoïdéisme inséré dans la structure de certains êtres vivants »* (Jousse M., *L'Analyse cinématographique du Mimisme*, Ecole d'Anthropologie, 5e cours, 19-12-32, p. 81), leur permettant une adaptation physiologique au milieu. Il ne s'agit pas non plus de *« mimique »* traduisant l'expression spontanée des émotions, concept largement traité par le Dr Dumas. Ce n'est pas non plus *« l'imitation »*, impliquant la réitération volontaire des gestes, dont Jousse admet cependant le rapprochement possible. Il qualifie d'ailleurs parfois ce geste de *« mimisme volontaire »*, alors que *« le mimisme est une force spontanée, qui joue en nous, sans nous, et quelquefois malgré nous »* (Jousse M., L'Analyse cinématographique du Mimisme, Ecole d'Anthropologie, 5e cours, 19-12-32, p. 81). Le mimisme serait donc une force purement innée et comprendrait trois phases :

1 - Une phase nommée jeu ou intussusception (de « suscipere = recevoir » et *« intus* = dedans »). L'enfant reçoit par les gestes de tout son corps, instinctivement mimeur, *« les Actions caractéristiques et les Actions transitoires* des *êtres animés et inanimés du monde extérieur* ». Jousse compare alors l'univers à un *« mimodrame »*, face auquel *« le composé humain fait de chair et d'esprit se comporte comme un étrange miroir sculptural, infiniment fluide et sans cesse remodelé »* (Jousse M., *Du Mimisme à la Musique chez l'Enfant*, Geuthner, 1931, p. 1).

2 - ***Une phase d'irradiation***, où *« l'enfant enregistre gestuellement le Mimodrame universel aux cent actes divers, à la manière d'un film plastique vivant et fixateur. Il devient, sans le savoir, un complexe de mimèmes ou gestes mimismologiques intussusceptionnés. Leur richesse –s'accroît à chaque intussusception nouvelle »* (Jousse M., *Du Mimisme à la Musique chez l'Enfant*, Geuthner, 1931, p. 1). Ainsi, selon ce concept, ce que reçoit l'enfant, comme tout être humain, en particulier par ses organes des sens, s'imprime en lui, et le fait en quelque sorte devenir ce qu'il a reçu. Ses élèves relatent qu'il parlait parfois *« d'Hominisation »* ou *« d'incorporation »*.

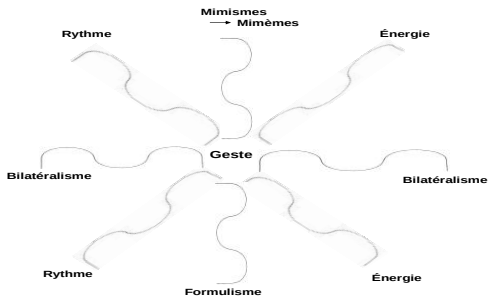
3 - ***Une phase de rejeu***.- En effet, cette irradiation laisserait en nous, selon Jousse, des empreintes en puissance d'être *« réexprimées »* ou *« rejouées »*, qu'il appelle des *« mimèmes »*. Ces derniers seraient particulièrement engrangés durant la petite enfance, où la plasticité est maximum, bien que le processus demeure toute la vie. Ainsi, selon ce concept, ce qui entre en nous, nous transforme et reste en nous, toujours prêt à rejouer plus ou moins globalement et plus ou moins spontanément. Ce rejeu peut être plus ou moins visible ou audible, l'auteur parle alors de rejeu *« macroscopique »*. C'est l'enfant qui raconte son histoire, ou qui joue au métier des *« grands »*, au docteur ou à la marchande. Mais, en réalité, il *« rejoue »* sous forme de petits *« mimodrames »* les scènes observées autour de lui. Ce sont aussi les démonstrations, avec force gestes de l'adulte. Ce rejeu peut aussi être inaudible, complètement intérieur. Jousse parle alors de rejeu *« microscopique »*. C'est la rêverie intérieure, c'est le ressassement de drames familiaux qui peuvent parfois accaparer l'enfant à l'insu de l'adulte. C'est encore la pensée qui peut précéder l'action. Ainsi, les athlètes rejouent intérieurement le déroulement de l'épreuve avant de s'élancer sur la piste.
Les rejeux microscopiques précèdent, accompagnent ou complètent les rejeux macroscopiques. Poussé ou seulement esquissé, tout rejeu peut également être conscient ou inconscient, spontané ou volontaire et passer subrepticement d'un mode à l'autre. Tout ce que nous avons reçu peut se rejouer en nous, soit sur le même registre, soit sur des registres différents. Un *« mimème »* reçu par la vue va rejouer normalement dans les gestes corporels et manuels. Reçu par les oreilles, il va rejouer le plus souvent par les muscles laryngo-buccaux, c'est-à-dire par la parole, mais pas forcément uniquement et systématiquement. Nous réceptionnons aussi des odeurs, des saveurs, des sensations tactiles; tout cela rejouera en nous à la manière des *« réminiscences »* de Proust (A la recherche du temps perdu, VIII, Le temps retrouvé, Paris, Gallimard, 1954, p. 237).

En effet, par le mimisme, l'enfant, l'homme, ne peuvent pas, en vertu de cette loi, ne pas refaire. Jousse affirme l'avoir constaté de nombreuses fois en observant les peuples non dissociés. Il invite d'ailleurs les éducateurs à utiliser la même démarche près de l'enfant, chez qui cette tendance au mimisme est présente à travers tout ce qu'il rejoue, dans ses *« jeux »* : *« Débordant de Mimèmes le petit Anthropos devient, en quelque façon, toute chose et cela en dehors de tout langage social. Il est le chat attrapant la souris, il est le cavalier fouettant son cheval, il est la locomotive entraînant les wagons, il est l'avion traversant le ciel. Il est toujours un Agent-agissant-un Agi. Il jouera à toutes choses avec les choses. Il jouera à toutes choses avec autre chose. Mieux encore, il jouera à toutes choses sans aucune chose. Que lui importe ! Il a tout en lui, puisqu'il a les mimèmes de tout »* (Jousse M. *L'Anthropologie du Geste,* Gallimard, Paris 1974, p.53). Cependant, Jousse reste toujours très modeste face à ses observations, et ses élèves diront qu'il leur conseillait de regarder elles-mêmes pour inventer une pédagogie basée sur l'enfant réel.
A ce geste caractéristique et primordial vont s'ajouter deux autres gestes complémentaires.

Le Bilatéralisme : lié à la structure bilatérale de l'être humain distribuée systématiquement, droite-gauche, avant-arrière, haut-bas. Ainsi, l'homme répartit son expression selon cette disposition : « C'est le principe du balancement, que nous retrouvons partout, chez l'être spontané, l'enfant qui joue, la mère qui berce son enfant, l'homme qui travaille. Et l'homme va partager le monde selon cette structure bilatérale : il crée la droite, et il crée la gauche, il crée l'avant et il crée l'arrière, il crée le haut et il crée le bas avec, au centre, l'homme qui fait le partage » (Jousse M. *L'Anthropologie du Geste*, Gallimard, 1974, p. 203). Ce bilatéralisme du corps va entraîner le parallélisme des formules : « *parallélisme des récitatifs, tous parallélismes portés par un corps oscillant systématiquement. C'est la « loi du partage » qui tend au « portage » dans l'expression orale et gestuelle, car le balancement facilite l'expression* » (Ibidem). C'est en observant les enfants et les peuples non dissociés, de civilisation orale, que Jousse a pu constater que leurs phrases sont des propositions balancées qu'ils expriment oralement avec leur corps en se balançant et en gestuant. Citons chez nous les proverbes, les slogans publicitaires que nous retenons très facilement. Jousse affirme que notre pédagogie gagnerait à utiliser cette loi fondamentale, comme l'ont utilisée de nombreux peuples de style oral, Palestinien, Malgache, Finnois, etc… Mais, aussi nos grands philosophes, Aristote, Jean-Jacques Rousseau, nos poètes Victor Hugo, Paul Claudel, Charles Péguy dont selon Jousse, les textes ne sont pas faits pour être lus des yeux mais récités à haute voix et balancés à plein corps. Le cheminement physique et le cheminement intellectuel se trouvant réunis, le balancement favoriserait donc l'apprenage et la mémorisation, il est inséparable du mimisme. « *Le Mimisme est, pourrait-on dire, consubstantiel au Bilatéralisme* » (Jousse M. *l'Anthropologie du Geste*, p. 206)… En conséquence, « *La loi du Mimisme ne peut se débiter que conformément à la structure humaine. De même qu'il marche en se balançant alternativement, ainsi l'homme s'exprime en se balançant alternativement... L'homme est un animal interactionnellement et bilatéralement mimeur* » (Ibidem, p. 206). Il s'agit d'un bilatéralisme congénital, qui entraîne l'homme malgré lui à s'exprimer par gestes balancés. Selon Jousse, les pédagogues doivent donc en tenir compte, tant dans l'enseignement que dans la rédaction des textes scolaires. « *Ce n'est pas une composition en vers qu'il faudra faire, mais une proposition qui se balance. Une proposition très courte qui apporte chaque fois un renouveau d'idée et un renouveau de science* » (Jousse M., Le Balancement des gestes propositionnels : Le Parallélisme Ecole d'Anthropologie, 13e conférence, 15.6.32 p. 264).

Le Formulisme : C'est à la suite de l'étude d'Homère, entièrement fait de formules puis des targoüms, que Jousse a pu dire « *que les gestes de l'homme qu'ils soient conscients ou inconscients tendent à se « rejouer », et vont d'eux-mêmes à une stéréotypie qui facilite l'expression et la mémorisation* » (Jousse M., l'Anthropologie du Geste, op. cit. p. 329). Ainsi, les « formules » de l'expression sont faites de gestes essentiels traditionnellement conservés et transmis. Elles se présentent comme des structures fixes où la pensée peut y adapter, suivant les nécessités de l'expression, des phrases nouvelles. Dans cette démarche : « *l'individu reçoit de son milieu ethnique les formules traditionnelles et il les imbrique selon les besoins. Est individuelle l'imbrication neuve de ces formules traditionnelles* » (Jousse M., La Manducation de la Parole, Paris, Gallimard, 1975, note inédite, p. 73). Ce mécanisme correspondrait, selon Jousse, tout comme les deux autres constantes, à la psychologie de l'organisme humain : « *Lorsque l'organisme se met à jouer un geste, il fait d'abord un certain nombre d'essais et quand c'est bien, il le refait et le transmet… Ainsi, quand une formule cliché a été bien lancée par des générations, elle reste et on la retrouve partout. Il y a des millénaires que les hommes ont commencé à improviser et à sentir qu'un mécanisme monté se retient plus facilement et se transmet plus facilement. On peut donc constituer ainsi des gestes propositionnels formulaires qui sont utilisés comme outils de transmission, comme outils de mémorisation, comme outils pédagogiques* » (Père Lameus, dans on ouvrage sur l'Islam rapporté par M. Jousse dans « *La composition orale par Formules Holophrastiques* », Hautes Etudes, 9e leçon, 23-01-34, p. 208). L'acquisition des connaissances et la mémorisation vont donc se faire à travers ces constantes que le pédagogue va devoir respecter et mettre en action.

LES CONSTANTES DU GESTE



Ces différentes constantes sont animées par le rythme. Ce dernier est le résultat des explosions d'énergie qui se réalisent en nous et autour de nous et qui propulsent nos gestes. La rythmicité est une des propriétés fondamentales de la matière vivante. Des variations périodiques circadiennes gouvernent les fonctions de tous les êtres vivants. Toutes nos activités métaboliques, physiologiques et psychologiques ont des rythmes circadiens. Ces activités passent, chaque 24 heures, par un sommet et un creux. Ces pics ne surviennent pas au hasard et répondent à une structure temporelle révélée par des chercheurs en chronobiologie, tel le professeur H. Montagner. Le respect des rythmes biologiques est donc très important en éducation. Je crois, affirmait Jousse : « *à l'influence du rythme balancé pour la formation de l'expression de l'enfant* ». Ainsi : Le rythme permet dans l'expression, de mettre en relief les voyelles et les consonnes. Ils constituent des repères lorsqu'on déclame un texte par exemple. Le rythme respiratoire respecté permet de s'exprimer par bouchées de souffle sans précipitation, avec clarté, à travers des propositions courtes et facilement mémorisables. Le rythme est libérateur et source d'autonomie.

Ainsi, il y a d'abord par le mimisme coïncidence entre l'unité d'un homme et le réel, c'est-à-dire entre ses rythmes et les rythmes du réel, ce qui ne veut pas dire fusion. «*le sujet reste le sujet et ne perd pas dans l'acte de connaître sa force substantielle* » (Chatain Th., Rythmo-mimisme et connaissance, in cahier M. Jousse, N° 3, Avril 1990, p. 11). Ensuite, il doit y avoir unité complémentaire entre le rythme du réel et le rythme de l'homme. Le geste du réel, ayant pénétré dans l'unité psycho-physiologique de l'homme, déclenche l'activité rythmique du sujet, qui reprend à son compte ce réel, qui a pénétré en lui, pour le faire sien à sa façon, selon sa sensibilité, selon sa personnalité, selon son propre rythme.
L'homme étant corps et esprit le substrat organique ; les éléments moteurs, les organes des sens ne saisissent que l'aspect sensible de l'objet. Il faudra donc en saisir le sens, la signification, dégager les relations de causes à effets, comparaisons ou analogies, dans chaque interaction triphasique, pour l'intelliger. Ainsi, le rythme triphasique qui existe dans le corps sensible et constitue une énergie matérielle biologique se retrouve dans le mental au niveau de ce que Jousse appelle un mimème, c'est-à-dire l'empreinte de la chose sous sa forme caractéristique, sur lequel l'homme va mettre le mouvement de sa raison, de sa réflexion, de son jugement. Ces mimèmes ou gestes des choses en nous seraient, selon Jousse, le résultat de l'association des informations apportées par les fibres réceptives. Ainsi, le mimème, que certains appellent « *image motrice* », serait la représentation construite par le mouvement corporel intériorisé.

Applications :

Une pédagogie du corps animée par le geste
Dans ce contexte le geste caractéristique de l'homme évoqué précédemment devient rythmo-mimisme et est très lié aux interactions qui se déroulent en permanence dans notre environnement sous la forme d'une action agissant sur une autre action. Phénomène que Marcel Jousse appelle le triphasisme universel exprimé par cette sinusoïde de :

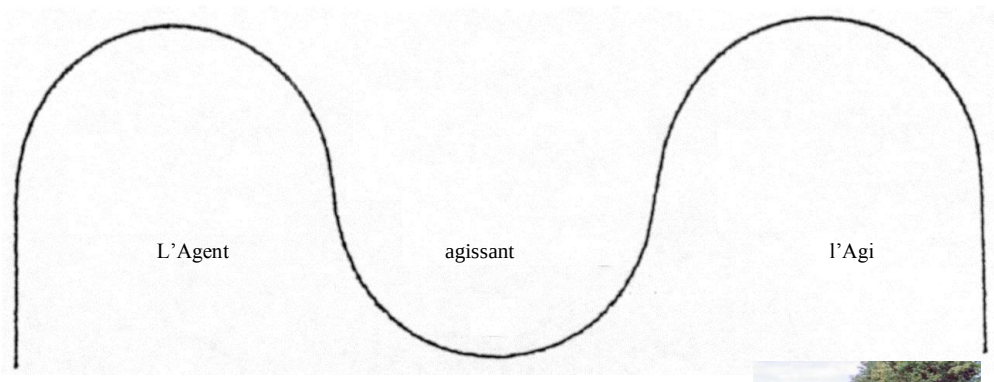
L'Agent agissant un Agi

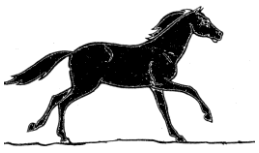


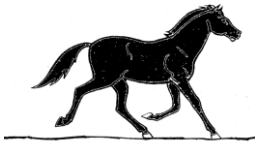
« *L'Agent étant cette force, cette énergie qui va permettre de propulser une action caractéristique ou complémentaire. Ceci multiplié en des myriades et des myriades d'exemplaires* » (Jousse M. *L'Anthropologie du Geste*, Paris, Gallimard 1974 p. 46).

Ainsi, selon Marcel Jousse « *le cosmos se présente donc à l'anthropos rytmo mimeur comme un formidable entrelacement de gestes interactionnels, inconscients et rytmiquement triphasés que lui, l'Anthropos, pourra recevoir, incorporer, rejouer, successiver avec conscience* » (*L'Anthropologie du Geste*, Paris, Gallimard 1974 p. 49). Toute la connaissance, l'apprentissage, la science, consisteront à rechercher les actions dont sont prégnants ces multiples agents qui nous entourent.

Pour concrétiser ces concepts, nous prendrons l'exemple de l'apprentissage de la connaissance du cheval : Il s'agira donc d'abord de faire coïncider le geste caractéristique de l'homme avec le geste caractéristique du cheval celui de galoper (cheval de hypos = galoper)









Le galopant galope dans le pré

Ces interactions vont être reçues inconsciemment d'abord par toutes les fibres sensori-motrices de l'être humain qui va en prendre conscience en les « *rejouant* » c'est-à-dire en les reproduisant avec tout son corps ou seulement manuellement, ou encore oralement par la parole. Elles deviennent alors le geste propositionnel intelligé qui n'est autre que la phrase.
A ce geste caractéristique s'ajouteront sur le même principe tous les gestes complémentaires dont est prégnant le cheval. Tous ces gestes propositionnels pourront être balancés et formulés à l'aide d'un petit récitatif que l'on pourra rythmo-mélodier et mettre par écrit :

Le cheval est un animal qui galope
Le cheval est un animal qui trotte
Le cheval est un animal qui hennit, etc…

Ainsi l'acte de connaissance est d'abord d'exprimer un ou des gestes dont est prégnant la chose à connaître en les rejouant. Ensuite il faut mémoriser pour en garder le souvenir. Dans ce contexte, mémoriser c'est répéter, mémoriser c'est articuler, mémoriser c'est rythmer, mémoriser c'est gestuer. Il faudra donc que « *l'élève fasse rejouer, selon un ordre méthodique, dans tout son corps et plus particulièrement dans ses muscles laryngo-buccaux et dans la prise de conscience, tel ou tel ensemble de « récitations » qu'il a mémorisées les années précédentes, les semaines précédentes, les jours précédents* » (Jousse M. La Manducation de la Parole, Gallimard, 1977, p. 65), en l'occurrence dans notre exemple, le petit récitatif du cheval. Si la mémoire est manducation, « *elle ne*

peut manger que des bouchées avalables » (Jousse M. La Manducation de la Parole, Gallimard, 1977, p. 68). D'où l'importance, pour le pédagogue, de préparer des textes correspondants à « *des bouchées de souffle, à des bouchées phonétiques* », à des « *bouchées balancées et formulées* », autrement dit à des phrases courtes propositionnelles

La mémoire devient alors attention et compréhension.
En effet, pour avoir en permanence le geste juste, il faut concentrer son attention sur le sens que l'on veut lui donner, en cohérence avec les gestes de l'objet. Par ailleurs, la compréhension s'affine à mesure que l'on mémorise : vous comprendrez d'autant mieux, affirme Jousse, « *que vous aurez mémorisé davantage parce que tout sera en vous en puissance obédientielle. La mémoire c'est la compréhension par le dedans des gestes répétés et rejoués* » (Jousse M., La Manducation de la Parole, op. cit., p. 65). Dans cette démarche « *c'est tout l'être humain qui se prend, qui prend en lui pour plus apprendre et mieux comprendre* » (Jousse M., La Manducation de la Parole, op. cit., p. 77). La mémoire devient dans cette dynamique, intelligence et approfondissement. Elle ne peut se confondre avec le perroquettisme. Plus on répète et mémorise le texte, plus on l'intellige et on l'approfondit (Meyer Ph., Physiologie Humaine, ouvrage collectif, Flammarion, Médecine Sciences, 1977 p. 853). Un récitateur ne récite jamais deux fois sémantiquement la même récitation. Si les gestes ethniques laryngo-buccaux sont identiques ou tout au moins analogues, les mimèmes individuels sous-jacents s'enrichissent et se multiplient indéfiniment » (Jousse. M., La Manducation de la Parole op. cit., p. 78). Il semblerait, d'après Meyer, qu'il en soit de même pour les neurones, notamment au niveau des dendrites. Un texte mémorisé de nombreuses fois devient un réceptacle de possibilités différentes pour l'enfant et l'adulte. Ainsi, le geste anime et conditionne l'homme globalement jusque dans ses fonctions mentales les plus profondes, il est, selon Jousse, « *notre musculature spirituellement animée* » (Jousse M. Le Globalisme, Laboratoire de Rythmo-Pédagogie, 06-12-33).

Dans ce contexte, il devient le support de nos facultés : Ainsi, l'acquisition des connaissances est réception et incorporation de gestes. La mémoire est rejeu de gestes. L'imagination est rejeu de gestes avec imbrications neuves. La pensée est prise de conscience et intellection de geste. Le geste devient l'outil de la pensée humaine, il en est son incarnation. « *Il n'est point de pensée qui ne soit incarnée dans un élément moteur réactionnel ou reviviscent. Cette motricité affectant plus ou moins fortement et consciemment telle ou telle partie de l'organisme* » (Jousse M., Le style oral, Rythmique et Mnémotechnique chez les verbaux-moteurs, 2e Ed. Paris, Le Centurion 1981, p. 60).

Fonctions
On peut donc lui attribuer :
- Des fonctions didactiques. En effet, selon Jousse, rythme, balancement, formulisme constituent des techniques didactiques puisqu'elles favorisent l'acquisition des connaissances, l'attention, la compréhension, la mémorisation, l'organisation du savoir en nous.
- Des fonctions pédagogiques. Ces techniques constituent des outils qui permettent à l'éducateur d'entrer en relation avec l'élève pour l'aider à prendre conscience de ses potentialités, à les utiliser, à lui faire découvrir, comprendre et maîtriser le fonctionnement de ses mécanismes d'apprentissage.
- Des fonctions cognitives. Le geste rythmé, balancé, formulé, devient la base de l'intelligence, de la mémoire, de l'attention, de la réflexion, de la compréhension, de la représentation de l'objet. Il est à la source du montage des phrases propositionnelles, de l'élaboration de la pensée, de la formation des concepts et de l'expression.

Tous ces procédés seront mis en œuvre par le pédagogue à travers des jeux de rôle, des mimodrames, des textes joués, gestués et rythmo-mélodiés, la réalisation d'expériences concrètes où les élèves conceptualisent en expérimentant (cf. Charpak), l'intégration de la gestuelle au langage et à l'expression, le dessin, l'alternance pour les plus grands et autres initiatives de l'enseignant.

Limites :
L'anthropologie du geste, base d'une pédagogie du corps global est donc faite selon Jousse

« *pour se comprendre soi-même,*
pour comprendre les autres,
pour aider les autres à se comprendre,
pour comprendre ce qui nous entoure »

(Jousse M. *L'Anthropologie française du Mimisme*, Ecole d'Anthropologie, 20-11-39, 1er cours, p. 24-25)
Mais elle a forcément ses limites, liées d'abord au corps lui-même. En effet, dans cette démarche nous l'avons vu, le jeune acquiert ses connaissances en mettant en mouvement le corps dans sa globalité, or ce « *complexus de gestes* » à l'adolescence est souvent source de complexes, voire de mal-être, ce qui peut rendre difficile l'apprentissage.
« *Comprendre revient toujours à retrouver l'attitude mentale attachée au geste propositionnel* » (Jousse M. Le style oral et mnémotechnique chez les verbo-moteurs, anciennes Ed. Beauchesne Paris, p. 76). Néanmoins, le type kinesthésique et verbo-moteur dans la pédagogie joussienne, occupe une place importante au risque de devenir mécaniste. En effet, à travers les démonstrations proposées, le geste d'apprentissage peut sembler demeurer très physique pour les non-initiés, c'est-à-dire ceux, pour qui il demeure un simple mouvement extériorisé. Or, cela peut constituer une sorte de réductionnisme pour les pédagogues de l'écrit.

Une démarche éducative, où le geste corporel est omniprésent peut, pour certains pédagogues, sembler enfermer l'apprentissage et en limiter l'ouverture, voire « *courcircuiter* » les processus mentaux permettant la conceptualisation. Alors que pourtant la gestualisation harmonieuse favorise une bonne latéralisation qui, justement, permettra une intellection équilibrée des textes.

L'importance accordée par cette pédagogie à la nécessaire prise de conscience du réel sensible, c'est-à-dire du concret, refuser de séparer le concret de l'abstrait, ce dernier se situant forcément dans son prolongement, ne satisfait pas toujours la pensée rationaliste qui établit une différence entre la connaissance concrète des objets et leur conceptualisation. Il s'agit pour elle de deux niveaux différents de savoir. Ne parle-t-on pas des intellectuels et des manuels. Or, Marcel Jousse par son approche anthropologique de la pédagogie ne souhaite pas opérer cette séparation et peut donner l'impression de laisser dans le flou les phénomènes mentaux qui s'y rattachent. Mais pourtant ne se situe-il pas là dans la ligne de Leroi-Gourhan qui affirme « *pour le signe comme pour le mot, l'abstrait correspond à une adaptation progressive du dispositif moteur d'expression à des sollicitations cérébrales de plus en plus nuancées* » (Leroi-Gourhan A., Le Geste et la Parole : La mémoire et le rythme, Paris 1965).

Une pédagogie fondée sur une anthropologie de tradition orale peut être mal perçue dans une culture écrite. En effet, le style oral, dit Jousse, « *c'est toute la vie pleine de gestes, pleine de rythmes, pleine de mélodies, parce que pleine de pulsations organiques* » (Jousse M. L'Anthropologie du Geste, Gallimard 1974, p. 287). Or, les structures de la langue écrite se sont progressivement éloignées des structures de l'oralité qui intègrent le corps dans sa globalité.
En conséquence, en proposant une pédagogie reposant sur les lois du style oral dégagées par Marcel Jousse, nous remettons forcément en cause certaines composantes du style écrit bien ancrées dans notre culture, ce qui peut nécessiter une remise en cause de la formation des pédagogues.

Actualité et avenir de cette pédagogie

Une pédagogie des sens qui de ce fait réinvestit le corps global peut-elle être d'actualité aujourd'hui, dans une société qui se veut avant tout scientifique ?
Certes notre société est caractérisée par une production de plus en plus importante et diversifiée de connaissances résultant de travaux de recherche toujours plus nombreux et plus pointus. Ces derniers sont diffusés et médiatisés par des moyens technico-scientifiques extrêmement performants, qui tendent à évincer le geste corporel, global ainsi que la mémoire humaine au profit d'outils, y compris pédagogiques, et de mémoires artificielles. Cependant, au milieu de cette dichotomie, où « *l'intellectuel* » semble toujours plus valorisé que le « *manuel* », en redonnant sa place au corps dans une éducation globale, en refusant de séparer l'esprit et le corps pour lui préférer le concept de « *composé humain* ». M. Jousse semble pourtant rejoindre ces nombreux pédagogues qui semblent avoir compris comme lui, que ces deux trajectoires apparemment indépendantes ont tout à gagner à être combinées.
Pour confirmer l'actualité de la trajectoire Joussienne, citons La Pédagogie proposée par A. de la Garanderie où il articule gestes mentaux et gestes moteurs, car un geste mental ne peut exister sans un support moteur. On a tous conscience que les tâches corporelles, techniques ou artistiques, donnent lieu à des apprentissages qui portent sur le « *comment faire* » ou la pelle, le râteau, le marteau, la scie, la fraise, le piano… se manient selon des règles techniques,

personne ne niera qu'il y a des structures de gestes à intégrer pour être efficace. Il y a ainsi, ajoute-t-il, « *une technique à acquérir et qui porte sur la forme des gestes à effectuer. La conscience de celui qui apprend des gestes corporels doit embrasser dans sa lumière et l'objet à investir et le moyen à mettre en œuvre* » (A. de La Garanderie « *Comprendre et imaginer les gestes mentaux et leur mise en œuvre* », Paris, Le Centurion 1987 p. 13). Cette double focalisation du « *composé humain* », corps et esprit, permettrait, selon son auteur, au geste de se structurer et d'acquérir la connaissance.

Citons aussi les chercheurs en neuro-sciences qui préconisent, eux aussi, de retrouver le corps pour apprendre. Aussi Hélène Trocmé-Fabre dans son livre « *J'apprends donc Je suis* » rappelle combien les sens tactiles et kinesthésiques constituent des voies importantes d'accès à la connaissance et à la mémorisation, notamment lorsque les élèves éprouvent des difficultés à abstraire, s'en référant à des expériences réalisées aux Etats-Unis, elle affirme : « *que les techniques pédagogiques faisant intervenir le mime, les jeux et l'intégration de la gestuelle au langage et inversement sont des auxiliaires pédagogiques puissants qui ne devraient pas être réservés aux classes enfantines ou artistiques. Elles permettent à la motricité de jouer pleinement son rôle et s'appuient sur la réalité cérébrale, tenant compte d'une synesthésie valable non seulement pour l'enfant mais aussi pour l'adulte* » (Trocmé-Fabre H., *J'apprends, donc je suis*, Paris, Ed. d'organisation 1987 p. 146).

Citons encore la démarche intitulée « *La main à la pâte* » conduite sous la direction de Georges Charpak (Les Sciences de l'Ecole primaire, Flammarion, 1996 p. 5), avec une équipe de chercheurs et pédagogues, riches d'expériences réalisées en différents pays. Il s'agit, selon les auteurs « *d'améliorer la formation des élèves, en repensant dès l'école maternelle l'enseignement des sciences de la nature* ». On propose, là aussi, d'accorder plus de place à l'éducation par les sens à travers une action directe au contact du réel sensible. En effet, ce dernier permet à l'enfant, en s'y confrontant, de l'interroger. Ainsi, selon G. Charpak (*La main à la pâte*, Les Sciences à l'Ecole primaire, Flammarion, 1996 p. 5), si les éducateurs donnent aux enfants la possibilité de se frotter au réel, de le manipuler : « *Ils reviendront de l'Ecole passionnés et entraîneront leurs parents dans leurs découvertes. Ils renoueront avec les connaissances pratiques qui faisaient l'orgueil des vieux paysans et des vieux trappeurs avec de surcroît les réflexes qui font les bons chercheurs* »
Rejoignant particulièrement ici la démarche Joussienne les auteurs insistent sur le fait que le réel sensible « *stimule les facultés d'adaptation et de création nécessaires chez l'enfant et le futur adulte et l'aide à discerner la réalité souvent masquée par la multitude des images plus ou moins virtuelles qui l'entourent* » (Charpak G., *La main à la pâte*, p. 36). Plutôt que de s'appuyer d'abord sur le raisonnement, ajoutent-ils encore : « *On confrontera directement les enfants au réel, on leur apprendra très tôt à essayer, à tâtonner et surtout à éveiller leur curiosité, leur émerveillement* » (Charpak G. « *La main à la pâte* », p. 38). Dispositions, nous l'avons maintes fois constaté, qui apparaissent au jeune âge, mais peuvent s'atténuer et disparaître ensuite si elles ne sont pas prises en compte et sans cesse stimulées.

La diversité de ces recherches, la multiplicité de ces expériences, la richesse de ces observations et réflexions ne constituent-elles pas un véritable plaidoyer en faveur de la réhabilitation du corps global dans la démarche éducative.
En même temps, elles restituent aux concepts Joussiens toute leur actualité dans une perspective d'avenir.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

Ouvrages cités ou consultés

AVANZINI G. *L'Education des Adultes, Paris, Editions Anthropos, 1996,*

CHATAIN TH. *Rythmo-mimisme et connaissances*, in Cahier Marcel Jousse n° 3, avril 1990

CHARPAK G. (avec l'équipe d'enseignants de la Fondation des Treilles)
La main à la pâte, Les sciences à l'Ecole primaire, Paris Flammarion 1996.

FROMONT M.-F. *L'Enfant mimeur. L'Anthropologie de M. Jousse et la Pédagogie*, Editions Epi, 1978.

JOUSSE M. *L'Anthropologie du Geste*, Paris, Gallimard, 1974
La Manducation de la Parole, Paris, Gallimard, 1975
Le Parlant, la Parole et le Souffle, Paris, Gallimard, 1978.
Mimisme humain et style manuel, Paris, Geuthner, 1936
Les outils gestuels de la Mémoire dans le milieu ethnique palestinien. L'Ethnographie, N° 30, 18, 12, 35. Bulletin semestriel, Paris, Librairie Geuthner, 1935.
Un génie Méconnu, actualité et avenir de sa pensée, par un groupe d'auteurs, cahier M. JOUSSE N° 9, novembre 2002.
L'analyse cinématographique du Mimisme, Ecole d'Anthropologie, 5e cours, 19-12-32, CD Assoc. Marcel Jousse, 5 rue Lapérouse Paris.
Le balancement des gestes propositionnels : le parallélisme, Ecole d'Anthropologie, 13e conférence, 15-6-32- CD Assoc. Marcel Jousse, 5 rue Lapérouse Paris.

LA GARANDERIE A. (de) *Le Dialogue Pédagogique avec l'élève,* Collection "Paidoguide", Paris, Le Centurion, 1984.
*Comprendre et imaginer les gestes mentaux et leur mise en œuvre,*Paris, Le Centurion, 1987.

LANGLOIS Y. *La Pédagogie du Geste de Marcel Jousse, ses fondemennts anthropologiques et sa contribution à la Pédagogie*, thèse de Doctorat en Sciences de l'Education.
Marcel Jousse, de l'Anthropologie du Geste à l'Education générale et religieuse, Editions Don Bosco, 75 rue Alexandre Dumas, Paris, 2003.
L'enfant dans l'éveil et la spontanéité de ses gestes à travers une mimo-pédagogie, disponible chez l'auteur.

LEROI-GOURHAN A., *Le Geste et la Parole : La mémoire et le rythme*, Paris 1965).

MEYER Ph. *Physiologie humaine*, Ouvrage collectif, Flammarion, Médecine Sciences, 1977.

MONTAGNER H. *L'enfant : la vraie question de l'école, Ed*. Odile Jacob.

PIAGET J. *La Naissance de l'Intelligence chez l'Enfant*, Neuchatel, Delachaux-Niestlé, 1977.

RÉTY M.-M. *La prise de conscience et son éducation*, in *Cahiers M. Jousse*, N° 6, Novembre 1993, disponible à l'association Marcel Jousse, 5 rue Lapérouse Paris.
L'anthropologie de Marcel Jousse et le développeent de l'enfant, in *Cahiers M. Jousse*, N° 6, Novembre 1993, disponible à l'association Marcel Jousse, 5 rue Lapérouse Paris.

SOËTARD M. *Qu'est-ce que la Pédagogie ? Le Pédagogue au risque de la philosophie,* Paris, E.S.F., 2001

RENE B-X. *Apprendre par corps*, in *cahiers pédagogiques* n° 288, nov 1990, p. 8 à 12

TROCME-FABRE H. *J'apprends, donc je suis*, Paris, Ed. d'Organisation 1987

La compétence morphologique : de la psycholinguistique à la didactique des langues

Anila Fejzo
UQAM
Canada

Lucie Godard
UQAM
Canada
godard.lucie@uqam.ca

Line Laplante
UQAM
Canada
laplante.line@uqam.ca

Introduction

Depuis plus d'une décennie, les recherches en psycholinguistique accordent une attention particulière à la contribution de la compétence morphologique au développement de la littératie. Des études corrélationnelles ont mis en évidence les liens entre la compétence morphologique et les performances en identification et en production des mots écrits, en compréhension de lecture et en vocabulaire en français langue première (FLP). De plus, des études causales ont montré l'effet de l'entraînement de cette compétence sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez des élèves. Cependant, nous connaissons très peu quant aux modalités de l'entraînement de cette compétence et encore moins sur son entraînement chez la population en FLÉ. Dans une perspective didactique, la présente étude souhaite vérifier les effets de l'intervention visant la compétence morphologique sur le développement de cette compétence chez des élèves arabophones scolarisés en français. Pour ce faire, il nous faut concevoir un programme d'intervention dans lequel seront précisés le contenu et la démarche d'enseignement des connaissances morphologiques en tenant compte du niveau de scolarité des participants de la recherche. En ce sens, l'élaboration de ce programme a représenté un défi didactique que nous présenterons dans le cadre de cet article.

Contribution de la compétence morphologique au développement de la littératie chez les élèves en FLÉ

La contribution de la compétence morphologique au développement de la littératie chez les élèves suscite l'intérêt de nombreux chercheurs comme en témoigne l'éclosion récente des recherches et des publications dans ce domaine. Les arguments théoriques et les données empiriques qui en émergent sont rapportés ici dans une optique didactique.

Par son fonctionnement graphique, l'orthographe française encode, comme toute langue alphabétique, non seulement des phonèmes mais aussi le sens (Jaffré, 1999; Alegria et Mousty, 1996). Du point de vue de l'encodage du sens, l'orthographe française présente une forme de complexité qui rend indispensable l'utilisation de mécanismes susceptibles de décoder les morphèmes écrits lesquels correspondent à des morphèmes muets à l'oral (Jaffré et Fayol, 1997, 2006). Le paradigme des verbes du premier groupe avec trois formes à l'oral et cinq formes à l'écrit, ou bien les lettres muettes *s* et *e* marquant le nombre et le genre à l'écrit sont des manifestations de cette complexité. Le lecteur/scripteur du français doit donc développer un mécanisme de traitement morphographique pour lire et écrire correctement en français. D'ailleurs, la description de certains modèles d'architecture cognitive de l'identification des mots écrits (Morais, 1999; Ferrand, 2007; Dehaene, 2007) mettent en évidence un niveau de traitement morphologique lors de l'identification des mots en français. Également, les modèles développementaux de l'acquisition de l'écrit postulent qu'à un stade avancé du développement orthographique les morphèmes sont mis à profit pour faciliter l'accès au mot (Frith, 1985; Ehri, 1999) et former des structures orthographiques au niveau morphographique (Seymour, 1997, 1999, 2006). La mise en place des structures morphographiques dépendrait, selon le modèle de Seymour, de la mise en place préalable d'une structure orthographique et du développement de la conscience morphologique. «Une difficulté concernant la conscience morphémique affectera l'établissement de la structure morphographique (donc l'habileté à apprendre à orthographier des mots plurimorphémiques)…» (Seymour, 1999 : 400).

De plus, des études corrélationnelles (Carlisle, 1995; Fowler et Liberman, 1995; Casalis et Louis-Alexandre, 2000; Singson, Mahony et Mann, 2000; Mahony, Singson et Mann, 2000; Rispens, McBride-Chang et Reitsma, 2008) et causales (Goodwin et Anh, 2010; Bowers, Kirby et Deacon, 2010; Carlisle, 2010) menées auprès d'apprenants de différents niveaux scolaires du primaire et de différentes clientèles : des élèves forts, faibles et dyslexiques témoignent aussi de la contribution de la conscience morphologique au développement de la littératie.

Sur la base des données empiriques provenant des recherches portant sur la conscience morphologique, des arguments théoriques et des recommandations formulées par les chercheurs (Colé, Royer, Leuwers et Casalis, 2004; Bryant, Nunes et Bindman, 2000; Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty et Fayol, 2000), il y a lieu d'envisager qu'une intervention en conscience morphologique puisse être une piste de solution pour venir en aide aux élèves ayant des difficultés au plan du développement de la lecture et de l'écriture. Parmi les élèves qui éprouvent des difficultés dans l'acquisition de la langue écrite, les recherches (Koda, 2004; Howard et Snow, 2007; Geva et Yaghoub-Zadeh, 2006) ont identifié les élèves en langue étrangère (LÉ). Ces élèves performent moins bien que les locuteurs natifs en lecture (Verhallen et Schoonen, 1998, Braunger et Lewis, 1998, Droop et Verhoven, 2003) et en écriture (Howard et Snow, 2007). Les chercheurs expliquent leur piètre performance par des difficultés non négligeables relatives à la maîtrise de la langue d'enseignement, en particulier par des lacunes au plan des connaissances morphologiques et lexicales. Dans ce contexte, une intervention visant à développer la conscience morphologique des élèves en LÉ semble tout à fait pertinente.

Cette intervention serait encore plus pertinente auprès des élèves en LÉ qui éprouvent plus de difficultés dans l'acquisition de l'écrit en LÉ. Plusieurs chercheurs (Randall et Meara, 1988, Besse, 2007, Fender, 2008) reconnaissent une population qui aurait un besoin particulier de soutien dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en LE : la clientèle arabophone. Les résultats de recherches auprès de cette population dans un contexte de français langue étrangère (FLÉ) (Besse, 2007) et dans le contexte d'anglais langue seconde (Fender, 2008) suggèrent qu'une intervention en conscience morphologique serait tout à fait pertinente afin de soutenir cette population dans le développement de la littératie. Ces chercheurs soulignent qu'un enseignement explicite des règles qui gèrent la dimension morphologique dérivationnelle de l'écrit serait particulièrement bénéfique aux élèves arabophones en LÉ puisqu'ils ne développeraient pas naturellement des stratégies proches de celles utilisées par les élèves en langue première (LP) et aussi parce qu'ils ont des représentations orthographiques imprécises des mots longs en LÉ. Cette difficulté proviendrait de la spécificité de l'orthographe arabe qui encode des mots généralement composés de trois consonnes lesquelles constituent la racine du mot. Les voyelles sont ajoutées par le lecteur en fonction du contexte sémantique et syntaxique de la phrase. Dans le contexte québécois où la population arabophone est la plus populeuse parmi les minorités linguistiques (MÉLS, 2006), la présente recherche revêt un intérêt particulier.

L'enseignement explicite visant le développement de la compétence morphologique

La question de l'enseignement explicite de la compétence morphologique a souvent été discutée dans les écrits scientifiques tant en LP (Elbro et Arnbak, 1996; Bryant Deacon et Nunes, 2006; Rispens et collab., 2008; Fayol, 2008a; Gombert 2003, Dupuit, 2005) qu'en LE (Koda, 2004; Fender, 2008, Randall et Meara, 1988). Elle apparaît sous plusieurs formes : des recommandations inspirées de résultats de recherches (Fayol, 2008a, Besse, 2007, Bryant et collab., 2006), des propositions d'exercices dans des ouvrages destinés aux enseignants (Gombert et collab., 2000; Dupuit, 2005), des principes à respecter lors de

l'enseignement explicite de l'orthographe (Roch et François, 1999), ou des propositions d'approches dans l'enseignement de l'orthographe (Allal, 1997, 1999; Anglin, 1993). Tout en considérant d'une part la morphologie dérivationnelle comme l'un des moyens privilégiés fournissant des indices le plus souvent fiables pour décider des lettres muettes à la fin des mots (par exemple, *chant, sirop*) et d'autre part la difficulté à l'acquérir en raison de sa plus grande complexité et irrégularité, Fayol (2008a) recommande d'envisager un enseignement qui permettrait la découverte des règles, la formulation de ces règles et l'automatisation de leur mise en œuvre.

Par ailleurs, l'enseignement explicite des règles morphologiques qui régissent l'orthographe française serait indispensable, car même s'il est probable que les élèves découvrent et extraient par eux-mêmes des règles morphologiques, qu'elles soient FLÉxionnelles ou dérivationnelles, l'intervention de l'enseignant est indispensable pour parvenir à la formalisation, c'est-à-dire à la formulation d'une règle applicable à tous les cas, éventuellement assortie d'exceptions (Fayol 2008b; Besse, 2001; Pacton 2008). Pacton (2008) avait remarqué lors de sa recherche que même si les élèves l'appliquaient, aucune règle morphologique n'avait été formulée. Selon le chercheur, une incitation et un travail systématique d'observation et de réFLÉxion sur l'orthographe des mots plurimorphémiques amélioreraient à la fois la conscience morphologique et la gestion des dimensions orthographiques qui lui sont associées.

La nécessité d'enseignement explicite des règles morphologiques semble pourtant être remise en question par les résultats de certaines recherches (Carlisle, 1995; Casalis et Louis-Alexandre, 2000; Colé et collab., 2004) qui ont suggéré la présence de connaissances morphologiques chez des enfants qui n'ont pas reçu d'enseignement explicite. D'ailleurs, la dichotomie ou plutôt le continuum apprentissage implicite-apprentissage explicite intrigue encore les chercheurs (Bryant et collab., 2006; Pacton, 2008; Gombert, 2003). L'article de Gombert (2003) est éclairant à cet égard. Gombert précise que l'apprentissage implicite rend compte de l'évolution des connaissances préalables à apprentissage de l'écrit sous l'influence des régularités perçues dans l'environnement, notamment les systèmes d'écritures présentant de très nombreuses régularités. La rencontre répétée de mots écrits, les régularités alphabético-phonologiques et orthographico-morphologiques engendrent des apprentissages implicites. Ces connaissances permettent la lecture des mots réguliers, mais ne conduisent pas à la lecture experte. Toutefois, ces apprentissages implicites constituent la base sur laquelle seront installés les traitements alphabétique et orthographique qui sont enseignés explicitement. L'enseignement explicite fait en sorte que l'attention portée aux mots écrits devienne systématique et fréquente et favorise la multiplication des apprentissages. Les connaissances explicites conduiraient à l'installation d'un ensemble de connaissances susceptibles d'être utilisées pour l'automatisation. Ce sont ces connaissances qui mènent vers l'automatisation des processus de traitement. Le but de l'instruction étant d'amener le lecteur/scripteur vers l'expertise laquelle est attestée par l'automaticité des traitements, il semble que l'enseignement explicite des règles qui régissent le système d'écriture de la langue enseignée soit une piste incontournable de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Malgré la reconnaissance de la nécessité de l'enseignement des règles morphologiques par de nombreux chercheurs, la recherche dans ce domaine se heurte à un manque important de données portant sur cet enseignement (Carlisle 2010). En effet, les chercheurs se demandent comment et quand intervenir en conscience morphologique. De plus, à part la description de quelques activités visant le développement de cette capacité suggérées dans les écrits consultés (Gombert et coll., 2000; Armbruster, Lehr et Osborn, 2003; Bowers, 2009), aucun programme de développement de la conscience morphologique n'est disponible à ce jour dans la littérature. Apporter un éclairage sur le contenu, l'approche et les modalités de l'intervention en conscience morphologique est un défi que la recherche en didactique doit relever. Dans ce contexte, la présente étude souhaite proposer une intervention en conscience morphologique conçue en tenant compte, d'un côté, de l'état des connaissances à ce sujet, et de l'autre, des trois pôles du triangle didactique, soit de l'apprenant, de l'objet d'apprentissage et du savoir-faire de l'enseignant. Également, cette étude vise à vérifier si cette intervention ainsi conçue permet d'améliorer la conscience morphologique entre le début et la fin de l'intervention (Billières et Spanghero-Gaillard, 2005). Conséquemment, la conception et la vérification des effets de l'intervention en conscience morphologique ont été réalisées dans une démarche propre à la didactique. Cette démarche sera présentée ci-dessous.

Développement d'un programme d'entraînement de la conscience morphologique

La transposition didactique des recherches portant sur la conscience morphologique amène à relever quelques défis pour la recherche en didactique. Cette dernière doit, tout d'abord, opérationnaliser le concept de conscience morphologique afin de préciser le contenu d'un programme d'intervention, ensuite, concevoir des activités et choisir une approche d'enseignement, expérimenter ces dernières selon des modalités d'intervention précisées et enfin, vérifier leur efficacité en concevant des épreuves susceptibles de témoigner avec fiabilité (Carlisle, 2010) de l'amélioration de la compétence visée.

Dans cet esprit, l'opérationnalisation du concept clé a commencé par l'élaboration de la définition formelle du concept de la *conscience morphologique* laquelle s'est inspirée des définitions formelles des auteurs significatifs en psycholinguistique (Carlisle, 1995, Elbro et Arnbak, 1996; Gombert et coll. 2000) et des occurrences théoriques de ce terme et des termes utilisés pour le désigner. Selon la définition de Carlisle (1995) qui est la définition la plus citée par les auteurs, «Morphological awareness focuses on children's conscious awareness of the morphemic structure of words and their ability to reFLÉct on and manipulate that structure»(p.194), soit la conscience morphologique est la capacité à réfléchir et à manipuler la structure morphologique des mots. Une dimension essentielle de la conscience morphologique qui ressort de cette définition et qui mérite d'être discutée est son caractère explicite ou consciencieux. Gombert et coll. (2000) insistent également sur la dimension explicite de ce concept. Ils distinguent les connaissances implicites des connaissances explicites ainsi : les premières sont celles que l'enfant maîtrise au cours de l'acquisition du langage parlé et qu'il utilise tous les jours automatiquement, sans en avoir conscience, alors que les deuxièmes, tout en dépendant des premières, relèvent d'une gestion cognitive plus contrôlée par l'enfant. Ces dernières sont utilisées de façon consciente par l'enfant et c'est ce type de connaissances que les auteurs appellent conscience morphologique.

Toutefois, la définition du concept conscience morphologique à partir des définitions des auteurs significatifs s'avère une tâche plus complexe (Fejzo, 2011). Un tour d'horizon des définitions et des occurrences théoriques du concept de conscience morphologique permet, dans un premier temps, de remarquer une multitude de termes utilisés pour définir ce concept, tels que *awareness, sensitivity, ability, competency* et *skills*, en anglais et *conscience, compétence, capacité, habileté* et *connaissance* en français. Cette multitude de termes invite à une consultation de dictionnaires de psycholinguistique et d'éducation pour une meilleure compréhension du concept.

Dans les occurrences théoriques, les termes conscience et connaissance sont indifféremment utilisés à la place de l'un l'autre (Windsor, 2000). La consultation du Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005 :282) a permis de comprendre que ces deux concepts ont une relation très étroite entre eux, en plus de la relation étymologique. Cet ouvrage stipule que la connaissance et la conscience se retrouvent en causalité circulaire dans leur influence mutuelle : la connaissance est structurée dans la conscience et la conscience est stabilisée par la connaissance.

Il serait donc logique de penser que la conscience morphologique est développée et stabilisée après chaque connaissance des règles morphologiques. La conscience morphologique fournirait, à son tour, une base solide à partir de laquelle se structurent les connaissances morphologiques. Dans ce contexte, il serait justifiable de jumeler la conscience et les connaissances morphologiques dans la définition formelle de la conscience morphologique.

La conscience morphologique est définie comme une capacité à réfléchir (sur), à prêter attention (à), à analyser, à comprendre la structure interne des mots d'une langue au niveau du morphème. Dans le cas de la conscience morphologique, la *capacité*, définie comme l'étendue des aptitudes et des connaissances, permettant à une personne de réussir dans l'exercice d'une activité intellectuelle (Legendre, 2005), serait l'ensemble des aptitudes et des connaissances morphologiques aidant l'apprenant à considérer le mot comme un tout divisible et à l'analyser pour en dégager ses éléments constitutifs, soit les morphèmes.
Cependant, le terme *capacité* ne correspond qu'à l'une des acceptions du terme *ability* largement utilisé en anglais. Le terme plus proche d'*ability*, étymologiquement et, par conséquent, phonologiquement parlant, est *habileté*. Ce terme, contrasté avec le terme *capacité* dans le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005 :731) est défini comme « capacité acquise de pouvoir se livrer à une activité avec adresse, dextérité, savoir-faire, maîtrise, intelligence, facilité » qui « a plus rapport à l'application, à la pratique ». En effet, dans le cadre des définitions le terme *habileté* est toujours relié à la manipulation des unités morphologiques. En termes pratiques, lors d'une tâche morphologique l'enfant est invité à manipuler la structure interne des mots au niveau des morphèmes, l'analyser (trouver les composantes morphémiques), la fusionner (former le mot dérivé à partir d'une base), en supprimer des morphèmes (extraire la base), etc.

Avoir une conscience morphologique, ce serait donc comprendre, par exemple, que le mot *gagnants* n'est pas un tout indivisible du point de vue de sa structure morphémique. C'est savoir que ce mot est composé de trois éléments constitutifs (morphèmes), à savoir 1) gagner – le morphème lexical racine, porteur du sens de mériter ou obtenir un avantage, 2) -ant - morphème lexical et grammatical, porteur du sens de celui qui, de la valeur distributive démontrant que ce mot appartient à la catégorie grammaticale du nom, et 3) –s le morphème grammatical qui indique la pluralité. Par contre, savoir que *gagnant* est celui qui gagne est une connaissance implicite parce que l'expérience linguistique permet à tout apprenant de comprendre les relations entre les mots *gagnant* et *gagner*. En fait, cette dernière connaissance ne découle donc pas d'un contrôle intentionnel sur la structure interne. En revanche, le contrôle intentionnel ou explicite permettrait de comprendre que *gagnant* et *perdant* aussi ont un élément en commun, le morphème –ant. Et c'est ce contrôle qui permettrait à l'apprenant d'effectuer des tâches (ou manipulations) morphologiques qui sont des indicateurs du développement de la conscience morphologique, largement utilisées dans les recherches sur la conscience morphologique.

Après cette analyse des définitions provenant des écrits sur ce concept, la définition formelle de la conscience morphologique serait :
a) la prise de conscience de la structure morphologique des mots morphologiquement complexes et capacité à réfléchir sur cette structure ;
b) les connaissances explicites sur la structure interne des mots et sur les règles de la formation des mots ;
c) l'ensemble d'habiletés à manipuler la structure interne des mots au niveau du morphème.

Il s'agit de la définition du terme *conscience morphologique* retenue dans le cadre de la présente étude. Cependant, bien que la définition formelle de la conscience morphologique semble tenir compte de toutes ses dimensions, telles qu'elles ont été soulignées dans les écrits, l'analyse conceptuelle conduit à une question inévitable : Pourquoi appelle-t-on conscience morphologique l'ensemble des connaissances, de la conscience, des capacités et des habiletés morphologiques quand le terme conscience ne constitue qu'une des composantes du concept ? D'ailleurs, certains auteurs (Écalle et Magnan, 2000) également se sont déjà questionnés sur la pertinence du terme *conscience*, mais cette fois-ci dans le cadre du concept conscience phonologique, d'autres préfèrent utiliser divers termes pour le désigner. Il serait donc plus précis de trouver un terme qui engloberait tous les termes.

Si le terme *conscience* est écarté car non suffisant pour couvrir toutes les significations du concept, le terme *connaissance* non plus ne peut couvrir, à lui tout seul, les significations de conscience morphologique, parce que le concept *conscience morphologique* comprend aussi des habiletés. Le terme *habileté* défini comme « qualité qui rend apte à réussir une entreprise avec un minimum de ressources et d'efforts et objet d'apprentissage qui se réfère à l'utilisation efficace de processus cognitif, affectif, moral, moteur, etc., relativement stables, dans la réalisation efficace d'une tâche ou d'un agir » (Legendre, 2005 : 731) ne couvre, lui non plus, qu'une seule signification du concept conscience morphologique. D'autant plus que, dans le cas de la conscience morphologique, il ne s'agit pas d'une seule habileté mais d'une multitude d'habiletés. Le terme *capacité* utilisé par les auteurs français (Gombert et coll., 2000 ; Magnan, 2006 ; Gombert, 1990) désignant « l'aptitude, acquise ou développée, permettant à une personne de réussir dans l'exercice d'une activité » ayant «plus rapport à l'étendue des aptitudes et des connaissances » (Legendre, 2005 : 731), semble laisser à l'ombre la dimension des habiletés.

De toute évidence, le terme approprié pour désigner le concept conscience morphologique ne serait aucun de ces termes, mais un terme qui comprend tous ces termes, ce qui nous a amenées au terme *compétence*. Ce terme est défini comme « la capacité qu'a un individu d'exploiter les connaissances de son répertoire pour accomplir des tâches, ensemble de dispositions (connaissances, habiletés) qui permettent à une personne d'accomplir de façon adéquate une tâche ou un ensemble de tâches » (Legendre, 2005 : 248). Dans la définition de ce terme toutes les dimensions soulignées par les auteurs sont présentes.
De plus, l'utilisation du terme compétence pour désigner le concept conscience morphologique est de plus en plus présente dans les écrits francophones (Gombert et coll., 2000; Lecocq, Casalis, Leuwers et Wateau. 1996; Colé et Royer, 2004) et anglophones (Koda, 2004). Aussi, Gombert (1990) parle de la compétence métalinguistique dans son ouvrage portant sur le développement métalinguistique. Par souci de précision, l'expression privilégiée pour désigner le concept en question dans ce travail sera donc compétence morphologique. Cette expression serait également très appropriée dans le cadre de la perspective didactique de cette thèse.

En termes pratiques, l'enfant à qui l'on demande de compléter la phrase *Celui qui ment est un* ...avec un mot dérivé, le radical étant proposé d'avance, doit démontrer sa compétence morphologique, c'est-à-dire posséder des connaissances morphologiques (quel morphème utilise le français pour dire celui qui : -eur), la capacité à réfléchir sur d'autres cas au niveau du morphème (parleur, chanteur, joueur) fournis par son expérience langagière ou ses lectures, et enfin l'habileté à fusionner ment- et –eur pour former *menteur*, tout en tenant compte des règles de jonction (dans ce cas-ci c'est la prononciation de «t» de la base).
Quant à la définition opérationnelle de la compétence morphologique qui revêt une importance particulière dans une recherche didactique telle que celle-ci, elle est absente dans la littérature. Toutefois, une tentative de définition opérationnelle pourrait être entreprise en s'inspirant de la définition opérationnelle de terme *compétence* (Legendre, 2005). Dans ce cas, il serait important de prendre en considération quatre variables : le type de morphème à analyser (préfixe, radical, suffixe), le type de manipulation ou d'analyse à réaliser (ajouter, segmenter, identifier, classer, juger des relations de mots, etc.), la nature de tâche (tâche de production ou de compréhension), la fonction du morphème (dérivationnelle ou FLÉxionnelle). La définition opérationnelle de la compétence morphologique serait la suivante :
- capacité à segmenter les mots en morphèmes, à identifier les morphèmes dans un mot, à faire une synthèse morphémique, à juger des relations de mots, à extraire les racines des mots plurimorphémiques, à produire des formes dérivées, à produire des formes fléchies, à comprendre la signification des affixes dans un mot comme dans un pseudo-mot.

L'élaboration de la définition opérationnelle éclaire la conception du contenu du programme de développement. À la lumière de cette définition et de la carte conceptuelle de ce concept (Fejzo, 2011), le programme devrait inclure des activités qui portent sur les préfixes, les suffixes et le radical en utilisant les manipulations telles que ajouter, segmenter, classer, juger des relations entre les mots, dans des contextes de production et de compréhension. Inspirées également de descriptions d'activités que les chercheurs ont développées pour leurs études (Bowers, 2009; Casalis, 2007), ainsi que des recommandations des chercheurs (Fayol, 2008a; Gombert, 2003), nous avons développé une intervention qui comprend des connaissances sur la famille des mots, la structure morphémique des mots français, des règles de jonction des préfixes et des suffixes les plus productifs en français et des manipulations morphologiques. Plus précisément, les activités que comporte le programme sont : 1) activité sur la famille des mots (juger des relations entre les mots), 2) activité de segmentation de la structure morphologique des mots, 3) activité de découverte de règles de jonction des préfixes *dé-, in-, a-, re-*, 4) activité de consolidation des règles et des connaissances sur les préfixes, 5) activité de consolidation (classer) des connaissances sur les préfixes, 6) activité de découverte sur les suffixes nominaux *–tion, -age, -eur, -issement, -ette, -ée,* 7) activité de consolidation des connaissances sur les suffixes nominaux, 8) activité de découverte sur les suffixes adjectivaux, *-eux, -ique, -ant,* 9) activité sur les morphogrammes (juger des relations entre les mots) et 10) activité sur la dérivation de pseudo-mots qui permet le transfert des connaissances morphologiques dans un contexte inconnu.

Ces activités orales et écrites permettent de travailler sur le sens et la forme des affixes par l'approche de résolution de problème (Anglin, 1993; Carlisle, 2010) ou la découverte des règles morphologiques par l'observation de l'orthographe (Allal, 1997, 1999). Le programme contient un deuxième volet qui permet aux élèves de découvrir comment exploiter les connaissances et les habiletés morphologiques lors de la lecture et de l'écriture (Carlisle, 2010; Bowers et collab., 2010).

Par souci didactique, pour tenir compte des particularités des apprenants, une touche ludique est donnée au programme afin de rejoindre les intérêts du groupe d'âge des participants de la recherche. Toutes les activités proposées sont reliées entre elles par l'histoire d'une famille, où Blanche-neige est la mère, pour faire une analogie avec la famille des mots. Les activités morphologiques sont des défis que les personnages de cette histoire proposent aux élèves afin de sauver le sort de la famille de Blanche-neige.

Pour ce qui est des modalités d'intervention, les activités ont lieu une fois par semaine, pendant 10 semaines. Chaque session dure entre 50 et 60 minutes. La validation du programme auprès d'experts a été essentielle pour apporter les modifications avant une première mise à l'essai qui a entraîné aussi des modifications mineures.

Les choix méthodologiques concernant la méthode de recherche et les tests ont également été influencés par le contexte didactique. D'une part, une méthode mixte est retenue, ce qui assure non seulement la rigueur scientifique, mais aussi la production d'un savoir didactique (Johnson et Onwuegbuzie, 2004; Ball et Forzani, 2007). Les mesures quantitatives permettent la vérification des effets de l'intervention, alors que les techniques qualitatives éclairent sur le contenu et les modalités de l'application de l'intervention visant la compétence morphologique.

D'autre part, un test expérimental de production morphologique rend compte des apprentissages réalisés (Billières et Spanghero-Gaillard, 2005). D'ailleurs, dans sa méta-analyse, Carlisle (2010) recommande d'augmenter la validité interne des futures recherches causales en concevant des tests qui mesurent avec fiabilité les effets de l'intervention. Dans cette optique, le test de la compétence morphologique cible les apprentissages réalisés par l'intervention, soit dans ce cas-ci, l'aspect dérivationnel de la compétence morphologique. Il est composé de trois exercices de dix phrases que l'élève doit compléter : a)la production de mots dérivés (par exemple, Ma cousine se **marie** la semaine prochaine. J'ai hâte d'assister à son …… *mariage*.), b) l'extraction de la base (par exemple, Lors d'une **discussion** on ……. *discute*. c) la production de pseudo-mots dérivés (par exemple, Celui qui vend des **voules** est un ….. *voulier*.). Les items des deux premiers exercices sont choisis en fonction des deux conditions phonologiques Fowler et Liberman (1995), soit la condition neutre (*accepter/acceptable*) (10 items) et la condition complexe (*détruire/destruction*) (10 items. Ce test collectif a été préalablement validé dans une classe de 3e année d'une école ayant les mêmes caractéristiques socioéconomiques que les écoles de la recherche.

Afin d'apporter un éclairage sur les modalités d'application de l'intervention en compétence morphologique, trois techniques qualitatives ont été utilisées. Un journal de bord est tenu par l'intervenante, afin d'y consigner les observations relatives à l'intervention. Ses observations et ses réFLÉxions permettent de suggérer des ajustements quant au contenu, à la durée, à la répartition du contenu dans le temps et à d'autres modalités de l'application de l'intervention en compétence morphologique.

Également, un sondage adressé aux enseignants a été réalisé dans le but de prendre connaissance de l'opinion des enseignants qui ont suivi l'intervention dans leur classe et de leurs propositions relatives à d'éventuelles modifications aux modalités d'application d'une telle intervention. Un autre sondage a été réalisé auprès des élèves qui ont bénéficié de l'intervention afin d'aider à une meilleure compréhension des effets de l'intervention. Les questions portent sur les activités du programme, quant à leur intérêt et leur appropriation des connaissances morphologiques.

Procédure

La présente recherche a eu lieu dans deux écoles de Montréal, auprès d'un groupe d'élèves arabophones que nous avons comparé à un autre groupe qui présentait les mêmes caractéristiques. La description statistique de l'échantillon est présentée au tableau 1.

Groupe et niveau	Nombre de sujets	Filles	Garçons	Âge moyen	Écart-type
Expérimental 3e année	21	10	11	8,88	0,37
Expérimental 4e année	10	6	4	9,89	0,54
Contrôle 3e année	12	6	6	8,93	0,39
Contrôle 4e année	10	3	7	9,9	0,52

Tableau : Description de l'échantillon de recherche

Des mesures en conscience morphologique ont été prises avant et après l'intervention auprès des deux groupes. Le test a été administré dans chacune des classes (dix classes au total). Avant la complétion des tests par les élèves, trois exemples pour chacun des exercices ont été expliqués préalablement au tableau. Les phrases ont été lues par la chercheure afin de contrer le biais éventuel provenant de difficultés en lecture.
Deux autres tests ont été administrés pour mesurer deux variables de contrôle : la conscience phonologique et la capacité d'apprentissage, afin d'assurer la rigueur scientifique dans l'analyse et l'interprétation des effets de l'intervention. Ainsi, l'épreuve de la conscience phonologique s'avère indispensable dans la mesure où le développement de la conscience phonologique, tel que suggéré par certaines recherches (Singson et coll. 2000; Mahony et coll. 2000), a un impact sur le développement de la conscience morphologique. Nous avons utilisée une épreuve extraite de la batterie de tests BÉLÉC (Mousty, Leybaert, Alegria, Content et Morais, 1994). Ce test a été administré individuellement dans un endroit tranquille. Pour ce qui est de la capacité d'apprentissage, les matrices de Raven (2002) qui mesurent la capacité à détecter ou à dégager les relations entre des objets, que nous croyons sous-jacentes au développement de la compétence morphologique, sont utilisées. Ce test est administré en petits groupes de 5 à 7 enfants.

Résultats

Les résultats des participants aux épreuves de la compétence morphologique au prétest, les moyennes et les écarts-types pour chacune de ces catégories sont présentés au tableau 2.

	Groupe expérimental *n*= 31		Groupe contrôle *n*=22	
Épreuves morphologiques	*M*	*ÉT*	*M*	*ÉT*
Production de mots dérivés	4.61	2.61	5.64	2.4
Extraction de la base	5.23	2.11	6.27	2.4
Production de pseudo-mots dérivés	2.42	2.28	2.64	1.94
Manipulation en cond. phon. Neutre	5.94	2.28	6.5	2.45
Manipulation en cond. phon. compl.	3.84	2.33	5.27	2.43

Tableau : Résultats en compétence morphologique des deux groupes au prétest

Les données descriptives de la performance des élèves des deux groupes indiquent qu'en général les moyennes aux tests morphologiques se situent autour de 5 (sur dix), sauf pour la dérivation des non-mots qui est de 2,51 (sur dix). Elles permettent de constater que l'épreuve de l'extraction de la base a été mieux réussie que l'épreuve de la dérivation des mots et que ces deux manipulations ont été mieux réussies en condition neutre qu'en condition complexe. De toute évidence, l'épreuve de dérivation des non-mots a été, comme il était attendu, l'épreuve la moins réussie. Par ailleurs, le groupe contrôle performe mieux que le groupe expérimental dans toutes les catégories. Globalement, une analyse de comparaison de moyennes permet de conclure qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes au prétest de la compétence morphologique $F(1,52)=2,123$, $p<.151$. Cependant, le groupe contrôle performe significativement mieux en condition morphologiquement complexe ($F(1,52)=4,710$ à $p<.05$).

À la troisième épreuve morphologique laquelle porte sur la production de non-mots dérivés, les résultats sont très faibles et reflètent le niveau explicite de développement de la compétence morphologique des sujets de recherche. Les items les mieux réussis sont les non-mots *proucher, frouteur et voulier* (*vouleur*

a été accepté comme une bonne réponse également). Il est intéressant de remarquer que ce sont des dérivés suffixés. À l'opposé, les items *démorer*, *immilure*, *redaler* et *biliteur (bilisant)* ont été les moins bien réussis. À l'exception de *biliteur*, les items moins bien réussis sont des dérivés préfixés. La préfixation avec im-, re- et dé- semble difficile pour les participants en FL2.

Résultats obtenus en compétence morphologique au post-test

Les résultats de chacun des groupes aux épreuves morphologiques au post-test sont présentés dans le tableau suivant (tableau 3).

	Groupe expérimental *n*= 31		Groupe contrôle *N*=22	
Épreuves morphologiques	*M*	*ÉT*	*M*	*ÉT*
Production de mots dérivés	7.61	2.03	5.5	1.92
Extraction de la base	6.87	1.91	7.05	1.65
Production de pseudo-mots dérivés	5.52	2.56	2.64	2.15
Manipulation en condition phon. Neutre	8.23	1.52	6.82	1.68
Manipulation en condition phon. Complexe	6.29	2.27	5.77	1.78

Tableau : Résultats des deux groupes en compétence morphologique au post-test

Les moyennes obtenues par les deux groupes au post-test sont supérieures aux moyennes obtenues au prétest. Les élèves des deux groupes atteignent une moyenne de 17,8 (sur 30) pour l'ensemble des épreuves de compétence morphologique au post-test, alors que leur moyenne au prétest n'était que 13,2 (sur 30). Globalement, la performance du groupe expérimental à l'ensemble des épreuves morphologiques est significativement supérieure ($F(1,52)=12,069$ à $p<.01$) à celle du groupe contrôle selon l'analyse ANOVA. Le coefficient de signifiance est plus grand quand on procède à l'ANCOVA qui remédie statistiquement au non-appariement des groupes au prétest ($F(1,52)=33,058$ à $p<.01$) et il est encore plus grand (F 1,52=36,03 à $p<.01$) quand la capacité à apprendre et la conscience phonologique des deux groupes au prétest sont contrôlées.
Une analyse descriptive a été effectuée afin de vérifier quels étaient les élèves du groupe expérimental qui ont profité le plus du programme, la figure 1 en présente le résultat.

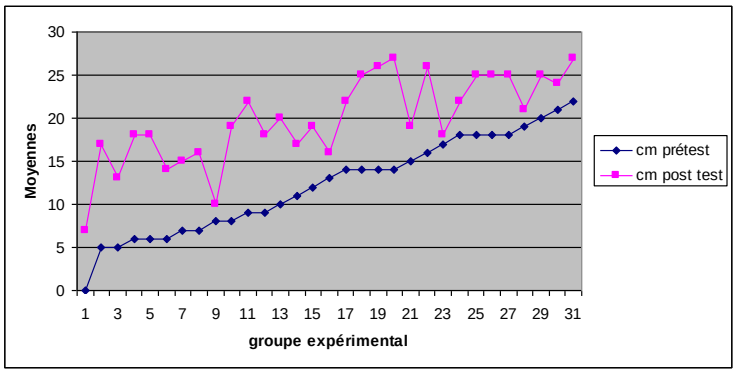


Figure : Résultats des élèves du groupe expérimental à l'épreuve de compétence morphologique au prétest et au post-test

Cette figure montre que les élèves qui ont fait le plus de progrès sont les élèves faibles, soit ceux qui ont eu un score inférieur à la moitié du score maximal. Toutefois, certains élèves faibles (les sujets 9, 16, 23 et 28) ont peu progressé.

Discussion des résultats en compétence morphologique

L'analyse des résultats aux épreuves de la compétence morphologique au prétest permet de comprendre le développement de cette compétence chez les élèves arabophones du 2e cycle du primaire scolarisés en FLÉ. Ces élèves ont réussi avec un taux de 44 % l'ensemble des épreuves explicites de compétence morphologique du prétest, ce qui permet de supposer qu'ils ont développé leur compétence morphologique à un niveau explicite. Ainsi, l'analyse des résultats pour chacune des tâches révèle que ces élèves performent mieux dans la tâche de l'extraction de la base (56,6%) que dans la tâche de production d'un dérivé (47,3%), et ce décalage est vrai pour les deux niveaux scolaires (3e et 4e années). Ces résultats corroborent les résultats obtenus dans d'autres recherches avec des élèves en LP réalisées auprès d'élèves francophones (Lecocq et coll., 1996) et anglophones (Fowler et Liberman, 1995).
La tâche de production de non-mots dérivés s'est avérée, comme il était attendu, la tâche la moins bien réussie (25,1%). D'autres chercheurs ont trouvé également un écart dans les performances des élèves en LP dans des tâches semblables (Casalis et Louis-Alexandre, 2000; Lecocq et coll., 1996; Duncan et coll. 2007). En effet, cette tâche requiert non seulement des connaissances relatives à la formation des mots en français, mais aussi un niveau d'automatisation des processus qui permettrait le transfert de ces connaissances dans des contextes inconnus ou qui ne font pas de sens pour l'enfant.

Discussion concernant les effets du programme

La comparaison des résultats à l'ensemble des épreuves morphologiques au prétest et au post-test des deux groupes permettrait de vérifier les effets de l'intervention. L'analyse de covariance ANCOVA montre que la différence entre les deux groupes à l'ensemble des épreuves morphologiques est significative au post-test ($F(1,52)=33,058$ à $p<.01$). Ces résultats corroborent les résultats de plusieurs recherches où il y a eu une intervention en compétence morphologique (Bowers et coll., 2010; Carlisle, 2010).
Une analyse détaillée des performances du groupe expérimental à chacune des épreuves morphologiques permet de comprendre que l'amélioration des résultats à la dérivation des mots (30%) et des pseudo-mots (31%) est supérieure à l'amélioration des résultats à l'extraction de la base (16,4%) (voir tableaux 2 et 3). Ce constat plaide en faveur des effets du programme lequel contenait majoritairement des activités de dérivation et très peu d'activités d'extraction de la base.
La taille de l'effet expérimental est de $\square\square^2 = 0,27$. Selon Howell (2008) et Bowers et coll. (2010), cet effet serait faible. Cette faiblesse pourrait être expliquée par le nombre réduit de participants et le court laps de temps durant lequel le programme a été mis en œuvre. Par ailleurs, les résultats de cette recherche convergent avec les conclusions de Bowers et coll. (2010) concernant le fait que les élèves les plus faibles tirent davantage profit de ce type d'intervention.

Discussion des modalités d'application du programme

Les données qualitatives qui proviennent du journal de bord, du sondage adressé aux élèves et du sondage adressé aux enseignants jettent la lumière sur les modalités de l'intervention. Ces données revêtent une importance particulière dans le contexte où le milieu de la recherche s'interroge particulièrement sur la transpoisition didactique des données empiriques de recherche (Bryant et coll., 2006; Carlisle, 2010). Ces données indiquent que les élèves ont suivi avec intérêt les activités sur la famille des mots, la préfixation, la suffixation, les morphogrammes et la dérivation avec les pseudo-mots. Ils ont cependant éprouvé des difficultés avec les concepts de *morphème* et de *famille de mots*. Le contenu était approprié pour le niveau du 2e cycle du primaire, cependant, certaines modifications devraient être envisagées. Premièrement, compte tenu de la densité du contenu, il devrait être réparti sur toute l'année afin de respecter le rythme de tous les élèves. Sur ce même plan, plus d'exercices de consolidation et de réinvestissement devraient être conçus afin de mieux soutenir les élèves en difficulté. Deuxièmement, le fait que certaines activités ont été moins appréciées que les autres (par exemple, l'activité 7) amène à réfléchir sur l'adéquation du niveau de difficulté de chacune des activités au groupe d'âge des élèves auxquels est destiné ce contenu. Ainsi, l'activité 7 exigeait des connaissances sémantiques, morphologiques et syntaxiques et une bonne compétence de production écrite de la part des élèves. Soulever le problème de l'adéquation du contenu au groupe d'âge des élèves revêt une importance particulière dans le contexte où des programmes d'intervention en compétence morphologique pourraient être proposés au milieu scolaire. La prise en considération de ce facteur optimiserait les effets de ces programmes (Carlisle, 2010).
Les approches de résolution de problème et de réFLÉxion en équipe sur l'orthographe ont été très stimulantes pour les élèves. Elles ont permis aux élèves de poser des questions très poussées sur le plan métalinguistique. Ces approches sont à privilégier dans le contexte d'une telle intervention. De plus, certains chercheurs les considèrent comme une piste efficace qui permet le transfert des apprentissages réalisés lors de l'intervention dans d'autres contextes en dehors de l'intervention (Carlisle, 2010; Allal, 1997, 1999; Anglin, 1993).
Les volets lecture et orthographe ajoutés à l'intervention en compétence morphologique ont permis aux élèves de faire le transfert des connaissances morphologiques dans des situations authentiques de lecture et d'écriture comme en témoignent les enseignants. Cependant, il est important de prendre le temps de démonter aux élèves la contribution de la compétence morphologique en lecture et en écriture. Les réponses de certains élèves au sondage à ce sujet suggèrent cette recommandation.
Quant aux apprentissages faits, les réponses au sondage auprès des élèves indiquent que la majorité est capable de nommer les préfixes et les suffixes travaillés. Toutefois, la formulation d'une règle morphologique demeure une tâche moins aisée pour certains élèves. La formulation des règles serait-elle une tâche d'un niveau de difficulté plus élevé en regard du développement métalinguistique? Il serait intéressant d'entreprendre des recherches afin d'élucider ce point.
Bref, le programme de l'intervention en compétence morphologique proposait un contenu approprié aux niveaux scolaires des sujets de cette recherche. Certaines modifications concernant sa répartition et l'ajout de certaines activités de consolidation seront nécessaires pour l'améliorer.

Conclusion

La présente recherche proposait un programme de développement de la compétence morphologique des élèves arabophones en FLÉ. Les résultats quantitatifs et les données qualitatives suggèrent que ce programme a eu des effets significativement positifs sur le développement de la compétence morphologique des élèves arabophones en FLÉ et l'inscrivent comme une piste efficace d'intervention auprès de cette clientèle.

Toutefois, certaines limites doivent être soulignées. Tout d'abord, le nombre restreint de sujets limite la généralisation des résultats. Il s'agit toutefois d'une limite difficile à contrer dans le cadre de la clientèle en LÉ où des paramètres tels que la langue doivent être absolument contrôlés. Ce nombre réduit de sujets affecte également les analyses statistiques utilisées. Ainsi, la taille de l'effet expérimental aurait été plus grande si le nombre de sujets avait été plus grand. Également, une plus grande période entre les prétests et les post-tests aurait permis l'obtention de meilleurs effets.

Pour ce qui est de la valeur éducative de la présente recherche, celle-ci propose des recommandations pour les didacticiens et les enseignants. Les résultats de cette recherche indiquent que les élèves en FLÉ ont besoin de soutien en ce qui concerne le développement de la compétence morphologique. C'est pourquoi, il est recommandé que des activités sur la formation morphologique des mots en français fassent partie du curriculum régulier. Les résultats de cette étude indiquent qu'il est possible de le faire dès la 3e année du primaire. Les approches du programme ayant été bien appréciées par les élèves et leurs enseignantes, il est également souhaitable que des activités de découverte et de résolution de problèmes morphologiques soient organisées systématiquement. Ce type d'activités permet aux élèves de développer leur compétence métalinguistique, laquelle est nécessaire pour démystifier l'orthographe française doublement opaque. Le programme d'intervention validé dans le cadre de cette recherche pourrait être utilisé tel quel ou inspirer les didacticiens ou les enseignants désireux de travailler dans cette direction.

Pour conclure, cette recherche ouvre la voie à d'autres recherches qui pourraient s'intéresser aux effets d'un programme d'intervention visant le développement de la compétence morphologique sur d'autres variables telles que l'identification et la production des mots écrits, la compréhension en lecture ou le vocabulaire en LP et en LÉ.

Références

Alegria, J. et Mousty, P. (1997). Processus lexicaux impliqués dans l'orthographe d'enfants francophones présentant des troubles de la lecture. Dans L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (Dir.), *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne/Paris : Delachaux et Niestlé, (p. 167-180).

Allal, L. (1997) Acquisition de l'orthographe en situation de classe. Dans L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (Dir.), *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne/Paris : Delachaux et Niestlé, (p. 181-206).

Allal, L. (1999). Approches didactiques de l'orthographe : quatre dimensions d'une analyse comparative. *La rééducation orthophonique*. Vol. 37, no. 200, p. 165-174.

Anglin, J. M., (1993). Vocabulary development : A morphological analysis. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, vol. 58, no. 10, Chicago: Society for Research in Child Development, p. 1-166.

Armbruster, B. B.Lehr, F. et Osborn, J. (2003). *Put reading first; The research building blocks of reading instruction. Kindergarten through grade 3.* [En ligne]. **Acc**ès : http://**www.nichd.nih.gov/publications/nrp/findings.htm**

Ball, D. L. Forzani, F. 2007 (décembre). What makes education research «educational» ? *Educational Researcher*. Vol. 36. No. 9. p. 529-540.

Besse, A-S. (2007). Caractéristiques des langues et apprentissage de la lecture en langue première et en français langue seconde. Thèse de doctorat. Université de Rennes 2.

Besse, J-M. (2001) L'accès au principe phonographique : ce que montrent les écritures approchées. Dans G. Chauveau (Dir.) *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris : Retz. p. 130-158.

Billières, M. et Spanghero-Gaillard, N. (2005). Ce que recouvre l'expression didactique cognitive des langues : implication dans la conception de l'apprentissage d'une langue étrangère. [En ligne] Accès : http//:w3.octogone.univ-tlse2.fr/lordat/didcog/didcog-def/index.html.

Bowers, P. (2009). *Teaching how the written word works*. Wordworks literacy centre.

Bowers, N. P., Kirby, R.J et Deacon, S. H, (2010) The effects of morphological instruction literacy skills: a systematic review of the literature. *Review of educational research*, Vol. 20, no. 10, p.1-36. [En ligne]. **Acc**ès : http://rer.aera.net.

Braunger, J. et Lewis, J. (1998). *Building a knowledge base in reading*, Northwest regional educational laboratory's NCTE, IRA.

Bryant, P., Deacon, H. et Nunes, T. (2006). Morphology and spelling : What have morphemes to do with spelling? Dans R. M. Joshi et P. G. Aaron (Dir.) *Handbook of orthography and literacy*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 601-616.

Bryant, P., Nunes, T. et Bindman. M. (2000). The relations between children's linguistic awareness and spelling: the case of apostrophe. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, vol. 12, (3-4, June), p. 253-276.

Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale: Erlbaum. p. 189-209.

Carlisle, J. F. (2010). Effects of Instruction in Morphological Awareness on Literacy Achievement: An integrative Review. *Reading Research Quarterly*, vol. 45, no. 4, p.464-487.
Casalis, S. (2007). Une stratégie compensatoire pour les dyslexiques : le traitement de l'information morphologique. Conférence à l'AQÉTA. Montréal : Québec.
Casalis, S. et Louis-Alexandre, M-F. (2000, June). Morphological analysis and learning to read French: a longitudianl study. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, *12*(3-4), p. 303-335.
Colé, P. et Royer, C. (2004). Apprentissage de la lecture et compétences morphologiques. Dans S. Valdois, P. Colé, D. David (Dir.). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Marseille : Solal. p.43-68
Colé, P., Royer, C., Leuwers, C. et Casalis, S. (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2. *L'année psychologique, 104,* p. 701-750.
Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
Droop, M. et Verhoven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first and second language learners. *Reading Research Quarterly*, vol. 38, (1), p. 78-103.
Duncan, L. G., Casalis, S. et Colé, P. (2007). Early metalinguistic awareness of derivational morphology : observations from a comparison ef English and French. *Applied psycholinguistics*, vol. 30, p. 405-440.
Dupuit, F. (2005). Activité de morphologie au cycle 2. *Bulletin départemental*. No.94, novembre-décembre.
Écalle, J. et Magnan, A. (2000). *L'apprentissage de la lecture*, Paris, Colin.
Ehri, L. (1999). Phases of development in learning to read words. Dans J. Oakhill et R. Beard (Dir). *Reading development and teaching of reading : A psychological persepctive*. Oxford : Blackwell publishers, p. 79-108.
Elbro, C. et Arnbak, E. (1996). The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. Annals of dyslexia, vol.46, p. 209-240.
Fayol, M. (2008a). Apprendre à orthographier morphologie. Dans M. Fayol et J.-P. Jaffré (Dir), *Orthographier*, Paris : Presses Universitaires de France, (p. 197-210).
Fayol, M. (2008b). Enseigner pour faire apprendre. Dans M. Fayol et J.-P. Jaffré (Dir), *Orthographier*, Paris : Presses Universitaires de France, (p. 211-227).
Fejzo, A. (2011). Les effets d'un programme de développement de la compétence morphologique sur la compétence morphologique, l'identification et la production des mots écrits chez des élèves arabophones du 2e cycle du primaire scolarisés en français. Thèse de doctorat. UQAM.
Fender, M. (2008). Spelling knowledge and reading development : Insights from Arab ESL learners. *Reading in a foreign language*. 20(1), [en ligne] : http://nflrc.hawaii.edu/rfl.
Ferrand, L. (2007). *Psychologie cognitive de la lecture*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
Fowler, A. E. et Liberman, I. Y. (1995). The role of phonology and orthography in morphological awareness. Dans L. Feldman (Dir.) *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale: Erlbaum. p. 157-188.
Frith, U. 1985. Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall et M. Coltheart (Dir.), *Surface dyslexia Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, (p. 301-330).
Geva, E. et Yaghoub-Zadeh, Z. (2006). Reading proficiency in native english-speaking and englisha-as-a-second-language children: The role of oral proficiency and underlying cognitive-linguistic processus. *Scientific studies of reading*, vol.10. no. 1, p.31-57.
Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France.
Gombert, J. E., (2003). L'apprentissage des codes grapho-phonologiques et grapho-sémantiques en lecture. Dans M. N. Romdhane, J-E. Gombert et M. Bélajouza (Dir), *L'apprentissage de la lecture : perspectives comparatives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 19-34.
Gombert, J-É, Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., et Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan.
Goodwin, A. et Anh. S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions : effects on litteracy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, vol.60, no.2, p. 183-208
Howard, E. et Snow, C. (2007). Spelling as an indicator of english literacy development : subproject 3 of acquiring literacy in english : crosslinguistic, intralinguistic, and developmental factors. En ligne: http://www.cal.org/acqlit/SubProject2/index.html
Howell D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris, France : De Boeck Université.
Jaffré, J-P. (1999) (décembre). Orthographe et principes d'écriture en français. *L'orthographe : Rééducation orthophonique.* No.200, p. 25-34
Jaffré, J-P. et Fayol, M. (1997). *Orthographes des systèmes aux usages*. France : Dominos Flammarion.
Jaffré, J-P. et Fayol, M. (2006). Orthography and literacy in french. Dans R. M. Joshi et P. G. Aaron (Dir.) *Handbook of orthography and literacy*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 81-104.
Johnson, B. et Onwuegbuzie, A. J. (2004) (October). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Research*. Vol. 33, no.7. p. 14-26.
Koda, K. (2004). *Insights into Second Language Reading: A cross-linguistic Approach.* Cambridge: University Press.
Lecocq, P., Casalis, S., Leuwers, C. et Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Paris : Presses universitaires du Septentrion.
Legendre, R., 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
Magnan, A. (2006). *Documents électroniques* [En ligne] . Accès : http://www.uvp5.univ-paris5fr/TFL/AC
Mahony, D., M. Singson, V. Mann. 2000. Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, Vol. 12, no 3-4 (june) p.191-218.
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. Gouvernement du Québec.
Morais, J. (1999) [1994]. *L'art de lire.* Paris : Odile Jacob.
Mousty, P., Leybaert, J., Alegria, J., Content, A. et Morais, J. (1994). BELEC : Batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles. Introduction. Dans J. Grégoire et B. Piérart (Dir.), *Evaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. 127-145. Bruxelles: De Boeck.
Pacton, S. (2008). L'apprentissage de l'orthographe lexicale du français. Dans A. Desrochers, F. Martineau et Y. C. Morin (Dir.), *Orthographe française évolution et pratique*. Ottawa : Les éditions David, p. 331-354.
Randall, M. et Meara, P., (1988). How Arabs read roman letters. *Reading in a foreign language*. 4(2), [En ligne]. Accès : http://nflrc.hawaii.edu/rfl.
Raven, J. (2002) [1938]. Les matrices progressives de Raven. [En ligne]. Accès : www.up.univ-aix.fr/ddevdif
Rispens, J.E., McBride-Chang et C. Reitsma, P. (2008). Morphological awareness and early and advanced word recognition and spelling in Dutch. *Reading and writing*, vol. 21, no.6, p.587-607.
Roch, D. et François, C. (1999). Synthèse des modèles théoriques et réFLÉxions sur la rééducation de l'orthographe. *Rééducation orthophonique*. Vol. 37. no. 200, p. 223-240.
Seymour, P. H. K. (1997). Foundations of orthographic development. Dans C. A. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Dir.), *Learning to spell: research, theory, and practice across languages* (p. 319-337). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
Seymour, P. H. K. (1999). Cognitive architecture of early reading. Dans I. Lundberg, F.E. Tonnessen et I. Austad (éds) Dyslexia, advances in theory and practice. Dordrecht:Kluwer, p. 59-73.
Seymour, P. H. K. (2006). Theoretical framework for beginning reading in different orthographies. Dans R. M. Joshi et P. G. Aaron (Dir.) *Handbook of orthography and literacy*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 441-462.
Singson, M., D. Mahony et V. Mann. 2000. The relation between reading ability and morphological skills : evidence from derivationnal suffixes. *Reading and Writing: An interdisciplinary journal*, vol. 12, no 3-4 (June), p. 219-252.
Verhallen, M. et R. Schoonen. (1998). Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders. *Applied linguistics*, vol. 19, issue 4, p. 452-470.
Windsor, J., (2000, February). The role of phonological opacity in reading achievement. *Journal of Speech, Language and Hearing Research.* Vol.43. p. 50-61

L'enseignement de l'écriture au cycle 3 : derniers programmes de 2008, représentations et pratiques déclarées des enseignants

Fleurantin Sandra
Université Nancy 2
LISEC
Place de Godefroy de Bouillon
54000 Nancy
sandra.fl@wanadoo.fr

Ma recherche s'intéresse à l'enseignement de l'écriture, plus particulièrement à la « rédaction » et la « production d'écrits » au cycle des approfondissements. Ce dernier est constitué des classes de CE2, CM1 et CM2 et représente le 3ème cycle de l'école primaire Française.

Deux raisons peuvent être données pour expliquer l'étude spécifique de la « rédaction » et de la « production d'écrits » :

- les derniers programmes ministériels de 2008 placent la « rédaction » comme une priorité du cycle des approfondissements. Or, la « rédaction » a fait l'objet de nombreuses critiques par des chercheurs en didactique de l'écriture et ce depuis de nombreuses années. Le premier intérêt de cette recherche est ainsi de voir quelles sont les critiques émises par les chercheurs à propos de la « rédaction » et ainsi de remettre en question la « rédaction » comme une priorité du cycle des approfondissements.

- les programmes de 2008 n'évoquent plus la « production d'écrits » pourtant mise en avant dans la formation professionnelle initiale. Le terme de « rédaction » a été privilégié ce qui nous amène à évoquer un deuxième intérêt à notre recherche. La « rédaction » et la « production » d'écrits diffèrent et surtout ne renvoient pas à la même conception de l'enseignement de l'écriture. Elles ne relèvent pas en effet du même travail avec les élèves en classe. La référence à la « rédaction » et non plus à la « production d'écrits » dans les instructions officielles de 2008 modifie la conception de l'enseignement de l'écriture.

On peut donc se demander comment les enseignants se représentent le changement de terme dans les derniers programmes de 2008 ? Qu'en est-il de leurs représentations et pratiques déclarées ?

Dans le cadre de cette communication, je montrerai d'abord l'approche critique des didacticiens envers la rédaction pourtant annoncée comme « une priorité du cycle des approfondissements » dans les derniers programmes de 2008. Je montrerai donc en quoi l'emploi du terme de « rédaction » modifie la conception didactique de l'enseignement de l'écriture par rapport à celui de « production d'écrits ».

Dans un second temps, j'aborderai l'analyse des programmes ministériels de 2008 que j'ai réalisée. La méthodologie retenue est l'analyse de contenu. Je mettrai ainsi en lumière les résultats obtenus c'est-à-dire la prescription des programmes ministériels concernant l'enseignement de l'écriture au cycle des approfondissements.

Enfin, j'évoquerai les représentations des professeurs des écoles en présentant la méthodologie retenue et les difficultés engendrées et, présenterai les principaux résultats obtenus.

1. Cadre théorique

1.1. Approche critique de la rédaction

Les critiques envers la rédaction ne datent pas d'aujourd'hui. Dés 1981, Masseron la définissait comme « un texte écrit sur lequel pèse un triple système de contraintes » (Masseron, 1981 : p.48-49) :

1/ les contraintes linguistiques c'est-à-dire que la rédaction soit recevable d'un point de vue de la norme écrite, qu'elle soit lisible. La rédaction est en effet un écrit exigeant : respect des règles orthographiques, grammaticales etc. Le scripteur doit veiller au respect des règles de la langue française : les phrases doivent être formulées de manière cohérente, l'orthographe et la grammaire vérifiées : les mots doivent être écrits sans erreur et les accords grammaticaux doivent être adaptés.

2/ les contraintes de contenu dans le sens où il y a des choses qui ne se disent pas à l'école. L'auteure met en avant la « censure » c'est-à-dire le fait que les élèves doivent faire en sorte que leur écrit corresponde aux attentes et exigences de l'école. L'auteure dément d'ailleurs « l'idée largement répandue que la rédaction serait pour tout élève un moment hautement gratifiant où il a enfin la possibilité de s'exprimer librement ».
Ainsi, l'auteure a montré que la rédaction correspond à une activité scolaire relativement stricte au niveau du contenu.

3/ les contraintes liées à la situation scolaire dont l'auteure rappelle quelques règles comme par exemple la présentation, l'absence de destinataire, le calibrage du texte et la faible implication du sujet écrivant. Cette activité scolaire enferme l'élève dans un contexte peu motivant.
Il y a, d'une part, des contraintes liées à la présentation comme l'évoque l'auteure. La rédaction fait référence à une esthétique textuelle à respecter, contraignante pour l'élève scripteur. La rédaction donne l'image que le « contenant » (l'esthétique du texte) est aussi important que le « contenu » (la pertinence du texte). Les règles de présentation enferment l'élève dans un cadre formel qui lui laisse peu de liberté dans l'écriture de son texte.
Il n'y a pas, d'autre part, de réel destinataire à l'écrit de l'élève. Pour Charmeux[22], il est difficile de considérer l'enseignant comme le destinataire de la copie : ce serait confondre un destinataire avec un juge. En rédaction l'élève écrit un texte en vue d'être évalué par l'enseignant. L'enseignant n'est donc pas le destinataire de l'écrit de l'élève mais le correcteur de cet écrit.
Lors de l'activité de rédaction, l'enseignant donne un sujet aux élèves comme « Racontez vos dernières vacances » ou encore « Imaginez la suite de cette histoire ». Ce constat amène ainsi à percevoir la rédaction comme n'ayant aucun but communicationnel pour les élèves.
C'est ce qu'évoque Charmeux : la rédaction est un « écrit socio-scolaire (et non social), parfaitement défini par la tradition de l'école, certes, mais sans aucun rapport avec un écrit de la société». La rédaction est une activité purement scolaire qui ne s'inscrit pas dans une dimension sociale. Elle ne fait pas référence au type textuel à produire, lequel s'inscrit dans une dimension communicationnelle. La rédaction s'inscrit dans la tradition scolaire et n'a pas de lien avec la vie sociale. En ce sens, la rédaction continue d'exister au fil des années dans le but de perpétuer les traditions. Cette activité scolaire renvoie à une représentation plutôt ancienne de l'écriture voire vieillissante et s'oppose à la société d'aujourd'hui où la dimension communicationnelle est omniprésente.

Un peu plus tard en 1996, Barré-De-Miniac présentait également une critique de la rédaction dans son ouvrage « Vers une didactique de l'écriture, Pour une approche pluridisciplinaire ». On y retrouve des critiques déjà émises par Masseron et Charmeux, soit une quinzaine d'années plus tôt:
- le texte produit est ambigu dans le sens où le texte réalisé ou à réaliser est problématique. Il est souvent demandé d'être original mais sans l'être de trop car tout ne se dit pas à l'école comme l'évoquait Masseron.
- La rédaction est une activité peu motivante qui ne s'inscrit pas dans une dimension sociale.
Comme l'évoquait Charmeux, il ne faut pas confondre le rôle de l'enseignant : ce dernier n'est pas un destinataire mais un juge qui n'a pour objectif que d'évaluer l'écrit. L'ouvrage de Barré-De-Miniac met ainsi en avant le côté artificiel et confus de la rédaction : il est question d'un « malentendu communicationnel » (Barré-De-Miniac, 1996 : p.55).

[22] En ligne

A ces critiques communes, on peut ajouter d'autres critiques émises dans l'ouvrage de Barré-De-Miniac. L'auteure y a notamment convoqué Yves Reuter qui a écrit « la rédaction ou le paradoxe d'une écriture qui ne s'enseigne pas[23] ». En effet, pour Reuter, la rédaction se présente comme une synthèse « magique » des autres enseignements qui sont essentiellement des sous-systèmes de la langue (orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison…).
L'enseignement de la rédaction est en effet inexistant : il est demandé aux élèves de produire un texte à un moment donné, selon un sujet donné mais sans aucune intervention enseignante. L'élève est seul face au texte à écrire. Une fois le texte écrit, ce dernier est corrigé par l'enseignant. Aucun retour n'est fait par l'élève scripteur sur son écrit. Il ne se rendra donc pas compte par lui-même des erreurs commises. En ce sens, la rédaction ne donne pas lieu à un enseignement-apprentissage. D'un côté, l'enseignant n'intervient que dans la correction de l'écrit et, de l'autre, l'élève écrit sans prendre conscience et comprendre les erreurs qu'il a pu commettre. Il écrit en respectant les contraintes mais ne donne aucun but à son texte, ne le planifie pas. Il n'y a donc, en ce sens, aucun enjeu autour de l'élaboration du texte pour l'élève scripteur. La rédaction est une activité scolaire contraignante qui donne l'illusion qu'elle vise des compétences scripturales chez l'élève. La rédaction est avant tout une activité scolaire à visée évaluative. Enfin, une autre des critiques que l'on trouve dans l'ouvrage de Barré-de-Miniac a trait à la référence littéraire de la rédaction. En effet, la rédaction est très souvent issue d'une lecture, ce qui amène Reuter a évoqué une triple restriction : la restriction des textes puisqu'il s'agit selon lui essentiellement de textes narratifs et descriptifs, la restriction des écritures à un seul type de référence et enfin, la restriction de la littérature à une vision scolairement acceptable.

1.2. Représentations et pratiques

Cette recherche s'intéresse notamment aux représentations et pratiques déclarées des enseignants de l'école primaire (cycle 3). Ainsi, un des objectifs de cette recherche est de comprendre les représentations des enseignants en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture au cycle 3 pour pouvoir comprendre leurs pratiques déclarées.
Huber montre en quoi les représentations sont à la fois indispensables et inévitables. L'auteur cite les travaux de Jodelet qui a rédigé un ouvrage collectif sur les représentations sociales » : « nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose (a fortiori lorsque des élèves conduisent un projet qui a pour but de transformer). C'est pourquoi **nous fabriquons des représentations qui nous guident** dans la façon de nommer, de définir les différents aspects de notre réalité, de les interpréter, statuer sur eux… »[24] (Huber, 1999 : p.31).
On trouve une autre définition des représentations de Jodelet citées par Morandi :
« Les représentations sont les modalités de pratiques de pensée « orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social » ; » (Morandi, 2002 : p.36).
A travers ces extraits, on perçoit donc que les représentations sont d'une part indispensables car elles nous permettent de nous guider pour vivre dans la société et, inévitables car il est impossible de vivre sans représentation. En effet, comme l'évoque Jodelet, nous ressentons toujours le besoin de « savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure ». Chaque sujet se construit des représentations du monde social qui l'entoure. Les représentations sont en ce sens propres à chaque sujet dans le sens où nous appréhendons chacun, à notre manière, le monde qui nous entoure.

De plus, d'après Denis cité par Ecalle, « Les représentations constituent des modèles intériorisés de l'environnement du sujet et de ses actions dans cet environnement ; ces modèles sont utilisables par l'individu comme source d'informations sur le monde et comme instruments de régulation et de planification des conduites. » (Ecalle : 1998 : p.5).
Représentations et pratiques sont donc étroitement liées : les conduites découlent des représentations des sujets. En ce sens, les croyances et connaissances du sujet qui définissent les représentations du sujet vont planifier les conduites du sujet. Les représentations guident les pratiques.
Pour comprendre les pratiques, il est donc fondamental de comprendre les représentations du sujet et inversement.

Enfin, un dernier point est selon nous essentiel à considérer pour comprendre la notion de « représentation ». D'après Morandi (2002), « Platon concevait qu'apprendre suppose que l'on sache déjà...Savoir déjà comme germe de connaissances est une des conditions de l'intérêt (cf. Freinet). Mais le déjà su est-il savoir ? Apprendre c'est changer : l'élève arrive à l'école avec des représentations, en liaison avec des savoirs sur ce qu'est apprendre. Ainsi que Bachelard le suggérait, le problème d'apprendre et d'enseigner n'est pas tant d'ignorer que de déjà « savoir » : la « rectification » des conceptions préalables est une modalité de l'apprendre. » (Morandi, 2002 : p.36).
Morandi (met l'accent sur un élément essentiel :
- « Apprendre c'est changer » : lorsqu'un sujet apprend il modifie ainsi ses représentations antérieures et en construit ainsi de nouvelles. Les représentations ne sont donc pas figées mais évoluent lorsqu'un sujet apprend.
Morandi (2002) montre ainsi, selon nous, que les représentions ont un caractère évolutif qui va suivre le développement intellectuel personnel du sujet : tout individu, lorsqu'il est en situation d'apprentissage, modifie ses représentations antérieures pour en créer de nouvelles.

1.3. Textes officiels et pratiques

Une autre dimension de cette recherche est l'étude des Instructions Officielles et des Programmes ministériels. Commençons par définir ces deux éléments.
D'après Chobaux (1967), les Instructions Officielles sont « un ensemble de textes qui viennent compléter certains arrêtés ministériels. Alors que ceux-ci fixent les décisions concernant la structure de l'enseignement, les horaires et les programmes, les instructions précisent l'« esprit » dans lequel doivent être appliquées les décisions : elles explicitent les objectifs poursuivis, suggèrent les méthodes et les procédés pédagogiques et définissent, d'une manière générale les principes de l'éducation scolaire. » (Chobaux, 1967 : p.34).
Les Instructions Officielles complètent les arrêtés ministériels qui fixent les décisions dont, les Programmes ministériels notamment : selon l'auteur, les Instructions Officielles précisent la manière de comprendre et percevoir les décisions des arrêtés ministériels. En ce sens, les Instructions Officielles permettent, selon nous, de comprendre les Programmes ministériels. Elles donnent notamment la manière de mettre en œuvre les Programmes ministériels, axés sur le contenu et les compétences à atteindre avec les élèves.
Dans notre recherche, nous traitons de manière groupée les Instructions Officielles et les programmes ministériels que nous considérons comme le cadre formel.

Baptiste (2002), qui a soutenu une thèse sur l'écriture à l'école primaire, s'est notamment intéressé à l'étude des Instructions Officielles. Pour lui, l'école porte la marque des instructions officielles qui, à tel ou tel moment de son histoire, l'ont structurée.
L'étude des instructions officielles permet de comprendre le « contexte » d'enseignement pour chaque programme et non de refléter les pratiques effectives. En effet, les instructions officielles ne reflètent pas les pratiques effectives des enseignants mais renseignent sur la conception de l'enseignement à un moment donné de l'histoire.

Petitjean (1999) discute ces deux éléments : « Interroger la discipline « français », retracer son évolution, décrire son état présent par le biais des textes officiels, est certes insuffisant mais néanmoins indispensable. Insuffisant, car « les plans d'études » ou les « Instructions officielles » représentent un curriculum formel qui ne saurait rendre compte de la réalité des classes et des pratiques. Indispensable, car ces textes fournissent de précieux renseignements sur l'organisation des cursus, des filières et des classes et surtout sur la configuration d'ensemble de la discipline : finalités, objectifs, contenus, méthodes, activités, exercices…» (Petitjean, 1999 : p.3).
Les Instructions Officielles sont donc à considérer pour comprendre l'histoire de l'institution scolaire mais à prendre en compte avec un certain recul. En ce sens, les Instructions Officielles sont à considérer comme un « indicateur historique » de méthodes, de contenus, d'objectifs etc.

De plus, les programmes de l'école primaire « constituent une référence permanente et incontournable pour tout enseignant » selon le plan de formation 2007/2008 des professeurs des écoles (cas de l'IUFM de Lorraine).
Si l'on se réfère au dictionnaire encyclopédique de l'éducation et la formation (1994) : « Dans la tradition éducative française, les programmes sont publiés sous la forme de textes réglementaires qui vont, par degré de précision croissant, de la loi (loi d'orientation du 10 juillet 1989) à la circulaire (circulaire du 4

[23] In barré-de Miniac, p.52
[24] Les mots en gras sont repris de l'auteur

décembre 1972 sur l'enseignement du français à l'école élémentaire) en passant par l'arrêté (arrêté du 23 avril 1985 sur les horaires et programmes à l'école élémentaire). On est donc en présence d'une véritable hiérarchie de normes qui ont un caractère obligatoire pour tous les enseignants et les usagers du service public d'éducation. Ce dispositif est souvent critiqué par son caractère contraignant, qui ne laisse aucune place à des adaptations locales ou individuelles. » (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et la formation, 1994 : p.799-800).
On trouve un peu plus loin dans le même dictionnaire que « Par définition, les programmes scolaires doivent être appliqués dans les établissements scolaires de l'Education nationale. ».

A travers ces définitions, on perçoit que les Instructions Officielles représentent des normes communes à tous les enseignants dans le sens où tous les enseignants doivent les respecter et donc les appliquer au sein de leurs classes.
Néanmoins, ce dispositif est critiquable: il en ressort, selon nous, deux éléments en ce qui concerne les Instructions Officielles :
- Les Instructions Officielles sont nécessaires dans le sens où ces dernières vont permettre de viser des compétences précises par cycle. Chaque enseignant sait ainsi où il doit aller et sait où les autres enseignants sont censés aller en termes de compétences.
- Les Instructions Officielles ont un caractère obligatoire qui, de ce fait, peut devenir contraignant pour tout enseignant. Tous les enseignants sont logés à la même enseigne, quel que soit l'établissement d'exercice ou encore les difficultés des élèves. Les compétences visées chez les élèves restent les mêmes pour tout enseignant.

D'autre part, il est essentiel de considérer la vision de l'enseignement dans les derniers programmes de 2008 pour percevoir comment sont perçus l'enseignant et l'enseignement.
Si l'on se réfère au préambule des Programmes de 2008, « Les programmes nationaux de l'école primaire définissent pour chaque domaine d'enseignement les connaissances et compétences à atteindre dans le cadre des cycles ; ils indiquent des repères annuels pour organiser la progressivité des apprentissages en français et en mathématiques. Ils laissent cependant libre le choix des méthodes et des démarches, témoignant ainsi de la confiance accordée aux maîtres pour une mise en œuvre adaptée aux élèves. La liberté pédagogique induit une responsabilité : son exercice suppose des capacités de réflexion sur les pratiques et leurs effets. Elle implique aussi, pour les maîtres, l'obligation de s'assurer et de rendre compte régulièrement des acquis des élèves. » (Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2008 : p.1).
Ajoutons qu'une nouvelle conception du métier d'enseignant se dessine dans la présentation des programmes de 2008: « Si un maître est d'abord maître du choix de sa méthode, il est au service des progrès de ses élèves par rapport aux objectifs des programmes. C'est pourquoi la liberté pédagogique des enseignants va de pair avec de nouvelles modalités d'inspection des maîtres, davantage centrées sur l'évaluation des acquis des élèves.» (Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2008 : p. 3).
Dans ces derniers programmes, l'accent est mis sur la liberté pédagogique c'est-à-dire le choix laissé aux enseignants de choisir les méthodes d'enseignement. Cette liberté pédagogique sous-entend une responsabilité des enseignants : celle d'être capable de réfléchir sur leurs pratiques par rapport aux objectifs visés. Si l'on se réfère au préambule, la liberté pédagogique témoigne de la confiance accordée aux enseignants mais induit également une responsabilité de la part des enseignants : celle d'être capable d'être un praticien qui réfléchit sur sa pratique.
De plus, la liberté pédagogique laissée aux enseignants induit de nouvelles modalités d'évaluation de ces derniers. Ces derniers sont libres d'utiliser telles ou telles méthodes tant que celles-ci font leurs preuves auprès les élèves. L'enseignant en tant que praticien doit sans cesse réfléchir et remettre en cause ses pratiques en classe en vue de favoriser l'apprentissage des élèves. L'objet de cette recherche est donc de percevoir ce qu'il en est en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture en particulier.

2. La « rédaction » dans les derniers programmes de 2008

2.1. Méthodologie retenue

Je me penchée sur les programmes ministériels afin de percevoir les propositions faites aux enseignants en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture au cycle 3.
La méthodologie retenue est l'analyse de contenu. J'ai fait le choix d'une grille d'analyse pour analyser les données récoltées. Ainsi, la grille a servi à analyser les conceptions didactiques dans les programmes ministériels. Cette grille d'analyse est constituée de 7 critères :
- l'occurrence de « rédaction » et « production d'écrits » où il est question de comptabiliser le nombre de fois où apparaissent les termes de « rédaction » et « production d'écrits » afin de constater lequel des deux termes est le plus employé.
- la définition et/ ou distinction de « rédaction » et « production d'écrits » : il s'agit de percevoir si une définition et / ou une distinction entre « rédaction » et « production d'écrits » sont effectuées.
- le volume horaire total accordé à l'enseignement de l'écriture : il est question de voir si un volume horaire total est donné et, si oui, quel est-il.
- le(s) modèle(s) rédactionnel(s) proposé(s) où il s'agit de voir si un ou plusieurs modèles rédactionnels sont proposés aux enseignants pour faire produire des textes à leurs élèves. Il s'agit notamment de percevoir si les modèles théoriques de résolution de problèmes sont mis en avant ou non.
- la référence au « projet d'écriture » : il est question de percevoir si le projet d'écriture y apparaît et ce qui y est proposé.
- la référence à la « typologie textuelle » : il s'agit de voir si cette notion apparaît et, si oui, de quelle manière.
- le(s) ressource(s) didactiques proposé(é) pour l'enseignement de l'écriture : j'ai cherché à voir si des ressources didactiques sont proposées et si oui, lesquelle(s).

2.2. Les principaux résultats obtenus

D'une part, le terme de « rédaction » est employé dans les derniers programmes : on ne trouve plus celui de « production d'écrits ». Or, comme on a l'a vu précédemment, les travaux des chercheurs ont montré que « rédaction » et « production d'écrits » ne renvoient pas aux mêmes conceptions didactiques de l'enseignement de l'écriture.

La « rédaction » désigne l'activité scolaire où l'enseignant donne un sujet aux élèves. Le texte produit est destiné à être lu et évalué par l'enseignant. La « rédaction » se résume à la production d'un texte par les élèves : il s'agit donc d'un écrit scolaire qui ne permet pas à l'élève scripteur de prendre conscience des erreurs qu'il a commises.

La « production d'écrits » met l'accent sur le processus cognitif de l'élève lorsqu'il produit un texte mais aussi sur l'aspect communicationnel dans lequel s'inscrit l'écrit à produire par les élèves. De plus, en « production d'écrits », les élèves ont la possibilité de réviser leur texte grâce à une intervention enseignante en cours de production. Garcia-Debanc (1986) met en avant les intérêts des modèles du processus rédactionnel et propose un essai de description de l'activité du rédacteur. Ainsi, Garcia-Debanc présente le modèle de Hayes et Flower, modèle princeps qui date de 1980 et qui envisage le processus d'écriture chez l'élève scripteur en 3 opérations : la planification (conception, organisation et recadrage) qui consiste à définir le contexte de la production du texte (pourquoi j'écris ? dans quel but ? à qui ? comment ? etc…) ; la mise en texte qui correspond à la production d'un premier jet et, enfin, la révision (lecture et mise au point) qui consiste à une relecture par l'élève en vue de détecter et résoudre les éventuels problèmes rencontrés à l'aide d'outils proposés par l'enseignant (grille de relecture par exemple).

La « production d'écrits » donne lieu à un enseignement à la différence de la « rédaction » puisque l'enseignant doit intervenir en cours de production et étayer chacun des élèves scripteurs.

Ainsi, la « production d'écrits » apparaît comme une vision plus moderne de l'écriture alors que la « rédaction », comme une activité scolaire plus traditionnelle fortement critiquée par les chercheurs depuis de nombreuses années.

On constate que « rédaction » et « production d'écrits » ne visent pas les mêmes enjeux de production :

-La « rédaction » ne donne pas lieu à un écrit social à la différence de la production d'écrits qui s'inscrit dans une dimension sociale communicationnelle liée au type textuel qui va être produit par l'élève.

-La « production d'écrits » permet à l'élève de cerner le contexte de production d'écrits ce qui peut être un facteur de motivation : pourquoi vais-je écrire ? Pour qui ? Dans quel(s) but(s) ? etc. Selon nous, la « production d'écrits » place l'élève scripteur dans une démarche communicationnelle de production. En ce sens, la « production d'écrits » renvoie à une dimension sociale. Ce qui n'est pas le cas pour « la rédaction » où l'élève écrit pour l'enseignant en vue d'être corrigé. La « rédaction » se positionne dans une dimension scolaire et non sociale.

-La « production d'écrits » s'inscrit dans une démarche de projet par rapport à la « rédaction » : l'élève connaît le destinataire de l'écrit produit (par exemple, une production d'écrits réalisée dans le cadre d'une gazette distribuée aux parents par l'école).

-la « rédaction » semble davantage mettre en avant le côté formel du texte ainsi que le respect des normes écrites (orthographes, grammaire, vocabulaire…). En « production d'écrits » on a l'impression que l'erreur est facteur d'apprentissage grâce notamment à l'opération de révision qui, grâce à l'étayage du maître, permet à l'élève de détecter les problèmes en vue de les résoudre grâce à la sélection d'une stratégie adaptée.

De plus, nous venons de voir que la « rédaction » ne donne pas lieu à un enseignement puisque l'enseignant n'intervient pas alors que celui de la « production d'écrits » est objet de discussion. On trouve en effet tantôt des intérêts mis en avant d'une modélisation de la production d'écrits, tantôt des critiques émises envers cette modélisation. De même, on perçoit que les modèles rédactionnels notamment celui de Hayes et Flower, sont l'objet de critiques aussi bien positives que négatives. On constate ainsi que la didactique de l'écriture au sens productif est donc un objet complexe. Ainsi, l'enseignement de l'écriture peut poser problème aux enseignants. On peut alors se questionner sur les pratiques déclarées actuelles de l'enseignement de l'écriture au cycle des approfondissements.

D'autre part, on note une ambiguïté quant à la prescription de l'enseignement de l'écriture dans les derniers programmes de 2008 : le terme de « rédaction » est employé mais on trouve, selon nous, des références implicites à la production d'écrits : « La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction. Ils sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.). » (Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2008 : p.20).

Les programmes mettent en avant la « rédaction » alors qu'ils indiquent que « les élèves sont entraînés « à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.). ».

Cet aspect renvoie selon nous au processus d'écriture de l'élève scripteur envisagé en termes de résolution de problèmes. Il s'agit donc d'une démarche de production d'écrits pour les élèves.

Les programmes de 2008 sont donc très ambigus concernant l'enseignement de l'écriture au cycle 3 : ils confondent « rédaction » et « production d'écrits ».

3. Représentations et pratiques déclarées des enseignants

3.1. Méthodologie retenue

Le recueil de données s'est effectué en deux temps :

Dans un premier temps, une enquête par questionnaire a été menée auprès de professeurs des écoles de cycle 3 de l'école primaire de 16 circonscriptions du département que j'ai nommé « M » : le questionnaire comme recueil de données peut être justifié par le nombre important d'enseignants concernés par l'enquête. Cependant, cette enquête a connu un faible taux de participation que je tenterai d'expliquer.

Dans un second temps, une enquête par entretien a donc été mise en place. J'ai ainsi recontacté les enseignants ayant participé à l'enquête par questionnaire pour leur proposer un entretien complémentaire. L'entretien vise à compléter les données recueillies par questionnaire afin de percevoir et comprendre les représentations et pratiques déclarées des professeurs des écoles concernant l'enseignement de l'écriture au cycle 3. L'entretien a donc permis d'approfondir et parfois d'éclaircir les réponses données dans le questionnaire par les enseignants volontaires.

3.2. Les principaux résultats obtenus

Le taux de réponse n'étant pas représentatif, l'objectif n'est donc pas de généraliser mais plutôt d'essayer d'extraire des éléments pertinents en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture et, si possible, d'essayer de comprendre pourquoi l'enquête a connu si peu de succès. J'ai, en effet, été confrontée à de réelles difficultés pour récolter des questionnaires auprès des professeurs des écoles et ce malgré de nombreuses relances. Plusieurs raisons hypothétiques pourraient être données à ce constat : d'une part, la recherche questionne les pratiques des enseignants, ce qui peut-être déstabilisant et peut provoquer une impression d'être jugé par l'enquêteur. D'autre part, le champ disciplinaire Français et notamment l'enseignement de l'écriture est un objet complexe. Il est donc possible que les enseignants, en tant que praticiens, ne soient pas toujours à l'aise avec cet enseignement.

J'ai ainsi demandé l'avis des enseignants ayant accepté l'entretien afin d'y voir plus clair et de pouvoir intégrer ce constat à mon analyse car il apparaît que ce faible taux de participation soit le reflet d'un certain « malaise » en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture. Comme l'a énoncé Bourdieu (1973), « plus une question pose des problèmes conflictuels, porte sur un nœud de contradictions (soit une question sur la situation en Tchécoslovaquie pour les gens qui votent communiste), plus une question est génératrice de tensions pour une catégorie déterminée, plus les non-réponses sont fréquentes dans cette catégorie. » (en ligne).

Comme le montre l'auteur, les non-réponses sont donc à considérer : elles peuvent être le reflet de tensions provoquées par une ou plusieurs questions posées. Ainsi, je me suis inspirée de cette théorie de Bourdieu pour tenter de comprendre les tensions que le questionnaire a pu susciter chez les enseignants et ainsi, provoquer une absence de réponse de leur part.

Ce constat ressort de l'analyse des questionnaires destinés aux professeurs des écoles : d'une part, un seul enseignant indique connaître et utiliser les modèles de résolution de problèmes. Les quatorze autres enseignants n'utilisent pas de modèle rédactionnel pour faire produire des textes car ils n'en connaissent pas. Rappelons que ces modèles sont les plus diffusés dans la préparation au CRPE[25] lors de notre enquête en 2008/2009. Les modèles de résolution de problèmes sont donc les modèles rédactionnels qui ressortent de la formation professionnelle initiale. On peut alors donner comme facteur explicatif au faible taux de participation à l'enquête par questionnaire le fait que les modèles de résolution de problèmes ne sont pas connus voir oubliés des enseignants. De plus, nous avons vu précédemment que le changement de terme dans les derniers programmes modifie la conception de l'enseignement de l'écriture. Or, on note que le changement de terme dans les derniers programmes est perçu comme sans incidence pour la majorité des enseignants ayant participé à l'enquête par questionnaire : pour 13 enseignants, le changement de terme n'a aucune incidence sur l'activité qu'ils font faire à leurs élèves, un pense que le changement est pertinent et un n'a pas répondu à la question.

Treize enseignants sur 15 ont indiqué que le changement de terme n'a aucune incidence : précisons qu'un enseignant indique qu'il devrait avoir une incidence.

Les 12 autres enseignants ne semblent pas distinguer « rédaction » et « production d'écrits », ce qui explique qu'ils aient répondu que le changement de terme soit sans incidence sur l'activité qu'ils font faire à leurs élèves.

4. Conclusion générale

Pour conclure, on peut établir deux constats :

- le changement de terme dans les derniers programmes n'a pas modifié la pratique des enseignants ayant participé à l'enquête. On peut émettre l'hypothèse que ce constat soit à l'origine du faible taux de participation à l'enquête par questionnaire auprès des professeurs des écoles de cycle 3.
- les enseignants ayant répondu à l'enquête ne connaissent pas les modèles de résolution de problèmes : un seul enseignant indique les connaître et les utiliser. Pourtant, les modèles de résolution de problèmes sont les modèles les plus diffusés dans la préparation au CRPE. Il y a donc un décalage entre le discours enseignants et le discours de la formation professionnelle initiale.

Bibliographie

[25] Concours de Recrutement de Professeur des Ecoles

Baptiste, L., *Apprendre à écrire à l'école primaire*. Thèse de doctorat. En cours de publication. Université Lumière, Lyon 2, 2002.
Barré de-Miniac, C. *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*, pp. 51-73. Bruxelles : De Boeck, 1996.
Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, n°3, Hors série, 19 janvier 2008.
Chobaux, J., Un système de normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français. *Revue française sociologie*, CNRS : 1967.
Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et la formation : Nathan, 1994.
Garcia-Debanc, C., Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture : *Revue Pratiques, Metz : CRESEF*, 1986.
Huber, M. *Apprendre en projets, La pédagogique du projet-élève*, Lyon : Chronique sociale, 1999.
Masseron, C., La correction de rédaction : *Revue Pratiques*, Metz : CRESEF, 1981.
Masseron, C., Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ? *Revue Pratiques*, Metz : CRESEF, 2008.
Morandi, F. *Pratiques et logiques en pédagogie*, Paris : Nathan Université, 2002.
Petitjean, A., Textes officiels et enseignement du français : *Revue Pratiques*, Metz : CRESEF, 1999.

Sitographie

Bourdieu, P. (1973), « L'opinion publique n'existe pas » Exposé fait à Noroit (Arras) en janvier 1972 et paru dans Les temps modernes, 318, janvier 1973, pp. 1292-1309.
En ligne : http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/questions/opinionpub.html (page consultée le 25/04/11)
Charmeux, E. Enseigner le Français avec Eveline Charmeux
En ligne : http://www.charmeux.fr/ecrire.html (page consultée le 15/04/11)
Ecalle, J. (1998). *L'école un monde intersubjectif de représentations entrecroisées*. Volume 122. Revue française de pédagogie. (p.5).
En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1998_num_122_1_1132 (page consultée le 15/04/11)
Franc-parler : site de l'Organisation internationale de la Francophonie
En ligne : http://www.francparler.org/dossiers/projets_introduction.htm (page consultée le 09/04)
Haute école Albert Jacquard, Communauté française de Belgique, Catégorie pédagogique
En ligne : http://pedagogique-heaj.be/seqped/didac/schemecr3.html (page consultée le 15/04/11)

DE LA LECTURE, ON FAIT DE L´ART, DE L´ART, ON FAIT DE LA LECTURE

Telma Queirós
Département de Supervision de la Pratique Pédagogique
École Supérieure d´ Éducation
Institut Polytechnique de Bragança
Campus de Santa Apolónia
Apartado 1101, 5301-856 Bragança – Portugal
273 303 000
telma@ipb.pt

Helena Freitas
Professeur d´Éducation Spéciale
Regroupement des Écoles de Marco de Canaveses, Lugar do Cruzeiro – Fornos,
4630-176 Marco de Canaveses – Portugal
255 539 060
helenamlf@hotmail.com

Maria do Céu Ribeiro
Département de Supervision de la Pratique Pédagogique
École Supérieure d´ Éducation
Institut Polytechnique de Bragança
Campus de Santa Apolónia
Apartado 1101, 5301-856 Bragança – Portugal
273 303 000
ceu@ipb.pt

1. Contextualisation

Relier la langue maternelle, le langage, la lecture et l´écriture est une construction essentielle dans l´enseignement de la Langue Portugaise. Dans ce sens, il revient au professeur de rechercher la particularité de chaque contenu pour structurer le procédé de l´enseignement-apprentissage en donnant, de cette manière, réponse aux exigences, non seulement des programmes et cursus du Ministère de l´Éducation, mais également, de manière à faire de la pédagogie, en tenant compte de chaque enfant dans son individualité, grâce à une dynamique de participation et de réflexion.

Ceci étant, il ne suffit pas au professeur de connaître les méthodes et les stratégies de l´enseignement de la lecture, il est nécessaire que les élèves en comprennent l´importance et se responsabilisent dans l´acte d´apprendre à apprendre à lire.

Le programme de la Langue Portugaise pour l´Enseignement de Base (Ministère de l´ Éducation, 1998: 142) considère essentiel

> "que dans l´apprentissage de l´Écriture et de la Lecture on mobilise dês situations de dialogue, de coopération, de confrontation d´opinions, on crée la curiosité d´apprendre, on découvre et développe, dans les dimentions culturelle, ludique et esthétique de la langue, le goût de parler, de lire et d´écrire"

en attribuant dês responsabilités aux deux principaux agents éducatifs_ le professeur et l´élève_ le professeur en tant que médiateur et stimulateur de moments d´apprentissage et l´élève en tant qu´individu actif et motive dans la construction de son identité et apprentissage.

En effet, une des responsabilités du professeur est d´avoir les connaissances indispensables, sur la manière comme la lecture est acquise par les enfants, ainsi que de savoir comment il pourra faciliter l´apprentissage de cette compétence durant la première étape de la vie des enfants. Le professeur doit être conscient de l´importance de cês connaissances, que ce soit pour exercer une pratique fondée et stimulante, que ce soit pour arriver à évaluer des situations, qui ont besoin d´un soutien extra, mais essentiel au bom développement des enfants. Si le professeur a conscience des caractéristiques linguistiques/de la lecture/ de l´écriture de chaque élève, il réussira à réaliser un travail progressif et positif qui sera fondamental pour le bon développement de chacun.

Soutenu par le Cursus National de l´Enseignement de Base, le professeur a à sa disposition les différents domaines qui répondent aux compétences spécifiques qui devront être travaillées avec les élèves pour le développement de la Langue Portugaise (Département de l´Éducation de Base, 2001): le domaine de l´oralité, le domaine de l´écriture et la connaissance explicite..

Bien que la lecture soit une compétence qui fasse partie du domaine de l´écriture, elle n´est pas isolée dans le procédé de l´apprentissage de la lecture. En accord avec Sim-Sim et ses collaborateurs (1997), c´est grâce à l´articulation de ces trois domaines que se fonde le développement de la lecture, tenant compte du fait que, pour lire, l´enfant doit posséder des compétences dans l´utilisation de la langue à travers la fonctionnalité du langage, qui lui permettent d´accéder au code de l´écrit, aux habilites de décodification e tau message envoyé, de manière compréhensible et agréable.

Cette rencontre, qui permet l´effectivité de l´acte de lire, exige toute une préparation expérimentale au niveau de la lecture capable de mettre en marche des attitudes de motivation de la part du lecteur pour la participation à la lecture. Cette préparation va du contact quotidien avec des livres, avec l´expérience de moments affectifs lors du contact avec ces livres; quand il voit que les personnes qu´il aime (parents, frères et soeurs, professeurs) éprouvent du plaisir et de la joie dans l´acte de lire; quand ces personnes utilisent les matériels écrits comme soutien et motivation pour les enfants dans la divulgation de sujets importants, dans la réalisation de "jeux" à partir de ce qu´ils ont lu et ensuite provoquer des situations agréables dans la vision artistique de la lecture en explorant les domaines artistiques les plus variés (Kriegl, 2002).

Dans ce sens, la relation adulte/enfant paraît être centrale dans tout le procédé de l´acquisition de la lecture.

Jusqu´au moment où l´enfant commence à vouloir profiter seul de l´acte de lire, étant maintenant un lecteur effectif et autonome, l´adulte, principalement le professeur, devient essentiel pour "enseigner" à lire.

> "On apprend à lire et à écrire en lisant et en écrivant, en voyant d´autres personnes lire et écrire, en essayant et en se trompant, toujours guidés par la recherche du signifié ou par le besoin de produire quelque chose qui ait du sens" (Kriegl, 2002: 7)

ce qui implique que les enfants disposent de bagages cognitifs capables pour cette attribution de signifiés ayant comme appui la contribution indispensable du professeur.

Dans ce sens, le professeur doit trouver le meilleur chemin pour aider les enfants dans leur initiation et progression de l´acquisistion de la lecture. Solé (1998, cité par Kriegl, 2002) propose un abordage non-restrictif, qui présuppose

"- Profiter des connaissances que l´enfant possède déjà et qui ont l´habitude d´intégrer la reconnaissance globale de quelques mots – dans le cas contraire, la première tâche de l´école sera d´offrir des occasions pour que cette connaissance se développe. - Profiter et augmenter leurs connaissances précédentes en général, pour qu´ils puissent utiliser le contexte et s´aventurer dans le signifié de mots inconnus. - Utiliser d´une manière intégrée et simultanée toutes ces stratégies dans des activités qui aient du sens, car en les réalisant, seulement de cette manière, les petites filles et garçons, pourront bénéficier de l´instruction reçue." (Kriegl, 2002: 7).

À son tour, Viana (2002) réfère que indépendamment de la sélection de la méthode que le professeur choisit, il doit y avoir quelques aspects à considérer dans le procédé de l´acquisition de la lecture et de l´écrit, en particulier:

a) "La lecture suppose une intégration fonctionnelle de niveaux qui incluent des procédés Ascendants et Descendants. L´analyse et la synthèse sont deux opérations intrinséquement liées. La décodification est importante et sera facilitée si elle est enseignée avec le recours à des unités linguistiques ayant du sens;

b) Ce que l´enfant sait déjà, avant et pendant l´enseignement formel de la lecture et de l´écrit, joue un role décisif, en tant qu´intégrateur de l´information visuelle, sensorielle, motrice et kinesthétique, et en tant que facilitateur de la propre décodification;

c) La stimulation du dialogue, de l´observation, de la curiosité, de la recherche de solutions ou le relevé d´hypothèses aident à développer et à structurer les schémas de pensée des enfants, l´organisation sémantique de la mémoire, en se répercutant de façon évidente sur l´accès au langage écrit;

d) Il est également extrêmement important que le professeur n´oublie pas qu´apprendre à lire est aussi apprendre à penser, en ne séparant jamais un apprentissage de l´autre. C´est qu´ apprendre à penser sur le langage oral est inséparable d´apprendre à lire;

e) Les difficultés de discrimination phonématiques présentées par les enfants indiquent que, parallèlement à la représentation graphique des sons, les enfants ont besoin de plus d´expérience, de plus de recherche et d´aide dans la consciencialisation des sons de la langue. Il est absurde de demander à un enfant qu´il se represente quelque chose qu´il ne connaît pas;

f) Si la mémoire joue un rôle important dans la procédure de l´information linguistique, il est important que la planification du procédé de l´enseignement/apprentissage inclue des stratégies qui visent au développement de cette capacité;

g) En dernier, il est important d´élargir les expériences du monde de l´enfant pour que ressorte le besoin de les partager et de les représenter, à travers des langages verbaux et non verbaux. " (Viana, 2002: 115-116).

À partir de ces abordages plus amples, tout ce que l´enfant est et sait, la manière comme il interagit sur le contexte et la société et la manière comme le contexte influence les expériences de l´enfant, exige que le professeur structure l´apprentissage de la lecture et de l´écrit en tenant compte des intérêts et des motivations de l´enfant. Cependant, cela n´invalide pas que le professeur exploite différentes méthodologies et stratégies de l´enseignement de la lecture pour qu´il puísse les adapter à chaque situation d´enseignement-apprentissage.

Partant de ces hypothèses, Souza (2009) considère trois modèles de procédure de la lecture, développés dans le parcours éducatif:

- *Modèle d´ orientation ascendant (bottom-up)* qui valorise le procédé de décodification pour que puísse se former un lecteur fluent. Solé (1998) réfère que l´école, selon cette perspective, est détentrice du savoir et pour que l´enfant apprenne à lire, la lecture doit être enseignée de façon progressive, séquentielle et hiérarchique. En outre,

"l´enseignement de la lecture, dans cette conception, doit arriver à partir de la décodification des signes, lesquels sont représentés progressivement, des unités plus simples aux plus complexes, c´est à dire, le lecteur doit commencer la lecture par les lettres, ensuite il doit lire les mots et, en dernier, lire les phrases, de préférence au moyen du déchriffement à haute voix et de la répétition " (Souza, 2009: 37).

Vu que cet abordage se base sur le déchiffrement, son sens dépend des signes linguistiques pour traduire le message écrit .

- *Le modèle de l´ orientation descendant (top-down)* valorise l´utilisation de l´information syntaxique-sémantique où le lecteur est le centre de l´apprentissage, ayant la responsabilité de l´attribution des signifiés au procédé de lecture. Goodman (1994) et Smith (1982) cités par Barroco (2004) sont les grands défenseurs du modle descendant, référant que la lecture est "un procédé constructif interne et non un procédé additif extérieur" (p. 89). Ces auteurs considèrent que

"la lecture est un procédé qui se développe dans un sens inverse à l´antérieur, donnant du relief aux schémas antérieurs du lecteur et à ses hypothèses initiales au sujet du texte, celui-ci étant le fournisseur d´ indications pour le contact entre le langage et la pensée. Ainsi, la lecture est vue comme un procédé d´identification directe des mots, d´anticipations basées sur le contexte sémantique et syntaxique et de vérifications d´hypothèses à la lumière des connaissances antérieures du lecteur" (cités par Marcelino, 2008: 84 - 85).

- *Le modèle interactif* s´appuie sur la complémentarité entre le modèle ascendant et le modèle descendant dans la mesure où il considère importantes les idées défendues par les deux modèles. Selon Rebelo (1993: 54 cité par Barroco, 2004: 95) ce modèle

"présuppose que toutes les sources d´information agissent simultanément, pendant la lecture: autant l´identification, la reconnaissance de lettres, leur traduction en sons que la compréhension, la formulation d´hypothèses et de conjonctures pour découvrir leur signifié sont intimement impliquées dans le procédé, en une relation d´ interdépendance".

Dans ce contexte, ces modeles doivent être compris comme abordages qui se développent interliés par leur complémentarité et non pas comme procédés isolés, ce qui veut dire que, l´acte de lire, en plus de la capacité de décodification des lettres aux phrases, consiste aussi dans la capacité de comprendre un texte.

Dans ce sens, dans le procédé de l´apprentissage de la lecture, le professeur joue un rôle crucial, principalement dans l´enseignement du déchiffrement et des stratégies pour le traitement de l´information textuelle. Cependant, l´élève a de la même façon, une grande responsabilité dans l´acquisition et l´effectivation fluente de la lecture, car, il dépend de lui, la perception, la mémorisation et la production qui ne peuvent pas être déliées de la condition de quelqu´un appartenant à une société et dont les connaissances et les expériences individuelles vont influencer la progression de l´enfant en tant que lecteur.

En ayant comme base ces pas cruciaux pour la construction de la lecture, on ne peut, cependant, mettre de côté l´importance de la connaissance linguistique,

"particulièrement la richesse lexicale et le domaine des structures syntaxiques complexes, la rapidité et l´efficacité avec laquelle on identifie les mots écrits, la capacité pour automonitoriser la compréhension, la connaissance qu´on a sur le Monde et sur la vie et, très particulièrement, sur les sujets abordés dans les textes lus." (Sim - Sim, 2008: 8).

Devant ces faits, un élément essentiel dans l´apprentissage de la lecture est le développement du langage oral en tenant compte que c´est à travers ce langage que l´élève va pouvoir communiquer, s´exprimer et effectiver la compréhension de ce qu´il voit, entend, sent et pense.

Ainsi, la compétence communicative, fondamentale pour l´apprentissage de la lecture, dans toutes ses étapes (déchiffrement, compréhension du texte et goût de la bonne lecture) permet l´extériorisation par les enfants des découvertes, des sensations, des doutes et des fantaisies, que l´acquisition de la lecture offre. Entendre lire conduit les enfants à la fluidité de l´imagination; lire d´une manière autonome conduit les enfants à construire ensemble des expériences de déchiffrement, à anticiper ce qu´ils imaginent être dans les mots lus, à la capacité de mettre en relation les apprentissages antérieurs aux expériences nouvelles, créant ainsi leur propre histoire imaginative.

Devant cela, c´est la tâche du professeur d´agir au moment où la situation l´exige, avec responsabilité pédagogique et avec la créativité nécessaire au développement de pratiques attractives, difficiles et significatives. Le professeur doit être, donc, un agent imaginatif, réfléchi, intervenant, artistique, créatif et, c´est à ce niveau que le professeut exerce son action dans un dialogue créatif, où l´imagination permet la participation des élèves dans le procédé d´apprentissage- apprentissage également créatif, stimulant et provocant.

Le procédé de l´enseignement de la lecture exige ces compétences de la part du professeur. Cependant en promouvant la créativité dans ce procédé, le professeur permet que les élèves aussi fassent l´expérience de pratiques de lecture stimulantes et qu´eux-mêmes arrivent à des habitudes d´imagination créatrice.

De cette façon, la lecture dépasse l´imagination créatrice des deux agents principaux- le professeur et le lecteur. Apprendre à lire est un art, et, de cette manière, le procédé de l´enseignement-apprentissage de la lecture doit être vécu dans l´art et à travers l´art. On peut ici parler d´apprentissage transversal qui inclue les expressions artistiques- communicatives (plastique, musicale, drammatique, cinématographique…) vu qu´elles permettent toutes la fluidité de la créativité imaginative basée sur la communication dans la lecture et pour la lecture.

Tableau 1- Techniques activantes de stimulation de la créativité (adapté de Balancho, 1992: 167-169)

Techniques: Divisées en trois noyaux		
1- Création par le "mot»	**2- Voyage à l´intérieur du "Mot" ou texte poétique**	**3- Création au delà du "Mot"**
"C´est surtout par le "mot" que les hommes se font connaître, se "touchent" et s´ "échangent", "on leur donne le mot" et on commence le "jeu"…" ❖ De significations: avec les syllabes de notre nom et du nom des élèves, en fonction des caractéristiques personnelles ❖ De montages de petits commentaires sur dês thèmes discutes antérieurement en tables rondes, débat et entrevues…	"Avec dês mots dans les yeux, dans les oreilles et dans les mains." Ce noyau a la fonction du "signifiant" en : ❖ Comptines ❖ Jeux de mots ❖ Récitations ❖ Poèmes visuels Recréant le "signifié" dans les échos qui passent par la voix et la mémoire.	"Exploration de l´immense univers suggestif de chaque mot et chaque phrase." Parce que le mot est: ❖ Image, son, mouvement Nous devons prolonger la lecture dans son intertextualité, projetant le texte en expériences de: ❖ Mise en scène ❖ Adaptation au cinéma ou diaporama ❖ Élaboration de monographies pluridisciplinaires ❖ Préparation de projects interdisciplinaires

Greene, cité par Fosnot (1996) considère que le lecteur crée et recrée sa réalité selon ses expériences communicatives, basées sur la lecture qu´il peut avoir. Les jeux du «faire semblant» dans la lecture; les jeux de mots et de sons (phonologiques); les jeux de symbologies», les perceptions et sentiments sur ce qu´ils lisent et entendent lire; l´invention et l´imitation des personnages lecteurs qui «jouent» avec le langage, les mots et les phrases, sont des stratégies qui relient la lecture et l´art à travers des formes d´interprétation significatives et agréables dans une relation entre l´improvisation et la découverte; entre l´imagination et la connaissance et entre le jeu et la compréhension.

Selon Santos, cité par Balancho (1992) permettre que l´enfant «joue» avec les mots; débute des textes, les complète ou les termine; vive des moments de "lecture orale avec effets sonores, rythmiques, en le transformant en une somme de tout le travail de démontage, interprétation et explication fait antérieurement sur le texte" (p.167) favorise le développement de pratiques effectives et agréables de la lecture à travers des expériences interactives et de coopération de groupe. Pour l´auteur, dans une pratique basée sur ces príncipes, les professeurs ont besoin de stratégies et de techniques adéquates au développement de la lecture chez l´enfant et à travers lesquelles on peut utiliser des agents de stimulation de la créativité (selon le Tableau 1):

Dans ce sens, chaque professeur doit adapter les stratégies aux caractéristiques de chaque enfant, avec des techniques appropriées à chaque groupe d´élèves, toujours dans une perspective créatrice à travers laquelle la lecture et l´art pourront cheminer en parallèle.

En ayant pour base cet encadrement, l´étude ici présentée prétend motiver les enfants à la lecture et à l´exploitation de textes promoteurs de l´apprentissage de la Langue Portugaise au moyen de la créativité. Ce fut dans ce sens que nous avons defini les objectifs spécifiques suivants: i) motiver les élèves à la pratique effective de la lecture à travers la diversité de stratégies didactiques; ii) mettre en oeuvre des stratégies de lecture qui évitent le désistement de l´acte de lecture de la part des élèves; iii) transformer les textes aux contenus d´apprentissage grammatical en textes attractifs; iv) vérifier l´influence de la créativité artistique dans la motivation pour la lecture; v) valoriser l´autonomie personnelle pour comprendre le rôle des capacités de décodification des élèves qui apprennent à lire et; vi) permettre que l´enfant interagisse d´une manière significative et fonctionnelle avec la langue écrite, comme moyen de construir les connaissances nécessaires pour pouvoir aborder les différentes étapes de son apprentissage.

2. Méthodologie

L´étude a été développée dans une classe de première année du 1er cycle de l´Enseignement de Base, d´une école publique de la Région de Bragança, constituée par six enfants, quatre du sexe féminin et deux du sexe masculin, âgés de 6 ans. Les sujets de l´étude ont été choisis dans le contexte où se déroulait le stage, ainsi la méthode d´échantillonnage adaptée a été par convenance du type intentionnel, vu que ces individus ont été sélectionnés parce qu´ils étaient accessibles au recueil d´information et intentionnel, car ils possédaient tous des critères de sélection en commun: âges, occupation et année de scolarité (Burgess, 1997).

Pour le «design» de la recherche, on a décidé de suivre les principes sous-jacents à la recherche-action en tant que "procédé réflectif qui caractérise une recherche dans un domaine problématique déterminé dont la pratique désire se perfectionner ou augmenter sa compréhension personnelle" (Freixo, 2009: 279). L´abordage est essentiellement qualitatif, dans la tentative de "(…) comprendre un phénomène selon la perspective des sujets (…)" (Freixo, 2009: 279). Pour le recueil d´information, on a utilisé l´observation naturaliste participative, l´analyse documentale, l´enregistrement photographique et les entrevue non structurées non dirigées, ainsi que les entrevues non stucturées centrées.

L´analyse des données s´est basée sur une analyse descriptive, c´est à dire, où l´observateur/chercheur analyse les données recueillies les reliant entre elles grâce au fondement théorique recueilli (Freixo, 2009).

2.2. Présentation, analyse et interprétation des résultats

Afin de procéder à l´évaluation des objectifs prévus pour l´étude, nous les avons regroupés en 3 domaines d´analyse qui correspondent aux questions globales qui sont à l´origine de l´étude: 1) Déterminer les raisons qui conduisent les enfants à désister de la lecture; 2) definir des stratégies d´action qui facilitent l´acquisition de la lecture; 3) definir des stratégies pour transformer les textes aux contenus d´apprentissage grammatical en textes attractifs, comme le décrit le tableau 2.

Tableau 2: Relation entre les domaines d´analyse et le problème de l´étude

Domaines d´analyse/Objectifs de l´étude	Problème/Questions de recherche
A) Déterminer les raisons qui conduisent les enfants à désister de la lecture - Valoriser l´autonomie personnelle pour comprendre le rôle des capacités de décodification des élèves qui apprennent à lire;	- Comment éviter le désistement, de la part des élèves, de l´acte de lecture? - De quelle manière le professeur réalise une pratique différenciée qui va à l´encontre des besoins de lecture de chaque enfant?
B) Définir des stratégies d´action qui facilitent l´acquisition de la lecture - Motiver la pratique effective de la lecture à travers la diversité de stratégies didactiques; -Vérifier l´influence de la créativité artistique dans la motivation pour la lecture; - Implanter des stratégies de lecture qui évitent l´abandon de l´acte de lecture de la part des élèves	- Comment le professeur doit-il organiser le procédé de l´enseignement-apprentissage de la lecture en 1ère année du 1er Cycle de l´Enseignement de Base? - Quel type de stratégies de lecture sont les plus stimulantes pour les élèves? - Quelle est la contribution de la créativité artistique pour la réalisation d´une intervention dans l´acquisition de la lecture? - Comment créer des situations de lecture effective auprès des élèves de 1ère année du 1er. Cycle de l´Enseignement de Base?
C) **Définir des stratégies pour transformer les textes aux contenus d´apprentissage grammatical en textes attractifs** -Transformer les textes aux contenus d´apprentissage grammatical en textes attractifs; -Motiver les élèves à la lecture et à l´exploitation de textes promoteurs de l´apprentissage de la Langue Portugaise. .	- Comment motiver les élèves à la lecture et à l´exploitation de textes promoteurs d´apprentissage de la Langue Portugaise? - Quel est le contribut de la créativité artistique pour la réalisation d´une intervention dans l´acquisition de la lecture?

A) Déterminer les raisons qui conduisent les enfants à abandonner la lecture

Devant les observations réalisées, on a vérifié que les enfants continuaient à effectuer une lecture par images sans considérer les propres compétences déjà acquises sur la lecture, et sans réaliser d´essais de déchiffrement des mots existants. Quando on les poussait à lire quelques mots, la première réaction des élèves a été de faire remarquer qu´ils ne savaient pás lire, ce qui paraissait démontrer qu´ils n´étaient pas éveillés à la lecture de livres. Cependant, la majorité a réalisé la lecture de mots ou petites phrases dans les activités de l´acquisition du code écrit. On a vérifié en plus qu´ils ne possédaient aucune connaissance sur les parties qui constituent le livre ce qui démontrait leur faible liaison affective au document écrit.

Selon Sim - Sim (2009: 20) on peut considérer que, même si les élèves possèdent déjà des compétences au niveau du "principe alphabétique", ce príncipe n´est pas suffisant pour déclancher la lecture et qu´ils lui attribuent un sens quelconque. Ainsi a-t-on vérifié que les "comportements émergents de la lecture" liés à l´affectivité que l´enfant démontre au contact du livre et les "connaissances précoces sur le langage écrit" qui consistent en connaissances des objectifs de la lecture, des caractéristiques physiques du livre et du langage écrit, et l´auteur les considère compétences essentielles à la construction de la lecture, dans la phase du déchiffrement, ne sont pas acquises par ce groupe d´enfants.

Quand nous sommes arrivés à cette conclusion, on a vérifié la nécessité de travailler le langage oral (Capovilla & Capovilla, 2000) comme moyen qui facilite la compréhension de la lecture, principalement, pour les enfants démontrant le plus de difficultés, ainsi que explorer la "conscience phonologique" dans une incitation à découvrir et consolider le principe alphabétique pour que les enfants soient capables d´identifier et de jouer avec les sons de la langue orale. En outre, on a également vérifié la nécessité de distinguer modèles et méthodes d´enseignement de la lecture vu que l´applicabilité de méthodes mixtes (Viana, 2002) qui seraient plus en accord avec la pédagogie de participation implantée dans la classe (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007) s´est révélée inefficace pour deux enfants, qui ont eu besoin d´appui au moyen de l´utilisation de la méthode phonique (Viana, 2002).

Il est revenu au professeur de réaliser la définition de modes d´action à travers les méthodologies et des stratégies diversifiées de lecture, principalement au niveau du déchiffrement vu qu´il possède les bases structurantes pour l´acquisition de la lecture et qu´elles sont le meilleur chemin contre l´abandon de la lecture leitura (Sim - Sim, 2009).

B) Définir des stratégies d´action facilitant l´acquisition de la lecture

La pratique éducative dans le contexte du 1er Cycle demande au professeur qu´il organise le procédé d´enseignement-apprentissage de manière à joindre les orientations proposées par le Ministère de l´Éducation dans le Cursus National de l´Enseignement de Base (2001) et dans le Programme pour le 1er Cycle de l´Enseignement de Base (1998) aux méthodologies qui répondent le mieux aux nécessités de la classe, C´est dans ce sens qu´a été organisé le procédé d´enseignement-apprentissage de la lecture, définissant les compétences proposées pour le 1er cycle dirigées, en général, vers le déchiffrement, avec les méthodologies de lecture les plus effectives pour les élèves. La grande intention était d´inclure les élèves dans la construction des meilleures stratégies pour l´acquisition de la lecture. Elles ont été à l´encontre des intentions méthodologiques du professeur, c´est à dire, les enfants ont indiqué la réalisation de travaux de groupe et la divulgation des travaux aux collègues, comme étant les stratégies de lecture, mettant en évidence les méthodologies d´apprentissage coopératives (Lopes e Silva, 2008).

En plus de ces stratégies, la meilleure façon d´inclure les enfants dans des activités interactives de l´acquisition de la lecture, a été faite à travers l´utilisation des expressions artistiques (musicale, plastique et dramatique) abandonnant de cette manière, le modèle ascendant et adaptant des abordages créatifs de l´exploitation du code écrit (Balancho, 1992). Ces stratégies se sont basées sur la formulation de petits textes sur les expériences des enfants, sur la formulation de petites phrases produites par les enfants, sur l´expoitation de chansons, ainsi que sur la construction de théâtres où les enfants organisaient toute la production dramatique.Chaque chanson, texte, phrase et dramatisation avait comme fonction de pousser à l´acquisition de la lecture (consonnes et modèles orthographiques) où le rôle de l´élève était de découvrir les nouvelles compétences inhérentes au défi proposé.

L´influence de la créativité artistique qu´elle soit externe à l´enfant (activités préparées par le professeur), qui permettait une participation supérieure, donc, une intériorisation plus grande des nouveaux acquis, qu´elle se doive à la capacité interne de chaque enfant pour transformer le code écrit en constructions créatives, s´est révélée fondamentale pour que l´acte de lire cesse d´être une activité répétitive pour tous et devienne une découverte d´émotions créatives à tout moment. Cette vérification s´est concrétisée dans l´entrevue réalisée dans la 3ème phase quand les enfants ont déclaré que les activités qu´ils ont préféré faire ont été celles de l´expression dramatique. On a vérifié également que la lecture se faisait plus facilement et avec plus de fluidité quand elle impliquait la dramatisation. En outre, la mémorisatiopn du contenu écrit était supérieure, ce qui influençait la construction du déchiffrement (Sim - Sim, 2009) et la facilité à découvrir de nouveaux mots ayant comme référence les compétences acquises antérieurement.

Les élèves ont aussi tracé des stratégies qui les empêchaient d´abandonner l´acte de lire comme, par exemple, dans la recherche d´aide en cas de doutes et dans la préparation de la lecture silencieuse avant de la faire à haute voix. Cette prédisposition démontre le besoin des élèves, en plus d´arriver à lire le code écrit, de comprendre ce qu´ils lisaient (Viana, 2002).

C) Définir les stratégies pour transformer les textes aux contenus d´apprentissage grammaticale en textes attractifs

L´initiation de la lecture exige l´utilisation de mots isolés, de petites phrases et textes simples qui, en général, sont travaillés pour l´ "entrainement" du code écrit et l´ "entrainement" de la lecture. Cependant, la simplicité qu´ils présentent empêche la participation active de l´enfant et donc l´inexistence de l´attribution de signifié de la part des élèves. Selon Solé (1998) les pratiques diversifiées et qui permettent la participation des élèves sont celles qui offrent à l´élève une motivation croissante pour l´acte de lire. C´est en fait ce qui est arrivé quando n atransforméles textes simples en textes attractifs. Comme on l´avait indique au point antérieur, les expressions plastiques ont fonctionné comme base de cette transformation. Lire avec une modulation de voix différenciée, utiliser des expressions et émotions variées (rire, pleurer, ton fâché...) dans la lecture de phrases et de petits textes, travailler les paroles de chansons avec différents rythmes et tons, représenter graphiquement ce qui est lu, parmi tant d´autres, ont été les stratégies utilisées pour transformer des textes promoteurs d´apprentissage de la lecture en textes créatifs, amusants et motivant pour les élèves (Balancho, 1992).

Tout le matériel écrit utilisé et décrit dans les activités proposées a été produit par le professeur en accord avec ce que les élèves disaient, en accord avec les propositions du manuel de langue portugaise ou de musiques connues. Cependant, leur exploitation se doit au travail du professeur tenant compte des stratégies présentées par Nunes (2009) et qui facilitent le développement de l´acquisition de la lecture.

La construction du livre et la valorisation que l´élève lui attribue, démontrent l´importance que les textes, poèmes, musiques de construction simple ont eu après leur transformation pour la création de moments de lecture effectifs et affectifs pour les enfants.

3. Considérations finales

Cette étude a réalisé ce qui à notre avis doit soutenir un procédé de recherche en éducation, ainsi que le défend Bario (1991): i) s´appuyer sur les difficultés décrites dans le Projet Curriculaire de la Classe, vu qu´il s´agit d´un document qui reflète la réalité de la classe; ii) analyser postérieurement les activités relationnées aux difficultés et à partir de là; iii) définir des objectifs et stratégies d´action capables de transformer la réalité dans le sens de l´améliorer. Ce fut le parcours défini pour la concrétisation d´une étude qui puísse apporter des réponses sur les stratégies capables de motiver les élèves à la lecture de textes simples, mais qui se révèlent agréables pour la lecture, recourrant à la créativité artistique en tant que principale stratégie pour le développement de lecteurs motivés et intéressés au procédé de l´acquisition de la lecture.

"Demander" à la créativité de faire partie du procédé d´acquisition de techniques plus basiques de lecture a permis l´expérience de découvertes uniques dans chacun des enfants (Santos e Serra, 2007). On est parti à la découverte du livre (l´auteur, l´éditeur, l´illustrateur), on a senti le livre et on en a analysé la constitution; on a découvert l´unité la plus simple du déchiffrement- la lettre; on a découvert des sens dans les lectures qui se sont réalisés peu à peu où le "jeu" n´abandonne pás l´action pédagogique des enfants; les élèves n´étaient pás dans le procédé pour seulement écouter, mais si pour être écoutés. Nombreuses ont été les situations qui ont réveillé dans l´enfant le désir d´ "apprendre à lire". On a compris qu´à travers l´utilisation des expressions, spécifiquement, dramatiques, l´enfant a atteint un niveau de lecture supérieur à celui du déchiffrement, pour pouvoir interpréter les dramatisations de manière à identifier les personnages, les lieux, le suivi de l´histoire, il avait besoin de l´analyser, dans un procédé de compréhension de la lecture (Sim - Sim, 2009).

Les résultats ont permis de conclure que, pour que les élèves n´abandonnent pas la lecture, il est essentiel d´utiliser des modèles/méthodes d´initiation à la lecture qui répondent à leurs besoins réels individuels. On a vérifié qu´à travers la pratique de méthodologies coopératives et créatives dans l´apprentissage de la lecture, les élèves démontrent une plus grande participation qui facilite leur progression dans l´acte de lire. Les premières lectures effectives de l´enfant dépendent de l´originalité du professeur à transformer des textes d´apprentissage du code écrit en textes qui défient la créativité artistique des élèves. Le recours à des jeux dramatiques et musicaux et à l´expression plastique pour exploiter le procédé d´initiation de la lecture, s´est révélé fondamental pour la construction d´un bon lecteur.

La conscience nécessaire à ce procédé a été construite d´une manière progressive atteignant le début de l´appropriation dans la phase finale lors du besoin d´incarner toute l´action développée dans la pratique effective de la lecture et dans la construction de compétences de coopération et de recherche. La valorisation du travail construit par les enfants a été un des facteurs les plus évidents au long de tout le procédé et a eu pour base l´option méthodologique menée à bien.

En résumé, la transformation de textes simples grâce aux pratiques créatives, la formulation de stratégies d´action construites avec les propres élèves, la confiance donnée aux élèves pour la planification et l´exécution des moments de lecture, le fait d´essayer de donner du temps à l´enfant pour qu´il effectue un apprentissage par la découverte, ont été des stratégies fondamentales pour que l´élève se sente motivé à la lecture sentant du plaisir à l´exploitation de textes promoteurs de lecture, vu que derrière la simplicité du "texte" se cache l´imagination créative et la capacité artistique de chaque enfant.

4. Bibliographie

Balancho, M., Lisboa: Texto Editora, [1992], *A Criatividade no Ensino do Português.*

Barrio, O., Alcoy: Editorial Marfil, S.A, [1991], *Prácticas de enseñanza: Projectos curriculares y de investigación-acción.*

Barroco, J., Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, [2004], *As bibliotecas escolares e a formação de leitores.* Tese de Mestrado em Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino do Português.

Burgess, R., Oeiras: Celta Editora, [1997], *A Pesquisa no Terreno: Uma Introdução*.

Capovilla, A. & Capovilla, F., São Paulo: Memnon, [2000], *Problemas de Leitura e Escrita. Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fónica*.

Departamento de Educação Básica, Lisboa: Departamento da Educação Básica, [2001], *Currículo nacional do ensino básico – Competências Essenciais*.

Fosnot, C., Lisboa: Instituto Piaget, [1996]. *Construtivismo e Educação- Teoria, perspectivas e prática.*

Freixo, M., Lisboa: Instituto Piaget, [2009], *Metodologia científica - Fundamentos Métodos e Técnicas.*

Kriegl, M., [2002], Leitura - Um desafio sempre actual, *Rev. PEC, 2(1): 1-12.*

Lopes, J. & Silva, H., Maia: Areal Editores, [2008]. *Métodos de aprendizagem cooperativa.*

Ministério da Educação, Lisboa: Departamento da Educação Básica, [1998]. *Organização curricular e programas: Ensino básico – 1.º ciclo.*

Marcelino, C., Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, [2008], *Métodos de iniciação à Leitura – Concepções e práticas de professores.* Tese de mestrado em Educação.

Nunes, H., Canelas: Instituto Piaget, [2009]. *Aquisição e desenvolvimento da linguagem*.

Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. & Pinazza, M., Porto Alegre: Artmed Editora, [2007]. *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro.*

Santos, M. & Serra, E., Lisboa: Oficina do Livro, [2007]. *Quero ser escritor.*

Solé, I., Porto Alegre: Artmed Editora, [1998]. *Estratégias de Leitura.*

Sim - Sim, I. Duarte, I. & Ferraz, M., Lisboa: Ministério da Educação, [1997]. A Língua Materna na Educação Básica.

Sim - Sim, I., Lisboa: Ministério da Educação, [2008]. *O ensino da Leitura: A compreensão de textos.*

Sim - Sim, I., Lisboa: Ministério da Educação, [2009]. *O Ensino da Leitura: A Decifração.*

Souza, S., S. Paulo: Universidade Estadual Paulista, [2009]. *Estratégias de leitura para a formação da criança leitora.*

Viana, F., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian- Fundação para a Ciência e Tecnologia, [2002]. *Da linguagem oral à escrita.*

Viana, F., Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, [2009]. *O Ensino da Leitura: A Avaliação.*

L´état des lieux de l´enseignement du français au Portugal : une décennie de (des)évolution

BRITO, Elisabete
Instituto Politécnico da Guarda – Portugal 1
6300-534 Guarda – Portugal – 00351 966734526

RODRIGUES, Florbela
Instituto Politécnico da Guarda – Portugal florbelarod@gmail.com
6300-230 Guarda – Portugal – 00351 961885154

SANCHES, Diamantino
Instituto Politécnico da Guarda – Portugal diamantino51@hotmail.com
6300-569 Guarda – Portugal – 00351 918428273

Résumé

Le Français a toujours été une langue de référence dans le monde, que se soit au niveau politique, économique, culturel, intellectuel et social.
Au Portugal, le français a, pendant des décennies, eu une importance considérable dans la société portugaise qui se reflétait, en conséquence, dans l´apprentissage de cette langue à l´école en tant que première langue vivante (LV1).
Actuellement, l'enseignement de la langue française au Portugal a une nette tendance de régression, voir de disparition, dans l'encadrement du système éducatif portugais.
En effet, les élèves portugais choisissent, en grande majorité, comme première langue vivante l'anglais, suivit de très près par l´espagnol. Ce phénomène a pour conséquence la régression du français qui, actuellement, et depuis plus d´une décennie, perd le terrain acquis pendant des siècles.
La langue française se maintient cependant dans l´encadrement éducatif privé portugais, avec une excellente performance de résultats scolaires, notamment avec les deux écoles françaises qui persistent à Lisbonne et à Porto. À part cela, le français se maintient, ici et là, grâce à l'aide de quelques projets qui veulent préserver l'enseignement de cette langue !
Cette communication a l´objectif de réfléchir, à l´aide de quelques données statistiques, sur la situation actuelle de l´enseignement du français au Portugal.

Mots-clés: Éducation, Langue Française, Enseignement des Langues Étrangères.

Les langues sont à la fois des supports cognitifs, des vecteurs culturels et un environnement constitutif des sociétés du savoir, pour lesquelles la diversité et le pluralisme sont synonymes de richesse et d´avenir
Rapport de L´UNESCO *vers les sociétés de savoir* (2005 :163*)*

Introduction

Le choix du titre de cet article *l´état des lieux de l´enseignement du français au Portugal : une décennie de (des)évolution*, ne se veut pas négatif au départ. Au contraire, notre objectif est de réfléchir sur la situation de la langue française au Portugal, en présentant quelques faits de la réalité actuelle, quelques (brèves) données statistiques, mais surtout en essayant de montrer, qu´avec un effort des gouvernements et en suivant des directives européennes sur l´importance des langues étrangères en Europe et dans le monde, **c**ette langue, a encore, et aura toujours une importance fondamentale dans la culture européenne et mondiale, même si sa réalité actuelle est bien différente de celle d´autrefois.

L´importance des langues en Europe

Selon (Joris: 2007), au sein de L´Union Européenne (UE), il y a 23 langues officielles, 3 alphabets différents, une journée européenne des langues (le 26 septembre), une administration multilingue qui compte un commissaire européen chargé uniquement du multilinguisme. Cette constatation montre bien que la diversité linguistique est l'une des composantes principales de l'UE.

En effet, le multilinguisme représente un véritable enjeu de la politique de l´Europe et la diversité linguistique est au cœur de la construction européenne. La politique linguistique de l´UE encourage effectivement le plurilinguisme et vise à obtenir une situation dans laquelle chaque citoyen européen maîtrise au moins deux langues étrangères en plus de sa langue maternelle. Cet objectif fait suite à l'appel lancé par les dirigeants des pays de l'UE lors du Conseil Européen de Barcelone, en mars 2002[26], demandant que chaque enfant de l´Union apprenne au moins deux langues étrangères dès son plus jeune âge.

La politique du multilinguisme s´articule autour de trois axes centraux[27] :

1. s'assurer que les citoyens aient accès à la législation, aux procédures et aux informations de l'UE dans leur propre langue ;
2. souligner le rôle majeur que les langues et le multilinguisme jouent dans l'économie européenne et trouver les moyens de continuer à progresser dans cette direction ;
3. encourager tous les citoyens à apprendre et à parler davantage de langues, afin d'améliorer la compréhension mutuelle et la communication.

Cette politique montre bien l´intérêt de l´apprentissage des langues au sein de l´Union. Une politique qui n´est pas nouvelle, puisque, déjà en 1995, dans son Livre Blanc sur l'éducation et la formation[28], la Commission Européenne fixe cinq objectifs généraux pour construire la société de la connaissance, dont la maîtrise de trois langues communautaires : « le plurilinguisme est un élément constitutif tant de l'identité et de la citoyenneté européennes que de la société cognitive » (Latour, 2009).

En mars 2000, dans le contexte de la stratégie de renouveau établi à Lisbonne, l'Union réaffirme son engagement à développer une société fondée sur la connaissance et en y incluant comme objectif fondamental l'apprentissage d'autres langues. Tout le monde sait : apprendre une langue étrangère renforce les compétences des apprenants au niveau de leur langue maternelle. Ceci est rappelé par la Commission Européenne en juillet 2003 dans la communication sur le multilinguisme intitulée « Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004-2006 »[29] lequel fût révisé en septembre 2007[30].

[26] Pour en savoir plus consulter http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_fr.htm
[27] http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc99_fr.htm
[28][28] http://www.teipat.gr/pages/stud_exchange/leonardo/lbhfr.html, accédé le 21 avril 2011
[29] Voir à ce propos http://www.worldcat.org/title/promouvoir-lapprentissage-des-langues-et-la-diversite-linguistique-plan-daction 2004-2006/oclc/62608229
[30] http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11068_fr.htm

En 2008[31] a été proclamé l´Année Internationale des Langues par l'Assemblée Générale des Nations Unies, ce qui prouve que les institutions européennes ont été sensibilisées très tôt à l'intérêt de maîtriser plusieurs langues.
L'enseignement des langues, aujourd´hui encore et de plus en plus, continue d'être à l'honneur, puisqu'elle figure parmi les douze objectifs et domaines clés de coopération du *Programme Education et formation 2010*[32].
Au sein de cette Europe multilingue, le français et surtout l´anglais occupent une position de relief. Les deux sont langues officielles de la Communauté Européenne, les deux occupent un statut de langues « officielles », bien que l´anglais soit de plus en plus la langue de l´Europe et la langue du Monde.

La langue française au sein de la communauté européenne

La langue française a été, pendant plusieurs années, la principale langue de travail de la Communauté Européenne. Mais, depuis son élargissement de 1995, et le remplacement de la présidence de la Commission de L´Union[33], le français a été progressivement supplanté par l'anglais, tel point qu´en 1997 celui-ci devient la principal langue de l´UE, et son influence ne cesse d´augmenter comme le montre le tableau ci-dessous (en pourcentage) des langues des textes primaires de la Commission Européenne de 1986 à 2007.

Année	Français	Anglais	Allemand	Autres
1986	56	26	11	5
1989	49	30	9	12
1991	48	35	6	11
1996	38,5	44,7	5,1	11,7
1997	44,4	45,3	5,4	8,9
1998	37	48	5	10
1999	35	52	5	8
2000	33	55	4	8
2001	30	57	4	9
2002	29	57	5	9
2003	28	59	4	9
2007	12,3	73,5	2,4	11,8
2008	11,8	72,5	2,7	13

Tableau nº 1
Sourse : Europe, l'enjeu linguistique, la Documentation Française, collection Études, 2008 *in* http://fr.wikipedia.org/wiki/Politique_linguistique_de_l'Union_europ%C3%A9enne (accédé le 15 avril 2011)[34]

Ces données montrent bien l'ascendance de l'anglais face au français au sein de L´UE ce qui est surement aussi le reflet de ce qui se passe dans le reste du monde face au statut des deux langues.

Le français…un parcours : Hier, langue chic. Aujourd´hui langue démodée

La langue française a toujours eu un rôle déterminant dans le monde. Il s'agit d'une langue de diffusion de culture, mais aussi d´une langue de référence au niveau politique, intellectuel et social. Elle s'est toujours affirmée comme une langue de pouvoir à l'échelle mondiale et a été, de ce fait, largement employée dans la diplomatie et les relations internationales.
Le Portugal n'a pas échappé à cette influence politique et culturelle et ses élites se sont laissées influencer par les idées que véhiculait la langue française. En effet, au XIXè siècle la bourgeoisie portugaise choisit d'adopter les coutumes de la noblesse, et donc d´apprendre le français, signe d'élégance et de raffinement. À tel point que l´on disait que les jeunes filles de l´élite portugaise devaient « tocar piano e falar francês» (jouer du piano et parler le français) Ceci dit, le français était vu comme langue de culture mais aussi comme symbole de statut social.
La tradition perdure au XXè siècle et à partir des années 50, alors que l'enseignement se démocratise, le français est la première langue vivante étrangère enseignée et est étudiée au Portugal durant 7 ans à l´école, suivie de l'anglais qui n´est étudié que pendant trois ans. Quelques raisons expliquent sûrement la raison de cette influence du français dans la société portugaise à cette époque. Moins que le « chic » dira-t-on, plus le besoin d´apprendre la langue. En effet, la France a été, pendant des décennies le pays d´élection de milliers d´émigrants portugais. Cette réalité accentue le choix du français en tant que première langue étrangère,

> *du fait que le goût pour le français est répandu chez les enfants et les petits enfants d´émigrés et même chez les descendants d´émigrés, qui sont devenus entre temps des enseignants de français* (Pinto, 2000 :42)

Néanmoins, tout change au cours des années 90 en conséquence des mutations opérés dans le système éducatif portugais qui n'oblige plus a l´apprentissage d´une seule *langue obligatoire*. A partir de cette modification les élèves ont le choix entre quatre langues: le français, l'anglais, l'allemand[35] et l'espagnol, bien que le choix, pour commencer à étudier une langue étrangère, se fasse normalement entre le français et l´anglais au niveau du deuxième cycle de l´école de base[36], et que l´allemand et l´espagnol ne commencent à être étudier qu´au niveau du troisième cycle de l´école de base.
Ainsi, à partir des années 90, une nouvelle réalité s´impose aussi au niveau du système éducatif portugais : le caractère obligatoire de deux langues étrangères pendant l´enseignement obligatoire qui, au Portugal, est de 9 ans[37]. C´est à ce moment que la plupart des apprenant portugais choisissent l´anglais comme première langue étrangère (pour des raisons dont nous parlerons au suivant de ces réflexions, mais que tout le monde devine déjà !) et le français se voit réduit à la position de deuxième langue étrangère enseignée et apprise, confrontée (surtout actuellement), de plus en plus, par la montée de l'espagnol.
Mais ce n'est que vers la fin du XXè siècle que l´influence culturelle du français a vraiment perdu de sa force, non seulement au Portugal mais aussi dans beaucoup d'autres pays d´Europe et même du monde.
La culture anglo-saxonne, diffusée par la langue anglaise, commence alors à s'imposer. La musique, le cinéma et plus récemment l'internet ont attiré vers l'anglais les jeunes générations. Actuellement, plus de 90 % des écoliers européens apprennent l'anglais au cours de leur formation obligatoire, et ce chiffre ne

[31] A propos de l´année international des langues voir aussi http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.phpURL_ID=35344&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
[32] Pour en savoir plus consulter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_fr.htm
[33] Jacques Delors (français) fût le président de la Commission entre 1985 et 1995. Jacques Santer (luxembourgeois) le succède et fût président entre 1995 et 1999.
[34] Cette information advient de la Commission Européenne - Direction Générale de la Traduction, unité « Communication et information », *Multilinguisme et traduction*, Commission Européenne - Direction Générale de la Traduction, Bruxelles, janvier 2009, p. 5.
[35] La langue allemande, déjà peu enseignée au Portugal, recule encore.
[36] Il est important de clarifier ici le système éducatif portugais, qui présente quelques différences par rapport au système éducatif français. L´école primaire au Portugal est de 4 ans (le correspondant au CP, CE1,CE2 et CM1 en France), le deuxième cycle de 2 ans (CM2 e 6è en France), le troisième cycle est de trois ans et se termine à la neuvième année de scolarité (correspondant à la 3è en France. Le secondaire est de 3 ans.
[37] L´enseignement obligatoire au Portugal est de neuf ans (L´équivalent à la 3ème en France), bien qu´il existe l´intention (politique) de le rendre obligatoire jusqu´à la 12ème année de scolarité (niveau baccalauréat en France)

cesse d´augmenter selon une étude présentée en novembre 2008 par le réseau Eurydice au nom de la Commission Européenne[38]. On constate que la langue anglaise (et surtout la culture américaine) nous envahissent dans tout les domaines. La massification de l´enseignement depuis quelques décennies a aussi fait augmenter l´apprentissage de la langue anglaise.

L'anglais est aussi, aujourd'hui, la première langue étrangère la plus enseignée au Portugal, avec plus de 95% des élèves.

> *Nous savons bien que la langue française n´est plus comme avant la première langue enseignée. En effet, l´anglais a pris le relais, ce qui n´étonne personne étant donné l´importance dont cette langue jouit actuellement dans tout les domaines. Lutter contre son apprentissage (...) en faveur de l´apprentissage du français ne semble pas être une prise de position acceptée et consensuelle* (Pinto, 2000 : 29)

Il est vrai que le français arrive encore en deuxième position, comme deuxième langue vivante étrangère enseignée, même si l'on observe une poussée très significative de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue espagnole, qui devient une menace pour le français une fois qu´elle est de plus en plus choisie par les élèves, pour des raisons de proximité spatiale et linguistique. Au Portugal il y a un proverbe qui dit que de l´Espagne n´arrive *nem bom vento nem bom casamento* (ni bon vent ni bon mariage), bien entendu ce n´est qu´un proverbe, et on pourrait à présent y ajouter que de l´Espagne « arrive » une bonne influence linguistique, car l´espagnol devient une langue importante au Portugal. Son choix s´explique aussi par des meilleures notes que les élèves du secondaire ont en langue espagnole, une fois que, souvent, ils ne commencent son apprentissage en tant que deuxième langue qu´au début de secondaire et normalement pendant à peine deux ans, ce qui leur permet d´obtenir de meilleures notes vu la proximité linguistique et les plusieurs ressemblances (moins évidentes qu´elles ne le paraissent !) entre les deux langues. D´autre part, ce choix s´explique aussi parce que, de plus en plus, beaucoup d'élèves portugais poursuivent leurs études universitaires en Espagne (spécialement la médecine dû aux moyennes d´entrée sont moins élevées).
Néanmoins, la place de la langue française au Portugal reste encore importante; selon Eurostat, environ 20% de la population du Portugal maîtrise la langue française. Lallement (2009)[39] affirme que cela s'explique par une longue tradition d'apprentissage de la langue française, par les relations dans lesquelles les migrations ont un rôle important, par les relations constantes que le Portugal et la France ont eues au cours des siècles, par les influences culturelles réciproques, par les liens des populations, par les échanges politiques, économiques, scientifiques et intellectuels, ainsi que par le choix qui a été fait d'avoir une place pour l'enseignement du français dans les systèmes éducatifs.
Mais, comme argumente Lallement (2009) s´il est encore possible de dire que la langue française continue à être parlée et apprise avec intérêt au Portugal, malgré une poussée significative de l'espagnol, il faut être particulièrement attentif dans le cadre des relations franco-portugaises à cet enseignement et aux programmes qui sont mis en place.
Les dernières statistiques auxquelles nous avons pu accéder[40] indiquaient qu´entre 250.000 et 300.000 élèves portugais apprenaient le français[41]. Mais on constate que le français n'est presque plus présent comme première langue vivante enseignée : il a été remplacé en à peine une génération par l'anglais, la nouvelle langue du monde !
Face à cette réalité, il est évident qu´il n'est plus utile de lutter contre le premier choix d´apprentissage d´une langue étrangère (l´anglais). Ce qu´il est important de faire, c´est d´insister sur l´importance de la maîtrise du français au sein de l´UE. Il suffit de rappeler la place qu´occupe la langue française en Europe pour montrer que la maîtrise du français est réellement importante pour les européens.

> *(...) L´apprentissage du français est très important [aussi au Portugal] non seulement parce que les Portugais, en tant qu´Européens, devraient parler [parfaitement] obligatoirement deux langues étrangères dont une devrait être (...) le français, pour des raisons de culture et de circulation à l´intérieur de l´U.E, mais aussi parce que le français, n´étant ni trop proche ni trop lointain du portugais, aiderait à rendre solide la conscience linguistique de la langue portugaise* (Pinto, 2000 :41).

Les langues étrangères dans le système éducatif Portugais

Le cadre légal[42] portugais pour l´apprentissage des langues étrangères dans le système éducatif prévoit l´enseignement des langues étrangères dans tous les cycles d´enseignement :
L´enseignement primaire (1º cycle – de 6 à 10 ans), prévoit actuellement l´éducation à la diversité linguistique. Beaucoup d´élèves de ce cycle ont la possibilité de fréquenter gratuitement des cours d´anglais en tant qu´activité extracurriculaire.
Au 2ème cycle (de 10 à 12 ans) il y a l´initiation obligatoire à une langue étrangère. Dans les années 80 le français était encore la première langue étrangère choisie et apprise au Portugal. Aujourd´hui, la plupart des élèves de ce cycle choisissent l´anglais. Beaucoup de classes, autrefois, pleines d´apprenants de français, n´existent quasiment plus. Les dernières statistiques auxquelles nous avons eu accès[43] montrent qu´en 2008/2009 il n´y avait plus que 2532 élèves inscrits dans les classes de français au 2ème cycle (l´équivalent au collège en France). Actuellement ces classes sont remplies d´élèves qui apprennent l´anglais.
Au 3ème cycle (de 12 à 15 ans), l'enseignement portugais prévoit l´initiation obligatoire à une deuxième langue étrangère ainsi que la poursuite de la première langue étrangère choisie au niveau du 2ème cycle. Pendant des décennies, le français était la principale langue choisie. Aujourd´hui la menace de l´espagnol est très présente et même si le français arrivent a encore une deuxième position, de plus en plus précaire, on prévoit que bientôt il soit supplanté par l´apprentissage de l´espagnol.
Au niveau du secondaire les élèves poursuivent (ou commencent) l´apprentissage d´une seule langue étrangère. C´est à ce niveau que beaucoup d´élèves commencent souvent l´apprentissage de l´espagnol abandonnant l´anglais et bien entendu le français, non seulement dû aux meilleurs notes normalement obtenues avec l´apprentissage d´une nouvelle langue, ce qui contribue à l´obtention d´une meilleur moyenne à la fin du secondaire et leur permet l´entrée plus facile à l´université, mais aussi parce que, comme nous l´avons dit avant, beaucoup d´entre eux veulent poursuivre leurs études en Espagne.
La lecture du tableau qui suit nous permet d´observer le nombre d´élèves qui apprend les quatre langues enseignées, à l´école, au Portugal. Ces chiffres, aimablement fournis par L´association Portugaise de Professeurs de Français, même si peu actuels (année scolaire 2008/2009), se réfèrent à l´enseignement public et privé au Portugal.

	Allemand	Anglais	Espagnol	Français
2ème cycle	3437	232 902	604	2532
3ème cycle	2492	340 964	42 675	268 698
Secondaire	296	179 683	18 703	28 083
Total	**6225**	**753 549**	**60.062**	**299 313**

Tableau nº 2
Source : Données statistiques (GEPE) du nombre d´élèves inscrits en Français **LE (2008/2009)**

[38] Pour en savoir plus consulter http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/veille/index.asp?page=fiche&id=219 et http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_fr.php
[39] Responsable de l'Éducation à l'Ambassade de France à Lisbonne.
[40] Ces statistiques nous on été aimablement fournies para L`Association Portugaise de Professeurs de Français et par le consulat de France à Porto.
[41] Donnés des années 2008/2009 et 2010/2011, ce qui nous empêche d´avancé un chiffre exact.
[42] Decreto-lei nº 6/2001, Decreto-Lei nº 74/2004, Decreto-Lei 272/2007 à propos de l´apprentissage des langues étrangères dans tous les cycles d´enseignement.
[43] Statistiques fournies par L´Association Portugaise de Professeurs de Français au Portugal

Nous présentons ensuite le nombre d´élèves qui intègrent les classes de Français Langue Étrangère par cycle d'études dans l´enseignement public portugais, ce qui nous permet d´évaluer le sérieux déclin du français en à peine deux années scolaires.

	2ème Cycle	3ème Cycle	Secondaire	TOTAL
2005/2006	14 572	318 282	46 225	379 078
2008/2009	1230	228 075	15 096	244 401

Tableau nº 3
Source : Données statistiques (GEPE[44]) du nombre d´élèves inscrits en Français LE dans l´enseignement public (2008/2009)

Les plus récentes statistiques du Ministère de L'Éducation Portugais, se référant à l´apprentissage des langes, montrent qu´au niveau des écoles publiques portugaises, l´anglais maintient la première position en matière d´apprentissage de langues étrangères, la deuxième position appartient encore au français qui compte actuellement près de 240.000 élèves, mais peut dans un très court délai se modifier. En effet, la préférence des élèves portugais pour l´espagnol peut faire changer cette réalité. On constate qu´en à peine 4 ans (entre 2006 et 2010) l´enseignement du français a souffert une perte de 35% (136. 000 apprenants) et l´espagnol a gagné plus de nouveaux 42.000 élèves.

Selon les statistiques, plus d'un élève sur deux apprenants de la langue française au niveau du secondaire se trouve scolarisé dans la région Nord (61%). D´autre part, 41,6% des apprenants de français du Portugal sont scolarisés dans la Région Nord. Ce qui s´explique beaucoup à cause de la forte émigration qui, pendant des décennies, s´est faites envers la France principalement de ces régions du Portugal. Il y a, si on peut dire, une certaine *affection* envers cette langue, mais la montée de l´espagnol est également très présente dans ces régions.

En résumé, les statistiques montrent que le français a perdu, dans l´enseignement public portugais, une moyenne de 30.000 à 35.000 élèves par an depuis 2005, un nombre qui ne cesse d´augmenter, et la montée de l´espagnol n´explique pas tout, mêmes si les statistiques montrent que l´enseignement de l´espagnol dans les écoles publiques portugaises a augmenté près de 400%[45]. Il faut aussi considérer les politiques linguistiques du pays.
La vérité est que l´école d´aujourd'hui n´est plus la même de celle d´autrefois. L´école a changé à l´aube du troisième millénaire. On constate, une évolution de la population scolaire, qui étudie en générale plus longtemps, mais qui peut poursuivre ses études dans de nouvelles filières où une seule langue étrangère (si elle existe !) est obligatoire. Les plans d´études peuvent eux aussi, quelques fois, être gérés par les propres écoles, et les choix sont parfois arbitraires, ne favorisant pas toujours l´apprentissage d´une langue étrangère. On constate aussi des difficultés de gestion des horaires des classes de français où il n´est pas rare de voir le regroupement de plusieurs classes et filières différentes. D´autre part, les écoles « n´offrent » souvent que ce qui est le plus demandé. Et malheureusement, parfois un élève qui veut étudier le français, n´a plus le choix, parce qu´il n´y a plus le nombre d´élèves suffisants (ni la volonté des écoles !) pour former une classe de français. On constate aussi une perte de cohésion et de motivation chez les professeurs de français qui se trouvent écartelés entre le groupe 300 et le groupe 320[46], ce qui mène à une perte d´influence au moment des options des plans d´études. On pense aussi sérieusement que l´apprentissage d´une langue étrangère doit être attractive pour l´apprenant ce qui n´a pas toujours été le cas du français, où il y a presque toujours eu une survalorisation de l´enseignement de la grammaire (de soi difficile) au détriment de la communication.

Quelques initiatives pour préserver la langue

Malgré tout il y a encore au Portugal, ici et là, quelques initiatives pour préserver la langue française, à savoir :

a) Écoles Françaises au Portugal

Il existe deux écoles Françaises, il existe au Portugal deux écoles réputées[47] : le Lycée Charles Lepierre à Lisbonne[48] et une L´École Française à Porto[49].
Le Lycée Charles Lepierre existe depuis 1952 et suit le modèle des écoles françaises. Il s´agit d´un établissement qui assure l´enseignement de la petite section de la Maternelle à la Terminale. C´est un lycée important pour les enfants de diplomates et cadres français qui se déplacent souvent et souhaitent que leurs enfants suivent un enseignement similaire à celui qui existe en France, ce qui leur permet que leurs études soient reconnues au moment de leurs retour. Mais beaucoup d´apprenants portugais le fréquentent aussi (environ 60% du nombre totale d´élèves inscrits), 30% sont français et environ 10% appartiennent à d´autres nationalités. C´est un établissement privé très réputé au Portugal.
Le nombre d´élèves portugais qui poursuivent leurs études dans cette école se justifie par la qualité de l´enseignement et par les goûts des Portugais par la langue et la culture française, ce qui est important à un moment où le choix par cette langue souffre une baisse très accentuée.

L´ École Française de Porto existe depuis les années 60 et sa création fût possible grâce à l´initiative du Consul Général de France à Porto. L´école Française de Porto est propriété de la Fondation Marius Latour et son fonctionnement jouit d´une autonomie pédagogique reconnue par les État français et portugais. Cette école assure le fonctionnement depuis la petite école, section de la Maternelle, jusqu´á la 9ème année (correspondant à la 3ème française). À partir de cette étape, les élèves peuvent poursuivre leurs études dans des écoles françaises et même portugaises grâce à la flexibilité de l´enseignement assuré par cette école. L´enseignement de l´ École Française de Porto est bilingue. En ce qui concerne le nombre d´inscription il y a une certaine stabilité bien que les apprenants des premières années soient plus nombreux que ceux des dernières années. Le choix de cette école se justifie par son projet éducatif très flexible, par le grand nombre d´activités offert par l´école et les très bons résultats scolaires.

b) Projet *Primalingua*

Primalingua est un projet éducatif qui a commencé en 2009 avec la participation de plusieurs pays de l´UE et qui se situe formellement au niveau du programme "apprentissage tout le long de la vie » (Lifelong Learning) préconisé par l´EU. Il a été lancé par l´école de langues Dialoge de Lindau, en Allemagne. C´est un projet qui a l´objectif de faire connaitre l´Europe, ses langues et ses cultures aux enfants entre 8 et 12 ans des différents pays européens qui ont adhéré au programme, du Portugal à la Finlande, en passant par la France, près de 15 pays participent activement à *Primalingua*. Il fonctionne à travers une plate-forme existant sur internet. Les élèves peuvent se communiquer en trois langues : L´allemand, le français et l´anglais. Dans le réseau d'écoles qui ont adhéré au projet les enfants travaillent sur des unités d'apprentissage interactives. Plusieurs travaux sont crées avec l´objectif de partager et de faire connaitre chaque réalité : leurs écoles, leurs villes, leurs pays, leurs habitudes, leurs cultures.

Ainsi, les enfants peuvent travailler, apprendre et communiquer en utilisant la langue choisie. Pour cela ils disposent de l´aide d´un professeur de langue étrangère qui, en faisant un travail bénévole, travaille avec eux une fois par mois sur la plate-forme.

[44] Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
[45] Source http://aeiou.expressoemprego.pt/ - Actualidades.aspx?Art=1&Id=2290
[46] Les professeurs ayant une formation de base « Portugais-Français) peuvent se présenté à deux concours différents : le concours du groupe 300 qui se réfère aux professeurs de portugais ou le concours du groupe 320, qui se réfère aux professeurs de français.
[47] (*cf*. Pinto, 2000 : 37-38).
[48] Pour d´autres information consulter le site http://lfcl-lisbonne.eu/
[49] Á propos de L´École Française à Porto voir aussi le site http://lyceefrancaisdeporto.com/default.aspx?id=1&ln=pt

Au Portugal, ce projet compte deux écoles participantes : une à Guarda, région centre nord du pays (où le français est la langue étrangère utilisée) et une autre aux Açores, une île portugaise. Chaque pays compte en moyenne une école participante. Quelques pays ont deux, voir trois classes participantes, à savoir l'Espagne et l'Italie. La langue la plus usuelle est l'anglais, suivit du français puis de l'allemand.

Conclusions

Cette communication nous a permit une réflexion sur la langue française, sa place dans le Monde et en Europe et son *état des lieux* dans le système éducatif portugais. Nous savions bien ce qui allait en ressortir, même avant d´avoir fait quelques recherches sur la question et d´avoir consulter les statistiques officielles sur l´apprentissage du français au Portugal. Nous savions que le français dans le système éducatif portugais a souffert une *(des)évolution*. Nous le savions parce que nous-mêmes l´avons senti en tant que professeurs de français, et avons dû nous reconvertir en professeurs *d´autre chose*, d´autres matières, car nos classes de français sont devenues vides. Nous le savions aussi parce qu´ au moment où nos enfants ont voulu apprendre le français à l´école il n´ont pas pu le faire, parce qu´il n´y avait pas le nombre d´élèves suffisants pour ouvrir une classe de français, parce qu´il n´y avait pas la volonté des écoles, du ministère, du gouvernement ! Parce que le français n´est plus utile (avons-nous souvent entendu) et a perdu sa place face à l´anglais et même à l´espagnol, qui bientôt atteindra le statut de deuxième langue étrangère apprise au Portugal.

Nous n´avons pas cette opinion. Nous savons que d´autres nous accompagnent dans cette position.

Le monde a changé, c´est vrai! Mais justement pour cela il ne se veut pas monolingue. Les langues sont un atout important pour faire face aux nouvelles réalités plurilingues et multiculturelles. Et il faut les apprendre, de plus en plus….

Apprendre une langue, c´est beaucoup plus qu´acquérir un outil de communication C´est aussi (et surtout) apprendre une culture, s´ouvrir vers le multiculturalisme et rencontrer une nouvelle façon d´observer le monde. Car

> *la langue est un instrument extraordinaire – le plus grand, le plus important – de liberté. C'est par elle que nous nous affirmons en tant qu'êtres humains, que nous construisons notre identité, que nous avons une mémoire. La mémoire, par laquelle passe l'identité, est transmise parla langue. Sans la capacité de penser et de se souvenir que nous donne la langue, nous n'aurions aucune capacité de création* (Ribeiro[50], 2009 :7)

Et le français, en tant que langue universelle, aura toujours sa place au sein de l´Europe et du Monde. Et il retrouvera sa place au Portugal. Ce qu´il faut se sont des politiques linguistiques fortes des deux pays, des politiques qui s´unissent autour du même objectif : faire revivre la langue parce qu´il y a des liens indissociables et l*a France et le Portugal sont deux pays dont l'histoire est très ancienne et repose, notamment, sur la langue* (Rebaud, 2009 : 59)[51].

En attendant que la langue magnifique qu´est le français redevienne une langue importante au sein de l´école portugaise, nous citons, pour terminer les sages paroles d´un grand écrivain portugais, Vergílio Ferreira[52] : « une langue est le lieu d'où l'on voit le monde et où se tracent les limites de notre penser et de notre ressentir ».

Bibliographie

Avelino, C. (2008). L'introduction du CECR pour les langues et ses conséquences- Le cas du Portugal. *Enseigner les langues : un défi pour l'Europe»,*. Sèvres: Revue Internationale d'Éducation, nº 47: CIEP.

Barreno I., C. C. (2003). L'enseignement des langues au Portugal : quels enjeux ? In *Revue internationale d'éducation.* Sèvres.

Beacco J-C, B. M. (2003). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. *In* Conseil de l'Europe.

Commission Européenne - Direction Générale de la Traduction (2009), unité « Communication et Information », *Multilinguisme et Traduction*, Commission Européenne - Direction Générale de la Traduction. *In* http://fr.wikipedia.org/wiki/Bruxelles, Bruxelles.

Darcy, M.-L. (s.d.). *Portugal: Comment le français resiste*. *In* http://www.rfi.fr/fichiers/MFI/CultureSociete/1468.asp. Accédé le 2 avril 2011.

http://aeiou.expressoemprego.pt/Actualidades.aspx?Art=1&Id=2290. (9 de setembro de 2010). Accédé le 19 avril 2011.

http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_fr.htm. (2005). Accédé le 8 de avril 2011.

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_fr.htm. (2007). Accédé le 10 de avril 2011.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp, C.e. Accédé le 10 de avril 2011.

http://www.teipat.gr/pages/stud_exchange/leonardo/lbhfr.html .Accédé le 21 avril 2011.

Joris, P. (2007). *In* http://www.nouvelle-europe.eu/politiques/institutions/la-politique-linguistique-des-institutions-europeennes.html. Accédé le 29 mars 2011.

Lallement, F. (2009). Atout de la coopération linguistique pour l´intégration et rayonnement européens. *Cercle de réflexion et communication sur l`Europe – Table ronde franco- portugaise in http://ec.europa.eu/france/pdf/dgt-maquette-table-ronde-fr-pt_fr.pdf* (pp. 38-39). Paris: Maison de L´Europe de Paris.

Latour, M. (octobre de 2009). *In* http://www.ciep.fr/dossierdoc/politique_linguistique/index.php. Accédé le 13 de abril 2011.

Les langues en Europe, e. d. (2005). *In* http://www.euractiv.com/fr/culture/anglais-domine-apprentissage-langues-rapport/article-177458. Accédé le 18 de avril 2011.

Pinto, G. (2000). La situation du français au Portugal. *Le français au 3ème millenaire. Comment faire vivre la langue?* Paris.

Pinto, G. (2002). Que (professor) de francês no Ensino Superior (universitário) de hoje? Porto.

Rapport Eurydice Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe. *In* http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/veille/index.asp?page=fiche&id=219. (2005). Accédé le 2 de avril 2011.

Rebeaud, J-P. (2009). Atout de la coopération linguistique pour l´intégration et rayonnement européens. *Cercle de réflexion et communication sur l`Europe – Table ronde franco- portugaise in* http://ec.europa.eu/france/pdf/dgt-maquette-table-ronde-fr-pt_fr.pdf (pp. 46-49). Paris: Maison de L´Europe de Paris.

Ribeiro, J. (2009). Atout de la coopération linguistique pour l´intégration et rayonnement européens. *Cercle de réflexion et communication sur l`Europe – Table ronde franco- portugaise in* http://ec.europa.eu/france/pdf/dgt-maquette-table-ronde-fr-pt_fr.pdf (pp. 46-49). Paris: Maison de L´europe de Paris.

Truchot, C. (2008). *In* http://fr.wikipedia.org/wiki/Politique_linguistique_de_l'Union_europ%C3%A9enne. Europe, l'enjeu linguistique, la documentation française, collection Études. Accédé le 8 de avril 2011.

[50] José António Pinto Ribeiro – Ministre de la Culture du XVII Gouvernement Constitutionnel portugais entre 2007/2009

[51] Jean-Paul Rebaud - Sous-directeur de la Diversité Linguistique et du Français, Ministère français des Affaires Etrangères et Européennes (MAEE)

[52] Vergílio António Ferreira (1916-1996), écrivain portugais *in Espaço do Invisível 5* (1990).

Proposition de dispositif pour l'enseignement des mathématiques aux élèves nouvellement arrivés en France

Karine MILLON-FAURE
UMR ADEF – ex-INRP – ENS Lyon
kmmf@hotmail.fr
09.81.87.90.34
67 allée des Turdidés 13400 AUBAGNE

Introduction et support théorique

La prise en charge par notre système éducatif des milliers d'enfants, souvent non francophones, qui arrivent chaque année en France, représente un véritable défi. La non-maîtrise de la langue du pays d'accueil constitue un obstacle dont il est difficile de mesurer l'ampleur. Plusieurs études ont montré que, même dans une discipline comme les mathématiques, où le travail langagier semble de moindre importance, les difficultés langagières des élèves pouvaient gêner leur activité. Ainsi, Wang et Goldschmidt (1999) prouvent que les élèves issus de l'immigration et les élèves ayant de faibles capacités dans la langue de scolarisation réussissent moins bien en mathématiques et abandonnent plus vite leurs études. Ils précisent qu'à niveau de langue fixé, le niveau en mathématiques des élèves migrants et non migrants est similaire. De plus en analysant les résultats d'un test en mathématiques, Lamprianou et Boyle (2004) montrent que les élèves n'ayant pas l'anglais comme langue maternelle, avaient près de 2,5 fois plus de chances en moyenne d'effectuer une erreur. Ces résultats prouvent que l'activité mathématique nécessite certaines compétences langagières qui font parfois défaut aux élèves migrants. Nous chercherons donc ici à mieux comprendre les répercussions des difficultés langagières des élèves nouvellement arrivés en France sur leur activité mathématique, afin de voir s'il est possible d'améliorer l'enseignement qui leur est proposé.

Pour étudier les phénomènes résultant des difficultés langagières des élèves, nous cherchions des outils plus génériques que ceux développés par les didactiques disciplinaires. C'est pourquoi nous avons eu recours à une théorie qui, tout en reconnaissant la place occupée par le Savoir dans l'activité didactique, s'intéresserait davantage aux interactions qu'il suscite, plutôt qu'à sa nature. Nous nous appuierons donc sur la Théorie de l'Action Conjointe développée par Sensevy et Mercier (2007). Cette théorie regarde l'activité didactique comme résultant des transactions entre enseignant et élèves. Ceci nous amène à considérer à la fois les actions et les dires des élèves mais également ceux de leur enseignant afin de déceler l'influence réciproque de chacun des actants sur le comportement de l'autre.

Nous nous sommes alors livrés à des comparaisons entre classes d'accueil et classes ordinaires durant des évaluations et des séances d'enseignement. Les classes que nous avons observées sont toutes situées dans le département des Bouches du Rhône. Nous nous sommes tout particulièrement intéressés au collège Edgar Quinet, dans le troisième arrondissement de Marseille, qui accueille de nombreux élèves migrants. Dans cet établissement, ces élèves sont regroupés dans des classes d'accueil jusqu'à ce qu'ils soient en mesure d'intégrer une classe ordinaire.
Observation de séances d'évaluation et d'enseignement

Nous avons proposé une même évaluation à quinze classes de quatrième, issues de divers collèges. Nous avons alors comparé les phases de conception, de passation et d'exploitation des productions dans les classes d'accueil et les classes ordinaires. Nous avons ainsi mis en évidence dans les classes d'accueil, des phases de négociations entre enseignant et élèves qui amenaient à une simplification du travail attendu. Or ces négociations et ces simplifications ne portaient quasiment que sur le plan mathématique. Pourtant, en interrogeant les élèves sur leur compréhension des termes utilisés dans l'énoncé, nous avons constaté que de nombreux élèves migrants avaient de réelles difficultés pour comprendre l'énoncé proposé, difficultés qui n'apparaissent pas dans les transactions enseignant-élèves.

Nous avons par ailleurs constaté des disparités beaucoup plus marquées chez les élèves migrants que chez les élèves ordinaires : si certains élèves migrants comprennent parfaitement les consignes utilisées, d'autres au contraire se méprennent sur tant de termes qu'il devient impossible pour eux de saisir l'activité mathématique attendue. Or ces variations de compréhension ne sont corrélées ni au temps de résidence en France ni à la maîtrise de la langue usuelle : certains élèves migrants qui fréquentent l'école française depuis plusieurs années et qui paraissent parfaitement francophones continuent à présenter de graves lacunes dans leurs connaissances du lexique mathématique. Il semble donc que les difficultés langagières qui interfèrent dans l'activité mathématique, ne s'estompent pas forcément avec le temps. Les élèves migrants en grand échec scolaire dans cette discipline même après cinq ou six ans de résidence en France sont d'ailleurs particulièrement nombreux.

Nous avons également comparé, pour une même séance d'enseignement, des classes ordinaires et des classes d'accueil et nous avons là encore constaté que les difficultés langagières des élèves migrants entravaient leur activité mathématique : se méprenant sur des termes de la langue de scolarisation ou du lexique spécifique aux mathématiques, certains élèves migrants ne comprennent pas les consignes proposées et ne peuvent réaliser en autonomie les tâches attendues. La pauvreté de la langue commune complique les tentatives d'explications de l'enseignant si bien que des quiproquos et des ruptures de communication entre actants apparaissent. L'enseignant se livre alors à des adaptations de son activité qui tendent à faciliter l'activité mathématique des élèves : étayage, remplacement des phases de travail individuel par des phases de travail en classe entière… Surtout, nous avons mis en évidence des phénomènes de *refoulement didactique* : l'enseignant s'interdit dans les classes d'accueil, l'utilisation de certains termes ou notions, jugés délicats mais toutefois nécessaires à la mise en place des savoirs visés, ce qui compromet l'activité mathématique des élèves ainsi que la mémorisation des savoirs. Ceci conduit à un inquiétant cercle vicieux : plus la langue commune dans la Classe est pauvre, plus il est difficile de l'enrichir et de construire des connaissances nouvelles, ce qui creuse constamment l'écart entre les classes ordinaires et les classes d'accueil.

Confrontation aux recherches antérieures

Nous avons donc pu constater que les difficultés langagières des élèves migrants entravaient leur activité mathématique au point même de dénaturer les phases d'évaluation et d'enseignement mises en place dans les classes d'accueil.

Mais quelles sont les compétences langagières nécessaires à l'activité mathématique ? Elles sont nombreuses et délicates à cerner (la connaissance du lexique de scolarisation, l'expression de la cause, de la conséquence, l'élaboration d'une démonstration…) mais les expérimentations que nous avons menées, tant en ce qui concerne l'évaluation que les séances d'enseignement nous poussent à considérer la connaissance du lexique spécifique aux mathématiques comme primordiale. Plusieurs études confirment cette approche : en étudiant les obstacles qui attendent un élève migrant lors de la résolution d'un problème mathématique, Campbell, Adams et Davis (2007) listent quatre types de difficultés, parmi lesquelles la maîtrise de la langue usuelle, et surtout de la langue spécifique aux mathématiques, occupe une place de choix. De même Ni Riordain (2011), en observant les problèmes rencontrés pas les étudiants lors du passage d'un enseignement en irlandais à un enseignement en anglais, souligne l'impact de la mauvaise maîtrise du lexique mathématique sur l'activité dans cette discipline. Dans le même ordre d'idée, lors d'une expérimentation menée auprès de huit mille élèves, Schaftel, Belton-Kocher, Glasnapp et Poggio (2006) montrent que les compétences langagières prises dans leur ensemble, jouent un rôle dans les résultats en mathématiques (que ce soit pour les élèves migrants ou les autres), mais que cette influence reste limitée. Par contre, la connaissance des termes spécifiques aux mathématiques représente un facteur bien plus déterminant dans la réussite en mathématiques.

Au bout de combien de temps un élève migrant dispose-t-il des compétences langagières nécessaires pour profiter d'un cours de mathématiques dans un pays d'accueil ? Des études menées concernant la langue de scolarisation dans son ensemble mentionnent des durées beaucoup plus longues que celles généralement nécessaires pour acquérir la langue usuelle : Ainsi Skutnabb-Kangas et Toukomaa (1976) observent des enfants originaires de Finlande et ayant immigré en Suède, qui parlent couramment ces deux langues. Ils montrent que ces élèves présentent un niveau dans la langue de scolarisation de ces deux pays bien inférieur à celui attendu. Spolsky et Shohamy (1999), après avoir observé plusieurs écoles en Israël, estiment que s'il suffit de deux à trois ans pour acquérir la langue usuelle, il faut par contre généralement entre sept et neuf ans pour disposer des compétences langagières nécessaires pour se retrouver en réussite scolaire dans l'ensemble des disciplines.

Ceci conforte les résultats de Cummins qui déjà en 1979, distinguait deux types de compétences langagières :

- les **BICS** (*basic interpersonal communicative skills*, c'est-à-dire les compétences langagières mises en jeu pour communiquer dans la vie de tous les jours) qui pourraient s'acquérir en à peine deux à trois ans. En effet, lors d'une conversation courante, plusieurs autres sources d'information viennent compléter la seule compréhension de la langue : les expressions faciales, les gestes, les intonations, le contexte… Par ailleurs, les motivations pour l'apprentissage de ces compétences sont particulièrement fortes : volonté de s'intégrer dans le pays d'accueil, désir de communiquer avec ses camarades, envie de comprendre les émissions télévisées…
- les **CALPS** (*cognitive academic language proficiency*, c'est-à-dire les compétences nécessaires pour suivre l'ensemble des enseignements proposés dans les classes ordinaires). Cinq à sept ans s'avèreraient nécessaires pour qu'un élève migrant ait les capacités langagières nécessaires au suivi d'un enseignement ordinaire dans un pays d'accueil. Attendre une si longue période avant de pouvoir réellement profiter des enseignements proposés dans le pays d'accueil risque de compromettre la scolarité de l'élève migrant.

Il y a donc une réelle distinction entre les compétences langagières nécessaires pour la communication usuelle et celles mises en jeu lors de l'activité scolaire, comme nous avions également pu l'observer lors de l'analyse de nos questionnaires. Nous avions effectivement constaté que certains élèves migrants résidant en France depuis plusieurs années et quasiment francophones ne comprenaient toujours pas les termes utilisés dans les énoncés mathématiques. Toutefois, dans le cadre spécifique des mathématiques, nous pensons qu'il est possible d'acquérir rapidement les compétences langagières nécessaires à cette discipline : les questionnaires que nous avons menés après notre évaluation nous ont en effet montré que certains élèves migrants récemment arrivés en France et encore non francophones, étaient tout de même parvenus à acquérir les compétences langagières nécessaires à la compréhension d'un énoncé mathématique. Nous pouvons tirer de ces réflexions trois conclusions importantes :

1) Il n'y a pas de lien direct entre la maîtrise de la langue usuelle et celle des compétences langagières nécessaires aux activités mathématiques. Par conséquent on ne doit pas penser qu'au bout d'un ou deux ans, un élève migrant est en mesure de suivre des cours ordinaires sous le simple prétexte qu'il parle couramment le français usuel.
2) Chez la plupart des élèves migrants, les cours de mathématiques ordinaires ne suffisent pas pour acquérir rapidement les compétences langagières indispensables aux apprentissages dans cette discipline, ce qui compromet lourdement leur progression, même à très long terme.
3) Pourtant, certains élèves migrants parviennent très vite à acquérir ces compétences et à réussir en mathématiques.

On peut donc espérer qu'il soit possible d'accélérer ces apprentissages pour tous les élèves migrants, à condition toutefois de modifier l'enseignement actuellement proposé dans les classes d'accueil. En effet, nos comparaisons de séances d'évaluation et de séances d'enseignement nous ont montré que les adaptations des enseignants des classes d'accueil entraînaient souvent à une simplification de l'activité mathématique demandée aux élèves et une fragilisation de la construction des connaissances nouvelles, ce qui creuse encore l'écart entre les possibilités d'action des élèves migrants et des élèves ordinaires. En fait, les répercussions des difficultés langagières des élèves restent généralement tacites durant les phases de cours ou d'évaluation . Les négociations entre enseignant et élèves se situent presque exclusivement sur le plan mathématiques : les élèves préfèrent obtenir directement des indices concernant l'activité mathématique à fournir, ce qui facilite leur réussite à court terme et les enseignants, non sensibilisés aux diagnostics et à la remédiation des difficultés langagières, ne peuvent intervenir que sur le plan disciplinaire.

Nous pensons, au contraire, que la prise en compte des difficultés langagières est incontournable pour que les élèves migrants puissent accéder à une activité mathématique de qualité et qu'ils puissent ensuite réaliser des tâches équivalentes à celles proposées dans les classes ordinaires. C'est pourquoi nous nous intéresserons à l'enseignement des compétences langagières indispensables à l'activité mathématique. Nous avons tout d'abord tenté d'améliorer l'enseignement proposé dans les classes d'accueil : pour cela, nous avons essayé d'adapter une des activités proposées par un enseignant de ce type de classe, en accompagnant la compréhension de la consigne par les élèves et en donnant à ces derniers les outils nécessaires pour réaliser en autonomie une réelle activité mathématique : de nettes améliorations de l'activité mathématique des élèves ont été observées mais au prix d'un tel ralentissement du temps didactique qu'un tel procédé nous paraît difficile à mettre en œuvre dans le cours de mathématiques. Il nous semble nécessaire de mettre en place un autre dispositif qui viserait exclusivement l'apprentissage des capacités langagières nécessaires à l'activité mathématique. Pour cela, nous avons mis en place depuis 2008, dans le collège E.Quinet de Marseille, un module qui vient compléter le cours de mathématiques dispensé dans la classe d'accueil et qui est destiné à tous les élèves migrants de moins d'un an : *le module de MathFle.*

Le module de MathFle

Il nous a tout de suite paru indispensable de limiter l'effectif des élèves de ce module afin de pouvoir réellement prendre en compte la diversité des participants. Ce module accueille donc de petits groupes de moins de douze élèves et il est encadré par une enseignante de mathématiques volontaire et sensibilisée à la problématique des élèves migrants. Mais les objectifs précis et la progression furent difficiles à établir en raison des diverses contraintes pratiques : faible quota horaire (à peine une heure par semaine pendant moins d'un an), rareté des instructions officielles, arrivée échelonnée des élèves, grande disparité du niveau en mathématiques et en langue… Nous avons donc visé en priorité les compétences langagières qui nous semblaient indispensables pour tous les élèves quel que soit le niveau de scolarisation, à savoir essentiellement le lexique spécifique aux mathématiques (comme le lexique géométrique) et les termes de la langue de scolarisation fréquents dans les énoncés de cette discipline. Nous avons conscience que d'autres compétences langagières (expression de la condition, rédaction d'une démonstration…) s'avèrent utiles pour la réussite en mathématiques, mais nous avons dû reléguer ces objectifs à un second plan.

Il convenait également de se demander quelle forme donner à notre enseignement. Il ne pouvait s'agir ni d'un cours de mathématiques ordinaire (insuffisant pour acquérir les compétences langagières indispensables à cette discipline), ni d'un apprentissage uniquement lexical sans lien avec les notions mathématiques sous-jacentes. A partir notamment des réflexions menées pour l'enseignement du Français Langue Seconde (Davin, 2005), nous avons tenté d'élaborer une forme d'enseignement permettant une acquisition rapide des compétences langagières visées de manière à ce que les élèves puissent ensuite les réinvestir dans leur activité mathématique. Les activités proposées dans le module de MathFle visent ainsi un double enjeu :

- tout d'abord **présenter un véritable intérêt sur le plan mathématique**. Il faut en effet s'assurer de l'investissement des élèves dans la problématique. De plus, pour que les élèves puissent réinvestir leurs savoirs, ils doivent travailler les compétences langagières visées dans leur contexte. Asséner aux élèves des listes de vocabulaire ou des exercices systématiques (type exercices à trous) dont le seul enjeu se situe dans la mémorisation de termes mathématiques, contribue à déconnecter ces mots de l'activité mathématique proprement dite et à les présenter comme totalement inutiles. Par ailleurs, ce choix d'activités similaires à celles des classes ordinaires facilitera ensuite le réinvestissement dans le cours de mathématiques des savoirs travaillés en module de MathFle.
- Ensuite, **nécessiter l'utilisation de compétences langagières** spécifiques à cette discipline. Présenter ces compétences langagières comme incontournables pour réaliser l'activité mathématique permet d'en motiver l'apprentissage et de les relier aux concepts disciplinaires associés.

Ainsi, pour réaliser l'activité mathématique proposée (ce qui n'est que l'enjeu apparent), l'élève sera contraint de produire une activité langagière orale ou écrite (ce qui constitue l'enjeu réel de l'activité). L**a manipulation du savoir visé (comme par exemple la connaissance de certains termes du lexique spécifique aux mathématiques) constituera donc non pas le but explicite, mais le moyen incontournable pour mener à bien l'activité mathématique proposée.** C'est ce que nous appellerons ***l'enseignement en situation***.

Rechercher une problématique travaillée dans un cours de mathématiques ordinaire peut être un bon point de départ à condition d'opérer les adaptations nécessaires. Pour obtenir le résultat escompté, il convient en effet d'adapter le milieu d'une part aux spécificités de nos objectifs, d'autre part aux difficultés de notre public. Pour cela, nous tenterons de suivre divers principes :

- **Encourager les interactions** : Les interactions entre pairs ou entre élèves et professeur, constituent un temps privilégié pour l'acquisition des compétences langagières. Nous adapterons donc notre milieu afin de multiplier les échanges nécessaires à la réalisation de l'activité en provoquant par exemple les situations de communication (travail en groupe ; figures « téléphonées » ; discussion de conjectures…). De même, dans la séance de FLS que Davin analyse, l'essentiel du temps didactique est occupé par les interactions orales entre élèves ou avec l'enseignant. *'Ici, ce qui est privilégié, d'abord c'est de parler en français et d'interagir avec l'enseignant, avec les pairs et avec les savoirs de la langue et sur la langue. […] Il faut insister sur le « dire » pour le « faire »'* (Davin 2005). En outre, le travail à l'oral, avec un petit groupe d'élèves facilite la prise en compte des difficultés de chacun. En effet, le niveau en mathématiques et en langue de chaque enfant étant très hétérogène, l'enseignant pourra adapter ses questions aux aptitudes de l'élève interrogé afin que tous se sentent impliqués dans l'avancement de l'activité et puissent progresser à leur rythme.
Soulignons que nous ne dénigrons pas pour autant l'intérêt de l'écrit et ce pour plusieurs raisons : il permet tout d'abord un travail spécifique sur la langue (distinction des homonymes ou quasi-homonymes parfois difficilement perceptibles à l'oral, surtout pour des personnes peu habituées aux sonorités de notre langue ; travail sur l'étymologie qui peut permettre de comprendre certains termes…) ; ensuite parce qu'il constitue une aide non négligeable à la mémorisation (développement plus ou moins important de la mémoire visuelle ; nécessité d'une trace écrite pour reprendre les cours à la maison…) ; enfin, parce qu'il demeure un mode de communication particulièrement utilisé dans les cours traditionnels que nous cherchons à rendre plus accessibles à nos élèves. Toutefois, son exploitation étant particulièrement délicate avec les élèves migrants, le recours à l'écrit demeurera plus restreint que dans les cours ordinaires, uniquement dans les situations ponctuelles où son utilisation apporte de réels avantages par rapport à la communication orale (synthèse sous forme de traces écrites succinctes en fin de séance pour institutionnaliser les savoirs construits…)

- **Anticiper les difficultés des élèves :** nous avions observé, lors de notre analyse de séances d'enseignement, comment les difficultés des élèves pouvaient paralyser l'activité mathématique de la Classe. Il est important que l'enseignant s'interroge, en amont de son cours sur les difficultés que ses élèves risquent de rencontrer et notamment sur les difficultés spécifiques résultant de leur condition d'élèves migrants. Il pourra alors réfléchir aux adaptations à organiser pour aider la classe à les surmonter. Il est, par exemple intéressant d'amener les élèves à travailler préalablement le lexique qui sera ensuite nécessaire lors de l'activité. Cela évite les interruptions inopinées de l'action, qui ralentissent le temps didactique, alourdissent l'activité et lui font perdre sa cohérence. Il faut également tenir compte des difficultés particulières que représentent pour ces élèves certaines tâches comme lire ou écrire, ces tâches qui certes retardent l'avancée des apprentissages disciplinaires mais s'avèrent nécessaires et incontournables pour une réelle entrée dans une activité scolaire.

- **Adapter l'avancée du temps didactique :** il est utopique de penser que l'apprentissage des savoirs pourrait se faire avec les élèves migrants au même rythme que dans les classes ordinaires. Comme Davin (ibid) le précise *'le temps effectif ici est le résultat d'une rencontre entre le savoir à faire avancer ou à ralentir et le rythme d'apprentissage de l'élève. Nous défendrons l'idée que pour que l'élève puisse surmonter ses difficultés linguistiques, il faut lui fournir le temps nécessaire'*. Il convient d'adapter la progression aux spécificités des élèves migrants et de multiplier les rencontres avec les termes mathématiques que l'on souhaite enseigner. Les objets de savoirs doivent durer et rester sensibles plus longtemps qu'à l'ordinaire pour que ces élèves puissent s'en saisir et se les approprier. Rappelons que, pour les natifs, certaines notions élémentaires ont fait l'objet de multiples rencontres, dans l'école ou hors de l'école avant de devenir des objets institutionnels. Ainsi, de nombreux livres pour tout petit enfant présentent des dessins de polygones à trois côtés accompagnés du mot 'triangle'. Durant les trois années de maternelle, l'élève sera également amené à colorier ou à coller des 'triangles', avant de découvrir une première formalisation de cette notion au CE1, notion qui sera par la suite reprise durant toutes les années de l'école élémentaire. Dans ces conditions, il y a de fortes chances pour que la relation entre le terme 'triangle' et le concept afférent soit parfaitement acquise à l'arrivée au collège. Il en est de même pour plusieurs termes de géométrie élémentaire, comme carré ou rectangle. Si ces concepts ont déjà été travaillés dans une autre langue, il est probable que la mise en place du lien entre le nom français et la notion soit plus rapide. Toutefois, il paraît normal que ce processus nécessite tout de même plusieurs rencontres.

Nous nous sommes également intéressés aux stratégies mises en place par les élèves migrants qui se sont rapidement retrouvés en réussite en mathématiques en les questionnant ou en observant leurs pratiques. Beaucoup ont eu du mal à expliquer leurs méthodes de travail (ils se contentent de dire qu'ils apprennent leurs leçons) mais certains procédés apparaissent : plusieurs utilisent des modes d'expression alternatifs pour traduire, au milieu de la leçon ou sur un mémo complémentaire, certains mots français : schémas correspondant aux termes du lexique géométrique, traduction dans la langue d'origine (grâce à un dictionnaire bilingue ou à une tierce personne). Nous avons étudié précédemment (Millon-Fauré, 2010) ces références partielles à l'institution d'origine des élèves migrants et nous avons constaté que ce transfert pouvait s'avérer efficace, voire indispensable, pour réinvestir les connaissances acquises avant l'arrivée en France. D'autres procédés sont utilisés : un élève retranscrit phonétiquement certains termes français afin de pouvoir les prononcer et les reconnaître lors d'une communication orale. D'autres tentent de mémoriser la réponse type associée à telle consigne… Quoiqu'il en soit, ces stratégies spontanées montrent la nécessité pour ces élèves d'accéder à la signification de certains termes clés qui leur permettront ensuite d'extrapoler le sens de la phrase complète. Nous pensons intéressant d'encourager tous les élèves migrants à recourir à ce type de pratiques auxquelles ils ne pensent pas forcément.

Analyse d'une séance du module MathFle

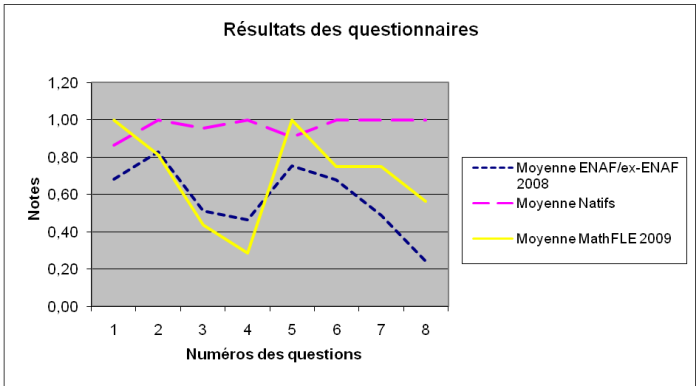
Nous avons analysé une des séances proposées dans ce module afin de nous assurer que les principes précédemment cités étaient bien respectés et d'observer le travail des élèves notamment en ce qui concerne les compétences langagières nécessaires à l'activité mathématique. Il semble que l'enseignement dispensé correspond bien à ce que nous avons défini comme étant de l'enseignement en situation :

- d'une part, l'activité proposée concernait un problème ayant un réel enjeu disciplinaire (il s'agissait de trouver le lieu des sommets principaux de triangles isocèles de base donnée). Cette activité a d'ailleurs éveillé dans la classe des débats concernant la distinction entre triangles équilatéraux et isocèles ou la caractérisation du cercle et de la médiatrice, savoirs qui figurent dans les instructions officielles du programme du collège.
- d'autre part, l'élaboration et la discussion des conjectures géométriques mises en jeu nécessitaient le maniement d'un riche lexique mathématique (triangle isocèle, équilatéral, médiatrice, arc de cercle, point d'intersection…). Si, durant la séance, les interventions des élèves ne furent pas toujours correctes, les reformulations, personnelles ou collectives, et les demandes de lexiques de la part des élèves illustrent une réelle volonté d'utiliser les termes adéquats. Les termes spécifiques aux mathématiques furent d'ailleurs généralement utilisés de manière judicieuse. Enfin, deux élèves utilisèrent spontanément en fin de séance un terme qu'ils ne connaissaient pas en début du cours, ce qui constitue un signe encourageant d'apprentissage.

Par ailleurs, durant toute la séance, l'enseignante a encouragé les interactions, incitant les élèves à utiliser tous les moyens de communication à leur disposition (schémas, gestes…). Ceci permettra à tous les élèves (excepté un élève en grande difficulté) d'oser prendre la parole et de réussir à se faire comprendre. De plus, toute expression maladroite a systématiquement été suivie d'une phase de reformulation : la validité sur le plan disciplinaire et la validité sur le plan de la formulation furent clairement distinguées et une proposition devait se révélée exacte sur ces deux plans pour être acceptée.
L'enseignante a également débuté sa séance par une réactivation du lexique indispensable à l'activité et elle a amené les élèves à reformuler la consigne en travaillant selon un principe d'analyse-synthèse. Ce dispositif a permis à l'ensemble des élèves de s'investir dans la tâche demandée et de fournir une activité intéressante tant sur le plan mathématique que sur le plan langagier.
Notons également le statut particulier tenu, dans ce module, par les langues d'origine : si, dans la sphère publique, seule la langue française est utilisée par les actants (mise à part les rares moments où le détour par la langue d'origine s'avère incontournable pour communiquer avec un élève totalement non francophone), dans la sphère privée, le recours à la langue maternelle est vivement encouragé, comme un moyen temporaire mais souvent efficace pour réinvestir les connaissances acquises dans le pays d'origine. Deux élèves utilisèrent ainsi durant la séance observée, des mémos qu'ils s'étaient eux-mêmes construits pour comprendre certains termes français de la langue spécifique aux mathématiques.

Evaluation du module MathFle

Il est toujours délicat d'évaluer l'efficacité d'un dispositif. Toutefois, plusieurs évaluations de ce module ont été mises en place et se sont révélées encourageantes : tout d'abord, le ressenti de l'enseignante et des élèves traduit l'intérêt de cet enseignement. Mais nous avons également cherché une évaluation plus objective. Nous avons donc comparé, de deux manières différentes, la compréhension du lexique mathématique chez des élèves migrants ayant ou non suivi ce module. Regardons les résultats obtenus lorsque nous avons proposé aux élèves ayant suivi le module un questionnaire similaire à celui donné l'année précédente lors de notre évaluation commune. Même si le faible effectif des élèves du module de MathFle rend délicate une étude statistique, nous présentons ci-dessous un récapitulatif des résultats :



Nous constatons que les élèves de MathFle obtiennent la plupart du temps des résultats supérieurs à ceux obtenus par les élèves migrants l'an dernier. Le lexique de la géométrie élémentaire, qui a constitué il est vrai, l'objectif principal de cet enseignement est visiblement beaucoup mieux maîtrisé. Sur deux points ('segment/droite' et 'droites parallèles'), ces élèves obtiennent même de meilleurs résultats que les natifs !

Seuls deux items échappent à cette règle : l'item n°3 et l'item n°4. Il s'agit des deux questions concernant les démonstrations ('que veut dire 'prouver' ?' ; 'de quoi se sert-on pour prouver ?'). Plusieurs raisons peuvent expliquer cet 'échec'. Tout d'abord, si l'an dernier tous les élèves interrogés suivaient les cours de quatrième, cette fois la moitié des élèves sont scolarisés en sixième ou cinquième et la démonstration ne fait pas partie des objectifs officiels de leur enseignement en mathématiques. Par conséquent, ces élèves n'ont rencontré ce type de consignes que durant les cours de MathFle et pour la plupart d'entre eux, ces rencontres n'ont pas été suffisantes. Par ailleurs, vu le faible quota horaire accordé aux cours de MathFle, des choix ont dû être faits et l'enseignante a préféré se focaliser sur les termes les plus élémentaires ('triangle', 'segment'…) que sur les notions plus délicates comme la démonstration. Soulignons enfin que, contrairement à la plupart des autres notions travaillées dans le module de MathFle, la démonstration n'a généralement pas été abordée dans le pays d'origine des élèves et un simple apprentissage du lexique ne suffit donc pas. Tout ceci peut expliquer la faiblesse des résultats sur ces deux points.

Par ailleurs, lorsque l'on compare rapidement les questionnaires obtenus chez le groupe ayant suivi le module de MathFle par rapport aux élèves migrants interrogés l'an dernier, d'autres différences apparaissent. On remarque cette fois une expression plus rigoureuse, sur le plan mathématique. Les élèves réussissent davantage à formuler leurs réponses au moyen de phrases, en utilisant généralement à bon escient, le lexique spécifique. On trouve également moins d'erreurs grossières sur les termes mathématiques les plus usités : il semble que le lexique de la géométrie élémentaire ait été assez bien assimilé.

On notera enfin que les élèves de MathFle avouent ignorer de nombreux mots de l'énoncé, alors que les élèves migrants interrogés l'an dernier, même lorsqu'ils étaient en grande difficulté, pensaient avoir parfaitement compris les consignes, ce qui s'était rapidement avéré totalement erroné. Cela peut s'expliquer par l'habitude prise dans le module de MathFle de chercher dans un énoncé les termes problématiques (consigne d'ailleurs réitérée lors de la passation de cette épreuve). Il nous semble en effet important de ne pas survoler rapidement la consigne, mais au contraire de la lire avec application, de pouvoir déterminer les mots parfaitement connus sur lesquels l'on pourra s'appuyer pour comprendre le sens de la tâche et isoler ceux qui au contraire ne sont pas maîtrisés et dont il faudra soit essayer de construire le sens en fonction du contexte, des ressemblances phonétiques, soit se passer…

Le module de MathFle paraît donc avoir amélioré la maîtrise de certaines compétences langagières nécessaires à l'activité mathématique, ce qui était son objectif. Toutefois, il est encore difficile de mettre en évidence de réelles répercussions de ce module sur l'activité mathématique réalisée dans les classes ordinaires. Il semble que cette dernière nécessite de nombreuses compétences langagières non abordées (ou insuffisamment abordées) dans le module de MathFle en raison du faible quota horaire dont nous disposions. Il conviendrait donc de prolonger cette expérimentation en tentant d'augmenter le temps de fréquentation de ce module par les élèves migrants avant de procéder à une nouvelle évaluation du dispositif.

Bibliographie

Campbell, A. & Adams, V. & Davis, G. (2007). *Cognitive demands and second- language learners: a framework for analyzing mathematics instructional contexts*. Mathematical Thinking and learning – Lawrence Erlbaum Associates.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

Davin, F. (2005). Didactique du français langue seconde en France. Le cas de la discipline 'français' enseigné au collège. Thèse soutenue le 15 Octobre 2005.

Lamprianou I. and Boyle B. (2004) Accuracy of measurement in the context of mathematics national curriculum tests in England for ethnic minority pupils and pupils who speak English as an additional language. *Journal of Educational Measurement Fall* 41(3) 239-259

Millon-Fauré, K. (2010). Un phénomène d'oubli au début du college chez les élèves migrants : source de difficultés pour les apprentissages ?. *Petit x. Irem de Grenoble*, 83, 5-26.

Ni Riordain, M. (2011). A working model for improving mathematics teaching and learning for bilingual students. CERME 7. *Mathematics and language*.

Schaftel, J. & Belton-Kocher, E. & Glasnapp, D. & Poggio, J. (2006). The impact of language characteristics in mathematics test items on the performance of English language learners and students with disabilities. *Educational Assessment*, 11(2), 105–126, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sensevy et Mercier (2007). *L'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Agir ensemble.

Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. (1976). Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family. *Report written for Unesco. Tampere: University of Tampere, Dept of Sociology and Social Psychology, Research Reports*, 15-99.

Spolsky, B. & Shohamy, E. (1999). Language in Israeli Society and Education. *International Journal of the Sociology of Language*, 137, 93-114.

Wang J. and Goldschmidt P. (1999) Opportunity to learn, language proficiency and immigrant status effects on mathematics achievement. *The journal of educational research* 93(2)

QUELLES CULTURES D'ENSEIGNEMENT ET QUELLES CULTURES D'APPRENTISSAGE DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS AUTOUR DU MONDE ?

Chnane-Davin Fatima
Aix-Marseille Université, UMR P3 ADEF
fati.chnane.davin@orange.fr
06 82 58 81 77
36, avenue de Mazargues 13008 MARSEILLE France

Cuq Jean-Pierre
Université de Nice-Sophia Antipolis, UMR ADEF P3
Jean-pierre.cuq@wanadoo.fr

Introduction

Nous ferons ici état d'une recherche en didactique du français qui s'est déroulée dans une vingtaine de pays autour du monde entre 2006 et 2010. Nous décrirons rapidement les grandes lignes de son déroulement et sa méthodologie. Nous procèderons ensuite à quelques coups de sonde dans l'immense corpus qui a été constitué et nous focaliserons enfin sur un aspect important de la méthodologie utilisée, les regards croisés.
Sous réserve d'analyses plus détaillées qui seront publiées dans les mois à venir par les différentes équipes concernées, les résultats de la recherche semblent bien montrer que conformément à l'hypothèse de départ les cultures d'enseignement et d'apprentissage locales impriment lourdement leur marque aux méthodologies d'enseignement courantes d'enseignement du français.

1. Origine, déroulement et méthodologie de la recherche

Cette recherche, intitulée *Langue française, diversité culturelle et linguistique : culture d'enseignement, culture d'apprentissage* (désormais CECA), a été initiée par la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) en partenariat avec le CRAPEL (Centre de Recherches Appliquées pour l'Enseignement des Langues) de l'Université de Nancy 2 qui en a assuré la logistique et l'ingénierie de recherche1.[53] Elle a déjà donné lieu à une série de publications et se terminera par un colloque final en décembre 2011 au Maroc (site : ElJadida2011@fipf.org).

La question de recherche était la suivante : « Derrière les discours « didactiquement corrects », qu'en est-il des modalités locales, collectives et individuelles, d'appropriation du FLE/FLS en milieu institutionnel ? Quels sont les traits constants de ces modalités, à l'intérieur des cultures (et pas seulement un portrait des représentations et des comportements) ? »

Un protocole commun a été imposé aux équipes de chercheurs auxquelles étaient associés des enseignants de l'école primaire jusqu'au lycée. Il s'agissait de constituer un corpus d'étude à partir de données institutionnelles, de données pédagogiques et de séances de classes (cours de langue ou de littérature, cours de disciplines non linguistiques) filmées. L'analyse de ces dernières a été menée dans un premier temps par les équipes locales elles-mêmes puis par croisement avec d'autres équipes. Dans une troisième étape, les réactions des équipes extérieures ont été réexaminées par les équipes d'origine.
Ont donc été recueillies des informations portant sur :

- Le cadre institutionnel de l'enseignement du (en) français en présentant les données globales (statistiques, statut du français, lois et textes et les données d'observation (statut des enseignants, projet d'établissement, conditions matérielles du travail, supports utilisés, …);
- Les langues utilisées ;
- La répartition oral/écrit
- Les représentations (élèves, enseignants)
- L'étude des manuels ;
- Les pratiques d'enseignement pratiques d'apprentissage (Disposition spatiale, tâches des élèves, description des techniques du travail de l'enseignant, échanges enseignant - élèves et élèves – élèves, le maintien de l'ordre dans la salle de classe)
- L'ethnographie de la classe.

Tous les détails sont disponibles sur le site http://www.ceca@auf.org

Pour cette communication, nous choisirons de développer trois exemples de pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui nous paraissent significatifs, les types de pédagogie mis en œuvre, les échanges, la circulation de la parole et le droit d'y accéder.

2. Quelques coups de sonde dans le corpus de la recherche CECA

2.1. Types de pédagogie :

Nous nous appuierons sur des extraits d'analyse des équipes participantes pour étayer nos propos en ce qui concerne les exemples que nous allons citer.
On peut penser que la pédagogie mise en œuvre dans les classes observées au Canada ressemble à celle qui est aujourd'hui largement proposée par les didacticiens, les formateurs et les éditeurs tout autour du monde, et qu'on connait sous le nom d'approche communicative comme le montre cet extrait :

> « Dans tous les cas observés, l'accent est mis sur l'élève-apprenant, placé au centre de l'apprentissage et acteur à part entière de celui-ci. Le développement de l'enfant est pris en compte de manière globale, sur le plan cognitif, comportemental, affectif, social.» (…) « La responsabilité de la transmission et de la construction des savoirs est polycentrée et repose sur l'intervention de différents adultes à côté des enseignantes (parents, etc.) et sur les élèves eux-mêmes qui doivent s'impliquer dans leurs propres apprentissages. Un effort important est consacré à l'encouragement du travail en sous-groupe, et à l'entraide, la coopération et le respect des opinions des autres dans la construction des savoirs. On favorise dans les classes une réflexion construite sur l'échange et le partage des expériences en proposant aux élèves des situations d'apprentissage qui, tout en sollicitant leur participation active invitent les enfants à s'appuyer sur leurs savoirs expérientiels pour les construire en savoirs d'apprentissage. Une formation visant l'autonomie des apprenants, La conception de l'apprentissage privilégiée dans les classes donne un rôle central à l'élève-apprenant dans son parcours de formation. La routinisation de certains apprentissages, tout comme la mise en place de centres d'activités dans lesquels les élèves se déplacent et travaillent en autogestion, seuls ou en petits groupes, contribuent à la mise en confiance des élèves et au développement de leur autonomie dans l'apprentissage. »

[53] Le conseil scientifique est composé de : Emmanuelle Carette, Francis Carton (CRAPEL, Université Nancy 2), Patrick Chardenet (Université de Franche-Comté, AUF), Jean-Pierre Cuq (ADEF, Université de Nice-Sophia Antipolis), Pierre Dumont (Université des Antilles-Guyane), Abdelouahed Mabrour (Université Chouaib Doukkali, El Jadida), Monica Vlad (Université de Constanta

Mais ailleurs, il est souvent difficile de dépasser un modèle d'enseignement vertical, fondé sur le fait que le maitre dispense le savoir, avec, souvent, une forte dépendance à la méthode utilisée. La participation active des apprenants est encore souvent mal assurée, malgré la conscience que les enseignants ont de sa nécessité comme le constatent les chercheurs en Argentine dans leurs séances filmées :

> « Il s'agit d'une pédagogie fondée sur la reconnaissance et non pas sur la participation active des étudiants à partir de leurs propres expériences dans les contextes sociolinguistiques d'origine. (....) Les étudiants sont rarement convoqués à participer activement, en tant que détenteurs de leurs propres savoirs (savoirs faire et savoir être) à partir desquels devrait se construire toute pédagogie communicative et de projet incontournablement interculturelle. »

Dans ce contexte, la directivité reste de mise pour le maitre comme le montre ce qui suit :

> « Le style pédagogique de l'enseignant donne au cours un air de directivité car c'est toujours sa gestion qui commande les activités à réaliser autant pour enseigner que pour apprendre la LE. »

> « On pourrait encadrer les pratiques de l'enseignant dans les caractéristiques suivantes :
> - Une dynamique qui rend le cours très directif et parfois hermétique car c'est l'enseignant qui organise et conduit toutes les activités dans la direction proposée dans le manuel ; il ne se permet pas d'introduire d'autres activités et encore même pas d'explications lorsque les élèves les sollicitent, si elles ne sont pas celles prévues pour la séance.
> - Un déroulement de la classe trop attaché à l'organisation de l'unité proposée dans le manuel, qui met en évidence une dépendance de la méthode bien marquée ce qui se manifeste, en outre, dans le comportement du professeur (pendant presque toute la classe il porte le livre entre les mains). La totalité des activités de lecture ou d'écriture répond à une reproduction, soit sur le tableau, soit sur les cahiers, de ce qui est présenté dans le manuel. On pourrait parler d'un "excès" d'utilisation de la méthode [54] car il paraît être le seul appui du processus d'enseignement/apprentissage ; quoique son emploi soit un peu particulier car le passage par la traduction est permanent, la méthode reste le point de départ et d'arrivée, au moins dans les séances observées.
> - Une utilisation permanente du tableau pour présenter les points du contenu grammatical de la leçon (genre et nombre de l'adjectif, accord avec le nom) et pour réaliser des activités avec les élèves. (Argentine)

Dans un autre contexte, cette fois en Espagne, l'équipe a constaté que :

> « Le professeur est le point de départ de la parole, des échanges, de ce qui se fait en classe : c'est lui qui parle, qui agit, qui organise le travail (« vous tournez la page », « revenez au document … » (…) « Le professeur est ainsi énormément « dirigiste ». » (Espagne)

> « Au début de chaque cours, il se produit un rappel de ce qui a été vu dans les séances antérieures. La responsabilisation des élèves envers leur apprentissage et leur conscientisation sur les contenus à apprendre et les stratégies d'apprentissage – l'un des maîtres-mots des orientations de l'administration – se réduit donc à cette pratique. » (Espagne)

Cependant, le fait d'être dirigiste n'est pas synonyme de mauvaise gestion de la classe. Certaines équipes, comme celle de l'Espagne, constatent seulement que c'est une façon de faire qui ne permet pas l'autonomie de l'apprenant :

> « Le professeur adopte le rôle de guide, d'animateur ou même de producteur de la situation d'apprentissage (dans le cas où il exploite un document authentique) ; il ne laisse point faire et ne reste pas passif, mais anime constamment le travail des élèves, les incite à parler, les pousse à la parole, les encourage, provoque constamment des situations d'apprentissage et des interactions personnelles. Nous avons constaté (…) qu'il est le point de départ de la parole, des échanges, de ce qui se fait en classe : c'est lui qui parle, qui agit, qui organise le travail, activité par activité, et presque ligne par ligne quand les élèves réalisent un exercice écrit. Le professeur est ainsi énormément « dirigiste ». Nous devons voir là l'un des signes distinctifs de la façon d'enseigner en Espagne, en tant que caractéristique (pédagogique) partagée par tous les professeurs de toutes les matières.
> En revanche, l'élève est constamment mené en main par le professeur, et rien ne se fait sans celui-ci : l'élève se limite à « obéir », à suivre patiemment les indications du professeur. Ils adoptent ainsi le rôle qui leur est traditionnellement assigné. Le travail des élèves peut être ennuyant (surtout dans le remplissage des exercices du manuel) ; il n'est jamais pénible, exigeant ou fatigant. L'autonomie et la responsabilisation de l'élève sur son apprentissage, maîtres mots de la réforme éducative espagnole depuis une vingtaine d'années, ne semblent pas avoir pris pied dans les classes. » (Espagne)

Du point de vue de la démarche pédagogique, il ne faut pas non plus en conclure à une équivalence entre directivité et cours « magistral » :

> « Les cours magistraux sont absents : les professeurs n'ont pas recours à une explication ou un exposé théorique, sauf pour certaines questions grammaticales, et, dans ce cas, l'explication ne porte que sur un point précis, et ne prend que deux-trois minutes. Si l'on devait choisir des mots clés pour définir les caractéristiques de la démarche pédagogique commune qui se profile on dirait : observation, communication, mise en commun collective, interaction, telle que l'observe l'une des professeures. » (Espagne)

On retrouve le même constat chez l'équipe des chercheurs français :

> « L'observation et la transcription de la séance conduite par ce professeur montrent toute l'importance qu'il accorde aux interactions entre lui et ses élèves ; les phases de travail collectif prédominent sur les moments de travail individuel, et même durant ces moments là, les échanges entre lui et ses élèves ne cessent de se poursuivre. Toutefois, les moments collectifs sont plutôt des moments où le professeur, s'adresse à un élève, puis à un autre, sans favoriser nécessairement les échanges entre eux. On ne peut donc pas parler ici de cours magistral mais plutôt d'un « cours dialogué » entre le professeur et chacun de ses élèves » (France)

Parfois même, les activités phares de l'approche communicative suscitent des méfiances comme le montre l'équipe du Vietnam :

> « Quant aux activités telles que la dramatisation ou les jeux de rôle, tellement exploitées dans les manuels autrefois, et qui semblaient être la panacée à presque tous les problèmes de communication, l'avis des professeures (…) est qu'elles ne fonctionnent pas tellement puisque les élèves ont du mal à les mettre en pratique. Elles sont faites de manière occasionnelle (…), et en tout cas pour provoquer un peu le rire et vaincre la peur du ridicule plus que comme un moyen qui soutient vraiment le dialogue ou l'acquisition des capacités orales.» (Vietnam)

Les activités des élèves sont évidemment en miroir de celles des maitres :

> « L'activité des élèves pourrait être schématisée comme suit : écouter, regarder (la méthode, le tableau, le professeur) répéter/reproduire, écrire (au tableau ou dans leurs cahiers), rester attentifs en évitant de bouger/circuler. » (Argentine)

[54] N.B : Hors du cadre de cette recherche, des observations tout à fait semblables à propos de la surutilisation de la méthode ont été relevées à Djibouti.

« L'élève est pris en charge de façon totale par son professeur dans l'apprentissage : il n'a qu'à suivre ce qu'on lui dit de faire ; il n'y a pas une véritable responsabilisation envers sa tâche. » (Espagne)

2.2. La circulation de la parole :

Pour l'élève, il n'est pas toujours simple de distinguer entre parole individuelle et parole collective :

« En effet, la sollicitation de la parole de l'élève se réalise à travers des questions adressées à l'ensemble de la classe. Désormais, la parole des élèves adopte, elle aussi, une forme collective de réalisation. Il en résulte alors un vide de parole individuelle, tout de moins à caractère spontané ou naturel. » (Argentine)

Mais en réalité, on constate sur ce point de fortes divergences dans les observations. La première est sans doute due à la différence de situation entre FLE et FLS, dans laquelle la langue à apprendre est aussi langue de la scolarisation, ce qui est le cas de la France et du Canada :

« Nous avons pu constater combien l'oral est peu maîtrisé par les élèves dans la nouvelle langue de scolarisation et combien les enseignants sont contraints de reformuler les consignes afin que les apprenants puissent réaliser les tâches demandées. Les enseignants s'attribuent ainsi un temps de parole très important par comparaison à celui qu'ils offrent à leurs élèves. Mais les effets ne sont pas uniquement quantitatifs, ils sont également qualitatifs. Nous avons souligné, par exemple, que les élèves sont massivement sollicités par leurs professeurs sur des questions fermées, n'exigeant qu'une réponse affirmative ou négative de leur part. Et quand ils sont amenés à développer plus amplement leur réponse, c'est souvent pour compléter une phrase entamée par le professeur lui-même. Cette asymétrie n'est pas sans conséquence sur l'appropriation et l'évolution des pratiques langagières scolaires. » (France)

Au Canada, la situation FLS observée est toutefois différente, sans doute à cause d'une plus grande homogénéité des élèves. En effet, selon les exemples relevés par l'équipe canadienne,

« La nature des relations pédagogiques encourage une distribution de la parole entre les différents participants dans la classe. L'enseignante gère et distribue les responsabilités dans les différentes phases du cours (tâches à effectuer, prises de parole, régulation des contrats de parole et de travail, évaluation). L'enseignante sollicite, reformule, énonce les consignes, demande qu'elles soient reformulées par un enfant. Les enfants prennent spontanément la parole, de même que les conversations entre pairs sont courantes pendant le déroulement de la classe. Les décisions sont aussi souvent prises collectivement, ou laissées à la charge d'un groupe d'élèves.» (Canada)

Mais assez souvent, en situation de FLE :

« Les échanges enseignant-élèves sont réduits à une expression minimale de la parole : la répétition/reproduction des structures dialogales. » (Argentine)

« L'enseignante (…) monopolise la parole même pour des sujets où le débat avec la classe aurait été plus productif. » (Burundi)

Au Vietnam, si l'un des enseignants observés « n'a pas monopolisé la parole en classe » mais a en revanche

« favorisé la prise de parole des élèves. Ceux-ci ont eu plusieurs occasions de parler en classe : répondre aux questions de l'enseignant pendant la correction des exercices de compréhension orale, de compréhension écrite, d'expression écrite, de grammaire et de vocabulaire, oraliser les dialogues, faire le jeu de rôles devant la classe, demander à l'enseignant le sens ou l'orthographe d'un mot lors du travail de groupes... L'enseignant a invité la quasi-totalité des élèves à parler. » (Vietnam)

il en va tout de même autrement pour les autres :

« A (l'école) D. , la parole entendue en classe est principalement celle de la professeur. Le pourcentage du temps de parole enseignant/ temps de parole élèves est d'environ 90%. » (Vietnam)

et à (l'école) C. aussi

« On entend surtout les paroles de la professeur pour annoncer les tâches, expliquer la leçon, appeler des élèves à répondre aux questions, corriger les erreurs… Beaucoup d'élèves ont été invités à parler, mais leurs prises de paroles étaient très brèves et peu audibles. » (Vietnam)

Parfois même, la parole de l'élève semble provoquer une sorte d'épuisement moral chez le maitre :

« Chez les deux enseignantes observées, la tendance est de faire parler le moins possible les élèves, comme si elles étaient pressées d'en finir avec la leçon, le chapitre, et, finalement, le programme. » (Burundi)

2.3. Le droit à la parole

L'approche communicative, que l'on pourrait naïvement penser très largement répandue, rencontre certainement ses limites non pas (ou pas seulement) dans la formation des maitres, car les formations existent partout ou presque aujourd'hui, mais dans des traits culturels prégnants : modalités de prise de parole entre adulte et élève, prise en compte de l'âge (différence entre adolescent et enfant).

Ecoutons sur ce point la parole de nos collègues burundais :

« L'équipe CECA a constaté que les écoliers du primaire sont plus actifs que leurs aînés du secondaire. Bien que la pratique d'une pédagogie interactive du professeur soit déterminante, on peut avancer comme élément culturel le fait que l'éducation traditionnelle encourage d'abord l'expression spontanée chez les jeunes enfants, pour imposer ensuite aux adolescents un usage modéré et le droit d'aînesse en ce qui concerne la prise de parole.

« Le schéma communicatif en classe de français est donc tributaire des traditions culturelles des Burundais. Dans un groupe, la parole revient de droit aux aînés, les jeunes jouant un rôle plutôt réceptif. Même en famille, ce sont les parents qui ont le monopole de la parole. Un enfant qui s'arroge le droit à la prise de parole en présence de parents ou d'adultes est d'ailleurs considéré comme mal élevé. C'est pour cela que, en classe, ne prend la parole que l'élève qui le demande et qui est invité à le faire par l'adulte en position d'autorité, à savoir le maître. Même si ce privilège est accordé à un élève, il doit éviter de hausser trop le ton et d'être trop expressif, parce que culturellement la retenue de la voix est un signe d'une bonne éducation. C'est l'un des éléments qui expliquent, selon nous, la systématique faible intensité de la voix et le peu d'expressivité qu'on constate chez les élèves (et même chez certains enseignants). Ceci

explique également pour une large part la pudeur ou la retenue observée lors des exercices de prononciation quand il s'agit d'ouvrir la bouche et d'articuler les sons qui l'exigent.
Le maître est perçu comme le détenteur du pouvoir d'inculquer les connaissances à des élèves dont le rôle se limite à recevoir passivement ces connaissances.

> « Même l'absence d'interaction pourrait en partie s'expliquer par ce facteur culturel. L'interaction suppose une certaine liberté [55] dans la prise de parole de tous les participants à l'interaction, ce que la culture traditionnelle du Burundi ne tolère guère. Toute conversation, tout échange verbal doit être réglementé, de sorte que l'un parle après l'autre. C'est ce modèle qui s'imprime dans les échanges entre élèves et enseignant en classe de français. » (Burundi)

Dans une situation de FLS, telle que celle décrite par l'équipe française, la perception que les enseignants ont de cette différence culturelle forte dans le droit à la prise de parole, déstabilise le contrat didactique et influe considérablement sur le déroulement même de la classe :

> « Le rapport au maître et aux règles de la classe n'est pas le même ici et ailleurs. Le contrat didactique qui détermine la place et la responsabilité de chaque partenaire de l'espace didactique n'est pas le même non plus. Il dépend de la stratégie d'enseignement adoptée (choix pédagogiques, méthodologies, méthodes, statut de la langue, style et genre des enseignants, formation des enseignants, contextes scolaires, critères d'évaluation, ...). Dans certaines cultures scolaires, il est négocié, renouvelé et dans d'autres il est imposé. La majorité des élèves viennent de pays où le maître tient un discours assez directif et autoritaire qui ne laisse aucune place à l'interaction, la négociation ou la liberté de parole. Le savoir est au centre du système didactique et l'élève subit sa scolarisation sans l'assumer. Une fois scolarisé en France, l'élève se rend compte qu'il a de la "liberté", qu'il peut s'exprimer et interagir avec les personnes de son entourage en respectant les nouvelles règles de l'établissement. Il s'installe alors un rapport de confiance et de connivence. L'enfant ou l'adolescent se sent plus écouté, plus accompagné dans son parcours scolaire. Certains ne comprennent pas le sens de cette discipline et basculent dans le dépassement des limites. L'autorité n'est plus représentée comme dans le pays d'origine sous forme de sanction sévère allant jusqu'au châtiment corporel, sanction interdite en France. Dans plusieurs cas de dépassement, l'enseignant doit rappeler explicitement ou implicitement le rapport à l'autorité en termes de droit (l'autorité parentale), de sociologie (modèle de société intégrée, pensée et reconnue par tous comme transcendance. » (France)

3. Les regards croisés : quelques exemples de croisement de vidéos de classe concernant les échanges langagiers

3.1. L'analyse des séances du Kazakhstan par la France :

En analysant les séances filmées de l'enseignement du français au Kazakhstan, l'équipe CECA France[56] a constaté que le modèle d'enseignement/apprentissage adopté par l'enseignante observée ne laisse aucune place à des échanges professeur/élèves et élèves/élèves de type collaboratif. Autrement dit, les élèves ne sont pas invités à « négocier » les objets de savoirs et leur avancée dans le temps didactique. Seul le professeur décide de l'introduction d'une nouvelle activité, d'un nouvel exercice, conservant le même rythme d'un bout à l'autre de la séance et faisant avancer le temps didactique comme elle l'a prévu et non pas selon les progrès des élèves. Pourtant, les élèves prennent la parole avec plaisir sans aucune difficulté ni aucune gêne mais toujours après y avoir été invités par le professeur. Aucun élève ne s'autorise jamais à prendre la parole sans que le professeur ne l'a lui ait donnée. De même, en ce qui concerne les thématiques des échanges et le déroulement des interactions, ils sont choisis par l'enseignant. Il s'agit ici de manières de faire qui sont éloignées du contexte français où le professeur organise son enseignement selon les besoins des élèves en tenant compte des potentiels de chaque élève afin que celui-ci se construise un « parcours individuel » avec des compétences générales d'une part, et des compétences spécifiques en compréhension/production orale et écrite.
Quant à l'organisation de la distribution de la parole en classe au Kazakhstan, l'observation a porté particulièrement sur la non remise en question et la non discussion de l'autorité de l'enseignant : les élèves lèvent le bras, demandent la parole et attendent d'être invités à intervenir sans interpeler le professeur. Cela n'empêche pas les élèves – respectueux, motivés et attentifs- de s'engager dans la tâche et de participer aux activités proposées. Donc, on peut dire que cette organisation de la classe est bien ordonnée et bien contrôlée sans rien négocier avec les élèves à qui le professeur impose un fonctionnement qu'on retrouve rarement dans le contexte français où les élèves jouissent d'une certaine liberté.

2. L'analyse des séances du Canada par la France

Il s'agit, dans les séances analysées, d'un contexte de français langue seconde pour élèves anglophones en situation d'immersion. La première remarque pertinente est celle de la liberté de circulation dans la salle par rapport à l'analyse précédente concernant le Kazakhstan. Dans l'espace classe, l'enseignant et les élèves n'ont aucune difficulté pour circuler, se rencontrer, échanger selon des rituels installés et déterminés par l'activité proposée et la tâche à accomplir. Quant aux activités langagières, l'oral occupe une grande place dans toutes les séances observées et il est utilisé pour acquérir du langage en tant qu'oral objet et outil d'apprentissage. Le souci de l'enseignante semble plus porté sur le vocabulaire à faire acquérir aux élèves (de nombreux mots en français sont affichés dans la classe) que sur la syntaxe. Quand les élèves répondent à l'enseignante, ils font un effort pour répondre en français même lorsqu'ils ont du mal à s'exprimer (*« Je suis fini »).* Cependant, quand ils interagissent (cas du travail en groupe), il semble qu'ils se parlent en anglais et l'enseignante rappelle alors son plaisir de les entendre parler entre eux en français.
Quant au temps de parole de l'enseignant par rapport au temps de parole des élèves, il est globalement équilibré, avec bien sûr plus de temps pour l'enseignante qui doit donner des consignes, réguler le travail, institutionnaliser le savoir … Ce qui est constaté aussi c'est que les enseignantes, tout comme les élèves, sont anglophones et certaines erreurs de langue se comprennent parce qu'elles sont non natives. Parfois, le mot employé n'est pas celui qu'un enseignant français prononcerait : *« Qui peut me donner l'équation ? »* à la place de « Qui peut me donner la division ? ». En France, le terme « équation » est réservé au collège et non à l'école primaire, étant donné sa fréquence dans l'échelle des mots. Certains mots sont surprenants pour des francophones (de France !) comme le mot « cabinet » pour nommer le coin bureau, le mot « menu » pour désigner le travail de la journée (français, maths, musique …), ou encore cette expression « « mets dans la poche de l'agenda ». Les enseignantes ne corrigent pas systématiquement les phrases des élèves. Elles semblent privilégier l'expression de l'élève plutôt qu'une correction normative de la syntaxe. On peut comparer cela avec la France, où la maîtrise de la langue est une *cause nationale*, et où l'enseignement du français ne doit pas se contenter de satisfaire les besoins communicatifs, mais exiger d'atteindre la maitrise d'une langue normée bien construite.
Comme pour le Kazakhstan, c'est l'enseignant qui organise les prises de parole et les échanges avec les élèves. De fait, les échanges didactiques vont du maître aux élèves et réciproquement. Ce modèle « en étoile » ne favorise pas les interactions entre élèves. Pour autant, le statut qu'assument, à tour de rôle, les élèves dans la classe (les différents amis) leur confère une certaine légitimité à prendre la parole. On a ici la preuve que ce modèle en étoile, contrairement au Kazakhstan, n'est pas totalement figé, qu'il accepte des assouplissements favorisant d'autres échanges. Ces échanges entre les élèves se font spontanément le plus souvent en français et de temps en temps dans leur langue maternelle. Ils prennent la parole quand ils y sont invités par le professeur ou librement sans en abuser à tel point que le silence est presque absent tellement les interactions sont quasi permanentes, et ceci même lorsque les élèves, hyperactifs, sont dans une activité individuelle. En France, certains de ces comportements d'élèves sont réprimandés, sanctionnés et génèrent l'énervement de l'enseignant et le silence est exigé pour travailler. De même, en classe, une position assise correcte est exigée alors qu'au Canada, les élèves ont une position plus libre (assis, debout, allongés).

---

[55] « Cette liberté n'est permise qu'au sein de la parenté à plaisanterie, c'est-à-dire entre cousins croisés, ou entre grands parents et petits enfants. Pour la fille burundaise notamment, bien parler consiste à s'exprimer en bredouillant car l'éloquence est une affaire d'homme. En plus, il est interdit de s'adresser à un supérieur hiérarchique en le tutoyant ou en le regardant droit dans les yeux. Les Français considèrent souvent une telle attitude qui est contraire à leurs usages comme une échappatoire pour dissimuler des propos mensongers. » Equipe burundaise

[56] Coordonnée par F. Chnane-Davin et constituée de J. Accardi, C. Félix et M.-N. Roubaud.

3. L'analyse des séances de la France par l'Argentine

En analysant les situations d'enseignement-apprentissage du contexte français, les chercheurs argentins ont fait un premier constat, celui des enseignants français des classes de français langue seconde qui sont des natifs alors que dans le milieu argentin cette situation est inexistante et que la formation des enseignants est centrée sur les principes et les méthodologies du FLE. En comparant les deux contextes, ils trouvent qu'en France, les élèves des classes d'intégration pour élèves allophones se voient immergés en permanence dans une diversité d'interactions langagières propres à la société d'accueil, alors que dans le cas des étudiants argentins en FLE, les besoins langagiers sont limités, presque exclusivement, au contexte d'enseignement -apprentissage. Les chercheurs argentins constatent que les échanges se font souvent de façon classique :

> « c'est-à-dire selon un rituel figé, prédéfini en fonction des explications et des requêtes de l'enseignant. Ce dernier conduit, gère les interactions qui, très souvent, sont sollicitées à travers d'actes directifs et du questionnement. De ce point de vue, la possibilité d'intervention des élèves se voit non seulement limitée mais encore orientée vers un but préconçu par l'enseignant » (Réactions Argentine).

Ces échanges dominants sont du type enseignant/groupe classe et sont fréquemment destinés à reproduire et à répondre une sollicitation de l'enseignant. Celui-ci cherche à corriger, compléter et/ou évaluer l'activité cognitive et discursive des élèves ainsi qu'â leur rappeler les règles de vie en laissant une marge restreinte de participation spontanée et dialogique à la parole de l'élève. Les remarques formulées concernent aussi les modes de questionnement, et le rapport étroit avec le contexte didactique où l'objectif de l'enseignant est d'amener les élèves à conceptualiser.

> « De ce point de vue, la question, devient un outil privilégié du processus d'enseignement/ apprentissage et adopte un statut quelque peu ambigu lorsque l'élève n'arrive pas à distinguer si l'énoncé de l'enseignant cherche effectivement une réponse ou s'il s'agit d'une sollicitation à faire quelque chose. Ce degré de complexité s'accentue davantage du fait que, stipulé par les règles du contrat didactique, l'enseignant doit faire semblant de ne pas connaître la réponse demandée :
>
> *C'est comme les lettres par rapport au mot, c'est pareil. Je mets un exemple trois cents … allez quinze. Est-il divisible par 3 je ne sais pas, là si je regarde lui je ne sais pas la réponse, on fait quoi ? Je ne sais pas.*
> *Elève : Oui.*
> (Argentine citant un extrait de séance de maths en France)

En ce qui concerne les échanges élèves/élèves qui se font, en général, en binôme, pour une aide mutualisée (mieux comprendre la tâche, le sens d'un mot, commentaires), les collègues argentins se posent une question intéressante : « Il serait intéressant de savoir si ces échanges se font-ils en langue seconde ou en langue maternelle, par exemple l'arabe? La réponse pourrait ouvrir des pistes pour mieux comprendre leur fonctionnement social ». Quant à l'analyse de la prise de parole des élèves, encouragée toujours par les enseignants répondant à leur demande, il est constaté qu'elle suit un mode de réalisation soit individuel soit collectif « La modalité individuelle intervient lorsque l'élève est interpellé par son nom ou prénom, ou bien quand il ressent un besoin ponctuel de compréhension ». Exemple :

> *Prof : Abdelkader tu dis trois, alors dis-moi lesquels sont pareils lesquels sont différents, alors je sais ? […] Alors je sais, tu sais, il sait c'est le même ? Abdelkader combien est-ce qu'il y en a de différents tu es sur trois ? Regarde bien.*

Les chercheurs abordent aussi les sujets de conversation « libre » et trouvent qu'ils ont peu de place à l'intérieur du contrat didactique sous-jacent aux classes observées en expliquant que « le sujet des échanges relève de l'initiative de l'enseignant et plus particulièrement du type de tâche requise. A certaines occasions, sous l'initiative des élèves, le sujet de conversation glisse vers des thèmes liés à leur réalité personnelle mais ces échappées vers l'extérieur sont tout de suite recadrées voire même refusées par certains enseignants. » Exemples :

> *Un élève : moi, je veux manger des bonbons*
> *Prof : c'est le moment de manger des bonbons tu sais que manger des bonbons le matin ça attaque les dents c'est très mauvais alors tu jettes ça maintenant*
> *Un élève : c'est bon !*
> *Prof : vite vite et y a pas de c'est bon, tu l'as dans la bouche et ça me dérange*
>
> *Prof : […] Je vais vous montrer maintenant j'ai dessiné des sortes de camembert.*
> *Un élève : camembert ?*
> *Prof : des cercles. Mais que j'ai coupé en morceaux, comme les camemberts.*
> *Un élève : camembert...*
> *Un autre élève : camembert !*
> *Khaled : camembert !*
> *Prof : est-ce que c'est des vrais fromages Khaled ?*
> *Khaled : non*
> *Prof : non d'accord ? C'est des dessins qui sont en forme de camemberts, de cercles que j'ai coupé en morceaux, d'accord ? […]*
> *Un élève : camembert, j'aime pas maîtresse le camembert ! […]*
> *Un élève : je déteste […]*
> *Un élève : j'aime le camembert*

4. L'analyse de la France par la Roumanie

Les mêmes séances ont été analysées par des chercheurs roumains. En analysant une séance qui a été consacrée à la conjugaison, ils ont constaté que non seulement les élèves doivent apprendre à conjuguer les verbes français à l'indicatif présent mais qu'ils doivent aussi « retenir quelques termes de métalangage (*conjugaison, radical, terminaison*). La plupart des activités sont orales, centrées sur des problèmes de grammaire où les élèves écoutent les explications de l'enseignante et répondent à ses questions. L'activité orale est étroitement liée au savoir en circulation dans la classe : « les élèves conjuguent des verbes au présent de l'indicatif (*aller, danser, prendre, voir, faire, dire, mettre, tenir, manger, lire, jouer, finir*). Ils observent les formes verbales et découvrent les radicaux et les terminaisons […] Ils font oralement des exercices de transformation (en faisant passer les formes verbales du singulier au pluriel ou inversement)». Pour les modalités de la gestion de ces activités langagières, en général, l'enseignante travaille avec toute la classe, mais il y a des activités que les élèves accomplissent individuellement ou par deux.

L'équipe roumaine a mis l'accent aussi sur les supports des activités langagières, notamment le tableau ainsi que la craie de couleur qu'utilise l'enseignante, des fiches photocopiées, distribuées à tous les élèves avec les exercices à résoudre et des fiches comprenant les devoirs à la maison des élèves. L'équipe remarque une grande différence entre la communication en français dans cette classe et les classes où le français est appris comme langue étrangère (Brésil, Roumanie, etc.). Elle souligne que le français est la seule langue parlée, qu'il s'agisse de la communication strictement didactique ou de la communication authentique (le comportement des élèves, par exemple). Enfin, les chercheurs constatent que l'accent dans ces classes françaises pour élèves non francophones est mis sur la compétence d'expression orale et que l'écrit occupe très peu de temps (« On voit bien que les élèves vivent dans un milieu francophone »). Mais ils constatent aussi que les élèves se heurtent à certaines difficultés quand il s'agit de l'emploi des formes verbales.

Conclusion

Nous n'avons exploité ici, qu'une seule entrée du protocole de recherche (les échanges en classe). Néanmoins nous pensons avoir montré l'intérêt de ce corpus de plusieurs points de vue.
Le premier est la disponibilité, sous conditions déontologiques et administratives, d'un immense recueil de données, sans doute le plus important à ce jour, sur ce qui se passe réellement dans les classes de français dans une vingtaine de pays que l'on peut certainement considérer comme représentatifs des grandes cultures éducatives du monde.
Le deuxième est la mise au point d'une méthodologie de recherche originale et opératoire, qui a permis de jeter les bases d'une véritable ethnographie de la classe de langue. Cette méthodologie est le fruit du mariage heureux entre des savoir-faire de recherche bien établis en didactique du français langue étrangère et seconde d'une part et en sciences de l'éducation d'autre part. Les résultats obtenus montrent l'intérêt d'une comparaison en éducation menée sur des bases solides et partant de la classe.
Sur le fond, et en confirmation de l'hypothèse de départ, on est loin, sous réserve encore une fois d'inventaire plus détaillé, d'une uniformisation méthodologique mondiale dans l'enseignement du français, contrairement à ce que pourrait laisser penser le discours communicatif voire actionnel, dominant à ce jour. La prégnance d'habitus culturels forts se fait largement sentir dans les corpus et dans leurs analyses. Enfin, la situation didactique de la langue (étrangère ou seconde), la formation des enseignants, et les conditions sociales et matérielles de la classe jouent, comme on pouvait s'en douter, un rôle fort dans la progression du temps didactique et de l'élaboration des savoirs.
Enfin, le déroulement du projet n'est pas allé sans difficultés. Toutes les équipes ont dû résoudre des problèmes de divers ordres : manque de ressources humaines, ressources financières modestes, malgré l'implication forte de l'AUF, pour un projet ayant mobilisé plus de 140 acteurs, difficultés administratives, mixité des équipes (primaire-secondaire-supérieur) et même, une culture de recherche parfois encore peu affirmée dans certains endroits. Pour palier ce dernier point, des sessions de formation ont été organisées et menées par des équipes déjà plus expertes. Du point de vue de la FIPF, l'objectif associatif de ce projet a ainsi été largement atteint.

NOTES

1[1] Le conseil scientifique est composé de : Emmanuelle Carette, Francis Carton (CRAPEL, Université Nancy 2), Patrick Chardenet (Université de Franche-Comté, AUF), Jean-Pierre Cuq (ADEF, Université de Nice-Sophia Antipolis), Pierre Dumont (Université des Antilles-Guyane), Abdelouahed Mabrour (Université Chouaib Doukkali, El Jadida), Monica Vlad (Université de Constanta
2[1] N.B : Hors du cadre de cette recherche, des observations tout à fait semblables à propos de la surutilisation de la méthode ont été relevées à Djibouti.
3[1] « Cette liberté n'est permise qu'au sein de la parenté à plaisanterie, c'est-à-dire entre cousins croisés, ou entre grands parents et petits enfants. Pour la fille burundaise notamment, bien parler consiste à s'exprimer en bredouillant car l'éloquence est une affaire d'homme. En plus, il est interdit de s'adresser à un supérieur hiérarchique en le tutoyant ou en le regardant droit dans les yeux. Les Français considèrent souvent une telle attitude qui est contraire à leurs usages comme une échappatoire pour dissimuler des propos mensongers. » Equipe burundaise
4[1] Coordonnée par F. Chnane-Davin et constituée de J. Accardi, C. Félix et M.-N. Roubaud.

NOUVELLES APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES DANS L'ORGANISATION SCOLAIRE: LA CLASSE MULTICULTURELLE

Rebeca Soler Costa
Pablo Lorente Muñoz
Faculté d'Éducation
Université de Zaragoza
rsoler@unizar.es, lplorent@unizar.es
0034679949716
Rue San Juan Bosco 7
50009 Zaragoza

Résumé

La pratique éducative dans le contexte de l'éducation multiculturelle doit commencer dans la salle de classe et être complété par d'autres scénarios socio-éducatifs (familles des élèves, quartier...). Si nous voulons créer et développer un projet multiculturel dont nous avons besoin d'impliquer toute la communauté éducative à partir des exigences de la prévention et la compensation des difficultés des élèves. Les deux conditions doivent être mises en œuvre dès que possible afin de donner l'attention nécessaire à la diversité des élèves dans la classe, aussi bien en termes de compétences cognitives que des origines culturelles. Les différences et les inégalités doivent être abordées par des approches positives et non pas avec des solutions universels ou standardisés dans le cadre d'une école inclusive.
L'hypothèse des principes de l'éducation multiculturelle doit nécessairement tenir compte de la construction de la communauté éducative intégrée dans le cadre de la politique de tous les agents impliqués dans l'éducation des élèves, étant entendu qu'il est indispensable un effort de collaboration de tous et en tout temps dans la vie scolaire. La réalisation des objectifs d'apprentissage dans le développement d'un projet multiculturel implique, en premier lieu, à promouvoir l'intérêt des étudiants à faire leurs devoirs, le renforcement des processus de motivation. Deuxièmement, pour soutenir le processus d'apprentissage des élèves, nous cherchons une attention individuelle, sans préjudice de la dimension de groupe dans le travail en classe. Troisièmement, développer la coopération dans la classe et dans tout le centre, qui est essentiel pour le développement du travail scolaire. Quatrièmement, renforcer la collaboration du centre avec les familles et les autres institutions et milieux sociaux, en établissant des liens pour étendre et renforcer le travail d'éducation au-delà du milieu scolaire.
Enfin, pour améliorer les processus de l'innovation éducative dans tous les domaines du curriculum se concentrant dans les intérêts des élèves, la programmation annuelle et forte d'un travail interdisciplinaire. Il est important que les élèves intègrent leurs connaissances nouvelles avec les plus anciennes, afin que cettes dernières créent un apprentissage significatif et fonctionnel, de cette façon, on est en train de développer l´école inclusive.

Mots-clés: méthodologie, projet multiculturel, les aptitudes cognitives, du contexte culturel, les intérêts des étudiants, des objectifs d'apprentissage

1. Conséquences de la diversité culturelle dans le processus enseignement-apprentissage

Comme nouveauté dans les tendances éducatives récentes, il est en cours d'élaboration dans les écoles «l´école inclusive», et cela c´est le résultat de l'augmentation du nombre d'élèves immigrants dans les écoles. Le multiculturalisme croissant de notre société présente un double défi pour les enseignants (Banks et Banks, 1995). Les étudiants qui ont été scolarisés dans nos écoles en Espagne ont de grands besoins de formation spécifique et ont immédiatement besoin d'alphabétisation linguistique.

L'arrivée massive d'immigrants dans une société en proie à des problèmes d'apprentissage dans les étapes de maternelles, primaires, manque associés à une attention individuelle dans les écoles, d'augmenter les difficultés rencontrées par les enseignants dans leurs classes.

Ces écoles se distinguent principalement par une réalité éducative difficile à prendre. Ils doivent non seulement plus de ressources matérielles, mais les humains ne sont pas le plus approprié aujourd'hui dans une société multiculturelle et diverse (Ardanaz, 2004). À cette fin, les écoles doivent prendre des principes communs, de gérer efficacement le centre à travers une action cohérente et coordonnée de tous les membres de la communauté éducative.
Cela n'est possible à partir d'un développement conjoint et coordonné du projet éducatif, qui prendre trois domaines de gestion: pédagogiques, caractérisées par une bonne organisation et le fonctionnement du cycle global de l'équipement, le niveau, une méthodologie spécifique, l'hypothèse de critères communs (Abdallah-Pretceille, 2001) pour la promotion des élèves, leur regroupement, de récupération, valorisation, etc.-, institutionnel conditionné par la projection externe (l'administration scolaire, etc.) et internes (les organes directeurs et les écoles, pour les fonctions à remplir, les frais, le degré de participation, etc.) -les fonctions administratives et financières, la comptabilité, l'entretien et l'utilisation de l'espace, communication, etc.- et enfin, par des ressources humaines et des relations interpersonnelles (motivation, communication, conflits), la régulation de l'interaction, de sélection et de promotion des enseignants, etc. Ces facteurs et d'action par la politique de l'éducation entraver la gestion efficace de l'école.

L'école a besoin d'outils qui soutiennent les actions de la communauté éducative. L'enseignant face au multiculturalisme dans la classe agit comme un facilitateur des procès d´enseignement-apprentissage (Gine I Gine, 2001). Ainsi, le développement de la pratique éducative commence avec les exigences de prévention et de compensation des difficultés des élèves, la compréhension que les deux conditions devraient être mises en œuvre dès que possible dans le travail scolaire.

L´attention à la diversité dans la classe, tant en termes de compétences cognitives comme en termes de milieux culturels, le point de départ est que les différences et les inégalités doivent être abordées par des approches positives et non universels ou standardisés, dans le cadre d'une école inclusive. Il s'agit de l'hypothèse des principes de l'éducation interculturelle, en ligne avec le multiculturalisme croissant qui caractérise notre société et en faveur de l'éducation à la citoyenneté, conformément à la configuration de celui-ci.

L'éducation inclusive devrait construire sa communauté éducative et le cadre politique intégrée pour tous les agents impliqués dans l'éducation des étudiants, étant entendu qu'il est essentiel un effort de collaboration de tous et en tout temps de la vie scolaire (Byram et Fleming, 1998). En cela, il est essentiel de promouvoir l'intérêt des étudiants à faire leurs devoirs, le renforcement des processus de motivation avant et dans le processus d'enseignement-apprentissage, pour soutenir le processus d'apprentissage des étudiants à la recherche d'attention personnalisée, sans préjudice de la dimension de groupe dans le travail en classe, de cultiver un climat de coopération dans la classe et dans tout le centre comme essentielle pour le bon développement du travail scolaire, contribuant à la réduction de l'absentéisme et des échecs qui l'accompagnent, de renforcer la collaboration centre avec les familles et les institutions d'autres quartiers et d'autres milieux sociaux, en établissant des liens pour étendre et renforcer le travail d'éducation au-delà du milieu scolaire, et, enfin, renforcer le processus d'innovation pédagogique qui est déjà plongé dans le centre, en outre évaluer et à analyser toute proposition qui doit nourrir l'innovation (Barton, 2001).
La performance de la tâche des enseignants de l'enseignement primaire dans les écoles qui mettent en œuvre une éducation compensatoire devrait être fondée, et tout particulièrement dans le cadre de référence, des principes d'éducation, être fondée sur des principes méthodologiques qui motivent (*problem-based learning*) et sur l´usage des matériaux qui peuvent favoriser la perception des conceptions du monde (les médias).

Il est nécessaire de partir du réalisme, c'est-à-dire, de la réalité des étudiants, en prenant d´elle des lieux d'intérêt et de ressources pour l'enseignement et l'apprentissage. Les étudiants doivent être en interaction constante avec la réalité sociale transmise par les médias comme un élément qui leur permet d'approcher et de rencontrer la culture du pays grâce à l'enseignement des mécanismes linguistiques pour la compréhension et l'analyse, comme mentionné ci-dessus.

La diversité et le multiculturalisme sont présents dans notre société, donc l'école en tant que partie intégrante de la société doit savoir répondre aux nouvelles demandes sociales (Armstrong, Armstrong et Barton, 2000). Les mesures d'attention à la diversité, parmi lesquels figurent programmes d'immersion linguistique pour les élèves immigrants contribuent à l'élaboration de processus enseignement-apprentissage qui permettent aux élèves de développer un rythme d'apprentissage qui répond à leurs besoins.

Cependant, les ressources humaines et les matérielles pédagogiques ne sont pas ceux qui seraient nécessaires pour gérer une situation si complexe comme c´est la diversité des élèves. Par conséquent, l'introduction de problèmes dans la salle de classe où les élèves doivent trouver des solutions en utilisant des stratégies nécessaires est une chance pour encourager, motiver et augmenter l'intérêt pour l'apprentissage. Si l'on considère également l'utilisation en classe du matériel réel, comme les médias (coupures de journaux, des bribes de nouvelles, etc.) nous sommes en train d´offrir aux étudiants une formation complète qui les permettra de se développer comme un adulte et un véritable apprentissage tout au long de la vie.

2. **Nouvelles approches méthodologiques dans la classe multiculturelle**

Le système scolaire doit s'adapter aux besoins de leurs élèves, de leur diversité. Pour l'inscription appropriée dans les écoles ordinaires pour les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, il est nécessaire de donner quelques changements de programme, l'enseignement, l'enseignement, une introduction de matériaux appropriés, l'utilisation de la flexibilité des principes méthodologiques, etc. C'est à dire, compte tenu des changements organisationnels sont compatibles avec les possibilités réelles et les besoins demandés. Lorsque ce n'est pas le cas, s'il ya une bonne réponse de l'école, l'intégration peut devenir un sous-système d'éducation spéciale que des actions certain espace organisationnel et physique avec l'enseignement ordinaire.

Il est impératif, par conséquent, une approche globale et inclusive du travail éducatif, sensible à la présence multiculturelle dans le tissu social et doit être pris dans l'intervention éducative des principes de multiculturalisme (Ainscow, Ferrel et Tweedle, 1998). En conséquence, il convient de développer les principes de base suivants qui guident le processus d'enseignement et d'apprentissage en classe.

Tout d'abord, le développement de la pratique éducative sur l'obligation de prévention et aide personnalisée avec les difficultés des élèves, les deux conditions devraient être mises en œuvre dès que possible tôt dans le travail scolaire. Deuxièmement, l'attention à la diversité dans la classe, tant en termes de compétences cognitives comme en termes de milieux culturels, en supposant que les différences et les inégalités doivent être abordées par des approches positives et non universels ou standardisés dans le cadre d'une école inclusive. Troisièmement, l'hypothèse des principes de l'éducation interculturelle, en ligne avec le multiculturalisme croissant qui caractérise notre société et en faveur de l'éducation à la citoyenneté, conformément à la configuration de celui-ci. Quatrièmement, la construction de la communauté éducative et le cadre politique intégrée pour tous les agents impliqués dans l'éducation des étudiants, étant entendu qu'il est essentiel à un effort de collaboration de tous et en tout temps de la vie scolaire (Booth, 2000).

Pour développer ces principes méthodologiques on doit partir des objectifs généraux que fonctionnent comme des instruments pour atteindre les objectifs d'apprentissage (Friksen, 1998): a) promouvoir l'intérêt des étudiants à faire leurs devoirs, le renforcement des processus de motivation avant et dans le processus d´enseignement-apprentissage b) soutenir le processus d'apprentissage des étudiants à la recherche d'aide personnalisée, sans préjudice de la dimension de groupe dans le travail en classe, c) cultiver un climat de coopération dans la salle de classe et dans le centre comme une condition préalable à un adéquat développement du travail scolaire, d) contribuer à la réduction de l'absentéisme et des échecs qui l'accompagnent; e) renforcer la collaboration du centre avec les familles et les institutions d'autres quartiers et d'autres milieux sociaux, en lien avec question et améliorer le travail d'éducation au-delà du milieu scolaire, et, enfin, f) encourager le processus d'innovation éducative qui entoure déjà le centre, en approfondissant dans l´évaluation et l´analyse qui doit nourrir toute proposition innovatrice (Daniels et Garner, 1999).

La performance de la tâche de l'enseignant doit partir du principe de réalisme, qui est, la réalité des étudiants, en prenant d´elle le centre d'intérêt et de ressources pour l'enseignement et l'apprentissage (apprentissage pour la vie, l'apprentissage fonctionnel....). De même, de la mondialisation, en intégrant tous les domaines d'études autour des lieux d'intérêt, en créant les unités pédagogiques ou en travaillant par projets. D'autre part, il est nécessaire de développer un travail interdisciplinaire, dans certaines circonstances (ateliers, programmes spécifiques...) et peut être considéré comme un traitement interdisciplinaire du programme d'études (De Haro, 1999; Parilla, 2005). L'étudiant doit être le personnage principal de leur propre apprentissage, qui fait appel à son activité cognitive intense, plus ou moins accompagné par la motrice ou manipulatrice, et toujours fournisse par la logique de classement de la complexité des activités proposées.

L'apprentissage doit être significatif, l'étudiant devrait être en mesure d'intégrer leurs connaissances nouvellement acquises au préalable, afin que ce dernier se révèle importante dans les deux à la réception apprentissage constructiviste. Ce n'est que si cette condition est remplie peut on parler d'apprentissage fonctionnel et permettre d'apprendre à apprendre.

Enfin, il convient de procéder à l'identification de l'attention individuelle aux élèves, en fonction de leur niveau de compétences cognitives, les connaissances antérieures, le rythme de travail... (zone proximale de développement de Vygotsky), ce qui implique un système de renforcement, les récompenses, les encouragements... pour atteindre les objectifs d'apprentissage qui doit être immédiat et très serré pour les intérêts de l'étudiant.

À ces principes méthodologiques, il faut ajouter le développement de l'apprentissage coopératif pour faciliter l'identification, le rendant compatible avec l'apprentissage coopératif (diversification des situations d'enseignement-apprentissage), puisque celle-ci améliore à la fois les processus de socialisation et d'apprentissage des élèves.

Ce devrait être élaboré grâce à la diversification des ressources d'enseignement, avec des moyens différents en matière de langues différentes (auditive, visuelle, audio-visuel, le corps ...) et de stimuler tous leurs sens. Les Technologies de l'Information et de la Communication ont une importance particulière dans le contexte éducatif.

3. L'organisation de la clase dans l'école inclusive

Conformément aux principes et questions méthodologiques présentés, ces critères sont établis pour l'organisation de la vie dans la salle de classe, en se référant aux élèves immigrants (Parrila, 2005). Premièrement, le groupement souple des étudiants: il peut apparaître dans une groupe classe ou impliquer des groupes de deux classes du même cycle, au sens strict, pourrait envisager un enseignement non-mesuré au sein de chaque cycle.

Deuxièmement, au sein de chaque groupe-classe on propose de former équipes ou groupes permanents d'élèves. Il est intéressant de combiner cette méthode avec d'autres de façon flexible, selon les critères suivants: groupes d'étudiants formés par la nomination de l'enseignant; par le libre choix des étudiants; des groupes hétérogènes (toujours le cas avec la variable sexe) ou homogène en termes de niveaux d'apprentissage; des groupes qui font la même tâche ou d'effectuer différentes tâches, qui sont ensuite mises en commun, le travail en paires d'égales est aussi une option qui devrait être appliqué. Évidemment, étant donné les caractéristiques des étudiants, des groupes de travail stable peuvent être plus efficaces dans le but de la socialisation et de l'apprentissage, car ils favorisent des liens plus étroits entre leurs membres.

Cependant, à la lumière des objectifs que dans chaque situation d'enseignement sont poursuivis et les caractéristiques de l'activité qui en résulte, ce serait idéale une combinaison intelligente de toutes les options décrites pour favoriser un climat social dans la coexistence en classe complète.
Troisièmement, la flexibilité dans la planification et l'utilisation de l'espace et le temps: la flexibilité dans le regroupement des élèves tenus d'agir conformément à la répartition des salles de classe ou des espaces du cycle (ou ateliers coins, le théâtre, mis en commun...) et, à son tour, répartir le temps en termes d'activités qui se posent.
En règle générale, sont intéressés par la création de courtes périodes (maximum de 15 ou 20 minutes) dans les premières niveaux pour éviter la fatigue et le désintérêt des étudiants, le format d'heure est réservé pour les dernières années et seulement pour certaines tâches.

On devrait également aborder les critères d'organisation des enseignants, tels que le travail d'équipe ou de l'apprentissage coopératif, l'intégration dans l'équipe à tous les enseignants impliqués dans chaque cycle. Le personnel enseignant du cycle doit travailler en tant que telle dans la planification des activités et son développement et dans la mis en course et l'évaluation d'elles. La coordination avec d'autres agents collaborateurs; une coordination étroite est indispensable pour les enseignants avec les familles et les professionnels qui, sous contrat (par la mairie) ou de l'acte volontaire, ils essaient de renforcer le processus éducatif des élèves (Susinos, 2005).

En outre, la fonction de tutorat est d'une importance primordiale dans le développement de l'éducation interculturelle pour atteindre l'empathie nécessaire avec les élèves et leurs familles, et de développer des liens solides avec eux. À cette fin, la fonction tutorial peut s´effectuer à différents niveaux, nécessairement complémentaires: tutorat de chaque élève dans le groupe classe, qui est aussi la rencontre avec les parents, tutorat avec le groupe classe pour travailler les valeurs, les aptitudes à l'étude... tutorat avec tous les parents d'élèves dans le groupe classe, avec un but informatif, motivateur, de recherche des engagements.

4. Actions au centre

Le développement de l'éducation interculturelle devrait promouvoir le principe de l'effort partagé, chaque étudiant doit travailler en fonction de leurs possibilités. Pour ce faire, l'enseignant doit motiver les élèves à développer leurs compétences et ils trouvent les contenus plus proches a leur intérêt pour l'étude.

L'école inclusive est fondée sur le principe de que tous les élèves, indépendamment de l'appartenance ethnique, ont une place dans la salle de classe. Les gens avec des différences doivent apprendre à vivre ensemble. Le centre, par conséquent, devient un espace ouvert où les élèves peuvent exprimer librement leurs opinions, d'interagir avec des étudiants d'autres pays, d'échanger des traditions culturelles, etc.

Les activités sur lesquelles on doit construire les processus d'enseignement-apprentissage sont directement liés aux principes de base que toute école inclusive doit assumer. Comme l'a dit Jacques Delors, « la fonction essentielle de l'éducation est de fournir tous les êtres humains la liberté de pensée, d'opinion, des sentiments et de l'imagination dont ils ont besoin pour atteindre la plénitude de leur talent et continuer en étant artifices, dans la mesure du possible, de leur destin ». Par conséquent, pour procéder dans la salle de classe avec une réelle éducation inclusive est également important de considérer, en plus des principes méthodologiques décrits ci-dessus, un certain nombre de conditions nécessaires pour que les étudiants s'intègrent dans le groupe-classe et apprennent les niveaux fixés par le programme. En ce sens, apprendre à se connaître est un principe de base et fondamental qui permet aux élèves de partager la culture générale avec des traits généraux de leur propre culture, en travaillant sur l'attention, la mémoire et le raisonnement.

Le deuxième principe est *Apprendre à faire*, en promouvant chez les élèves les conditions nécessaires en vue d'influencer leur propre environnement, afin de développer les compétences nécessaires pour traiter toutes les situations. Le troisième principe est *d'Apprendre à vivre ensemble*, vivre ensemble, développer la compréhension et la sensibilisation d'autres formes d'interdépendance. Le quatrième principe est *d'Apprendre à être*, à participer et à coopérer avec les autres dans toutes les activités humaines, pour mener à bien des projets communs et pour surmonter les conflits.

En plus du rôle que font les enseignants qui développent une éducation inclusive, il est important de considérer que ce type d'élèves exige des lignes d'action tutoriel très bien définies. Dans l´éducation compensatoire, le développement de la fonction de tutoriel est d'une importance primordiale. Il est nécessaire pour atteindre l'empathie nécessaire avec les élèves et leurs familles, et de développer des partenariats solides avec eux. À cette fin, le tutorat peut s´effectuer à différents niveaux, nécessairement complémentaires: a) un programme de mentorat avec chaque groupe d'élèves de la classe, qui est aussi la rencontre avec leurs parents; b) des cours avec le groupe-classe pour travailler des valeurs, les compétences d´étude ..., c) des cours avec tous les parents d'élèves dans le groupe classe, avec un but informatif, la motivation, la recherche d'un engagement ..., d) la visite à la famille par le tuteur, etc.

Le tutorat est d'une importance capitale pour atteindre l'empathie nécessaire avec les élèves et leurs familles, et pour développer des partenariats solides avec eux. À cette fin, le tutorat s´effectue dans les différents niveaux, nécessairement complémentaires. D'une part, est réalisée avec chaque élève tutorat groupe-classe, qui est aussi la rencontre avec leurs parents. Dans des cas extrêmement problématiques, un étudiant peut avoir un «tuteur personnel» nommé par le Proviseur et son équipe de gestion. Cette action ajoute un tutorat avec le groupe-classe, pour travailler des valeurs démocratiques, les compétences sociales (estime de soi-même, affirmation de soi-même), prévenir ou traiter avec la résolution des conflits, etc. Ce tutorat devrait être complétée par une communication directe avec tous les parents d'élèves dans le groupe classe, avec un but informatif, motivateur, ainsi que des visites de la famille par le tuteur, accompagnée par la direction, le conseiller ou un travailleur social.

Conclusions

Toute école qui cherchent à développer une éducation inclusive devrait envisager l'espace scolaire comme un espace de liberté et de créativité pour les étudiants, où il doit prévaloir une attitude d'écoute vers les élèves, qui pourront manifester leurs intérêts et préférences. Cela ne signifie pas que les étudiants bénéficient d'un degré de liberté totale, mais qu´il est nécessaire d'établir des règles claires et des limites qui respectent leur stade de développement évolutif, afin de faciliter leur intégration dans la groupe-classe et adaptés à leurs besoins. D'autre part, le travail dans les programmes scolaires de certaines compétences sociales et personnelles contribuent à l'intégration de l'élève en classe. Et que l´élève aie stratégies qui leur permettent de faire face à toute situation lui fournit sécurité.

L'éducation inclusive devrait construire sa communauté éducative comme le cadre politique intégrée pour tous les agents impliqués dans l'éducation des étudiants, étant entendu qu'il est essentiel un effort de collaboration de tous et en tout temps de la vie scolaire. En cela, il est essentiel de promouvoir l'intérêt des étudiants à faire leurs devoirs, le renforcement des processus de motivation avant et dans le processus d'enseignement-apprentissage ; soutenir le processus d'apprentissage des étudiants à la recherche d'attention individuelle, sans préjudice de la dimension de groupe dans le travail en classe ; cultiver un climat de coopération dans la classe et dans tout le centre comme essentielle pour le bon développement du travail scolaire, contribuant à la réduction de l'absentéisme et des échecs qui l'accompagnent ; renforcer la collaboration centre avec les familles et les institutions d'autres quartiers et d'autres milieux sociaux, en établissant des liens pour étendre et renforcer le travail d'éducation au-delà du milieu scolaire, et, enfin, renforcer le processus d'innovation pédagogique dans lequel est déjà plongé le centre, en cherchant dans l´évaluation et analyse qui doit nourrir l'innovation.

Les écoles qui mettent en œuvre l'éducation inclusive devraient d´affiner le concept de l'enseignement et l'apprentissage á la réalisation effective de ces priorités dans leurs élèves. Seulement de cette façon nous pouvons dire que l'introduction d'une approche novatrice en ligne dans le traitement de l'éducation compensatoire contribue à surmonter les inégalités dans l'éducation, à prolonger la scolarité des contextes défavorisés et à traiter avec le multiculturalisme croissant dans la salle de classe. Cependant, on peut envisager d'autres mesures pour aider dans ce processus d´intervention éducative dans la communauté scolaire. Par exemple, la création de groupes de discussion, composé par des professeurs et dans les autres cas, des représentants des parents et autres acteurs de l'éducation, permettrait une situation de permanente analyse critique et partagé de l´activités scolaire ; l'évaluation interne et externe du Projet Educatif du Centre viendrait complémenter les actions des différents acteurs éducatifs avec la participation des agents extérieurs, experts dans l'innovation pédagogique ; la, participation aux forums de diffusion et de discussion sur les innovations éducatives (avec les élèves gitans, immigrés ...), de type face à face ou plus

classique (papier) ou dans la modalité en ligne; et, enfin, la participation au processus du formation des enseignants pour améliorer leurs compétences pédagogiques dans le traitement de la diversité, etc.

L'organisation de la vie de la classe dans ces écoles est particulièrement pertinente. Cela exige des principes méthodologiques que, en conformité avec les principes méthodologiques assumés, favorisent l´interaction entre les étudiants, le principe de l'égalité dans un milieu scolaire d´actions nombreuses et variées. On doit établir un groupement souple des étudiants, soit dans le groupe-classe, soit qu´implique de participer à deux classes dans le même cycle. Strictement parlant, pourrait être mis en œuvre l'enseignement non-gradué au sein de chaque cycle, à condition que la non-graduation est ceinte au travail de la technique instrumentale. Selon les objectifs de chaque situation d'enseignement sont poursuivis et les caractéristiques de l'activité qui en résulte, le plus intéressant serait une combinaison intelligente de toutes les options décrites pour favoriser un climat social de plein coexistence en classe.

Références

Abdallah-Pretceille, M. (2001), *Education et communication interculturelle*, PUF, Paris.

Apple, M. (1996), "Power, Meaning and Identity: critical sociology of education in the United States" dans *British Journal of Sociology of Education*, vol. 17, nº 2. University of Wisconsin, Madison, USA.

Ardanaz, L. (2004), *La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones*, Graó, Barcelona.

Ainscow, M. (1995). Education for All: Making it happen. *Support for Learning*, 10 (4), 147-155. Madrid: Narcea.

Ainscow, M., Ferrel, P. y Tweedle, D. A. (1998), *Effective practice in inclusion and in especial and mainstream schools working together*, Department for Education and Employments, London.

Armstrong, F., Armstrong, D., Barton, L. (2000), *Inclusive education. Policy, contexts and comparative perspective*, Fulton Publishers, London.

Banks, Ch., Banks, J. (1995), « Equity Pedagogy: An Essential component of Multicultural Education » dans *Theory into Practice*, vol. 34 (3), pp. 152-158.

Barton, L. (2001), Disability, struggle and the politics of hope. Dans L. Barton (Ed.). *Disability, politics ant the struggle for change*. London: Routledge.

Bolívar, A (2000), *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*, Madrid: La Muralla

Booth, T. *et al*. (2000), *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE.

Brynner, J (2000), *Risks and Outcomes of Social Exclusion: Insights from Longitudinal Data*. OECD Reports.

Byram, M. y Fleming, M. (1998), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*, CUP Cambridge.

Centre européen de la jeunesse (1995), *Kit pédagogique : idées ressources méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes* Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Daniels, H. y Garner, P. (1999), *Inclusive Education. Supporting inclusion in education systems*. London: Kogan Page.

Eriksen, A. (1998), *Vidéo et pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris.

De haro, r. (1999), *La riqueza de la Diversidad Cultural en los Centros Educativos*. Facultad de Educación: Universidad de Murcia.

Del Canto, A. C. (2003), "Educación Inclusiva: una percepción diferente de la diversidad". Dans Rayzábal, Mª V (Ed.). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp. 97-109). Madrid: Comunidad de Madrid (Consejería de Educación).

Gine I Gine, Cl. (2001), Inclusión y sistema educativo. En *III Congreso. Atención a la diversidad en el sistema educativo*. Universidad de Salamanca: INICO.

Hopkins, D. y Ainscow, M. (1993), "Making sense of school improvement: an interim account of the Improving the Quality of Education for All Project". *Cambridge Journal of Education*, 123 (3), pp. 287-304.

Parilla, A. (2002), "Acerca Del origen y sentido de la Educación Inclusiva". *Revista de Educación*, 327, pp. 11-32.

Parilla, A. (2005), "La Educación Inclusiva: un desafío a todos los sistemas y comunidades educativas". *Temáticos Escuela*, 13, pp. 7-9.

Perrenoud, Ph (2002), Os sistemas educativos face ás desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaaço. En J.B. Duarte (Ed.). *Igualdades e Diferença*. Portugal: Universitarias Lusófanas.

Smyth, E. (1999). Pupil Performance, Absenteeism and School Drop-out: a Multidemensional Analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 10 (4), pp. 480-502.

Susinos, T. (2005), "¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa?" *Temáticos Escuela*, 13, pp. 4-6: http://laescuelainclusiva.blogspot.com/ (01/01/2011).

Une approche résolument didactique pour décrire l'élaboration en classe des savoirs relatifs à l'accord du verbe

Isabelle Gauvin
Professeure de didactique du français
Université du Québec à Montréal
Département de didactique des langues
Faculté des sciences de l'éducation
Case postale 8888, succursale Centre-ville
Montréal (Québec)
H3C 3P8
Canada
Courriel : gauvin.isabelle@uqam.ca
Téléphone : 1 514 987-3000

Marie-Claude Boivin
Professeure agrégée
Université de Montréal
Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation
C.P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal (Québec)
H3C 3J7
Canada
Courriel : marie-claude.boivin@umontreal.ca
Téléphone : 1 514 343-6692

1. Introduction[57]

Notre recherche[58] vise la description des connaissances grammaticales élaborées par des élèves québécois de première secondaire (12 ans) au moment de l'enseignement/apprentissage (désormais E/A) de l'accord du verbe (Gauvin, 2011). Plus précisément, l'analyse des interactions didactiques, c'est-à-dire l'interrelation entre les trois pôles du triangle didactique (élève, enseignant et objet de savoir), nous permet de dresser un portrait des connaissances grammaticales que les élèves mobilisent en cours d'E/A. Notre contribution mettra l'accent sur les aspects conceptuels et méthodologiques associés à l'étude des interactions didactiques en classe ; des résultats seront présentés dans le seul but d'illustrer notre démarche de recherche qui se veut **résolument didactique**.

Dans un premier temps, nous situerons nos travaux au sein de la discipline scientifique qu'est la didactique du français (section 1). Nous exposerons ensuite le cadre conceptuel qui sert de fondement à nos travaux et montrerons sa pertinence théorique pour l'analyse des interactions didactiques en classe en présentant succinctement quelques résultats issus de notre recherche (section 2). Nous verrons, en conclusion, comment nos travaux contribuent à raffiner certains concepts clés des théories didactiques (section 3).

1.1 Notre recherche au sein de la discipline « didactique du français »

Le didacticien place au cœur de ses préoccupations les savoirs disciplinaires dans leur interaction avec l'enseignant et les élèves. Dans le cas de la didactique du français, ces savoirs disciplinaires sont notamment ceux transposés à partir des savoirs des disciplines contributoires reliées à l'étude de la langue, soit la linguistique et la littérature. Comme les autres didactiques, la didactique de la langue est à la croisée d'une deuxième famille de disciplines qu'on peut qualifier de contributoires: il s'agit des différentes disciplines qui portent sur l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage, comme la pédagogie, à la psychopédagogie ou encore à la psychologie (Simard, Dufays, Dolz, & Garcia-Debanc, 2010).

Dans notre recherche qui cherche à décrire comment les élèves élaborent, en classe de français, les savoirs relatifs à l'accord du verbe[59], les savoirs grammaticaux sont cruciaux. Toutefois, ce ne sont pas les savoirs issus linguistique qui en sont le principal fondement, mais plutôt ceux qui ont fait l'objet de transposition pour l'E/A. Ainsi, nous nous intéressons à la manière dont les élèves élaborent leurs connaissances au sujet de l'accord du verbe, tel que cet objet est défini en grammaire pédagogique moderne (Boivin & Pinsonneault, 2008). Notre travail porte donc sur l'analyse des interactions didactiques entre les élèves (en priorité) et l'enseignant (dans une moindre mesure) relativement à cet objet de savoir. Notre analyse des interactions didactiques repose sur l'étude des interactions verbales[60] entre élèves d'une part, et entre les élèves et leur enseignant d'autre part, au moment de travail individuel, de travail en dyades et de discussion avec l'ensemble de la classe.

Quiconque s'intéresse à l'élaboration des savoirs par les élèves convoquerait sans doute plus spontanément un cadre de référence lié à la deuxième famille de disciplines contributoires à la didactique, celle qui concerne l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage. Il est vrai que les divers concepts associés aux théories de l'apprentissage (nous pensons plus particulièrement aux théories socioconstructiviste, constructive et cognitiviste) peuvent agir à titre d'analyseur des interactions entre les trois pôles du triangle didactique. Nous avons toutefois choisi d'appuyer notre analyse des interactions didactiques sur un cadre conceptuel qui s'inscrit directement dans la didactique des disciplines.

1.2 Choix d'un cadre de référence résolument didactique

Nous souhaitions en effet adopter une posture qui s'inscrit directement dans le champ de la didactique par les cadres théoriques didactiques convoqués. Selon nous, la description et la théorisation des interactions didactiques peuvent désormais, en l'état actuel de l'avancement de la discipline qu'est la didactique, s'appuyer sur un réseau de concepts propres à cette discipline. Pourtant, tout un pan de la recherche en didactique s'intéresse à l'E/A en classe, sans toutefois s'appuyer sur les concepts qui ont émergé de la discipline. En fait, la plupart de ces recherches ont adopté d'autres perspectives théoriques que celle que nous

[57] Ce texte est conforme à la nouvelle orthographe.
[58] Recherche financée grâce à une subvention de recherche du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (subvention 108020 octoyée à Marie-Claude Boivin) et à deux bourses doctorales octroyées à Isabelle Gauvin par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture de 2005 à 2007 et par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada de 2007 à 2009. Remerciements chaleureux aux enseignants qui nous ont généreusement ouvert les portes de leur classe.
[59] Plusieurs savoirs sont impliqués dans l'accord du verbe, par exemple l'identification du verbe et du sujet.
[60] Les données, c'est-à-dire les interventions verbales, ont été recueillies dans sept classes de français de 1re secondaire au Québec. Nous avons constitué un corpus de films de classe de 22 leçons portant sur l'accord du verbe.

privilégions. Moro et Rickenmann (2004) en recensent plusieurs : le pragmatisme, l'interactionnisme symbolique, le paradigme de la cognition située, le paradigme ethnométhodologique et conversationnel et le paradigme historico-culturel vygotskien. Ces diverses perspectives font appel à un ensemble de concepts pour interpréter les situations d'E/A en classe, sans toutefois faire appel à des concepts propres à la didactique.
Les quelques rares recherches qui s'intéressent aux interactions didactiques dans une perspective purement didactique prennent assise sur deux théories complémentaires, théories qui agissent à titre d'instruments conceptuels pour la description de la dynamique des interactions didactiques (Halté, 1998; Canelas-Trevis, 2009): la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1985/1991) et la théorie des situations didactiques de Brousseau (1998). Ces théories, développées en didactique des mathématiques, commencent à s'implanter en didactique du français.
Les contributions scientifiques de Chevallard (1985/1991) et de Brousseau (1998) sont riches en concepts qui permettent d'opérationnaliser leur théorie : par exemple, les concepts de « texte du savoir » et de « temps didactique » chez Chevallard contribuent à rendre opératoire sa théorie de la transposition didactique. Il en va de même des concepts de « dévolution » et de « contre-dévolution » ou de « milieu » chez Brousseau. L'ensemble du réseau conceptuel issu de ces théories peut s'avérer pertinent pour la description et la théorisation des interactions didactiques en classe. Cependant, dans notre recherche, nous avons choisi de faire appel à seulement quatre concepts clés : les concepts de transposition didactique interne, de chronogenèse, de topogenèse et d'institutionnalisation (ce dernier concept ne fera pas l'objet de discussion ici). Nous croyons que nos travaux contribuent à montrer la pertinence théorique et la robustesse de ces concepts les plus souvent convoqués et, par conséquent, à alimenter ces cadres théoriques pour la discipline « français » : nous y reviendrons en conclusion.

2. Un cadre conceptuel résolument didactique

La théorie de la transposition didactique de Chevallard (1985/1991) constitue la pierre angulaire de nos travaux. Le doublet « chronogenèse » et « topogenèse » (section 2.2) fournit les outils conceptuels que nous convoquons pour définir la transposition didactique interne (section 2.1). Nous verrons enfin en quoi la transposition didactique interne éclaire la transposition didactique externe (section 2.3).

2.1 La transposition didactique interne comme analyseur des interactions didactiques

Les contenus de savoir « savant » ou scientifique destinés à devenir des contenus à enseigner exigent nécessairement une adaptation en contenus d'enseignement : ce processus de transformation, la transposition didactique, a fait l'objet d'une théorisation par Chevallard (1985/1991) :

> Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. (Chevallard, 1985/1991: 39).

Ainsi, les savoirs, reconnus comme tels socialement et culturellement, sont ceux qui se voient accorder une légitimité pour l'enseignement. Mais ils ne peuvent être enseignés tels quels : afin d'être enseignables, ils doivent être transformés. Loin d'être une simple vulgarisation du savoir « savant », le savoir transposé est une création originale. Dans le contexte scolaire, les savoirs transformés et adaptés par la transposition didactique externe se retrouvent explicitement dans les programmes d'études, le matériel didactique, etc. (Chevallard, 1985/1991).
Il arrive parfois que le savoir effectivement enseigné diffère du savoir à enseigner. Les mécanismes par lesquels un objet à enseigner, se transforme en un objet réellement enseigné relèvent de la transposition didactique interne (Chevallard, 1985/1991). Ainsi, le « mouvement transpositionnel » (Bronckart & Plazaola-Giger, 1998) se concrétise en plusieurs étapes, sur plusieurs niveaux : des contenus de savoir aux contenus à enseigner, des contenus à enseigner aux contenus effectivement enseignés, et, pour certains auteurs, des contenus effectivement enseignés aux contenus appris (Raisky & Caillot, 1996).
Pour le chercheur, la description et l'analyse des objets effectivement enseignés, c'est-à-dire la description et l'analyse de la transposition didactique interne, peuvent être abordées du point de vue de l'enseignant qui présente les savoirs à l'élève ou de celui de l'élève qui se les approprie (Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2006). Si on cherche à décrire la TD interne en se centrant sur l'élève, les objets transposés sont dévoilés, notamment, par les interventions des élèves qui tentent de se les approprier, par leurs travaux, par leurs connaissances effectivement construites, par les connaissances qu'ils mobilisent : ce type de recherche se centre sur la **transformation de l'objet** enseigné en analysant le travail de l'élève (Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2006).
En didactique du français, la plupart des travaux qui se sont intéressés à la transposition didactique interne se sont attardés au pôle « enseignant » du triangle didactique, comme le soulignent Schneuwly et Thévenaz-Christen (2006) et Boivin (2009). Notre recherche se propose de porter une attention particulière au pôle « élève », puisque notre objectif général de recherche est de décrire comment les élèves élaborent les savoirs relatifs à l'accord du verbe au moment de son E/A. Si le concept de transposition didactique interne nous apparait particulièrement productif pour décrire l'élaboration du savoir grammatical des élèves en classe autour de cette notion, il doit cependant faire l'objet d'une opérationnalisation pour nos travaux de recherche.
Nos posons l'hypothèse que les transformations que les élèves font subir aux savoirs en cours d'E/A permettent d'inférer comment ils élaborent leurs connaissances. Dans notre recherche, les transformations des savoirs portent évidemment sur la règle d'accord du verbe, mais également sur l'identification du verbe, l'identification du sujet et le transfert des traits de personne et de nombre telles que nous avons défini ces objets *a priori*[61]. Les transformations des savoirs s'observent à partir des interventions[62] des élèves en classe, alors que ces derniers tentent de s'approprier ces objets grammaticaux. Les interventions sont constituées plus précisément des questions qu'ils posent, des réponses qu'ils fournissent, des commentaires métagraphiques qu'ils produisent, des hypothèses qu'ils formulent, etc. L'écart, plus ou moins important, ou l'absence d'écart entre les savoirs à enseigner, tel que défini *a priori*, et les savoirs tels qu'ils s'actualisent dans les interventions des élèves permettent de décrire les transformations que les élèves font subir, en cours d'apprentissage, aux objets de savoirs (Schneuwly, Sales Cordeiro, & Dolz, 2005) ou, pour dire autrement, permettent de décrire la transposition didactique interne.

2.2 Chronogenèse et topogenèse: outils conceptuels pour décrire la transposition didactique interne

Les deux concepts frères de chronogenèse et de topogenèse agissent à titre de filtres pour l'analyse des interactions didactiques et permettent de comprendre la transposition didactique interne. Pour Chevallard (1885/1991), la chronogenèse concerne l'avancement des savoirs dans le temps :

> Dans la *relation didactique* (qui unit enseignant, enseignés et « savoirs »), l'*enseignant* est le servant de la machine didactique dont le *moteur* est la contradiction de l'ancien et du nouveau : il en nourrit le fonctionnement en y introduisant ces objets transactionnels que sont les objets de savoir convenablement apprêtés en objets d'enseignement. (Chevallard, 1985/1991: 71)[63].

Ainsi, l'enseignant mène la chronogenèse : dans l'interaction didactique classique, l'enseignant est considéré comme le principal responsable de l'avancement des savoirs en classe (Chevallard, 1985/1991). Il anticipe et dirige la chronogenèse, alors que les élèves ne le peuvent généralement pas : Sensevy (1998) dira que l'enseignant est « chronomaitre ». Toutefois, il importe de reconnaitre que des élèves partagent parfois cette responsabilité : ces élèves sont alors appelés « élèves chronogènes » (Sensevy, 1998; Boivin, 2007). Les élèves chronogènes se distinguent par les percées dans l'avancement du savoir en construction auxquelles ils contribuent significativement.

> […] certains élèves, dont les interventions, les questions ou les remarques font avancer le savoir ou le présentent autrement, peuvent avoir une fonction chronogène dans la classe (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, Sensevy, 1998). Ces élèves ne "conduisent" bien entendu pas l'avancement des savoirs, mais ils y participent, ils y contribuent. En d'autres termes, du point de vue didactique, on ne peut ignorer l'apport de tels élèves si on veut véritablement comprendre le fonctionnement de la chronogenèse. » (Boivin, 2007: 292).

L'enseignant est donc principalement celui qui, à l'égard du savoir en construction, « sait avant »; il est également celui qui « sait autrement » (Chevallard, 1985/1991). D'un autre point de vue, les positions de l'enseignant et des élèves à l'égard du savoir en construction sont différentes, et les places respectives qu'ils occupent par rapport au savoir définissent la topogenèse. Plus précisément, la topogenèse porte sur le partage des tâches et des responsabilités entre les

[61] L'accord du verbe est défini comme le transfert des traits de nombre et de personne du noyau du GN (donneur) sujet au verbe (receveur). Le lecteur intéressé à approfondir l'aspect grammatical de la recherche consultera avec profit Gauvin (2011).
[62] Les transformations pourraient également être observées à partir des traces écrites des élèves lors de divers exercices décontextualisés ou lors d'activités de production écrite ;nous n'avons pas retenu ces aspects pour notre recherche.
[63] La citation est reproduite telle quelle : les italiques et les guillemets sont de Chevellard (1985/1991).

acteurs de l'interaction didactique, un partage qui, pour Chevallard (1985/1991), semble aller de soi : l'enseignant est celui qui détient un certain savoir, l'élève, qui en détient un autre, est celui qui doit se l'approprier. La topogenèse est liée à la chronogenèse. En effet, les positions de chacun imposent des contraintes, des conditions topogénétiques (Boivin, 2007), quant aux rôles de l'enseignant et de l'élève à l'égard de la chronogenèse, à l'égard de la construction du savoir dans le temps. Des actions comme démontrer, généraliser, appliquer, interroger, répondre, etc. ne sont que quelques exemples de rôles qui incombent aux acteurs de l'interaction didactique (Chevallard, 1985/1991; Sensevy, 1998; Boivin, 2007).

2.2.2 Opérationnalisation des concepts de chronogenèse et topogenèse pour notre recherche

Pour Chevallard (1985/1991), l'enseignant, parce qu'il sait avant, conduit l'avancement des savoirs dans le temps : cette conception laisse présumer que le savoir se projette vers l'avant, sans faire de sur-place ou de retours en arrière. Or, notre recherche portant sur l'E/A de l'accord du verbe suggère qu'une véritable compréhension de la chronogenèse demande de s'intéresser aux avancées, mais également aux piétinements et aux reculs dans la construction des savoirs au cours de la transposition didactique interne. Le choix des termes « piétinement » et « recul » peut donc paraitre paradoxal si la définition de la chronogenèse se limite à l'« avancement du savoir ». Pour cette raison, nous préférons définir la chronogenèse comme l'**évolution des savoirs dans le temps**. À nos yeux, l'absence d'évolution reflète un état, l'état 0, par rapport à un avancement qui refl èterait l'état +1. Au même titre, un recul, qui correspondrait à état -1, constitue un état de l'évolution du savoir. À ce stade-ci, il ne s'agit que d'hypothèses qui justifieront certains aspects méthodologiques : nous reviendrons, en conclusion, sur la pertinence de ces hypothèses.
Dans notre recherche, qui s'intéresse prioritairement au travail de l'élève, la chronogenèse peut donc être appréciée à travers les avancées, les piétinements ou les reculs que les élèves font subir à l'évolution des connaissances relatives à l'accord du verbe, aux transformations qu'ils font subir aux objets « identification du verbe », « identification du sujet », « transfert des traits de personne et de nombre » et « règle d'accord ». Ces avancées, piétinements et reculs peuvent être révélés par certaines interventions des élèves puisque des questions, des réponses, des commentaires métagraphiques, etc. contribuent à l'évolution dans la construction des savoirs en classe, à la transformation du savoir en classe. Ainsi, l'observation de l'évolution des savoirs dans le temps porte sur ce que nous avons choisi d'appeler les **interventions chronogènes** : les interventions chronogènes agissent donc à titre de révélateur de l'appropriation par les élèves de certains aspects du savoir.
Nous pensons qu'il est possible d'évaluer la position et le rôle des acteurs de l'interaction didactique grâce à l'observation des interventions chronogènes. Alors que l'enseignant détient un certain savoir autour de l'accord du verbe (le savoir à enseigner), nous supposons que les élèves en détiennent un autre qui contribue à l'évolution des savoirs en classe : nous proposons de nommer ce savoir « savoir-en-évolution ». Le **savoir-en-évolution** des élèves a la particularité d'être différent du savoir à enseigner et de faire avancer, reculer ou piétiner l'élaboration des savoirs.
Dans notre recherche, les concepts de chronogenèse et topogenèse constituent des outils conceptuels utiles pour décrire le passage des savoirs à enseigner aux savoirs effectivement enseignés. Plus précisément, ces concepts ont servi de filtres pour l'analyse des données, comme nous le verrons avec quelques résultats de notre recherche.

2.2.3 Chronogenèse et topogenèse : une illustration

Dans notre recherche, nous avons sélectionné un certain nombre d'évènements remarquables (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002; Boivin, 2007) sur la base de critères chronogénétiques : plus précisément, des évènements remarquables ont été choisis parce que les interventions des élèves marquent un bond, un piétinement ou un recul dans l'évolution des savoirs en classe.
Prenons un exemple d'évènement remarquable sélectionné parce que les interventions des élèves font reculer les savoirs : leurs interventions les conduisent à s'éloigner du savoir à enseigner, tel que défini *a priori*. Dans une classe, les élèves doivent identifier les verbes dans des phrases, dont celle-ci: *À l'envoi de billets au XIXe siècle a succédé l'échange de cartes de vœux*.

Phrase : *À l'envoi de billets au XIXe siècle a succédé l'échange de cartes de vœux*.
Élève 1 : *Envoi*.
(...)
Élève 1 : On peut dire *j'envoie, tu m'envoies, il envoie, nous envoyons*.
Enseignant : T'as raison. Donc tu dis, en voyant le mot *envoi*, j'peux dire *j'envoie, tu envoies, il envoie*.
Élève 2 : On peut dire *n'envoie pas*.

Les élèves 1 et 2 pensent que le nom *envoi* est un verbe : pour s'en convaincre, ils utilisent les deux manipulations décisives[64] pour identifier le verbe, c'est-à-dire la conjugaison (*j'envoie, tu m'envoies, il envoie, nous envoyons*) et l'ajout du marqueur de négation autour du verbe (*n'envoie pas*). Il est crucial de noter que, dans cette interaction, ces manipulations syntaxiques sont appliquées hors phrase ; si elles avaient été utilisées dans la phrase (**À l'envoyait de billets…* **À le n'envoie pas de billet…*[65]), les élèves n'auraient eu d'autre choix que de rejeter la nouvelle construction et de conclure, par le fait même, que *envoi* n'est pas un verbe.

Dans nos données, 35 autres évènements de ce type, ce qui correspond à 31% des évènements remarquables retenus, concernent l'emploi des manipulations hors phrase pour identifier le verbe ou le sujet. Ce résultat est révélateur de l'élaboration des savoirs relatifs à l'accord du verbe, à savoir que l'emploi des manipulations syntaxiques hors phrase pour identifier le verbe ou le sujet empêche le savoir d'avancer.

À l'opposé, 12 évènements remarquables, soit 10% des évènements remarquables relevés, montrent que le savoir avance lorsque les manipulations syntaxiques sont employées dans le contexte de la phrase, comme l'illustre ce deuxième extrait.

Phrase : *La cause des coups de soleil se trouve dans les rayons UVB...*
Élève 1 : (...) C'est *cause* ?
(...)
Élève 2 : (...) Euh, *coups de soleil*.
Élève 1 : Ouais, ok, ouais. Ou *cause* ?
Élève 2 : Non, pas *cause*. Ben peut-être, mais… Ouais, *la cause. Elle trouve.*
Élève 1 : Ben, c'est *la cause*. Ben, non. Voyons! *C'est la cause des coups de soleil qui se trouve*.

Dans cette phrase, le sujet est *la cause des coups de soleil*, dont le noyau est *cause*. Les élèves hésitent: est-ce que le sujet est *cause* ou *coups de soleil* ? L'élève 2 effectue le remplacement de ce qu'il pense être le sujet (*la cause*) par un pronom de conjugaison (*elle*), ce qui tend à confirmer l'hypothèse que *la cause* est le sujet, parce que c'est également le pronom qui aurait remplacé le sujet complet. Toutefois, si cette manipulation décisive pour identifier le sujet avait été employée dans la phrase (**Elle des coups de soleil se trouve*…), l'élève 2 n'aurait pu conclure que *la cause* est le sujet de la phrase. C'est finalement l'élève 1, à la toute fin, qui propose l'ajout de *c'est... qui* autour du sujet *la cause des coups de soleil et* qui réussit, grâce à cette manipulation décisive employée dans la phrase, à faire avancer le savoir.

Ces deux exemples illustrent comment la sélection et l'analyse d'évènements remarquables selon les critères chronogénétiques « avancée », « recul » et « piétinement » permettent d'apprécier la transposition didactique interne et de décrire l'élaboration des savoirs par les élèves. Nous avons supposé que la mise au jour du savoir dont disposent les élèves dans les moments clés de la chronogenèse permet de caractériser leur savoir, savoir qui a la particularité d'être différent du savoir à enseigner et de faire avancer, ou non, la construction des savoirs. L'interaction suivante illustre en quoi cet évènement remarquable,

[64] Suivant Boivin et Pinsonneault (2008), nous appelons manipulations décisives des manipulations syntaxiques qui s'appliquent exclusivement à une catégorie syntaxique ou à une fonction grammaticale.
[65] L'astérisque indique que les phrases sont agrammaticales.

sélectionné sous la base du critère chonogénétique « piétinement », est révélateur du savoir des élèves.

Phrase : *Je me souviens d'un jour en particulier…* Élève : Je suis pas sûr si *souvenir* c'est un verbe, *se souvenir*, c'est un verbe. (...) Enseignant : Pourquoi t'es pas certain que c'est un verbe, *souviens*? Élève : Parce que ça se dit pas *souviens, je souviens, tu souviens*. Enseignant : *Je souviens, tu souviens*, ça se dit pas? Élève : (hoche la tête pour dire non) Enseignant : Est-ce que tu pourrais essayer autre chose pour vérifier que c'est un verbe conjugué? Élève : (hausse les épaules : semble ne pas savoir)

L'élève recourt à la conjugaison pour tenter d'identifier le verbe (**je souviens, *tu souviens*), mais ne considère pas le pronom lié au verbe pronominal dans la manipulation: le résultat, **je souviens, *tu souviens,* est donc agrammatical, ce qui le fait douter de son statut de verbe. Dans notre corpus de films de classe, 26 évènements remarquables (soit 22% de tous les évènements remarquables) portent sur la difficulté des élèves à adapter les manipulations syntaxiques dans certains contextes comme celui-ci: ce résultat met en lumière l'importance d'inclure, dans le savoir à enseigner, l'enseignement de l'adaptation des manipulations syntaxiques dans ces contextes.

2.3 La transposition didactique interne au service de la transposition didactique externe

Notre description des connaissances élaborées par les élèves en cours d'E/A permet non seulement d'éclairer la transposition didactique interne mais également la transposition didactique externe, en ce qui concerne le choix des contenus à enseigner. Sur le plan de la transposition didactique interne, nos résultats montrent, entre autres choses, que l'utilisation ses manipulations syntaxiques à l'extérieur du contexte de la phrase a un effet négatif sur l'évolution des savoirs, tout comme l'absence d'adaptation des manipulations syntaxiques dans certains contextes.
Le portrait détaillé des connaissances élaborées par les élèves que nous avons proposé dans notre recherche (et qui a été très brièvement esquissé ici) nous autorise à reconsidérer les savoirs à enseigner à propos des notions de verbe, de sujet et d'accord du verbe, ainsi que ceux relatifs à l'emploi des outils de la grammaire moderne, c'est-à-dire les manipulations syntaxiques et la phrase de base. À titre d'exemple, il est apparu primordial que le savoir à enseigner conduise les élèves à employer prioritairement et systématiquement les manipulations dans le contexte de la phrase, que ce soit pour identifier le verbe ou le sujet.

Mais la principale conclusion que nous tirons sur le plan de la transposition didactique externe est que le savoir à enseigner est celui qui assure une **déconstruction** et une **reconstruction** du savoir élaboré en cours d'E/A. Nous soutenons que l'enseignant a un rôle particulièrement important dans ce processus qui vise à amener les élèves à prendre conscience, en cours d'E/A, des limites du savoir qu'ils utilisent afin de les amener à le transformer, malgré sa grande résistance, en un savoir toujours plus opérationnel. En ce sens, nous inscrivons nos recommandations dans la foulée des travaux de Giordan et ses collaborateurs (Pellaud, Eastes, & Giordan, 2005). Cette équipe de didacticiens des sciences a développé un « modèle de processus de transformation des connaissances », le modèle allostérique, qui soutient, entre autres choses, qu'il est nécessaire

> « [...] de penser la transformation du savoir comme un processus simultané de "déconstruction-reconstruction" [...], où l'ancien savoir serait transformé et ne cèderait véritablement la place au nouveau que lorsqu'il apparaît périmé. » (Pellaud, et al., 2005: 22).

Ainsi, l'enseignement doit faire la démonstration que les connaissances élaborées par les élèves sont périmées ou, pour le dire autrement, restreintes, peu opérationnelles, incomplètes, parfois invalides. Pour transformer le savoir, il importe donc de mettre en place un dispositif d'E/A introduisant une « perturbation cognitive » qui amènera l'élève à prendre conscience que la connaissance élaborée antérieurement n'est pas adéquate, qui l'obligera « à aller plus loin que ce qu'il croit connaître », « à percevoir les limites de son propre raisonnement » (Pellaud, Giordan, & Eastes, 2007: 30). Une fois la connaissance ébranlée, l'apprenant sera plus à même de la transformer en une connaissance mieux adaptée.

3. Conclusion

Nous souhaitions mettre à l'épreuve certains concepts clés des théories didactiques, dont ceux de transposition didactique interne, de chronogenèse et de topogenèse. Plus précisément, nous avons tenté de valider empiriquement nos propositions d'opérationnalisation de ces concepts.
Nous proposions de décrire la transposition didactique interne par l'observation de **l'écart ou de l'absence d'écart entre le savoir à enseigner**, tel que nous l'avons défini au préalable, **et le savoir effectivement enseigné**, tel qu'il se manifeste dans les interventions des élèves au cours de l'E/A de l'accord du verbe. Nos résultats, dont nous avons très succinctement présenté quelques éléments saillants, nous permettent d'affirmer que les connaissances élaborées par les élèves à propos de l'accord du verbe ne sont pas une copie conforme du savoir à enseigner et du savoir effectivement enseigné. En ce sens, le concept de transposition didactique interne nous apparait tout à fait opérationnel.

Au sujet des concepts de chronogenèse et de topogenèse, nous avions adopté une position *a priori* : la chronogenèse et la topogenèse peuvent être envisagées du point de vue de l'enseignant, comme le soutient Chevallard (1985/1991), mais aussi du point de vue de l'élève. Cette proposition a par ailleurs été formulée par d'autres avant nous (Sensevy, 1998; Boivin, 2007). Nous suggérions également que l'observation des transformations que les élèves font subir au savoir ne s'effectue pas seulement en examinant les avancées du savoir en classe, mais aussi en examinant les piétinements et les reculs; tenir compte de la chronogenèse dans une recherche portant sur l'E/A de l'accord du verbe demande donc de s'intéresser à la manière dont les savoirs avancent ou n'avancent pas en classe. Nos analyses confirment la pertinence de s'attarder à ces trois « temps » dans la description de la transposition didactique interne. En ce sens, notre proposition, qui consistait à envisager la chrononogenèse non pas uniquement en termes d'avancement des savoirs dans le temps (ce qui exclurait implicitement les surplaces et les reculs), mais en termes d'**évolution des savoirs** dans le temps, trouve tout à fait sa place empiriquement.

Nous avons soutenu que l'évolution des savoirs pouvait être appréciée grâce à ce que nous avons appelé les **interventions chronogènes**, c'est-à-dire des interventions qui font avancer la construction du savoir, la font reculer ou piétiner. Ainsi, les interventions chronogènes agissent à titre de révélateur de la transposition didactique interne et de l'appropriation, par les élèves, du savoir enseigné. D'autres avant nous, dont Sensevy (1998) et Boivin (2007) ont établi que des interventions d'élèves, nommés élèves chronogènes, contribuent à l'avancement des savoirs dans le temps. Compte tenu de notre définition de la chronogenèse, l'étiquette « chronogène » prend un sens plus large, celui de « qui fait évoluer le savoir ». En conséquence, les élèves visés par Sensevy (1998) et Boivin (2007), ceux qui font avancer les savoirs, pourraient être par exemple être qualifiés d'élèves positivement chronogènes.

Alors que l'enseignant détient un certain savoir autour de l'accord du verbe (le savoir à enseigner) et qu'il sait autrement (Chevallard, 1985/1991), nos analyses des interventions des élèves montrent que ces derniers en détiennent parfois un autre qui contribue à l'évolution des savoirs en classe, un **savoir-en-évolution**. Ce savoir-en-évolution a la particularité d'être différent du savoir à enseigner et de faire avancer, reculer ou piétiner l'évolution des savoirs en classe. L'examen des avancées, des piétinements et des reculs dans l'évolution des savoirs en classe a permis de caractériser ce savoir des élèves.
Le choix d'un cadre théorique didactique pour étudier l'E/A d'une notion grammaticale s'est avéré productif. Notre description de l'appropriation par les élèves, en classe, des savoirs impliqués dans l'accord du verbe, parce qu'elle repose sur divers concepts didactiques, s'inscrit dans un cadre **résolument didactique** et contribue à la validation d'un système conceptuel propre à la didactique du français, plus particulièrement pour l'objet « grammaire ». D'autres travaux contribueront sans aucun doute à alimenter ce cadre théorique, relativement récent pour cette discipline.

Références

Boivin, M.-C. (2007). Situations didactiques et enseignement de la grammaire: quelques aspects topogénétiques et chronogénétiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 29*(2), 279-370.
Boivin, M.-C. (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire. In J. Dolz & C. Simard (Eds.), *Pratiques d"enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 179-208). Québec: Presses de l'Université Laval.
Boivin, M.-C., & Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Montréal: Beauchemin.
Bronckart, J.-P., & Plazaola-Giger, I. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques, 97-98, 35-58*.
Canelas-Trevis, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Berne: Peter Lang.
Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2e ed.). Grenoble: Éd. La Pensée sauvage.
Gauvin, I. (2011). *Interactions didactiques en classe de français: enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire*. Thèse de doctorat: Université de Montréal.
Halté, J.-F. (1998). L'espace didactique et la transposition. *Pratiques, 97-98*, 177-192.
Moro, C., & Rickenmann, R. (2004). *Situation éducative et significations*. Bruxelles: De Boeck.
Pellaud, F., Eastes, R.-E., & Giordan, A. (2005). Un modèle pour comprendre l'apprendre : le modèle allostérique. *Gymnasium Helveticum, 1*(5), 18-24.
Pellaud, F., Giordan, A., & Eastes, R.-E. (2007). Vers de nouveaux paradigmes scolaires. *Chemin de traverse, 5*, 11-35.
Raisky, C., & Caillot, M. (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles: De Boeck Université.
Schneuwly, B., Sales Cordeiro, G., & Dolz, J. (2005). À la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 14*.
Schneuwly, B., & Thévenaz-Christen, T. (2006). *Analyse des objets enseignés: le cas du français*. Bruxelles: de Boeck.
Schubauer-Leoni, M., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expériementale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Bruxelles: De Boeck.
Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques: étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris: PUF.
Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue français*. Bruxelles: de Boeck.

Le réseau Latino-américain de la Convivence Scolaire
Une expérience au sujet de la recherche collective sur réseau concernant les pratiques d'apprentissage et la convivence

María Bertha Fortoul Ollivier
Universidad La Salle, Mexico, Mexique
mbfortoul@gmail.com
tel : (52)5555-24-34-91
Benjamin Franklin 47
Col. Hipódromo Condesa
Mexico, 06140, D.F.
Mexique

María Cecilia Fierro Evans
Universidad Iberoamericana, León
cecilia.fierro@leon.uia.mx
tel (52)47-77-71-71-01
Blvd. Jorge Vértiz Campero No. 1640
Col. Cañada de Alfaro,
León, 37238, Guanajuato
Mexique

Résumé

Ce travail est un résumé sur la recherche qui vise à récupérer des expériences innovatrices qui ont lieu dans des écoles publiques latino-américaines de niveau d'enseignement obligatoire, qui ont pu promouvoir un environnement propice à l'apprentissage et à la convivence démocratique[66]. Le concept central chargé d'organiser l'étude est celui des "pratiques de responsabilité", qui se réfère aux significations et actions collectives menées, ainsi qu'au réseau des pratiques auxquelles elles donnent lieu. L'analyse des enregistrements des salles de classe et d´écoles sous la double perspective de gestion de l'apprentissage et la gestion de la convivence devient le défi théorique-méthodologique le plus important de cette recherche.
Le modèle de fonctionnement pour le projet est le schéma utilisé par UNESCO Santiago dans la dernière décennie, moyennant des fonds convocables. En ayant accès à la plate-forme du Réseau Latino-américain de Convivence Scolaire www.convivenciaescolar.net, un appel a été lancé pour participer au projet : « Des écoles qui construisent des contextes pour l'apprentissage et la convivence démocratique » (Fierro y Fortoul, 2010). Trente-neuf propositions, parvenant de 8 pays d´Amérique Hispanique et de 12 entités de la République Mexicaine, ont été reçues. Trois comités d'experts se sont prononcés sur les travaux conformément aux lignes directrices définies dans le projet, dont 15 cas ont été élus pour être approfondis. Ce texte établit certaines données du projet, ainsi que sur les lignes de recherche les plus importantes qui découlent de ces expériences.

Mots clé : Gestion de l'apprentissage, Gestion de la convivence, Enseignement obligatoire, Pratiques de responsabilité.

Introduction

Cette recherche examine les processus et les pratiques des écoles latino-américaines qui favorisent, de *leur propre initiative*, des modes de convivence basés sur la participation et l'effort systématique pour inclure pertinemment un large éventail d'étudiants qui sont traditionnellement exclus, en assumant la responsabilité de leur apprentissage. C'est dans cet engagement de l'apprentissage de tous les élèves où réside la particularité de ces expériences.

Il s'agit d'écoles qui ne sont plus des associations de personnes qui partagent un espace, un temps et une part d'obligations de façon circonstancielle. Elles ont établi un lien éthique en assumant la responsabilité du bienêtre et de l'apprentissage de tous.

Si nous partageons l'idée que la communauté est « une limite vers laquelle tend toute association que est justifiée dans un lien éthique » (Villoro, 1999:359), alors ces écoles ont la particularité d'être sur la bonne voie pour devenir des communautés éducatives.

L'étude de ces communautés scolaires se revêt de plus d'importance sociale si nous tenons compte que l'Amérique Latine représente une des régions les plus inégalitaires du monde, comme le soutiennent plusieurs rapports internationaux [67] . Le dernier rapport de la CEPAL (acronyme espagnol de la Commission Économique pour l'Amérique Latine et les Caraïbes), soutient que « en effet, l'inégalité s'étend sur cinq siècles de discrimination raciale, ethnique et de genre, donnant lieu à des citoyens de première et de seconde classe. Elle parcourt une modernisation basée sur la pire distribution du revenu mondial. Elle franchit des décennies récentes où l'hétérogénéité des possibilités productives de la société s'est exacerbée, le marché du travail s'est détérioré, et l'accès à la protection sociale s'est
fragmenté, multipliant les lacunes de partout » (CEPAL, 2010).

La faible contribution de l'école pour combler le fossé social préexistant est un phénomène qui a fait l'objet de recherche dans la région il y a plus de trois décennies. (Rama, 1985). Il est généralement admis que la phase majeure de l'expansion du système éducatif en Amérique Latine n'a pas été accompagnée par la création de mécanismes de différenciations internes conçus pour intégrer les secteurs traditionnellement exclus. D'où la création de circuits scolaires différenciés selon l'origine sociale des destinataires, donnant lieu au phénomène que Muñoz Izquierdo a appelé le "syndrome du décalage, de l'échec et de l'abandon scolaire " (Muñoz Izquierdo y otros, 1979).

Ainsi, à l'aube du XXIème siècle, les rapports les plus récents insistent à signaler que "les inégalités en matière d'éducation, protection sociale et productivité se nourrissent de (et s'alimentent de) fossés historiques pour des raisons de race, ethnie, genre et territorialité ; et, « qu'en général, il existe une corrélation positive entre le plus haut statut économique (l'éducation et le travail des parents et la richesse de la famille), et la réussite scolaire des élèves." (UNESCO, 2008: 21).

[66] Ce projet a été développé grâce à l'aide financière reçue de SEP-CONACYT (acronyme espagnol du Ministère de l'Éducation et du Conseil National de Sciences et Technologie).
[67] L'Afrique Subsaharienne et l'Amérique Latine sont les régions en voie de développement où le degré d'inégalité est le plus prononcé » (UNESCO, 2008, p. 9).

Ces écoles, apprenties des communautés éducatives situées dans des contextes de marginalisation, deviennent des domaines d'expérimentation sociale qui semblent résister localement à l'épreuve de l'échec inévitable, favorisant avec succès des alternatives qui sembleraient utopiques en tout autre lieu et moment, sauf là où elles ont vraiment eu lieu (De Souza Santos, 2003 : 38-39). La particularité de ces communautés est la solidarité, comprise comme la savoir obtenue dans le processus, toujours inachevé, de devenir plus réciproques, moyennant la création et la reconnaissance de l'intersubjectivité. C'est ainsi que l'accent mis sur la solidarité convertit la communauté en un domaine privilégié de l'émancipation par le savoir." (ibíd., 90).

Antécedent

Cette recherche, prise en charge par les fonds de SEP-CONACYT Mexico, fait partie des travaux du Réseau Latino-américain de la Convivence Scolaire (RLCE : acronyme espagnol de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar) www.convivenciaescolar.net, dont le but est de contribuer à l'étude et à la transformation de la convivence scolaire, et à la formation à la citoyenneté démocratique dans les écoles latino-américaines. Le RLCE est organisé en quatre nœuds, l'un d'eux étant la recherche.

Soutenue par les fonds du concours de l´UNESCO-Red Innovemos, une première étude comparative pour sept cas dans trois pays a été faite, ayant comme but approfondir le sens, les processus, les rapports internes, les expériences significatives, ainsi que les leçons apprises par les écoles qui ont remporté un succès autour de la création de contextes pour l'apprentissage et la convivence démocratique (Fierro y Mena, 2008).

Cette recherche faisait partie d'un projet plus vaste qui a permis de constater que, dans ces domaines dans la Région, l'activité innovatrice est importante, peu diffusée et partagée entre les différents pays. L'on a également observé la grande absence de processus de systématisation, évaluation et recherche des expériences, d'où la difficulté à optimiser les processus de changement et d'apprentissage. (Blanco en: Hirmas y Eeroles, 2008: 7).

Buts et questions de la recherche

Il s'agit d'une étude exploratoire sur les processus de gestion scolaire qui mènent à la configuration d'un sujet collectif qui s'engage à améliorer l'apprentissage et la convivence dans les écoles. L'on s'attend à générer des connaissances dans ce champs de recherche, et à promouvoir l'engagement et l'appui à partir de l'académie, à l'encontre de mouvements de rénovation pédagogique qui émanent des écoles et des enseignants mêmes.

La principale question de cette recherche concerne le genre de pratiques de gestion scolaire qui caractérisent les écoles qui créent des ambiances favorables à l'apprentissage et à la convivence démocratique, étant donné l'intérêt de construire une perspective théorique-méthodologique pour analyser en même temps la gestion de la convivence et la gestion de l'apprentissage.

Méthodologie

Il s'agit d'une recherche qualitative, exploratoire, et descriptive qui reprend des éléments de la perspective narrative, axée sur l'approfondissement de certaines pratiques appelées "de respons-habilité " (Fierro, 2008). Cette approche provient d'une ou de plusieurs sources : enregistrments de salles de clase et autres espaces, entrevues avec les directeurs, enseignants, élèves, révision de documents, analyses de productions des élèves et journal de terrain.
La recherche a été organisée en trois étapes :

1. **Première systématisation des expériences latino-américaines.** Un appel a été lancé à l'aide de la page www.convivenciaescolar.net diffusée dans divers réseaux académiques et des enseignants, dans le but de promouvoir la participation pour récupérer les expériences innovatrices moyennant un appui financier assujetti à la participation. Les domaines qui ont été ouverts sont : leadership et gestion de direction, gestion des réglementations, élaboration de curricula, conditions institutionnelles et des salles de clase qui favorisent l'apprentissage de tous les élèves, participation de pères et mères de famille dans la vie scolaire, gestion des conflits et partenariats avec les organisations publiques de la société civile et/ou communautaires. Les équipes, composées de chercheurs et du personnel de l'école même, ont élaboré un recit in situ sur la gestion de l'apprentissage et la convivence dans une école en particulier.

   Les expériences reçues ont été évaluées tenant compte les critères suivants : pertinence sociale, cohérence des stratégies pédagogiques et de gestion, articulation convivence et apprentissage, résultats obtenus et contributions pour générer la savoir dans le domaine. Le jugement s'est déroulé au Mexique et au Chili, avec un avis d'un groupe en aveugle, de trois experts reconnus dans ce domaine de recherche par siège.

2. **Approfondissement**: Étape névralgique du projet, qui vise à élucider la logique qui a soutenu les actions dont le but était d'améliorer les apprentissages et/ou la convivence lors des expériences préalablement ciblées. Elle consiste à "mettre une loupe" sur quelques pratiques qui soutiennent lesdites actions. En plus de fournir les directives de travail aux participants, la coordination du projet a ouvert un forum d'échange sur la page du Réseau, offrant de l'aide, en adaptant les procédures méthodologiques, et en donnant lieu des discussions théoriques. Le forum représente une "communauté d'apprentissage" des participants, tout en représentant un espace de méta-connaissance sur la signification des expériences et du processus de travail en soi.

Les trois unités d'analyse des expériences sont (Fierro y Fortoul, 2010) :
(a)Les pratiques de respons-habilité: Ces pratiques représentent les "graines de la transformation" pour offrir une autre façon de gérer le travail partagé et la convivence ; sa répétition constante permettra de créer un espace scolaire où les uns et les autres prennent en charge l'apprentissage de tous, et dans lequel chaque personne est appréciée, valorisée et intégrée dans le groupe, a partir de sa différence. Nous les définissons comme étant des formes complexes d'activité humaine in situ dans un cadre historique, culturel, social et institutionnel donnés, qui supposent une participation coordiné selon les fins qui répondent aux besoins partagés, et dont la constante répétition les convertit en espaces privilégiés d'apprentissage collectif pour la convivence, c'est-à dire, portant sur le soin d'eux-mêmes, des autres et du monde autour d'eux[68] .
(b)La gestion de l'apprentissage : se réfère à la création de possibilités qui permettent aux élèves de construire des savoirs chaque fois plus articulées entre eux et en même temps différentiées, tendant vers les concepts ou interprétations disciplinaires, qui vont au-delà des compréhensions du bon sens et qui sont, en outre, transmissibles. L'apprentissage s'explique à partir des savoirs, pas seulement à partir du développement d'habilités cognitives, et il est différent du rendement scolaire. Nous partageons la notion de Cullen (1997), qui énonce que l'apprentissage est une "production articulée et cohérente des sens" (p. 499). Cette approche de l'apprentissage prend en compte :

- D'éléments psychologiques : la capacité de l'enseignant pour reconnaître les réactions, besoins et exigences des élèves, et d'y répondre, ainsi que la réponse des élèves à la demande de l'enseignant.
- Didactiques: les médiations utilisées par les enseignants pour promouvoir l'appropriation des savoirs de la part des élèves.
- Épistémologique : le processus de construction de savoirs vers des unités de signification progressivement plus complexes, et de projets d'action (Cullen, 1997).

(c)La gestion de la convivence : La convivence représente un élément central de la qualité de l'éducation qui a trait à la nature des interactions entre élèves et enseignants sur l'apprentissage. Elle peut être analysée sous deux axes. *La convivence inclusive* qui soutient et accueille la diversité de tous les élèves ; donc, son but est d'éliminer l'exclusion sociale, qui a pour origine des attitudes et des réponses a la diversité du l'apparence ethnique, la religion, le genre et la

[68] Cette formulation reprend l'approche de MacIntyre (1997), qui définit les pratiques comme : "toute forme cohérente et complexe d'activité humaine coopérative, socialement établie, grâce à laquelle les biens inhérents en rapport avec elle soient effectuées, tandis que l'on essaie d'obtenir les modèles d'excellence qui la concernent et la définissent partiellement, d'où émane la capacité humaine pour obtenir que l'excellence et les concepts humains des buts et des biens y compris puissent s'élargir systématiquement." (p. 248).

capacité (Ainscow, 2007). La convivence *démocratique,* quand à elle, a pour but de proposer le développement de capacités réflexives et d'outils pour travailler avec d'autres, de résoudre les conflits de façon pacifique, et d'établir les accords qui régissent la vie commune (Fierro, Carbajal y Martínez Parente, 2010).

Dans certains cas, les expériences qui font partie du projet se développent dans un espace défini de la vie scolaire, comme par exemple, les salles de classe. Cependant, la plupart du temps, elles combinent deux ou plusieurs domaines d'intervention. D'après les travaux de Hirmas y Eroles (2008), quant à la convivence démocratique, les pratiques innovatrices peuvent avoir lieu dans des espaces comme le cours/la salle de clases, l'espace communautaire scolaire el l'espace social-communautaire.

Les équipes de la recherche ont eu six mois pour approfondir les pratiques sélectionnées, en deux étapes : la remise d'un premier projet, suivi de commentaires par l´équipe coordinateur, puis le rapport final.

3.Lecture transversale et discussion théorique des cas à partir des unités d'analyse et des thèmes significatifs offerts par les expériences, tels que : dilemmes et tensions de la gérance concernant les expériences innovatrices ; formation d'enseignants dans le cadre des projets ; la formation d'une communauté éthique à l'intérieur de l'école ; la participation démocratique, des notes pour de nouvelles recherches théoriques.

Au sujet de l'approche théorique-méthodologique pour analyser les pratiques

Pour analyser la gestion de la convivence et de l'apprentissage à l'aide de pratiques spécifiques, que nous avons appelé "de responsabilité", nous avons choisi le paradigme interactionniste et inclusif, car il permet l'articulation de différentes variables de l'enseignant, des élèves et de la situation (Vinatier y Altet, 2008).

Les dimensions prises en compte dans cette approche pour analyser les pratiques enseignantes , se réfèrent au contenu des savoirs –objet de l'apprentissage- comme un instrument pour le développement des élèves, ainsi qu'à l'ensemble des interactions qui ont lieu. C'est ainsi que dans un espace de l'enseignement se déroule tout aussi bien *la construction des savoirs, comme la gestion de la classe ou gestion interactive* (íd). La gestion de la convivence n'est donc pas une dimension subordonnée à l'apprentissage, mais elle est substantielle, concomitante.

Pour cette approche, les dimensions de la pratique, à savoir : épistémologique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale, sont utilisées comme ressources par les différents acteurs en cas de présence, et sont le moyen pour développer une *puissance d'agir à un moment donné.* C'est de là qu'émane un élément qui sert de lien à l'adresse de la gestion de l'apprentissage et la gestion de la convivence : il s'agit du concept d'*agence,* dont la connotation sur le terrain du développement social-moral se réfère à la capacité pour reconnaître et répondre moralement aux défis et situations dont la connotation dans le cadre du développement social et moral se réfère à l'habileté pour reconnaître et répondre avec des sens moraux, face aux défis et situations au devant de sa vie. Se faire *responsable* équivaut à être capable de faire face aux défis des situations présentes (Crawford, 2001). Cette façon de comprendre la responsabilité met l'accent sur l'*appropriation* d'un ensemble des compétences pour *penser et agir de manière reflexive au temps présent : une capacité de vivre en ce temps et ce lieu, et qui devient une praxis.* Ainsi, la respons-habilité équivaut au développement de l'habileté en tant que sujet qui répond. L'enseignement considéré comme une activité peut être analysée quant à *sa dimension productive*. Il se caractérise par la tension concernant le progrès des étudiants lors des séquences de l'apprentissage à l'aide du design des tâches d´enseignement, des inférences, du rapport avec les savoirs de tous les jours et entre les différents domaines conceptuels. L'enseignant accède indirectement au progrès des élèves, et adapte son action au fur et à mesure.

En ce qui concerne sa *dimension constructive*, nous nous demandons à quel point cette activité favorise le développement des enseignants et des élèves, jusqu'à quel point elle peut promouvoir la formation de soi-même, étant donné que les acteurs appartiennent à des univers de vie différents. Cette dimension se rapporte aux opportunités offertes pour développer l'auto-identité et un sens d'appartenance dans la communauté cours salle de classe.

> "L'enseignement fait jouer des rapports entre l'enseignant et les élèves, faisant appel au langage, à l'affection, la personnalité et qui entraînent, comme dans tous les rapports humains, des rapports de pouvoir, de résistance, des initiatives comprenant la négociation, le contrôle, la séduction, la persuasion. Les logiques d'actions sont en jeu. Par l'entremise de leurs négociations, les acteurs donnent le sens de l'action en classe." (Vinatier et Altet, 2008 : 169).

La convivence démocratique fait partie de la dimension constructive de l'enseignement. Si le fait de savoir conviver est au cœur de la dimension constructive de l'enseignement, cela suppose aussi bien des aspects concernant la convivence inclusive, comme la convivence démocratique. La gestion du pouvoir, la négociation, le contrôle, etc., entraînent des processus de participation, prises de décisions, établissement et le respect des règles, trancher, dialoguer et prendre des dispositions.

Par l'entremise du paradigme interactionniste nous pouvons obtenir un guidage méthodologique pour analyser la convivence et l'apprentissage, en prenant comme point d'observation les dimensions productive et constructive de l'enseignement.

Résultats préliminaires

L'appel a reçu 39 cas provenant de douze entités de la République Mexicaine : Michoacán, Jalisco, Guanajuato, Tamaulipas, San Luis Potosí, Puebla, Baja California Norte, Nuevo León, Chihuahua, Oaxaca, Hidalgo et le District Fédéral; ainsi que de sept pays d'Amérique Latine : Mexique, Guatemala, Costa Rica, Pérou, Colombie, Chili, Argentine et l'Espagne. Parmi eux, 15 ont été choisis pour être approfondis, 8 mexicains, 4 péruviens, 1 chilien, 1 argentin y 1 guatémaltèque.

Nous présentons un bref aperçu des expériences faisant partie de ce projet, en montrant certains des éléments les plus saillants des pratiques de responsabilité qu'elles développent:

Table 1. Aspects des pratiques de responsabilité les plus saillants de chaque expérience

Critères / Cas Analysés en profondeur	Importance sociale : vulnérabilité de la population desservie	Stratégies qui tiennent compte de la participation de plusieurs niveaux scolaires	Ajustements curriculaires en faveur de l'inclusion et de l'importance sociale	Stratégies qui articulent la convivence à l'apprentissage	Stratégies qui supposent la révision, la modification des structures, pratiques et processus institutionnels
Création d'une école aimable et de haut niveau. Lima, Pérou	X			X	X
La médiation scolaire: une stratégie vers la culture de la paix. San Luis Potosí, Mexique	X	X			X
L'environnement dans l'école					

primaire "La Esperanza" Baja California, Mexique			X	X	X
Renforcement de la culture indigène a un jardin d´enfant. Michoacán, Mexique	X	X			
Le collège communautaire de Oaxaca, Mexique	X	X	X	X	X
Communauté éducative, écologie de savoirs et travail : un collège - télévision, lié à la communauté. Puebla, Mexique	X	X	X	X	X
Enseignement inclusif, Lecture-écriture dans le langage par signes dans des salles de classe ordinaires. Jutiapa, Guatemala	X		X		
Attention à la diversité cognitive dans une perspective globale. Jalisco, Mexique			X		X
Communication, socialisation, signification et souhait d'obtenir une trajectoire scolaire d'un bon niveau. Renforcement des premières années. Buenos Aires. Argentine	X		X	X	X
Une expérience de participation active des parents de famille dans la gestion éducative du Centro Rural de Formación en Alternancia Virgen del Rosario. Apurímac, Pérou	X		X		X
Promotion d'une culture de participation des étudiants. Chihuahua, Mexique		X			X
Convivence solidaire et démocratique dans les écoles convenues de SOLARIS, Pérou		X		X	X
Pratiques d'inclusion, reconnaissance et valorisation des élèves moyennant le travail tenant compte de la diversité. Santiago, Chili	X		X		
Participation des pères et mères de famille dans un jardin d'enfants. Guanajuato, Mexique	X				X
La participation des étudiants dans les processus de politiques éducatives. L'expérience du Réseau de Municipalités Scolaire, à Villa el Salvador, Pérou	X			X	

Nous présentons un exemple du genre d'exercice méthodologique pouvant être fait à l'aide du paradigme interactionniste.

Cours: CE2 [69]
La maîtresse commence en rappelant aux élèves qu'ils ont 3 petites plantes qu'ils ont semées dans des pots, et pose des questions pour les amener à la conclusion que les plantes ont besoin d'un endroit plus grand pour qu'elles puissent pousser. Elle en prend une et s'assoit avec les enfants
Maîtresse*: Si nous la changions dans un pot plus grand, à quoi allons-nous l'aider*?
E: À pousser, à en prendre soin
Ma: *D'accord, nous allons en prendre soin pour qu'elle pousse, et nous allons la protéger*. Comment s'appelle cette plante?
E: Romarin
Ma: Et Celle-ci?
E: Menthe
Ma: *Et si nous aidions les plantes à pousser ?* Là-bas, nous avons de plus grands pots, de la terre, des aliments pour qu'elles soient grandes et solides. *Nous avons aussi des outils et des gants pour les changer de pot sans nous salir. Nous pouvons nous organiser?*
Les enfants s'organisent tout de suite en 3 équipes
Ma. Qu'est-ce que vous allez faire d'abord?
E: Mettre la terre
Ma: Nous allons leur préparer le sol (elle indique où se trouve le sac de terre). Sentez. Est-ce que ça sent la terre normale?
Les enfants s'approchent avec leurs mains, ils sentent et répondent que non.
Ma. C'est un petit secret, cette terre s'appelle compost et est préparée avec des déchets organiques. Vous savez lesquels ce sont?
A: Ceux qui proviennent des être vivants

[69] Nous marquons en *italique* les interventions qui mettent en évidence la gestion de la convivence et en souligné la gestion des apprentissages. Avec les deux marques, les interventions fournies dans les deux sens à la fois.

Ma*: Très bien*, mais celle-ci n'a pas d'os, ni des peaux de poulet parce que parfois on les leur ajoute, les chiots s'approchent et salissent beaucoup, c'est pour ça que certaines personnes font du compost rien qu'avec des déchets végétaux. *Voyons, les messieurs, vous pourriez nous aider à porter le sac?* (les enfants déposent le sac au milieu de la table). *Maintenant, chaque équipe va transplanter sa petite plante.*

Les enfants vont chercher leurs gants, les pots et les petites plantes. La maîtresse leur demande de voir comment elle s'y prend avec une des équipes. Tous prennent place autour de la table.
Les enfants s'organisent : l'un deux maintient le pot, l'autre sort la terre, un autre ajoute des vitamines, et les autres observent ou bien ramassent la terre qui est tombée hors du pot.
Ma. *Très bien, nous avons presque fini*. Regardez quelque chose (elle sort la plante du petit pot). Vous voyez les racines?
A*: Il faut faire attention aux racines, prof.*
Ma: *Comment le sais-tu ?*
A: Ma maman a des petites plantes et elle dit qu'il faut faire très attention aux racines parce qu'elles meurent si on les casse.
Ma*: Oui, il faut faire attention aux racines lorsque nous transplantons les plantes, sans quoi elles peuvent mourir les pauvres …* Pendant que nous finissons à notre table, vous pouvez commencer à transplanter votre petite plante. Qu'est-ce que vous en pensez ?
Les enfants rejoignent leurs équipes et commencent à transplanter. Ceux qui ne participent pas activement vont en disant aux autres ce qu'il faut faire. *La maîtresse participe avec une des équipes, et de là-bas donne des instructions pour qu'ils n'aplatissent pas la terre, étant donné qu'il faut qu'elle reste un peu molle.* (López Gorosave, Gema , 2011, 33-35)

Dans cet enregistrement, nous pouvons voir la façon dont la gestion de la convivence et des apprentissages a lieu d'une façon articulée : l'une appuie l'autre, et vice versa.

Selon le modèle d'analyse proposé, dans cette séquence nous avons différentes dimensions. En ce qui concerne la dimension pédagogique, il y a un genre d'interactions que l'enseignant mène de façon centrale en s'adressant alternativement au groupe ou à un élève en particulier. La dimension didactique se crée à partir de la question réponse, autour d'un exercice d'expérimentation, montré préalablement par la maîtresse. Il s'agit d'un guidage semi-ouvert : les élèves participent, mais il est toujours dirigé.

En ce qui concerne la dimension épistémologique, de cet enregistrement émanent quelques indices dans les cas des élèves, et l'élève qui participent, sur les savoirs théoriques : noms des plantes, actions pour les soins des plantes, idée du compost et soins pour transplanter. Nous n'avons pas de preuves qui nous permettent d'apprécier les progrès dans la construction des savoirs théoriques de chacun des élèves. Par contre, l'enregistrement suggère que l'ensemble du groupe a acquis des savoirs procéduraux liés aux soins des plantes. Bien que la maîtresse adresse et légitime les reponses, elle incorpore les savoirs quotidiennes des élèves, comme l'intervention au sujet des soins aux racines, ainsi que la référence aux savoirs sociaux-culturels en faisant mention de plantes d'usage quotidien dans la cuisine. La maîtresse se fait du souci pour les données –nom des plantes, le genre de terre–, ce qui aide les élèves à relier les savoirs quotidiens avec leurs noms spécialisés.

En ce qui concerne la dimension sociale, l'enregistrement indique que les élèves sont habitués à s'organiser par équipes de travail, étant donné que la maîtresse n'est pas obligée d'intervenir pour faire appel à l'ordre. Les équipes participent de deux façons : directement en faisant la tâche, une autre en verbalisant ce qu'il faut faire. La psychologique suggère que les élèves acceptent l'activité que la maîtresse propose et qu'ils y participent.

Ainsi, en termes d'apprentissage, la classe fournit l'occasion de construire des savoirs procédurales liées à la semence, qui, à leur tour, requièrent voir, toucher, sentir et expérimenter en équipe. Par contre, la classe ne fournit pas l'occasion pour faire des élaborations conceptuelles et métacognitives, sauf ce qui a été susmentionné, ce qui supposerait mobiliser des processus intellectuels plus complexes (poser des questions mobiliser des idées préalables, analyser, comparer, etc.), qui devraient tenir compte, en outre, de la participation active de chacun des élèves.

En ce qui concerne la gestion de la convivence, nous avons une séquence avec des manifestations constantes sur les expressions affectives d'inclusion, soins et valorisation. Elles se communiquent avec des mots et comprennent l'expérience de participer aux soins et à la protection des plantes. "*Et si nous aidions les plantes à pousser ?*", favorise le contact des élèves avec la valeur des soins.

Les expressions aux réponses des élèves de la part de la maîtresse : "très bien" encouragent leurs participations et mettent en évidence leurs réussites. La façon de s'adresser aux garçons pour demander leur appui : " *voyons, les messieurs, vous pouvez nous aider à porter le sac?"* est affectueuse y proche. Son attitude est aussi inclusive en intégrant la contribution d'un élève lorsqu'il signale : *"il faut faire attention aux racines, prof"*. Quand elle lui demande : *"comment tu le sais?"* elle n'est pas rhétorique, mais génuine : elle exprime l'intérêt, elle inclut les contributions et fournit au groupe ses contributions de façon plus détaillée.

En ce qui concerne la convivence démocratique, la classe utilise la ressource de l'organisation des équipes : *"nous pouvons nous organiser?"* on remarque la familiarité dans cette façon de travailler. La séance n'a pas besoin d'interventions quant à la gestion de règles, conflits ou toute autre forme plus complexe de participation. Cependant, dans l'ensemble, la gestion de la convivence contribue à l'expérience de pratiques de soins, valorisation et respect, ainsi qu'à la participation démocratique en ce qui concerne le partage du travail, qui sera nécessaire dans l'exercice de la citoyenneté.

Réflexions finales

1. L'organisation de la recherche autour du concept de pratiques de respons-habilité a permis de compter avec un élément commun parmi le grand éventail d'expériences. Cette décision méthodologique a fourni l'occasion de dépasser le niveau lui-même de généralité de l'étude de cas en faveur d'un récit focalisé, comme voie de récupération des apprentissages plus significatifs.

2. La recherche sur le Réseau à l'aide de groupes de travail à distance qui partagent le but d'analyser et communiquer leurs expériences est d'une grande richesse en ce qui concerne l'occasion de partager des questions, d'identifier des situations de dilemme et de s'interroger sur le sens de leur travail. Nous avons vécu la communauté de l'apprentissage comme une communauté étique, toutefois qu'elle se crée autour d'un sens de responsabilité partagée. Il s'agit "d'un domaine symbolique dont la productivité n'exige pas un endroit fixe," et qui se nourrit de "l'imagination utopique" empreinte dans ses initiatives et projets (De Souza Santos, 2003: 90).

3. Lors de la discussion, de très diverses perspectives ont été présentes sur "le changement" à l'école : "depuis la marginalité ", ou à partir d'une position d'autorité de l'école, zone ou secteur scolaire. ; à partir de l'académie ou à partir d'organes consultatifs pour les écoles. Bien que les points de vue changent la façon d'expérimenter les efforts innovateurs, il existe un consensus pour reconnaître que l'enseignant est le protagoniste et la pierre angulaire de tout changement éducatif.

4. Il s'avère nécessaire de reconsidérer le sens de la recherche éducative et sa contribution à la récupération, le renforcement et la création de liens entre les communautés scolaires engagés pour faire face aux complexes défis éducatifs. Nous sommes d'accord que la recherche, au lieu de généraliser à partir de ces alternatives à la recherche de l'Alternative, se doit de les faire connaître au-delà des endroits, et de créer des intelligibilités et complicités réciproques entre différentes alternatives déployées dans différents endroits. « Le fait de contribuer à la création de réseaux translocaux entre les alternatives locales représente une forme de mondialisation contre-hégémonique." ((De Souza Santos, 2003 : 38-39).

5.La perspective théorique méthodologique adoptée, basée sur le paradigme interactionniste a fourni des outils adéquats pour analyser les pratiques de responsabilité, mettant en évidence aussi bien sa contribution à la construction de savoirs conceptuelles et procédurales, comme ceux concernant des formes de

convivence basées sur le respect, les soins et la valorisation. Les pratiques de responsabilité sont uniquement celles qui fournissent l'occasion d'apprendre et de grandir avec d'autres, tenant compte de la différence même.

6. Les formidables expériences extraordinaires rapportées dans les études mettent en évidence que l'école publique latino-américaine est en mesure de contribuer de façon importante socialement à la qualité de la vie actuelle et à venir des garçons, filles et jeunes. Elle est non seulement capable de résister localement à l'évidence de "l'échec inévitable", mais elle peut également aller plus loin, en guettant le genre *d'agence* pédagogique, politique et étique qu'il faut promouvoir pour renforcer le *pouvoir d'agir* dans le monde de référence lui-même, à partir d'une vision communautaire et solidaire.

Références

Ainscow, Mel, "Taking an inclusive turn", Journal of Research on Special Educational Needs, vol.7, no. 1, 2007, p. 3.
CEPAL- Nations Unies L'heure de l'inégalité. Des lacunes à combler, des chemins à ouvrir. Trente-troisième période de séances de la CEPAL. Brasilia, du 30 Mai au 1° Juin 2010. Disponible en ligne.
http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/39710/100604_2010-114-SES.33-3_La_hora_de_la_igualdad_doc_completo.pdf
Crawford, P. D. "Education for Moral Ability: reflections on moral development
based on Vygotsky's theory of concept formation". *Journal of Moral Education*, Vol 30, No. 2, 2001, pp. 113-129.
Cullen, C. A, (1997) *Crítica de las razones de educar. Argentina:* Paidós, Argentina.
De Souza Santos, B. (2003) *Crítica de la razón indolente. Disponible en ligne* http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/critica_de_la_razon_indolente.pdf
Fierro, C. (2008) "Comunidad educativa: un proceso de formación para la respons-habilidad". En: Hirmas y Eroles (2008) *Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina.* UNESCO-Red Innovemos, Santiago de Chile. Disponible en ligne http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184S.pdf
Fierro, Carbajal y Martínez Parente (2010) *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela.* SM, México.
Fierro, C. y Fortoul, B. (2010). *Guía de profundización para el análisis de prácticas de aprendizaje y convivencia democrática.*
Hirmas, Carolina y Carranza, Gloria (2008) "Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela", en *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos.* San José de Costa Rica, Noviembre, pp. 56-135. Disponible en ligne: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001834/183436s.pdf
López Gorosave, Gema (2011) "Escuela primaria estatal "La Esperanza" . Primer reporte de trabajo. Disponible en ligne http://www.convivenciaescolar.net/lms/mod/resource/view.php?id=3252&subdir=/Caso 14. Gema LopezGorosave. Mexico
MacIntyre, A. (1987) *Tras la Virtud. España:* Crítica.
Muñoz Izquierdo C., P.G. Rodriguez, M.P. Restrepo, C. Borrani "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol IX, núm 3, 1979.
Rama, G. (1985) *Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina.* Kapelusz, Buenos Aires
UNESCO Éducation pour tous en 2015. Nous atteindrons le but ?
Résumé. Rapport du suivi de l'EPT dans le monde 2008. Disponible sur la ligne http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548(1542820s.pdf
Villoro, L. (1997) *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política.* Fondo de Cultura Económica- El Colegio Nacional. México.
Vinatier Isabelle et Altet Marguerite (2008) "Analyser et comprendre la pratiqueenseignante". PressesUniversitaires de Rennes, Rennes.
UNESCO Éducation pour tous en 2015. Nous atteindrons le but ? Résumé. Rapport du suivi de l'EPT dans le monde 2008. Disponible sur la ligne http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548(1542820s.pdf

La biographie langagière : un outil d'enquête sociolinguistique au service de la recherche sur les représentations des apprenants du français au primaire

Evangélia Moussouri
Département de Langue et de Littérature Françaises
Université Aristote de Thessalonique
Département de Langue et de Littérature Françaises
54124 Thessalonique – Grèce
00302310997536
mousouri@lance.auth.gr

Introduction

Parmi les interrogations suscitées par des recherches réalisées dans le domaine de l'enseignement des langues au primaire, celle qui porte sur les outils méthodologiques adoptés se situe au premier plan des préoccupations des chercheurs. Les outils de recherche sur le terrain provenant du champ de la sociolinguistique – comme l'observation directe, indirecte, participante, l'enquête par entretien ou par questionnaire et la biographie langagière – visent à étudier les pratiques et les représentations langagières dans et à partir d'un contexte social. L'apport de ces outils dans le domaine de la didactique des langues est considérable. L'étude de l'appropriation de langues étrangères (acquisition et enseignement/apprentissage), introduite dans un contexte socio-éducatif, s'est enrichie par le recours à des méthodologies de recherche transversales mettant souvent en interaction des différents outils.

L'objectif de la présente contribution est d'interroger sur efficacité de la biographie langagière en tant qu'outil stimulant la conscience réflexive des apprenants en question. À cet effet, notre propos sera articulé autour des deux axes principaux, dont l'analyse nous permettra de cerner le fonctionnement de et les avantages offerts par la biographie langagière :

- la contribution de la biographie langagière au développement de la compétence des sujets interrogés à relater leurs expériences linguistiques ;
- l'apport de la biographie langagière au processus de conscientisation des représentations sociales et langagières visant à les modifier.

Les résultats, présentés dans cette contribution, sont provisoires procurant cependant la « charpente » d'une réflexion, qui constitue l'hypothèse de base de notre recherche, sur l'apport de la biographie langagière dans l'appropriation du français langue étrangère.

1. Approche définitoire de la notion de biographie langagière : perspectives et limites

Faire émerger les pensées, les conceptions, les images, les représentations, les attitudes, les positionnements des personnes impliquées dans le processus d'appropriation d'une ou plusieurs langues, constitue une démarche complexe nécessitant l'apport d'outils appropriés. Ces outils, souvent hétérogènes, dans le sens où ils ont des origines et objectifs différents et ils se basent sur des principes divers, sont pourtant complémentaires. Leur complémentarité consiste à assurer au chercheur l'intégralité des résultats de sa recherche.

Parmi les différents outils méthodologiques, dont dispose le domaine des sciences du langage, la biographie langagière est celui qui semble « attirer » actuellement les regards des chercheurs en suscitant des nombreuses discussions, réflexions et problématiques. Son « attractivité » consiste surtout en sa souplesse de se décliner, de se décomposer et de s'appliquer à des contextes et des cas variés.

Les débuts de la biographie langagière datent des années 70 et se situent dans les travaux du Conseil de l'Europe concernant les besoins des apprenants et les objectifs d'apprentissage. Richterich et Chancerel, cités par Thamin et Simon (2009 : 3), soutiennent, déjà en 1977, que la définition des objectifs d'apprentissage résulte d'un travail préalable de la part de l'apprenant sur l'état des lieux de ces acquis antérieurs de la langue cible, mis en évidence par le biais de sa biographie langagière. Même si cette « énumération » des connaissances est subjective, elle s'avère indispensable de par sa dimension d'amener l'apprenant non seulement à relever ses représentations sur son parcours d'appropriation de la langue mais aussi à en prendre conscience.

Le foisonnement des travaux s'appuyant sur la biographie langagière continue dans les années 80, où cette notion se présente sous la forme de récit de vie en sciences de l'éducation. La formation des adultes constitue le terrain d'implication du récit de vie qui l'enrichie par « l'intégration des savoirs subjectifs et informels qui sont mis en œuvre par les individus dans leurs rapports sociaux et dans leurs expériences de vie » (Thamin & Simon, 2009 : 2). Il s'agit selon Bachelart (2009 : 7-8) « des praxis socio-biographiques » constituant une « stratégie formative » dynamique visant à articuler le vécu, les pratiques et la formation.

La multitude de travaux basés sur l'outil biographique est révélatrice de l'affluence de ces déclinaisons due à la diversité des sujets à explorer et des méthodes de recherche. La « biodiversité » (Pineau, cité par Bachelart, 2009 : 8) des terminologies qui lui sont attribuées dépendent des « filiations intellectuelles, de l'accent mis sur le matériau langagier, sur la relation intersubjective d'énonciation, sur la dimension formative de l'énonciation, sur la tentative de connaissance de soi, sur l'écriture de la vie d'un autre, sur le lien avec la réflexivité, sur l'expression du vécu par le dépliement narratif » Bachelart (2009 : 7-8). Les notions qui découlent de cette approche biographique et qu'on trouve dans la littérature sont nombreuses : « récit de vie », « histoire de vie », « récit autobiographique », « discours autobiographique » et « autobiographie linguistique » (Lüdi, 2005 : 143, 145), « (auto)biographies langagières » et « démarche autobiographique » (Perregaux : 2002), « approche biographique » (Molinié, 2006 : 6), « conscience réflexive et itinéraires biographiques » (Castellotti & Moore, 2006 : 54), « journaux de bord d'apprentissage » et « écriture autobiographique » (Causa & Cadet, 2006 : 71), « histoires de langues » (Bretegnier : 2009), « dessin réflexif » (Molinié : 2009).

Cependant, l'abondance de ces notions, qui sembleraient d'un premier coup d'œil voisines ou synonymes, n'est pas sans susciter des discussions au sein de la communauté des chercheurs. Les différentes tentatives de regroupements et de catégorisations attestent la complexité de ces notions et posent des problématiques fécondes pour la sociolinguistique et la didactique des langues.

Pour Lüdi (2005 : 148) « l'autobiographie linguistique » ne peut pas constituer à elle toute seule une catégorie à part entière. En revanche, elle est une « sous-catégorie de récits de vie, caractérisés par un inventaire spécifique de thèmes et de figures ». Ce positionnement va à l'encontre de celui de Pruvost (2011 : 38) qui attribue au récit de vie le caractère d'un entretien en l'introduisant dans la méthode biographique : « Ce type d'entretien, qui prend plus largement place dans ce que l'on qualifie la "méthode biographique", est un type d'entretien particulier puisqu'il est demandé à quelqu'un de se remémorer sa vie et de raconter son expérience propre ». Par ailleurs, tant le récit de vie que les biographies langagières sont des discours dialogiques, dont la situation d'énonciation joue un rôle déterminant dans la collecte des informations.

Le degré de participation de l'enquêteur dans les productions des enquêtés varie selon les finalités et les objets de recherche. Lüdi (2005 : 149) soutient à ce propos que « les autobiographies linguistiques constituent une catégorie de texte qui soulève toute une série de problèmes complexes quant à la fiabilité des énoncés ». Ce type d'obstacle pourrait, selon le même auteur, être surmonté par le recours aux outils offerts par la linguistique textuelle et l'analyse conversationnelle. Selon Pruvost (2011 : 38) l'intervention du chercheur dans ce type d'interaction ne semble pas nuire à la fiabilité des données ; il s'agirait plutôt d'un enrichissement du processus du recueil des données favorisant la réflexion du narrateur à condition que l'enquêteur régule l'entretien suivant les finalités du narrateur :

« Le dispositif est simple : il n'est pas fondé sur un jeu de questions/réponses à partir d'une grille d'entretien, mais sur l'énoncé d'une consigne initiale qui invite le narrateur à faire le récit de la totalité chronologique de sa vie ou d'une partie, selon l'objectif poursuivi par l'enquêteur. Le sociologue peut faire des relances, poser des questions, mais il doit veiller à ce que l'entretien suive la voie choisie par le narrateur. L'intérêt sociologique du récit de vie réside en effet dans cet ancrage subjectif : il s'agit de saisir les logiques d'action selon le sens même que l'acteur confère à sa trajectoire. Loin de singulariser les cas, la méthode du récit de vie permet de situer le réseau dans lequel le narrateur se positionne et d'inscrire les phénomènes sociaux dans un enchaînement de causes et d'effets ».

Un autre outil de recherche qui pourrait fonctionner pour faire émerger la biographie langagière est le dessin réflexif. Bien qu'il se présente dans un tout premier temps sous une forme iconographique, il est enrichi par l'apport précieux des commentaires, des discours et des échanges entre les dessinateurs et les enquêteurs. L'objectif et la finalité de chaque recherche détermine la combinaison des dispositifs mis en œuvre. L' « iconotexte » (Castellotti & Moore, 2009 :74), en tant que produit final, « pluriel et polygraphique » (Castellotti & Moore, 2009 :57) permet le développement des « dimensions réflexives » par le biais des « poly-interprétations (celles des dessinateurs et de leur public, de celui qui réalise des tracés, de celui qui regarde) et des polycircularités, négociées discursivement, en situation, simultanément ou de manière différée ».

Malgré les contraintes manifestes que ces outils posent, les chercheurs sont unanimes sur l'intérêt qu'ils présentent pour la recherche en sociolinguistique et en didactique. Les parcours personnels de tout individu en voie d'appropriation des langues, mis en discours et/ou en images – explicitées et interprétées à leur tour par des moyens discursifs – favorisent l'extériorisation des représentations langagières, leur conscientisation, la réflexion sur ce qui est déjà approprié et la façon dont cette appropriation a eu lieu et enfin ils œuvrent pour l'établissement des ponts entre les « expériences linguistiques » Cuq (2003 : 37) passées et futures.

2. Objectifs et méthodologie de la recherche

Inscrit dans la lignée de la perspective plurilingue et pluriculturelle, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères par les jeunes apprenants de l'école primaire, malgré les avantages qu'il offre, soulève de nombreuses problématiques qui complexifient les tâches des acteurs qui y sont impliqués. En Grèce, les nouveaux contextes sociolinguistiques (présence dans les classes d'élèves nouvellement arrivés – ENA – issus des migrations diverses[70]), les nouveaux publics ayant des besoins diversifiés et modifiés par les approches didactiques actuelles, le besoin accru des enseignants en matière de formation adéquate leur permettant de répondre aux exigences professionnelles qui leur sont imposées, constituent des terrains qui nécessitent d'être investigués.

Les spécificités ci-dessus de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à l'école primaire grecque, telles qu'elles se forment par la perspective plurilingue et pluriculturelle et l'approche actionnelle, imposent la mise en place des recherches sur les parcours sociolinguistiques et d'acquisition langagière. À cet effet, nous avons souhaité entreprendre une enquête auprès des apprenants du français langue étrangère (FLE) au primaire, visant à interroger l'apport du plurilinguisme dans l'apprentissage du FLE, par le biais d'une recherche sur leurs représentations en matière de leur plurilinguisme et de construction de leur répertoire plurilingue.

L'enquête a été réalisée auprès des apprenants de deux dernières classes (5e et 6e) de huit écoles primaires, dont une se trouve sur l'île de Kos, une en Crète et les autres dans la périphérie de cinq villes de la Grèce du Nord : Thessalonique, Veria, Kavala, Didimoticho, et Aridaia. Deux facteurs principaux ont conditionné le choix de ces établissements :

- le profil plurilingue de ces régions ; présence importante de migrants et de personnes représentant la minorité musulmane de Thrace (dans la région de Didimoticho), régions touristiques (les deux îles) où le contact avec différentes langues est fréquent, et enfin présence dans le répertoire des apprenants d'un idiome local dans la région de Aridaia ;
- la disponibilité et la familiarisation des enseignantes avec les processus de recherche.

La présente contribution se réfère aux résultats obtenus par un premier recueil des données portant sur la conceptualisation et la conscientisation du plurilinguisme par les jeunes apprenants du primaire. Cette orientation nous a amené à adopter deux outils méthodologiques centrés sur l'émergence de la biographie langagière[71] des élèves et mis en œuvre lors de trois étapes ; chaque étape, étant consacrée à un outil différent, a été réalisée lors des séances de cours, en présence des enseignantes.

La première étape, destinée à faire émerger les représentations sur le plurilinguisme, a été réalisée à l'aide des dessins et des commentaires des enfants sur leurs propres dessins. La consigne[72] donnée pour le dessin est « Dessine-toi en train de parler plusieurs langues » et celle qui incitait les commentaires « Est-ce que tu pourrais m'expliquer ton dessin ? ». La deuxième étape comprenait de brèves discussions dans le but d'inciter les apprenants à se rendre compte de leurs parcours d'appropriation des langues et les extérioriser à travers l'interaction avec l'enquêteur. Pour cette étape nous avons préféré de ne pas utiliser de guide d'entretien, mais d'engager une discussion sur les langues, formant le répertoire des enfants, en leur laissant ainsi la possibilité de s'exprimer librement.

3. Le contexte sociolinguistique de l'enseignement du FLE à l'école primaire grecque

Les années 90 sont significatives pour l'enseignement des langues étrangères au primaire à cause de la décision de Commission européenne de le rendre obligatoire dès les premières années de scolarisation. Cette politique linguistique a bien influencé la Grèce qui, en 1987, réalise les premières tentatives expérimentales et introduit l'anglais comme première langue étrangère pour les élèves de 8 ans, enseignement qui devient obligatoire en 1992. En 2005-2006 et 2006-2007 le *Programme pilote pour l'introduction d'une deuxième langue étrangère dans l'enseignement primaire* a été appliqué, le français ou l'allemand étant enseigné comme deuxième langue étrangère aux deux dernières classes de l'école primaire. Le programme pilote a commencé avec 219 écoles primaires où les enseignements d'allemand ou de français étaient dispensés. Depuis 2007-2008 l'enseignement d'une deuxième langue étrangère est généralisé et étendu à l'ensemble des écoles primaires. Selon un communiqué de presse d'Eurostat (2010), le pourcentage d'élèves du primaire étudiant l'anglais comme première langue étrangère s'élève en 2008 à 93% tandis que celui qui porte sur les apprenants du français, deuxième langue étrangère, atteint le 24%.

L'enseignement du français se réalise actuellement en raison de deux heures par semaine pour les deux dernières classes de l'école primaire et l'enseignement offert correspond au niveau A1. Selon le programme analytique[73], les objectifs, les contenus et la philosophie des cours sont :

- le développement des compétences s'inscrivant dans le cadre de l'éveil au plurilinguisme ;
- la familiarisation avec les principes du pluriculturalisme ;
- le développement des représentations et des attitudes positives envers la langue et la culture françaises ;
- la sensibilisation et la familiarisation avec le français afin d'amener les apprenants à un apprentissage conscient de la langue.

Le personnel chargé d'assurer des cours de français au primaire est constitué d'enseignants du FLE recrutés par concours pour exercer au secondaire et mutés dans le primaire pour répondre aux besoins accrus de formation. Cependant, cette mutation n'est pas sans poser des problèmes d'ordre pédagogique et méthodologique parce que la formation, tant initiale que continue, que les enseignants en question ont reçue ne peut pas répondre aux

[70] Nous esquissons le profil sociolinguistique du public étudié dans le troisième chapitre de la présente contribution.
[71] La combinaison de ces outils, due au jeune âge des enfants, nous offre la possibilité de croiser des données et arriver à des résultats le plus fiables possible.
[72] La langue utilisée pour les consignes et les discussions avec les apprenants est le grec à cause de leur faible niveau en français.
[73] Le programme analytique de l'enseignement du français au primaire est disponible en grec sur le site http://www.pi-schools.gr/lessons/french/APS_dimotiko.pdf

exigences du primaire. Confrontés à un nouveau public ayant des caractéristiques et des attentes différents du public pour lequel ils ont été formés, les enseignants se trouvent pourvus d'outils et de moyens susceptibles de les aider à faire face à la nouvelle réalité de l'enseignement du FLE au primaire.

Quant au profil sociolinguistique du public d'apprenants, il est caractérisé par une hétérogénéité portant non seulement sur le niveau de langue (débutants et faux-débutants du français)[74], mais aussi sur l'origine ethnique des apprenants. Depuis 1990 la Grèce accueille des immigrés d'origines diverses, dont les enfants sont scolarisés au sein de système éducatif grec. Les premiers chiffres officiels concernant le nombre d'élèves allophones dans les écoles grecques datent de l'année scolaire 1995-1996 pendant laquelle leur pourcentage s'élève à 0.6%, tandis qu'en 1998-1999 celui-ci atteint le 2.5% (Dretakis, 2001 cité par Haliapa, 2009 : 75-76). Les dernières données statistiques de 2008-2009 montrent une hausse considérable des ENA qui représentent le 9.1% de l'ensemble de la population scolaire (Journal Imerissia, 30/1/2010).

Les ENA sont originaires de 122 pays différents. La majorité d'entre eux est née en Albanie, en Grèce, en Bulgarie, en Géorgie, en Russie, en Ukraine et en Roumanie[75] (Haliapa, 2009 : 79). Nous constatons également qu'un nombre important d'ENA est né sur le territoire grec de parents d'origines diverses.

Un autre élément révélateur du profil sociolinguistique des ENA concerne leurs représentations sur les pratiques des langues faisant partie de leur répertoire communicatif. Une recherche, effectuée par le ministère de l'éducation nationale et des cultes en 2006-2007, sur l'intégration des ENA dans l'école primaire[76] a démontré que le 73.7% de personnes interrogées pratique en famille le grec et sa langue d'origine, contre 19.6% qui déclare pratiquer uniquement sa langue d'origine et 6.7% utilise dans les interactions familiales le grec. Il est également important de souligner que ces pratiques alternées des langues sont révélatrices de l'existence d'un répertoire plurilingue qui sert à des fins communicatives, reflète l'apport des pratiques sociétales et ne dépend pas du degré de maîtrise de la langue du pays d'accueil (Journal Eleftherotipia, 7/12/2008).

Les constatations ci-dessous, outre les informations sur les compétences linguistiques des personnes en question, manifestent aussi leurs représentations sur le plurilinguisme et le sens qu'elles lui attribuent ; l'usage alterné des langues en présence même si leurs compétences dans ces langues ne sont pas parfaites. Si la langue d'origine est sauvegardée dans le cadre familial, elle est sûrement présente, directement ou indirectement dans le cadre scolaire.

Outre le public issu de l'immigration, les apprenants grecs du français sont également plurilingues parce qu'ils sont en train de s'approprier des langues étrangères. L'exploration de leurs rapports aux langues qu'ils possèdent et à l'autre – qu'il soit le locuteur d'une ou de plusieurs langue(s), l'apprenant ou bien la/les langue(s) qui l'entoure(nt) – s'avère prometteuse dans la mesure où elle positionne le sujet apprenant dans une démarche réflexive et dynamique.

4. Biographie langagière et plurilinguisme : quelles synergies ?

Une première ébauche d'analyse des productions iconographiques et langagières des enfants légitime l'apport de la biographie langagière, comme outil de recherche, dans l'émergence de leurs représentations du plurilinguisme. En commençant par les dessins et leurs interprétations nous constatons qu'ils constituent l'instrument le plus approprié pour les enfants de 11 à 12 ans, qui le préfèrent aux discussions ou aux entretiens, procédés exigeant une implication verbale plus importante, pas tellement recherchée à cet âge et provoquant souvent le sentiment d'insécurité linguistique aux élèves migrants.

Cette constatation découle des réactions des apprenants qui ont accepté volontiers de se dessiner, considérant cette activité « ludique », qui ne fait pas partie des activités habituelles du cours de français, comme une pause agréable du processus d'enseignement/apprentissage. Par ailleurs, ils se sont montrés très collaboratifs et très intéressés par le sujet du plurilinguisme, sur lequel ils n'avaient pas travaillé auparavant.

Les dessins 3, 4, 5 et 6 fonctionnent en tant que « miroirs des constructions identitaires plurilingues » (Castellotti & Moore, 2009 : 63). À travers ces dessins les enfants affirment leur identité plurielle en revendiquant leur double appartenance, celle à communauté d'origine mais aussi à la société d'accueil tout en évoquant l'existence d'autres personnes migrantes. C'est le cas du dessin 3, où l'élève d'origine russe, fait allusion à la minorité turque vivant dans la région de Didimoticho. L'élève en question donne le mot « salut » en quatre langues (anglais, grec, turc er russe) qu'il identifie à côté de chaque bulle. Cette approche métalinguistique vise à faciliter la lecture du dessin. L'aspect métalinguistique est également souligné par la fille, qui a produit le dessin n°4, soulignant l'importance du plurilinguisme comme outil de communication et se référant, en même temps, aux difficultés éprouvées lors de l'apprentissage : « Toutes les langues sont très importantes, mais j'ai du mal à les apprendre. Je confonds l'anglais et le français ». Le créateur du dessin 4, d'origine grecque, y a introduit l'idiome local parlé dans sa région (Aridaia) et celui du dessin 5, originaire de la Géorgie, met en place une interaction plurilingue en français, grec, russe et anglais souhaitant ainsi illustrer les contextes plurilingues dans lesquels il vit.

L'amour pour les langues et leur pratique est selon la créatrice du dessin 7 une des raisons de construction du plurilinguisme. Le drapeau, « symbole de la France » - comme le souligne la jeune apprenante grecque – bien qu'il constitue une « forme stéréotypée de représentations de la pluralité » (Castellotti & Moore, 2009 : 60), il affirme la priorité que la dessinatrice accorde à la langue française : « j'ai mis le drapeau parce que je préfère le français à l'anglais ». Cette préférence aux langues est soulignée par la fille grecque qui déclare, par le biais de son dessin (n°8), « oui, j'aime les langues » et elle ajoute – lors de la discussion – que le contact avec les différentes langues « fait travailler notre cerveau et nous aide à apprendre ». Le plurilinguisme est donc conçu comme moteur/levier d'appropriation, comme une dynamique qui active et entretient les capacités intellectuelles de l'individu plurilingue.

d'autres pays – dessin n°9 – (ici la France, l'Angleterre, l'Espagne et l'Allemagne) n'est pas possible avant (partie gauche du dessin) l'apprentissage de la langue du pays en question. En revanche, une fois la langue acquise (partie droite du dessin) les frontières des pays ouvrent et des possibilités de mobilité et de travail s'offrent, selon les dires du dessinateur grec, aux locuteurs plurilingues.

En outre, le plurilinguisme est associé à l'accès à l'information et à la communication (dessin 10) : les réseaux de communication sociale et la télévision câblée (Nova TV sur le dessin) sont à la portée du locuteur plurilingue, même si les langues et leur apprentissage sont qualifiés de « difficiles » par le concepteur du dessin, qui est un apprenant grec.

5. Biographie langagière et altérité : co-construction des coopérations dynamiques

Se positionner par rapport à l'autre, percevoir le caractère de ce qui est autre, se reconnaître comme différent de l'autre ou bien reconnaître l'autre dans sa différence, sont les déclinaisons multiples de la notion d'altérité. La faculté de la personne plurilingue de s'ouvrir au monde est illustrée par le dessin n°12. « Le plurilinguisme donne des ailes. Les langues se trouvent sur les ailes et nous aident à voler et à découvrir le monde ». Ce sont les déclarations de la jeune fille grecque, qui, consciente des avantages offerts par le plurilinguisme, désigne par le terme « monde », sa volonté de s'ouvrir vers l'autre et de participer à l'univers de l'autre. Lors de la discussion, elle a également souligné la nécessité pour les enfants migrants « de parler leur langue, de garder des souvenirs de leur langue, qui peut leur être utile ». Ces propos attestent qu'elle est consciente de la particularité de ses camarades en matière de leur langue première, qui est une autre langue, différente de la sienne, à laquelle elle adhère en la plaçant sur ses ailes. Dans le même ordre d'esprit se situent les propos d'une autre apprenante grecque qui trouve « jolies les langues parlées par d'autres personnes vivant en Grèce ». Et elle ajoute : « c'est logique que ces personnes parlement différemment, c'est très bien pour nous, parce que nous entendons ainsi d'autres mots et nous apprenons d'autres langues ». Le contact langagier acquiert donc la fonction heuristique de par la possibilité de découverte qu'il offre à l'individu.

L'altérité porte également sur la reconnaissance de soi-même comme différent des autres. La mise en évidence de cette différenciation à l'égard de l'autre est évoquée par le dessin n°15. L'apprenant grec engage l'interaction avec son interlocuteur, même s'il ne connaît pas son identité, en lui énumérant les langues qu'il possède et en l'invitant à interagir avec lui en français, apparemment langue commune assurant la communication.

[74] Les variations du niveau linguistique résultent du fait que certains élèves ont commencé l'apprentissage du français en dehors de l'école dans des établissements privés.

[75] Il s'agit d'un classement d'ordre décroissant effectué en 2004 selon lequel le 71.5% des ENA provient d'Albanie, le 15.9% des pays de l'ex-URSS, le 3% de la Bulgarie et le 1.4% de la Roumanie (Haliapa, 2009 : 79).

[76] L'enquête a été réalisée auprès de 988 familles migrantes dans sept différents départements de la Grèce.

L'implication des locuteurs d'origines diverses dans un acte de communication se réalise donc soit par le recours à une langue commune (le français pour les dessins 15 et 16) soit par l'usage des différentes langues (dessins 17 et 18).

Cet usage alterné des codes n'empêche pas la communication, au contraire, il constitue, selon les apprenants, le moyen approprié contribuant à l'intercompréhension et à l'établissement des interactions plurilingues.

Discussion

Les retours de la recherche : bilan et perspectives

La finalité de cette recherche était l'étude de l'apport de la biographie langagière dans l'émergence des représentations des apprenants du FLE au primaire – ENA et grecs –sur leur plurilinguisme et ainsi que dans le processus de la conscientisation de ces représentations. La démarche suivie et les premiers résultats obtenus ont montré que cet outil méthodologique mérite bien sa place dans les recherches en sociolinguistique et en didactique. Cette proposition, bien qu'elle ne soit pas exprimée pour la première fois dans la littérature concernant la biographie langagière, est ancrée aux incidences de ce type de recherche sur le chercheur, les apprenants et les enseignants.

Si nous commençons par le chercheur, la première constatation, que nous pouvons faire, porte sur la complexité de l'outil lui-même. Cette complexité, loin de constituer une qualification négative qui empêcherait le chercheur d'y recourir, porte sur l'élaboration du protocole et sur le croisement des outils appropriés à chaque terrain. L'usage du dessin réflexif, accompagné de commentaires, ainsi que le recours aux discussions avec les enfants, nécessitent de notre part une implication importante dans la réalité des personnes enquêtées. L'association de l'image avec la parole engage le chercheur à participer activement dans la collecte des données afin de sécuriser ses interlocuteurs et de les accompagner dans leurs productions (iconographiques et verbales) sans pour autant les provoquer. Laisser la voie libre à la création, à l'imagination, à la réflexion facilite le processus de conscientisation de ses actions, de ses représentations, de ses parcours.

Du côté des apprenants, le travail réflexif, que nous leur avons proposé, n'a pas été perçu dès le début comme une tâche simple. Bien qu'ils soient familiarisés avec l'activité de dessin, ils n'ont pas eu d'expérience préalable ni avec le dessin dans le cours du FLE ni avec le sujet du plurilinguisme. Par ailleurs, la discussion sur leurs trajectoires langagières ne constitue pas non plus un thème ordinaire qui pourrait être traité en famille, à l'école ou dans le groupe de pairs. Pourtant, ils se sont montrés ouverts et collaboratifs en s'intéressant à la question du plurilinguisme et en s'investissant dans la recherche. Cette attitude favorable, malgré les contraintes dues à l'absence d'expériences similaires dans le domaine de l'appropriation de langues, nous positionne favorablement envers l'introduction de ces outils dans la classe de langue. En effet, le dessin et les discussions ont été efficaces pour susciter la réflexion des apprenants ; ils les ont incités à la découverte de nouveaux concepts, ils les ont mis en confiance en leur prouvant qu'ils étaient capables de traiter des sujets jamais touchés auparavant.

Cette perspective formative de la biographie langagière nécessite une implication active de la part de l'enseignant, qui à part le côté pédagogique et méthodologique, devrait se familiariser avec les outils en question dans le but de les utiliser comme supports auxiliaires à l'acte de l'enseignement. Il s'agit, selon les commentaires des enseignantes qui ont participé à notre recherche, d'une perspective nouvelle, attirante et intrigante, mais à la fois compliquée et complexe qui devrait être envisagée dans le cadre de leur formation initiale ou continue.

À l'issue de cette contribution, nous pouvons affirmer que le bilan concernant l'apport de la biographie langagière dans la recherche auprès des apprenants du FLE dans le primaire en Grèce est positif. Notre objectif est de continuer la recherche en y intégrant d'autres outils, comme par exemple le journal de bord d'apprentissage, afin de croiser les données et utiliser les résultats obtenus dans une perspective plurilingue d'enseignement/apprentissage du FLE.

Affaire à suivre.

Bibliographie

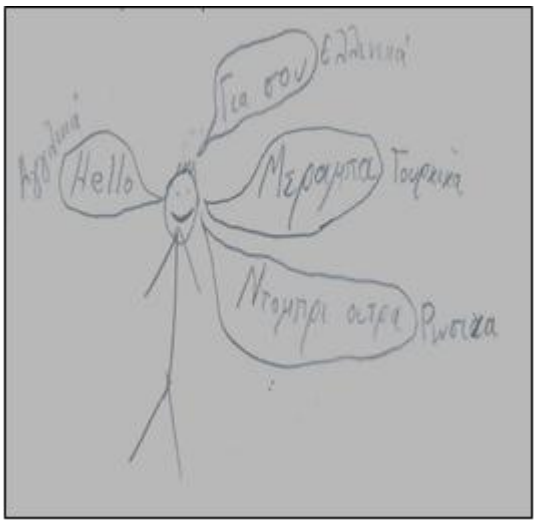
Bachelart, D. & Pineau, G. (coord.), *Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation*, Paris : L'Harmattan, 2009.
Bachelart, D. « Introduction », in D. Bachelart, & G. Pineau, (coord.) *Op. Cité*, 2009, pp. 7-22.
Bretegnier, A. « Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive », in E. Huver et M. Molinié (coords), *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS) n°4, Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, 2009.
http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/A._Bretegnier_-_Histoires_de_langues_en_formation-2.pdf
Castellotti, V. & Moore, D. « Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive. Le portfolio européen des langues pour le collège », in M. Molinié (coord.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, Le Français dans le Monde, R&A, n° 39, Paris : Clé International, FIPF, 2006, pp. 54-68.
Castellotti, V. & Moore, D. « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés » in M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy Pontoise : Université de Cergy Pontoise, 2009, pp. 45-85.
Causa, M. & Cadet, L. « Devenir un enseignant réflexif. Quels discours ? quels modèles ? quelles représentations ? », in M. Molinié (coord.) *Op. Cité*, 2006, pp. 69-83.
Cuq, J.-P. (dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé International, 2003.
Eurostat, *Communiqué de presse. Journée européenne des langues. Dans l'UE, près de 80% des enfants ont étudié une langue étrangère à l'école primaire en 2008*, n° 139, 2010.
http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-24092010-AP/FR/3-24092010-AP-FR.PDF
Haliapa, A. *L'intégration des immigrés en Grèce. La problématique de la deuxième génération*, Thèse de Doctorat, Athènes : 2009, (en grec) *Η ενσωμάτωση των μεταναστών στη Ελλάδα. Η προβληματική της δεύτερης γενιάς.*
http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1050/1/Haliapa_Anastasia_Phd.pdf
Journal Eleftherotipia, *Intégration des élèves nouvellement arrivés et des élèves rapatriés dans l'école primaire*, Athènes : 7/12/2008, (en grec) *Ένταξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο***.**
http://www.3comma14.gr/pi/?survey=3838
Journal Imerissia, *Distribution des élèves nouvellement arrivés et des élèves rapatriés dans des écoles publiques pour l'année scolaire 2008-2009*, Athènes : 30/1/2010, (en grec) *Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα δημόσια σχολεία κατά το σχολικό έτος 2008-09*. http://www.3comma14.gr/pi/?survey=3838
Lüdi, G. « L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition/enseignement des langues », in M.-A. Mochet, et al. (coord.), *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, Lyon : ENS Lettres et Sciences humaines, 2005, pp. 143-154.
Molinié, M. « Introduction. Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles », in M. Molinié (coord.) *Op. Cité*, 2006, pp. 6-10.
Molinié, M. « Le dessin réflexif : acte 1 », in M. Molinié (dir.) *Op. Cité*, 2009, pp. 9-27.
Perregaux, Ch. « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », in *Bulletin VALS-ASLA*, n° 76, Neuchâtel : Université de Neuchâtel, 2002, pp. 81-94.
Pruvost**,** G. « Récit de vie », in Paugam Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris : Presses universitaires de France, 2011, pp. 38-39. http://sociologie.revues.org/671
Thamin, N. & Simon D.-L. « Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières », in E. Huver et M. Molinié (coords) *Op. Cité*, 2009.
http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/D.-L._Simon_et_N._Thamin_-_Reflexions_epistemologiques_sur_la_notion_de_biographies_langagieres.pdf



Dessin 1



Dessin 2



Dessin 3



Dessin 4



Dessin 5



Dessin 6



Dessin 7



Dessin 8



Dessin 9



Dessin 10



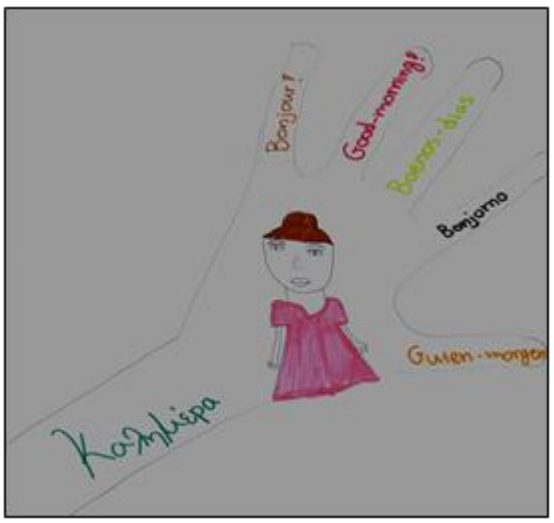
Dessin 11



Dessin 12



Dessin 13



Dessin 14



Dessin 15



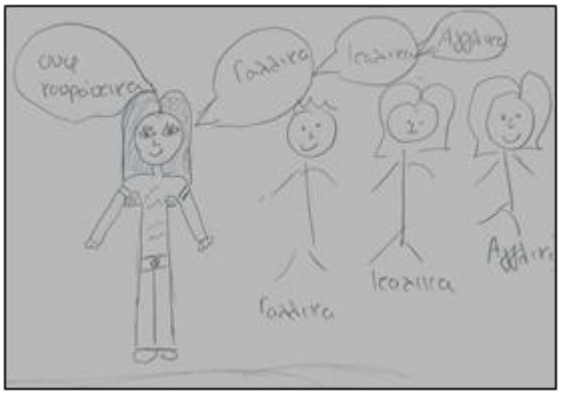
Dessin 16



Dessin 17



Dessin 18



Dessin 19

L'ÉDUCATION PAR L'AVENTURE COMME MODALITÉ D'ÉDUCATION ET D'INTERVENTION ALTERNATIVE ET EFFICACE

SÉBASTIEN ROJO
Université du Québec à Chicoutimi (Québec, Canada)
Sebastien.rojo1@uqac.ca
(819) 448-0689
7999, rue Bisson
Trois-Rivières, Québec
G8Y 0C2 Canada

Dans le cadre des questionnements de notre société contemporaine, l'école ne peut occulter les problèmes mondiaux et leurs résultantes comme les atteintes à l'environnement naturel, la surpopulation mondiale, la violence humaine, l'écart grandissant entre les pays riches et les pays pauvres, etc. L'école vit au rythme de ces changements importants et doit relever des défis depuis de nombreuses années. Elle peut-être considérée comme le miroir de la société dans laquelle nous vivons, avec ses contraintes, ses contradictions, ses succès et ses innovations, mais aussi avec ses éternels questionnements. L'image sociétale projetée par ce miroir nous met face à la situation des personnes à besoins particuliers. Ce questionnement est le même en milieu scolaire. Il faut se rappeler que l'école peut parfois reproduire les différences sociales quand elle ne les amplifie pas (Bourdieu et Passeron, 1964). Pourtant la finalité fondamentale de l'école est de favoriser la réussite de tous les élèves à l'école ordinaire (Garel, 2005). En effet, tous les élèves ont des caractéristiques communes tout en étant différents et le défi est de leur donner la possibilité de se développer et d'apprendre selon la façon qui leur convient le mieux.

La diversité de plus en plus présente dans les classes devient une préoccupation des différents systèmes scolaires canadiens, et ce, depuis les années '80. Aussi, les différentes institutions souhaitent faire une place particulière aux élèves aux besoins éducatifs particuliers. Ces élèves se voient alors intégrés dans un milieu susceptible de favoriser au mieux leurs apprentissages. Ainsi, ils peuvent participer à des programmes et des services adaptés, et ce, dans un cadre le plus normalisant possible (Vienneau, 2002). De nombreuses politiques ministérielles se sont enchaînées depuis le rapport COPEX en 1976 pour favoriser et faciliter l'implantation de services complémentaires et l'intégration en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Le défi était de taille et il l'est encore aujourd'hui même si de nombreuses recherches ont démontré que l'inclusion en classe régulière d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers offre plus d'avantages que leur exclusion (Doudin, Curchod-Ruedi, Baumberger, 2009). Finalement, l'ultime but n'est-il pas d'être sensible à la pluralité et à la différence afin de favoriser la réussite de tous les élèves, et ce à différents niveaux, que ce soit dans une classe ordinaire ou dans une classe spéciale ?

L'article explore le potentiel qu'offre une approche novatrice qu'est l'éducation par l'aventure (ÉA) laquelle vise le changement auprès des jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers. Cet article permettra de situer tout d'abord notre rapport à la nature et à l'aventure dans notre société. Ensuite, un bref historique viendra mettre en lumière les fondements de l'éducation par l'aventure. Finalement, les perspectives qu'elle offre en termes de levier de changements scolaires et sociaux seront mises en évidence à travers un exemple vécu dans la commission scolaire de la Jonquière.

1. L'ESSENCE DE L'ÉDUCATION PAR L'AVENTURE : LA NATURE

La conjoncture permet d'avancer que les jeunes sont de plus en plus sédentaires et ne côtoient plus la nature qui était, il n'y a pas si longtemps que ça, leur environnement ludique quotidien. Marcher, jouer, se rouler dans la boue, découvrir la faune et la flore deviennent des activités souvent désuètes et inintéressantes dans une société où la surstimulation quotidienne est omniprésente. Il est interpellant de constater que les temps libres des jeunes d'aujourd'hui se passent entre quatre murs. Comme le dit Subrahmanyam *et al.* (2000), l'équilibre est difficile à trouver avec les stimulations électroniques qui occupent la plus grande partie de leur temps au détriment des activités psychomotrices. De plus, bien qu'ils soient amis avec plusieurs centaines de personnes sur les réseaux sociaux, ils sont seuls, car ils passent deux tiers de leur temps devant un écran (Subrahmanyam *et al.*, 2000). Pour sa part, Cardinal (2010) se questionne sur le sujet: « Avons-nous, à notre insu, soustrait nos enfants à leur habitat naturel ? Avons-nous éliminé le jeu libre de l'emploi du temps des enfants ? Leur imposons-nous un cadre trop rigide, des horaires trop chargés, des vies de fou ? » (p. 25). Ils se retrouvent maintenant au milieu de cités bétonnées et d'échangeurs autoroutiers, loin des forêts et des lacs qui caractérisent ces latitudes dans lesquelles nous vivons. Un sondage de la Children'Society montre l'immense écart entre la liberté dont jouissaient les jeunes autrefois et celle, fort limitée, qui constitue aujourd'hui leur quotidien (Hillman et Whitelegg, 2000). L'expression Nature-deficit Disorder (syndrome du déficit de nature) explique bien la souffrance que vivent les jeunes de cet éloignement du monde naturel. Ils continueront à en souffrir tant et aussi longtemps que l'on ne prendra pas ce problème au sérieux (Louv, 2008). Girault et Sauvé (2008) rappellent que, pour les acteurs de l'éducation qui associent étroitement la crise environnementale actuelle à la rupture des liens entre les humains, les sociétés et la nature, la démarche éducative privilégiée repose sur le contact direct et l'interaction entre l'apprenant et son environnement. Une telle éducation *par, dans* et *avec* l'environnement est centrée sur l'appartenance de l'homme à la nature, participant à la construction et au développement d'une personne respectueuse et consciente de ce qui l'entoure (Bachelart, 2006). Le temps passé en contexte de nature est déterminant et jugé essentiel dans les pays anglo-saxons et nordiques (Amérique du Nord, Suède, etc.) qui valorisent depuis longtemps la vie à l'extérieur par tous les temps et qui favorisent l'éducation et l'apprentissage de l'enfant en contexte naturel, en appoint à l'enseignement scolaire (Chavlaa et Cushing, 2007).

D'ailleurs, les bienfaits potentiels de ce contact avec la nature sont connus depuis longtemps. Certaines études nous informent à l'effet que marcher vingt minutes dans un environnement naturel (parc, etc.) est suffisant pour augment le niveau d'attention. Une dose de nature doit être utilisée comme une solution bon marché et un outil largement utilisable pour gérer les symptômes de déficit de l'attention (Taylor et Kuo, 2009). Par exemple, un enfant ayant un trop plein d'énergie va, tout naturellement, l'évacuer dans le jeu, au moment où il en ressent le besoin. Cela lui permet d'éliminer, par le fait même, le stress de sa journée (Mackett et Paskins, 2008).

2. L'AVENTURE AU CENTRE DU BESOIN HUMAIN

L'aventure est un besoin humain qui ne peut être explicité, car c'est davantage une dynamique, une attitude et un état d'esprit qui la caractérisent. Comme le disent Raiola et O'Keefe (1999), elle incarne cette pulsion immanente qui nous fait dépasser nos limites pour aller vers une liberté et des possibilités plus grandes. Hunt (1999) nous explique qu'aussi loin que les écritures puissent nous renseigner, on s'aperçoit que l'aventure a fait partie intégrante de l'évolution des hommes et des sociétés. (Hunt, 1999). Le besoin d'aventure, bien que viscéralement ancré chez l'homme, se manifeste différemment à travers les époques. Il reste un élément intemporel.

L'aventure se concrétise dans un ensemble d'activités, d'expériences qui comportent du risque, de la nouveauté, et auquel on accorde une valeur humaine (Petit Robert, 2000). Certaines composantes articulent le concept même de l'aventure qui nous fait plonger dans un inconnu qui devient inconfortable le temps qu'on s'y adapte, car au-delà de l'expérience l'issue est incertaine (Hopkins et Putnam, 1997). Le manque de repères connus et familiers oblige l'individu à risquer l'aventure et d'opérer un certain lâcher-prise sur la situation nouvelle. De nombreux chercheurs s'entendent pour dire que l'aventure comporte un élément d'excitation, d'incertitude, d'effort, de risque réel ou perçu et d'interactions avec l'environnement naturel (Priest et Gass, 1997; Raiola et *al.*, 1999). D'après Payne et Wattchow (2009), il existe quatre types d'aventure : l'aventure spirituelle, l'aventure cognitive, l'aventure émotionnelle et l'aventure physique.

Certains auteurs ont même fait des liens entre le savoir et l'aventure. C'est en ce sens que Hunt (1999) dit que Dewey, père de l'éducation expérientielle et fervent opposant critique au courant éducatif conservateur de son époque, considérait que la quête du savoir est une aventure en soi et que le fait de penser relève d'une véritable aventure. Le concept d'aventure est proche du concept d'éducation en plein air, mais comprend un élément supplémentaire particulièrement important soit la notion de risque (Gass, 1993).

L'éducation par l'aventure s'inscrit dans une perspective à la fois pratique et globale puisqu'elle n'est pas seulement *par* l'aventure, mais aussi *dans* et *avec* l'aventure (Hopkins et Putnam, 1997). L'aventure agit ici comme un outil de développement humain et ne se trouve pas être simplement une fin en soi.

3. L'ÉDUCATION PAR L'AVENTURE : FONDEMENTS ET DÉFIS

De nombreux chercheurs ont permis l'émergence et la consolidation de bases conceptuelles propres à l'ÉA. À partir d'une revue de littérature exhaustive, il s'avère pertinent de retenir certains critères qui jalonnent l'ÉA et présentés par Priest et Gass en 1997 et par la suite par Guthrie en 1998. Ces auteurs mettent en évidence six critères qui nous semblent importants et qui préservent la spécificité de l'ÉA et plus précisément de la programmation d'aventure. Les voici: des activités d'aventure comportant des risques adaptés aux compétences et aux habiletés des participants; l'utilisation et la mise en œuvre de cycles d'apprentissage expérientiel; des participants volontaires et impliqués; un contexte de groupe en interdépendance et avec un but commun; un environnement inhabituel qui exige un effort d'adaptation de la part du participant; et des conséquences observables et résultantes des actes posés.

Le risque est une des notions centrales de l'ÉA. Elle peut être perçue comme non nécessaire dans une société qui prône la sécurité à tout prix. L'apprentissage par essais et erreurs, les échecs pourtant essentiels au devenir, le développement de la persévérance, les traumatismes qui façonnent le caractère sont de moins en moins présents et valorisés socialement. Ungar (2007) explique que s'il y a trop de risques, on place l'enfant en situation de danger. Par contre, trop peu de risque lui enlèverait la possibilité d'obtenir les outils nécessaires à son développement et à son équilibre. Certaines études démontrent de plus en plus clairement que le risque sous-jacent à des activités d'aventure et de plein air ne constitue pas, en soi, une justification des attitudes prudentes adoptées. Il apparaît plutôt comme un moyen permettant l'atteinte d'états (satisfactions sensorielles, sentiment de compétence, etc.) ou de gains de divers ordres (distinctifs, interactionnels, techniques, etc.). Pour sa part, Assailly (1992) précise que ce n'est pas véritablement la confrontation au risque qui permet de se révéler ou de se valoriser, mais que c'est plutôt la mobilisation de ressources particulières et indispensables pour affronter et réduire les dangers provoqués, qui devient éventuellement porteuse. Ainsi, il semble préférable de s'intéresser aux raisons pour lesquelles le danger est accepté, plutôt qu'aux motifs pour lesquels des risques abstraits seraient pris.

L'éducation par l'aventure par essence non disciplinaire, se bute au le cloisonnement disciplinaire. D'ailleurs, d'autres disciplines font face à ce même problème par exemple l'Éducation au développement durable (Stevenson, 2007). L'ÉA exige un changement de mentalité majeur dans les institutions et chez les éducateurs. Il faut dire que les enseignants ne sont pas formés en ce sens. L'ÉA exige souvent un réajustement, voire un nouveau positionnement professionnel, par rapport au métier d'enseignant (Chouinard, Rojo et Tremblay, 2009). Ils soulignent d'ailleurs qu'il faut un certain courage et apprécier le défi pour quitter le confort des disciplines spécialisées et tenter de progresser sur le terrain complexe de l'interdisciplinarité. Il est en effet déstabilisant de se retrouver dans un contexte où notre zone de confort est complètement dépassée. L'interdisciplinarité, qui demande des changements radicaux d'habitudes de travail, est plébiscitée. Pour mener à bien l'ÉA, les enseignants engagés doivent demander des plages dans les grilles horaires de différents programmes de formation et des moments de concertation avec les facilitateurs pour élaborer des activités selon les principes de l'interdisciplinarité. Tandis que l'idée de partenariats extérieurs à l'école ne fait pas l'unanimité, il est difficile de trouver du temps pour construire et s'approprier, entre facilitateurs et enseignants, la démarche pertinente et significative de la séquence d'aventure. Même si le défi est à relever, il n'en reste pas moins que bon nombre d'enseignants et d'intervenants sont disposés à accorder du temps supplémentaire et agir comme bénévole.

Une autre considération doit être prise en compte quant à la réalisation d'un programme visant l'ÉA. La structure et la gouvernance de l'établissement peuvent être un élément restrictif pour la réalisation de certains programmes d'aventure. En effet, ce médium nécessite un certain investissement humain, économique et logistique que l'on ne peut occulter. Par conséquent, la durée des expéditions et des activités de plein air peuvent en être affectées. Quant à l'atteinte des objectifs des programmes d'ÉA selon la durée, il existe une polémique encore bien manifeste sur ce sujet. Certains auteurs pensent que des expériences de courtes durées peuvent quand même apporter des changements durables (Wagner et Roland, 1992), si le moment choisi est propice à l'intervention et que l'apprenant est bien préparé à l'expérience (Garvey, 1999). En contradiction avec ce point de vue, Puk (1992) appuie le fait qu'un programme basé sur un jour d'expédition n'a pas grand effet si on visait des changements de caractère et de personnalité. De plus, il ajoute que ce type de programme n'est pas propice aux transferts des apprentissages, à la réflexion, à la compréhension conceptuelle. De même, il attire l'attention sur le fait que plus la durée de l'expédition est longue plus les bénéfices se verront à long terme. Nonobstant, il ne faut pas considérer l'activité comme le seul moment où des changements potentiels peuvent s'opérer. Il faut l'inscrire dans un processus d'intervention qui s'inscrit dans une séquence d'aventure, elle-même pensée dans un continuum.

4. LES IMPACTS DE L'APPROCHE

Le comportement aventureux chez des jeunes trouve sa source dans un besoin naturel, mais aussi dans différentes activités complémentaires et qui relève depuis longtemps aussi bien de l'éducation informelle que de l'éducation formelle. La place de la nature et l'aventure y est constante et assume une fonction éducative à part entière (Broda, 2007). L'objectif est d'acquérir des connaissances et de changer des comportements et des attitudes, tout en s'imprégnant physiquement, sensoriellement et affectivement de notre environnement, source d'épanouissement personnel.

Dans le champ de l'éducation par l'ÉA, on travaille avec des groupes inhomogènes. La philosophie de l'approche est le développement de chaque individu, et ce, avec ses particularités et ses besoins, à travers ces groupes (Rojo, 2009; Sugerman, 1999). Plus souvent qu'autrement, la société met plus l'emphase sur les limitations que sur l'identification du potentiel des jeunes (McAvoy et Lais, 1999). L'ÉA offre des possibilités de développement du jeune à besoins éducatifs particuliers très intéressantes malgré les défis auxquels elle fait face (Neill et Richards, 1998). Cependant, il faut être conscient que peu de recherches probantes peuvent nous informer sur les impacts réels de l'ÉA. Quelques méta-analyses ont été réalisées depuis les années 90 (Cason et Gillis, 1994; Neill *et al.*, 1998; Wilson et Lipsey, 2000). Malheureusement, certaines lacunes méthodologiques et de rigueurs scientifiques ne permettent pas de s'appuyer sérieusement sur certaines recherches.

Néanmoins, certains effets font l'unanimité dans les programmes d'ÉA et les résultats semblent tout de même convaincants et statistiquement significatifs. Ces effets positifs ont trait à l'estime de soi, la confiance en soi et le lieu de contrôle (interne et externe), la perception de l'adulte, la maîtrise de soi (Caouette *et al.*, 2002). De plus, les attitudes et les comportements, les performances académiques et l'adaptation au milieu scolaire (assiduité) apparaissent comme des effets positifs de l'ÉA (Priest et Gass, 1997). Toutefois, certains effets positifs sont constatés dans des champs de recherche connexes et le potentiel qu'offre l'approche auprès des jeunes à besoins éducatifs particuliers semblerait intéressant à différents niveaux. De même, certains auteurs en *Éducation au développement durable* promeuvent une démarche collégiale ou collective caractérisée par une coopération pour l'apprentissage, par et pour une coopération dans l'action. Cette approche, qui s'intègre au le courant de la critique sociale, inclut une dimension collective de l'apprentissage et de l'action, une implication des élèves. Dans ce cadre, la pédagogie par projet serait bien adaptée à l'éducation à l'aventure, même s'il faut en connaître les difficultés et les limites qu'elle comporte. D'ailleurs, elle comprend d'autres approches éducatives (Fortin-Debart et Girault, 2007).

Plus concrètement, une étude réalisée par l'American Institutes of Research (2005) montre que des élèves de sixième année qui ont assisté à un cours en contexte de nature pendant une semaine avaient fait des gains académiques, mais aussi en termes de coopération, de socialisation, de résolution de conflits, mais surtout en termes de comportement et de motivation scolaire. Certains chercheurs, dont Guertin (2007) soutiennent que plus on bouge plus les rendements scolaires sont meilleurs. Toujours selon cet auteur, les effets d'activités qui nécessitent une dépense physique et un dépassement de soi, sont d'ordre musculaire, mais d'ordre neurologique dont le pouvoir de concentration et d'ordre comportemental.

5. L'EXEMPLE DE LA POLYVALENTE ARVIDA

Après avoir expliqué les fondements de l'ÉA, intéressons-nous à l'exemple de la Polyvalente Arvida dans la commission scolaire de la Jonquière.

C'est en 2008 qu'un programme novateur a vu le jour au Saguenay et plus précisément à Jonquière. Trois organismes se sont regroupés pour mettre en place un projet pour des élèves en adaptation scolaire. Le Centre de santé et de services sociaux (CSSS), la Polyvalente Arvida et la Coopérative Intervention par la nature et l'aventure Québec (INAQ) se sont réunies pour mettre en place une démarche innovante qui vise la persévérance scolaire et l'augmentation du sentiment de compétences dans un milieu qui voit une trop grande partie de ses jeunes abandonner l'école. Le souhait de ces organismes est de créer un programme récurrent sur dix ans qui permettrait d'inscrire les jeunes dans une démarche de développement personnel.

Dans le cadre du projet chaque adolescent d'une classe d'adaptation, doit s'investir dans une démarche éducative et thérapeutique réelle. La mixité des médiums (éducation par l'aventure et approche traditionnelle) rend l'expérience unique et novatrice (Rojo, 2009). Grâce à une équipe multidisciplinaire, les jeunes sont impliqués dans le projet tout au long de l'année scolaire. Les différents organismes participants mettent à disposition de la trame d'intervention une psychologue scolaire de la polyvalente, une travailleuse sociale du CSSS et un facilitateur sénior de la Coopérative INAQ. C'est à ce dernier qu'incombe la tâche de construire la trame d'intervention autour de la séquence d'aventure. Celle-ci est en adéquation avec les objectifs choisis au départ du programme. Ils sont multiples et variés selon les années. En voici quelques exemples:

- Développer un sentiment d'importance, de fierté et d'accomplissement ;
- Contribuer au développement de l'estime de soi, et de ces composantes, en faisant vivre aux participants un sentiment de compétence (dépassement de soi, réussites, etc.), d'importance, de fierté, d'accomplissement au sein d'une communauté ;
- Persévérer dans l'atteinte d'objectifs et fournir les efforts nécessaires ;
- Permettre aux participants d'établir des liens authentiques au sein du groupe (participant/participant, participant/intervenant, participant/famille) tout en leur permettant de prendre leur place parmi les autres. ;
- Permettre aux participants de développer certaines aptitudes nécessaires au travail d'équipe, à la vie en groupe ;
- Permettre aux participants de se dépasser physiquement et de vivre des réussites.

Les jeunes de ces classes d'adaptation scolaire devaient s'investir en participant à des ateliers de groupe à raison d'une fois par semaine. Chaque rencontre était d'une durée de 70 minutes; divers ateliers et médiums furent utilisés (échanges, réflexions, activités expérientielles, etc.). Cette démarche à visée thérapeutique et éducationnelle revêtait ici un caractère bien précis, soit amener l'adolescent à s'investir, à se réaliser, à se dépasser, à se sentir meilleur et à réussir. Les deux exemples proposés par la suite décrivent le même programme, mais à deux années différentes. La séquence d'aventure de la première année prévoyait des activités et des expéditions de janvier à juin 2010 et la deuxième de novembre à mai 2011. Le tableau suivant résume les deux programmations d'aventure.

Programmations d'aventure 2009-2010 et 2010-2011

	2009-2010	2010-2011
Nombre de rencontres d'intervention spécifiques	15	21
Pré-expédition	1	2
Expédition	3	4
Total	19	27

Note : les chiffres représentent le nombre de journées d'intervention

5.1 Une tentative de mesure d'impacts lors de la première année

Les intervenants ont tenté d'expérimenter à la deuxième édition l'utilisation d'un outil d'évaluation reconnu afin de tenter de mesurer le niveau de l'estime de soi chez les participants. Le test de James Battle (version longue) a été utilisé. Les jeunes ont rempli le questionnaire à 2 reprises : en janvier 2010 (pré-test) et en juin 2010 (post-test). De façon générale, à l'analyse du pré-test, les résultats suggèrent un niveau d'estime de soi «moyen faible» chez 80% des jeunes. Lors de la seconde passation en juin, les données offrent un tableau plutôt similaire mis à part pour 20% des jeunes pour qui les résultats suggèrent une hausse de l'estime de soi.

Cependant, il faut faire mention ici de la réserve que peuvent avoir les intervenants quant à l'utilisation d'un tel outil de mesure dans le cadre d'un projet évidemment difficilement quantifiable. De plus, il peut avoir des biais dans la passation du questionnaire considérant qu'une bonne proportion des jeunes peinent à remplir adéquatement ce genre de questionnaire, et ce, pour des raisons flagrantes: absence d'intérêt, difficultés à comprendre et parfois même à lire, désirabilité sociale. Ainsi, les résultats obtenus à ce test ne peuvent représenter, à notre avis, un bilan fiable de l'évolution des participants au projet.

Selon Harvey (2009), la rétention a été augmentée, les attitudes et les comportements ont eux aussi changé. L'approche de l'éducation par l'aventure intéresse de plus en plus les milieux scolaires qui voient en elle un moyen extraordinaire d'intervention éducative de type alternatif. Afin d'illustrer l'impact des expériences chez les jeunes, elle mentionne deux anecdotes particulièrement éloquentes et représentatives.

Première anecdote:

Un jeune garçon du groupe, qui en était à sa 2e expérience avec notre groupe d'aventure thérapeutique, devait changer de polyvalente pour l'année 2010-2011. Lors de la célébration de juin, il nous dit : *«Madame, je change d'école, mais peut-être qu'on pourrait s'arranger pour le projet dans le bois l'an prochain…».* Nous parlons d'un jeune pour qui l'école est depuis toujours symbole de rejet, de violence et de dégoût. Au cours de l'été suivant, la mère nous racontera que son fils joue de la musique à bouche depuis son retour d'expédition… Il a appris cela d'un guide en forêt.

Deuxième anecdote:

Parmi le groupe d'adolescents du projet 2009-2010, un jeune en particulier nous a causé beaucoup de préoccupations et a mobilisé beaucoup de notre énergie. Ce jeune et sa mère sont suivis depuis 2 ans en «Clinique Jeunesse». Suite à la détérioration du jeune qui s'enfonçait à bonne vitesse dans la délinquance, une admission en institut a dû être effectuée durant l'été 2010. Après un mois d'évaluation, l'équipe de soignants a informé le jeune du fait qu'il devrait demeurer quelques mois à l'interne. Le jeune a éclaté en sanglots et a quitté la pièce avec une intervenante qui le connaît bien. À l'écart, il lui a alors demandé : *«Oui, mais le projet INAQ cette année?»*

En somme, ces petits extraits de la réalité sont pour nous des preuves bien réelles de l'impact d'une telle démarche. Nous demeurons d'avis que l'aventure thérapeutique demeure nourrissante à bien des égards pour les jeunes participants. Le médium de la nature offre un «cadre de soins» bénéfique et facilitant pour aider les intervenants à soutenir et guider les jeunes dans la plus grande quête qui soi, c'est-à-dire *la quête d'eux-mêmes* (Harvey, 2009).

5.2 Une base méthodologique mieux circonscrite

Après réflexion, l'ensemble des intervenants tend vers une approche de collecte des données plus qualitatives dans la troisième édition. En effet, la parole sera donnée aux participants à travers des entretiens semi-dirigés courts qui permettront de connaître les changements que les participants ont eux-mêmes perçus ainsi que celui des intervenants. Les retombées sont déjà perceptibles au sein de l'école. La prochaine partie présente la méthodologie employée ainsi que les résultats obtenus.

5.2.1 La méthodologie: un programme centré sur le sentiment de compétence et le changement d'attitude.

Le choix des intervenants quant au type de recherche s'est fait à la lumière des réflexions et des recommandations des différents organismes participants. Le choix d'une approche méthodologique de type qualitatif apparaissait le plus pertinent en regard à notre objet d'étude et plus particulière au médium utilisé. C'est dans cet esprit que nous irons interroger les participants en leur donnant la possibilité de s'exprimer à travers des entrevues. La parole des participants sera croisée avec le compte rendu de l'enseignante responsable de ce groupe. De plus, d'autres artefacts de réflexion ont été utilisés lors de l'expérience pour ainsi permettre ainsi le croisement de certaines données pour ainsi mieux comprendre ce qui se passe *in situ*. La démarche se moule à la réalité des répondants. En effet, la pertinence de cette approche méthodologique repose sur une qualité essentielle et intrinsèque à sa nature, à savoir tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement (Savoie-Zajc, 2004).

Dans les prochains paragraphes, nous explorerons la méthodologie choisie ainsi que les outils sélectionnés lors de la collecte de données, l'analyse et la discussion qui en découlent.

La collecte des données

Différents instruments ont servi à la collecte des données au cours du dernier programme. Dans cette partie, nous décrivons les composantes du modèle méthodologique qui servent de canevas.

Tout d'abord, mentionnons que le choix de l'échantillon s'est fait à travers différents critères d'ordre structurel et de faisabilité. Nous avons constitué un échantillon intentionnel, mais nous sommes aussi en présence d'un échantillon formé à partir d'un groupe naturel (Lecompte et Preissle, 1993). Ainsi, le groupe-classe choisi (première secondaire en adaptation scolaire) se constitué d'une enseignante prête à s'engager dans le projet ainsi que de quinze jeunes de 12 à 14 ans). Certaines informations viendront compléter la collecte des données.

La phase de collecte de données utilise des stratégies souples afin de préserver l'interaction avec les jeunes. L'entrevue semi-dirigée a été choisie. Dans celle-ci, trois questions constituent le canevas d'entrevue. Elles sont les suivantes : Qu'est-ce que tu as appris sur toi ? En quoi le projet « Destination nature » t'a aidé ? Quelle activité t'a fait réfléchir le plus et pourquoi ?

Le matériel écrit constitue un certain type de données qui regroupe une fiche sur la connaissance de soi en rapport avec les autres : « Moi et les autres » (MeA) (Rojo, 2011). Il se veut un matériel riche de sens et comportant des informations intéressantes dans la sphère de la connaissance de soi : ressenti personnel, l'entraide et la perception de soi.
La question sur le ressenti personnel se faisait chaque matin pour évaluer comment se sentaient les jeunes aux différentes étapes du programme. Ils pouvaient se situer sur une échelle de mesure de type Likert en dix points (correspondant à une évaluation un étant le plus bas et dix le plus fort). De plus, ils devaient préciser pourquoi ils se situaient sur cette marque. Les actions d'entraide devaient être notifiées tout au long de l'expérience et plus particulièrement au moment de l'expédition. La perception de soi était abordée à travers la question : « quel est le totem (animal) qui te représente le mieux et pourquoi ? ».

L'observation constitue un mode important de collecte de données (Jacoud et Mayer, 1997). Les observations se sont faites lors des activités, mais aussi lors des moments informels. Le médium utilisé permet cette possibilité d'observation comme dans certains cas en éducation (Savoie-Zajc, 2004). Ce type de collecte a le gros avantage de dépasser le langage pour s'intéresser à leurs comportements. Également, les procès-verbaux des différentes rencontres ont été faits afin de laisser une trace des discussions entre les intervenants. Enfin, les données ont aussi été alimentées par les notes du journal de bord du facilitateur. Certains documents (plans d'intervention, résultats scolaires, etc.) ont complété la collecte des données.

L'analyse des données

L'analyse des données renvoie aux efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés dans l'étude (Deslauriers, 1991). C'est dans ce sens que nous allons analyser les différentes données collectées tout au long du programme. Les données recueillies au moyen des différents outils ont été comptabilisées à la main. Les données provenant des entrevues semi-dirigées ont été retranscrites puis soumises à une analyse de contenu thématique (Miles et Huberman, 2003). Dans notre cas, nous avons laissé, pour un instant, le cadre théorique de côté afin de laisser émerger les catégories comme le suggère Savoie-Zajc (2004) dans le cas d'une analyse inductive modérée. Relativement aux données collectées, une réduction des données a été faite à travers la codification. En fait, un nom a été attribué à chaque segment des transcriptions. Également, le contenu des notes de terrain rédigées et les procès-verbaux des rencontres ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique et inductive. Le prochain paragraphe présente les résultats obtenus.

Les limites de l'étude

Bien que certaines stratégies aient été mises en place pour accroître la validité des données recueillies (triangulation des informations et des outils de collecte de données), certaines limites doivent être considérées. Soulignons d'abord le nombre restreint de réponses aux entrevues semi-dirigées et à l'exhaustivité de celles-ci. De plus, le programme n'avait pas pour finalité principale d'être une recherche scientifique, mais la mise en place a tenu compte des étapes clés d'une recherche. En fait, la collecte des données et les analyses qui s'en suivent fournissent plus des résultats cliniques que des résultats de recherche. Par ailleurs, malgré les nombreuses sources d'informations retenues pour la collecte de données et les avis favorables qui font croire au succès du programme, les résultats obtenus, notamment quant aux progrès des élèves, ne peuvent être attribués à la seule utilisation de l'approche employée. Cependant, tout en tenant compte des limites exposées, l'analyse des données colligées au cours de ce programme a permis de mettre en relief des résultats qui confirment l'effet généralement positif de la mise en place de ce programme et de l'utilisation de l'ÉA.

5.3 Les résultats

Depuis trois ans, des ajustements ont été apportés au programme pour que les mesures d'accompagnement répondent le mieux possible aux besoins de tous les jeunes à besoins éducatifs particuliers. Le bilan de la première année a permis de poser les bases de la séquence d'aventure entremêlant les interventions dites traditionnelles et celles faisant appel à l'ÉA. Les intervenants des différents organismes mentionnaient, à cette occasion, la nécessité de continuer suite aux différents discours des jeunes et des changements de comportements et d'attitudes observés chez eux. Cependant, les recommandations formulées au terme de cette première année du programme consistaient à consolider l'approche multidisciplinaire et de colliger les données recueillies lors du programme. La deuxième année du programme aura été empreinte par le souci de collecter des données plus précises et de développer une meilleure collaboration entre la psychologue, la travailleuse sociale et le facilitateur. Au terme du dernier programme, plusieurs constats peuvent être tirés des résultats obtenus. Après l'analyse des différentes données collectées, plusieurs éléments nous apparaissent importants. Ces éléments concernent principalement: le sentiment de compétence ; la communication ; la confiance en soi/aux autres et le dépassement de soi ; la coopération et l'entraide.

Le sentiment de compétence

À cet égard, plusieurs jeunes (7/10) ont mentionné qu'à la fin du programme ils réalisaient qu'ils étaient capables de réaliser des tâches difficiles dans un contexte exigeant pour eux. Ils mentionnaient qu'au départ ils ne se sentaient pas capables de partir en expédition et qu'ils n'auraient sans doute pas la force physique et psychologique pour passer à travers cette expérience. Ces jeunes remarquent qu'ils sont capables de se dépasser et de réussir : « Je sais maintenant que je suis capable de me dépasser et de réussir » (SR).

À travers le MeA et plus précisément sur la question du ressenti, nous avons constaté que les jeunes se trouvaient souvent dans la partie supérieure de l'échelle du ressenti. Plus souvent qu'autrement, ils se situaient entre huit et dix. Ceci nous apprend qu'ils ont su s'adapter facilement à l'environnement et aux difficultés dans lesquels ils se trouvaient. Par contre, il est important de mentionner que la séquence d'aventure prévoyait une pré-expédition de deux jours qui se voulait préparatoire à l'expédition. Les difficultés rencontrées lors de cette pré-expédition (conditions climatiques de -38 degrés Celsius, etc.) leur ont permis de mieux appréhender les difficultés de l'expédition.

La communication

La communication, parfois difficile en classe, s'est améliorée. En effet, plusieurs jeunes (3/10) disent qu'ils se sentent plus à l'aise pour entrer en relation avec les autres. Ils constatent qu'ils sont moins gênés et qu'ils communiquent avec les autres. D'ailleurs, ils mentionnent qu'ils parlent beaucoup plus à la maison. Ces jeunes paraissent avoir fait de nombreux acquis à ce sujet durant le programme. L'enseignante remarque qu'au sein de la classe, la communication est bien meilleure et surtout teintée de plus de respect les uns avec les autres. Avant le programme, cet élément était un des points travaillés en salle de classe. Le programme a donné la possibilité aux jeunes d'élaborer eux-mêmes les règles internes au groupe. Deux de ces règles étaient le respect de la parole et une communication appropriée. L'enseignante mentionne que ces règles sont encore respectées au sein de la classe et que le climat a complètement changé, et ce, dû au respect instauré par un mode de communication adapté et respectueux.

La confiance en soi/aux autres et dépassement de soi

Des changements sur le plan de la confiance en soi, mais aussi aux autres, ont été constatés. Plusieurs jeunes (5/10) disent qu'ils se font beaucoup plus confiance maintenant. Les activités de confiance et de résolution de problèmes auxquelles ils ont été confrontés les a amenés à se dépasser tant au point de vue physique, mais surtout psychologique. À plusieurs moments, ils ont dû dépasser leur zone de confort seul, mais aussi avec les autres. Ils devaient souvent se livrer aux autres afin de résoudre les problèmes proposés lors des activités. Certains commentaires d'intervenants traduisent cette évolution : « Je ne l'aurais pas cru capable de ça, car il est différent à l'école » (KR). D'ailleurs, les jeunes le mentionnent aussi : « Je fais plus confiance aux autres maintenant » (SR), « On doit vraiment se faire confiance, mais aussi faire confiance aux autres » (BDG), « J'ai réalisé qu'on était tous capables. On peut s'entraider et essayer de travailler avec le groupe afin de se surpasser et de trouver des stratégies » (PR).

Développer des liens

Développer des liens était un des objectifs du programme, et ce, à un moment de l'année où le climat de classe était jugé comme *explosif*. Cet objectif est en lien avec les problèmes de communications vécus dans la salle de classe. En proposant des activités de communication, de résolution de problèmes, de coopération et d'entraide, des changements importants ont été constatés. De nombreux jeunes (6/10) ont parlé des changements qui se sont produits dans leur interaction avec les autres. Des propos – tels « J'ai développer des liens avec les autres […] Je me sens bien avec les autres et on arrive à pas se chicaner » (YBQ), « Je suis capable de mieux vivre avec les autres et je me sens plus tolérante » (BDG) – en témoignent. Par ailleurs, l'enseignante souligne un changement notable du climat de classe. Elle mentionne aussi qu'il y a eu une augmentation du respect envers les autres et que de nouvelles amitiés et une certaine solidarité se sont installées. D'après elle, ce dernier participe grandement à un climat de classe favorisant l'apprentissage. Concernant les actions d'entraide (MeA), elles n'ont pas pu être notifiées individuellement. On peut simplement s'appuyer sur les observations faites par les intervenants et sur certains dires des jeunes, mais sans que ces derniers soient écrits. Certains participants n'aidaient pas naturellement tandis que d'autres étaient très à l'écoute des besoins des autres.

6. CONCLUSION

La finalité de ce programme était de mettre en place une démarche innovante qui vise la persévérance scolaire et l'augmentation du sentiment de compétences dans un milieu qui voit une trop grande partie de ses jeunes abandonner l'école. L'originalité de celui-ci est l'expérimentation de modalités de soutien adaptées aux élèves à risques, en contexte de nature et d'aventure. Ainsi, l'utilisation de l'éducation par l'aventure comme moyen d'intervention complémentaire à une démarche dite plus traditionnelle a permis de constater certains changements d'attitude et de comportement. Il apparaît très intéressant de recourir à ce modèle de l'éducation par l'aventure pour proposer un environnement pédagogique, qui de par sa nature, facilite les changements durables. En regard aux retombées qu'offre cette approche, il serait important d'offrir aux jeunes manifestants des problèmes éducatifs particuliers la possibilité de se réaliser dans un cadre adapté et de développer leur plein potentiel à l'aide d'une approche qui facilite leur développement.

Pour terminer, nous tenons à rappeler qu'à la suite de ce programme nous constatons que, pour favoriser des retombées significatives, il faut souvent réussir à convaincre les différents organismes (école, commission scolaire, CLSC, etc.) des bienfaits de cette approche. Cela signifie que les aspects structurels sont souvent limitatifs quant à la bonne réalisation de ce genre de programme. Pourtant, beaucoup des éléments décrits dans ce texte sont des leviers qui permettent d'agir et d'atteindre des solutions à ce qui a trait à la persévérance scolaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AMERICAN INSTITUTES OF RESEARCH (2005). Effects of Outdoor Education: Programs for Children in California. Submitted to The California Department of Education, 31 janvier 2005.

ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. (1974). Theory in practice: Increasing professional effectiveness, San Francisco: Jossey-Bass.

ASSAILLY, J.-P. (1992). Les jeunes et le risque: une approche psychologique de l'accident. Paris: Vigot.

BACHELART, D. (2006). Le développement durable bouscule l'éducation à l'environnement. Territoires, no 466.

BAILEY, J. (1999). A world of adventure education. Adventure programming, dans Adventure Programming, sous la direction de J. C. Miles et S. Priest. Pennsylvania: Venture Publishing, p. 39-42.

BILODEAU, M. (2005). La séquence d'aventure. Document PowerPoint non-publié, 19p.

BOUTIN, G., et BESSETTE, L. (2009). Inclusion ou illusion ? Éditions nouvelles: Montréal.

BOURDIEU, P., et PASSERON, J.-C. (1964). Les Héritiers. Les étudiants et la culture. Paris: Minuit.

BRODA, H.W. (2007). Schoolyard-Enhanced Learning: Using the Outdoors as an Instructional Tool, K-8. Portland: Stenhouse Publishers.

CAOUETTE, M., MASCIOTRA, D., BOUVIER, H., et BÉRARD, J.-M. (2002). L'autorégulation de l'anxiété au moyen des activités physiques d'aventure en adopsychiatrie. Revue de psychoéducation et d'orientation, vol. XXXI, no 1, p. 35-53.

CARRON, A.V., HAUSENBLAS, H.A., et EYS, M.A. (2005). Group Dynamics in Sport (3e éd.). Morgantown, WN: Fitness Information Technology.

CASON, D., et GILLIS, H.L.L. (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. Journal of Experiential Education, 17(1), p. 40-47.

CHAWLAA, L., et FLANDERS CUSHING, D. (2007). Education for strategic environmental behavior. Environmental Education Research, vol. XIII, no 4, p. 437-452.

CHOUINARD, E., ROJO, S., et TREMBLAY, M. (2009, novembre). L'Interdisciplinarité dans l'Équipe d'Intervention en Aventure Thérapeutique et en Thérapie d'Aventure : Un «catalyseur» à la structuration de l'intervention. Atelier présenté dans le cadre du 37th Annual AEE International Conference, Montréal, Québec.

COLEMAN, J. S. (1979). Experiential learning and information assimilation: Toward an appropriate mix. Journal of experiential education, no 1, p. 6-9.

DESLAURIERS, J.P. (1991). Recherche qualitative : guide pratique. Montréal : McGraw-Hill.

DOUDIN, P.-A., CURCHOD-RUEDI, D. et BAUMBERGER, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? dans Intégration et inclusion scolaire: du déclaratif à leur mise en œuvre, no 9, p. 5-7.

FORTIN-DEBART, C., et GIRAULT, Y. (2007). Pour une approche coopérative de l'environnement à l'école primaire: Recherche exploratoire auprès

d'enseignants du primaire. Éducation relative à l'environnement, vol. 6, p. 97-117.
GAREL, J.-P. (2005). L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Reliance, no 16, p. 84-93.
GARVEY, D. (1999). Do one day adventure programming activities, such as challenge courses, provide long lasting Learning, dans Controversial issues in adventure education : A critical Examination, sous la direction de S.D. Wurdinger et T.G. Potter. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing, p. 89-96.
GASS, M. (1993). Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing.
GIRAULT, Y., et SAUVÉ, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable: Croisements, enjeux et mouvances. Aster, n° 46, p. 7-30.
GUERTIN, M. (2007). An examination of the effect of a comprehensive school health model on academic achievement. The effect of living school on EQAO test scores. University of Toronto.
GUTHRIE, S.P., (1999). Outdoor program models: placing cooperative adventure and adventure education on the continuum. Document inédit, Unity College: Maine.
HILLMAN, M., et WHITELEGG, J. (2000). One False Move : A Study of Children's Independent Mobility. London, Policy Studies Institute.
HOPSKINS, D., et PUTNAM, R. (1997). Personal growth through adventure. London: David Fulton Publishers Ltd.
HUNT, J.S. (1999). Philosophy of adventure education, dans Adventure programming, sous la direction de J.C. Miles, et S. Priest (Éds), Adventure programming. Pennsylvania: Venture publishing, p. 115-122.
JACCOUD, M., et MAYER, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative, dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pirès (dir.), La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques, Boucherville : Gaëtan Morin, p. 211-250.
KIMBALL, R.O., et BACON, S.B. (1993). The wilderness challenge model, dans M. Gass. Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming, sous la direction de M. Gass. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing, p. 11-41
KOLB, D. (1984). Experimental Learning expérience as a source of Learning and development. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.
KRAFT, R.J. (1999). Experiential Learning, dans Adventure Programming, sous la direction de J.C. Miles, et S. Priest (Éds). Pennsylvania: Venture publishing, p. 181-186.
LE BOTERF, G. (2010). Construire les compétences individuelles et collectives (5e éd.). Paris: Éditions d'Organisation.
LECOMPTE, M.D., et PREISSLE, J. (1993). Ethnography and qualitative design in éducation research. San Diego (CA) : Academic Press.
LOUV, R. (2008). Last Child in the Wood. Chapel Hill: Algonquin Books of Chapel Hill.
LUCKNER, J.L., et NADLER, R.S. (1997). Processing the experience. Strategies to enhance and generalize learning. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing.
Mc AVOY, L., ET LAIS, G. (1999). Programs that include persons with disabilities, dans Adventure programming, sous la direction de J.C. Miles et S. Priest (Éds), Adventure programming. Pennsylvania: Venture publishing, p. 403-414.
MACKETT, R., et PASKINS, J. (2008). Children's Physical Activity: The Contribution of playing and walking. Children and society, vol. 22, no 5, p. 345-357.
MILES, M. B., et HUBERMAN, M. A. (2003). Analyse des données qualitatives. (2e éd.). Paris : De Boeck.
MILES, J.C., et PRIEST, S. (1999). Adventure programming. Pennsylvania: Venture publishing.
MINER, J.L. (1999). The creation of Outward Bound, dans Adventure Programming, sous la direction de J.C. Miles et S. Priest (Éds). Pennsylvania: Venture publishing, p. 55-63.
NADLER, R.S. (1993). Therapeutic process of change, dans Adventure therapy: therapeutic applications of adventure programming, sous la direction de M. Gass. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing, p. 57- 69.
NEILL, J.T. (2004). Trends, change et future in outdoor education, (En ligne), http://www.wilderdom.com/Trends.html/, page consultée le 23 janvier 2011.
NEILL, J.T. (2003). Formats of outdoor education programs, (En ligne), http://www.wilderdom.com/Trends.html/, page consultée le 24 janvier 2011.
NEILL, J.T., et RICHARDS, G.E. (1998). Does outdoor education really work? A summary of recent meta-analyses. Australian Journal of outdoor éducation, 3(1), p. 40-48.
PAYNE, P., et WATTCHOW, B. (2009). Phenomenological deconstruction, slow pedagogy and the corporeal turn in wild environmental/outdoor education. Canadian Journal of Environmental Education, 14, p. 15-32.
PETIT ROBERT (2000). Paris: Le Robert.
PRIEST, S. (2000). An introduction to experientially based training and developpement (EBTB), (En ligne), http//www.wilderdom.com, page consultée le 23 janvier 2011.
PRIEST, S. (1999). The semantics of adventure programming, dans Adventure programming, sous la direction de J. C. Miles et S. Priest. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing: p. 111-114.
PRIEST, S., et GASS, M. (1997). Effective leadership in Adventure programming. Champaign: Human Kinetics.
PUK, T. (1999). Do one day adventure programming activities, such as challenge courses, provide long lasting Learning, dans Controversial issues in adventure education: A critical Examination, sous la direction de S.D. Wurdinger et T.G. Potter. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing, p. 97-103.
RAIOLA, E., et O'KEEFE, M. (1999). Philosophy in practice: A history of adventure programming, dans Adventure Programming, sous la direction de J.C. Miles, et S. Priest (Éds). Pennsylvania: Venture publishing, p. 44-53.
RICHARDS, A. (1999). Kurt Hahn, dans Adventure Programming, sous la direction de J. C. Miles et S. Priest. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing, p. 65-70.
ROJO, S. (2011). Rapport final – Programme Destination Nature. Document inédit, Coopérative INAQ.
ROJO, S. (2010). Leadership et dynamique de groupe, mais par où commencer? Conférence présentée aux étudiants du cours Intervention auprès des groupes en travail social. Université du Québec à Chicoutimi, Québec.
ROJO, S. (2010). Rapport final – Programme Polyvalente Arvida-CSSS Jonquière-INAQ. Document inédit, Coopérative INAQ.
ROJO, S. (2009). L'aventure thérapeutique auprès des adolescents dysphasiques. Conférence présentée dans le cadre du 77e Congrès de l'ACFAS. Ottawa, Ontario.
RUSSELL, K. (2003). A national survey of outdoor behavioral healthcare programs for adolescents with behavior problems. Journal of Experiential Education, vol. XXV, no 3.
SAVOIE-ZAJC, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation, dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), La recherche en éducation : étapes et approches, Sherbrooke, Éditions CRP, p. 123-151.
SHAW, M.E. (1981). Groups dynamics: the psychology of Small behavior. Montréal: Mc Graw-Hill.
STEVENSON, R.B. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. Environmental Education Research, vol. 13, n° 2, p. 139-153.
SUBRAHMANYAM, K., KRAUT, R.E, GREENFIELD, P.M., et GROSS, E.F. (2000). The Impact of Home Computer Use on Children's Activities and Development. Children and Computer Technologie, The Brooking Institution, Vol. 10, no 2.
SUGERMAN, D. (1999). The ultimate goal of adventure éducation should be the improvement of the individual, not the group within which the individual resides, dans Controversial issues in adventure education: A critical Examination, sous la direction de S.D. Wurdinger et T.G. Potter. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing, p. 139-144.
TAYLOR, A.-F., et KUO, F.-E., (2009). Children With Attention Deficits Concentrate Better After Walk in the Park. Journal of attention disorders, 12(5), p. 402-409.
TUCKMAN, B.W., et JENSEN, M.-A.C. (1977). Stages of small group development revisited. Group and Organization Studies, 2(4), p. 419-426.
UNGAR, M. (2007). Too Safe for Their Own Good, How Risk and Responsability Help Teens Thrive. Toronto: McClelland and Stewart.
VIENNEAU, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives, dans R. Landry, C. Ferrer et R. Vienneau (dir.), La pédagogie actualisante. Éducation et francophonie, 30(2), p. 1-8.
WAGNER, R., et ROLAND, C. (1992). Does outdoor-based training really work ? Keene: Roland et Diamond Associates Inc.
WILSON, S.J., et LIPSEY, M.W. (2000). Wilderness challenge programs for delinquent youth: A meta-analysis of outcomes evaluations. Evaluation and Program Planning, 23, p. 1-12.
WURDINGER, S.D., et PRIEST, S. (1999). Integrating theory and application in experiential Learning, dans Adventure programming, sous la direction de J. C. Miles et S. Priest. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing, p. 187-192.

L'enseignement, l'apprentissage, le didactique : approche comparative

Géraldine GRIMAUD
Doctorante
UMR P3 ADEF – Université de Provence I, ENSL - IFE
geraldine.grimaud@univ-provence.fr
Téléphone : 06.17.51.40.29

INTRODUCTION

Comme l'avait déjà montré Dessus (2008) dans sa revue de synthèse récemment parue dans la *Revue Française de Pédagogie*, la didactique, et plus largement les Sciences de l'Education et les Sciences Humaines et Sociales ne sont pas les seules à s'intéresser aux phénomènes d'enseignement et d'apprentissage de contenus, autrement dit à ce que Chevallard nomme « le » didactique (Chevallard, 2010).

Cette question n'est pas une préoccupation récente pour les biologistes ou encore pour les psychologues qui s'intéressent à la question de l'enseignement… mais dans les sociétés animales non humaines. Bien que la problématique de l'enseignement chez les animaux fût posée dès la fin des années 1960 par deux biologistes (Barnett, 1968 ; Ewer, 1969) elle n'en demeure pas moins une préoccupation secondaire puisqu'en 1992, deux biologistes, Caro et Hauser (1992) déclarent dans un fameux article intitulé *Is there teaching in non human animals ?* que l'enseignement animal reste un phénomène peu documenté (« a poorly documented phenomenon »). L'étude de l'enseignement chez les animaux non humains n'en est encore qu'à ses débuts et les preuves empiriques sont peu nombreuses (Thornton & Raihani, 2010), mais, depuis quelques années, la littérature concernant cette thématique se densifie dans les revues de biologie. Ainsi, des chercheurs affirment que des espèces parfois très éloignées de l'espèce humaine d'un point de vue phylogénétique *enseignent* : les suricates (Thornton & McAuliffe, 2006), une espèce de fourmis (Franks & Richardson, 2006) ou encore les cratéropes bicolores, une espèce d'oiseaux vivant en Afrique du Sud (Raihani & Ridley, 2008).

Les psychologues de la cognition animale, de leur côté, affirment que l'enseignement repose sur des capacités cognitives complexes, notamment sur la théorie de l'esprit (c'est-à-dire la capacité à attribuer des états mentaux à autrui tels que par exemple du savoir ou de l'ignorance), dont ils recherchent, par le biais d'expérimentations élaborées, la présence ou l'absence dans diverses espèces animales. Naturellement, c'est aux animaux les plus intelligents, les plus proches de nous du point de vue de l'évolution tels que les chimpanzés que portent l'essentiel de leurs travaux. Après plus de 30 années de recherches menées par les chercheurs en psychologie animale, la question posée à la fin des années 1970 par deux psychologues, Premack et Woodruff (1978) *Does the chimpanzee have the theory of mind ?* ne trouve pas de réponse qui fasse consensus.

Dans cette contribution, nous nous intéresserons à la manière dont les scientifiques appartenant à ces champs de recherche étudient l'enseignement. Après avoir mis au jour leurs approches théoriques ainsi que les critères que se donnent ces différents chercheurs pour aborder cette question, nous proposerons une analyse didactique de leurs travaux.

A partir de ces données scientifiques secondaires, à savoir des articles parus dans des revues scientifiques internationales, nous nous demanderons si les phénomènes dont traitent ces scientifiques animaliers contiennent du didactique et, à ce titre, constituent des candidats pertinents pour devenir des objets d'étude pour la didactique comparée.

ETUDIER L'ENSEIGNEMENT CHEZ LES NON HUMAINS : POINT D'ACHOPPEMENT ENTRE BIOLOGISTES ET PSYCHOLOGUES

Pour la plupart des chercheurs, l'enseignement est défini comme une forme particulière d'apprentissage social. Ces scientifiques distinguent en effet différentes sortes d'apprentissage :

- L'apprentissage individuel encore appelé apprentissage « asocial » dans lequel l'individu, engagé dans une interaction avec l'environnement physique apprend par essai-erreur.
- L'apprentissage social dans lequel un individu inexpérimenté apprend grâce à un congénère, en l'accompagnant ou encore en l'observant et en l'imitant. Dans ce processus, l'individu expérimenté est inactif du point de vue de l'apprentissage de l'individu dit « naïf » : il dégage ce que les biologistes Danchin et al. (2005) appellent de l'« information sociale par inadvertance » (ISI), information ensuite exploitée par l'individu inexpérimenté. Ceci relève de ce que les psychologues du développement Tomasello et Carpenter (2007) ont appelé « individualistic type of social learning ».
- L'apprentissage social où l'individu expert joue un rôle actif dans la transmission et donc dans l'apprentissage.

Biologistes et psychologues semblent s'accorder sur le fait que l'enseignement qui est défini comme une activité coopérative relève de cette dernière catégorie. Toutefois, ces derniers ont pris des options différentes pour définir et étudier cette coopération et notamment ce « rôle actif » joué par l'animal expérimenté.

APPROCHE PSYCHOLOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT : INTENTION ET THEORIE DE L'ESPRIT

De nombreux psychologues considèrent que l'enseignement est intentionnel (Kruger & Tomasello, 1996 ; Olson & Bruner, 1996 ; Boesch & Tomasello, 1998 ; Frye & Ziv, 2002). Comme le souligne Pearson (1989), c'est justement ce caractère intentionnel qui distingue l'enseignement des autres activités sociales : « it is the intention of bringing about learning that is the basis for distinguishing teaching from other activities ».
Définir l'enseignement en termes d'intention (celle de causer l'apprentissage) suggère ainsi qu'enseigner requiert de posséder une théorie de l'esprit comme l'ont montré Olson et Bruner qui ont identifié des liens théoriques étroits entre enseignement et théorie de l'esprit (Olson & Bruner, 1996). En effet, la mise en place d'une action enseignante nécessite au préalable d'être capable de se représenter l'autre comme un individu doté d'états mentaux différents des siens et notamment de lui attribuer de l'ignorance. Pour Bruner (2008) « derrière toute tentative d'enseigner, il y a une hypothèse sur celui qui apprend. Sans attribution d'ignorance, pas de tentative d'enseigner ». On retrouve cette même idée chez les psychologues animaliers Cheney et Seyfarth qui affirment que "without attribution, instruction cannot even begin, because those with knowledge do not realize that the information possessed by others can be quite different from their own" (Cheney & Seyfarth 1990 : 302).

Attribuer des croyances, des connaissances, des désirs, de l'ignorance, des fausses croyances à autrui, etc… sont autant de capacités faisant partie de ce que les psychologues appellent théorie de l'esprit. Sauf pathologie (notamment certaines formes d'autisme), tous les êtres humains sont dotés d'une théorie de l'esprit et tous les êtres humains sont enseignés et enseignent à leur tour (Tomasello 1999). Penser la question de l'enseignement chez les animaux non humains suppose alors de démontrer, essentiellement de manière expérimentale en laboratoire, la présence ou l'absence de la théorie de l'esprit dans différentes espèces. Naturellement, ce sont aux espèces considérées les plus proches de nous, d'un point de vue phylogénétique et cognitif, qu'ont été consacrées l'essentiel des études.

En 1978, deux psychologues, se sont intéressés à la problématique de la théorie de l'esprit chez les chimpanzés (Premack & Woodruff, 1978). A la question « les chimpanzés sont-ils dotés d'une théorie de l'esprit ? », ces chercheurs répondent que non, ces grands singes ne sont pas capables de se représenter autrui comme étant doté d'états mentaux différents des leurs. Cependant, les recherches sur cette question n'en sont qu'à leurs débuts. Dans leurs expérimentations, le « autrui » en question n'était pas un congénère, autrement dit un autre chimpanzé mais un être humain, ce qui a ultérieurement été considéré comme un biais majeur.

Près de 20 années plus tard, Tomasello et Call (1997) consacrent une revue de synthèse à ce sujet à la lumière des travaux les plus récents. Les recherches portaient alors non plus sur des chimpanzés et des expérimentateurs humains mais sur des dispositifs aménagés pour tester les chimpanzés de manière intraspécifique. Les psychologues tirent alors la même conclusion que leurs prédécesseurs : les chimpanzés ne sont pas capables d'attribuer des états mentaux à leurs congénères. Mais un nouveau biais est alors pointé par la communauté scientifique : dans les expérimentations alors mises en place et censées démontrer la présence ou l'absence de la théorie de l'esprit chez les chimpanzés, ces grands singes devaient collaborer alors qu'en milieu naturel, ce sont davantage des situations de compétition auxquelles ils sont confrontés. Dès lors, plusieurs recherches s'efforcent de mettre en place des dispositifs expérimentaux les plus proches des situations que les chimpanzés rencontrent en milieu naturel.
En 2008, soit 30 ans après l'article séminal de Premack et Woodruff, Call et Tomasello dressent un nouvel état de la question (Call et Tomasello, 2008). Cette fois-ci, ils arrivent à une conclusion différente : si les chimpanzés ne parviennent pas à attribuer des fausses croyances à leurs congénères, ils sont en revanche capables de comprendre les buts et intentions d'autrui ainsi que la perception et les connaissances (knowledge) d'autrui. Et ce n'est donc que très récemment que l'équipe de psychologie du développement dirigée par Tomasello pose explicitement la question suivante : « Do great apes teach ? » (Tomasello & Herrmann, 2010).

La conclusion de Call et Tomasello ne fait pas consensus au sein de la communauté scientifique et certains persistent à dire que ces primates ne sont pas capables d'attribuer des états mentaux à leurs congénères (Heyes, 1998 ; Povinelli & Vonk, 2003 ; Penn & Povinelli, 2007). Peut être que les futures recherches de l'équipe de Tomasello apporteront des preuves empiriques d'enseignement chez ces primates qui feront l'unanimité parmi les chercheurs qui s'intéressent à cette question. Toutefois, à ce jour, la voie de la théorie de l'esprit semble une impasse pour étudier les phénomènes d'enseignement.

Plusieurs psychologues considérant que posséder une théorie de l'esprit était une condition préalable nécessaire à tout enseignement (Tomasello et al. 1993 ; Premack & Premack 1996 ; Strauss 2005) ont consacré leurs recherches à la démonstration expérimentale (et souvent décontextualisée) des capacités cognitives qui sous-tendent les phénomènes d'enseignement. Si les biologistes reconnaissent que posséder une théorie de l'esprit (tout comme un langage articulé cf Pearson 1989) facilite grandement le processus d'enseignement (Thornton & Raihani 2008), ceux-ci n'en font pas une condition nécessaire. Et c'est de manière explicite qu'ils recherchent l'enseignement et dans des espèces bien plus éloignées de l'homme du point de vue phylogénétique.

LA QUESTION DE L'ENSEIGNEMENT CHEZ LES BIOLOGISTES : UNE APPROCHE COMPORTEMENTALISTE

C'est le biologiste Barnett qui a le premier posé la question de l'enseignement chez les animaux non humains dans la célèbre revue *Nature* (Barnett 1968). Le scientifique proposait alors que pour identifier une situation d'enseignement, il fallait démontrer deux choses : (1) que le comportement du professeur putatif induisait un changement dans le comportement de l'individu enseigné (2) que le comportement de l'instructeur persistait, et éventuellement soit adapté, jusqu'à ce que le comportement souhaité apparaisse chez l'élève.
25 années après cet article, le psychologue Galef (1992) affirmait, au vu des données publiées, qu'aucun animal n'enseignait au sens de Barnett. La même année, deux biologistes consacraient une revue de synthèse à la question de l'enseignement dans le monde animal non humain (Caro & Hauser 1992). Dans la lignée de Ewer (1969), les deux biologistes affichaient une vision plus inclusive de l'enseignement et proposaient une définition opérationnelle de travail à la lumière de laquelle ils réinterprétaient un certain nombre d'observations anciennes. C'est sur cette définition canonique de l'enseignement que s'appuient aujourd'hui les scientifiques appartenant aux sciences naturelles qui s'intéressent à cette problématique (Thornton 2006 ; Franks & Richardson 2006 ; Raihani & Ridley 2008).

> *« An individual actor A can be said to teach if it modifies its behavior only in the presence of a naive observer, B, at some cost or at least without obtaining an immediate benefit for itself. A's behavior thereby encourages or punishes B's behavior, or provides B with experience, or sets an example for B. As a result, B acquires knowledge or learns a skill more rapidly or efficiently than it might otherwise do, or that it would not learn at all » (Caro & Hauser 1992 : 153).*

Cette définition appelle un premier commentaire : la notion de modification du comportement de l'individu expérimenté lorsqu'il se trouve en présence de l'élève n'est pas sans rappeler la distinction que fait Chevallard à propos du professeur, entre son rapport personnel privé au(x) savoir(s) et son rapport personnel public au(x) savoir(s) dont il fait la transposition en présence des élèves.

Si ce point-ci rapproche didacticiens et biologistes, il est un aspect qui nous divise. En effet, Caro et Hauser (tout comme Barnett 1968) font de l'apparition du comportement nouveau chez l'apprenant une condition nécessaire pour pouvoir parler d'enseignement, autrement dit, ils ont de l'activité d'enseignement une vision héroïque au cours de laquelle l'élève produit le eureka et suite à quoi le professeur cesse son enseignement. Les didacticiens ont depuis longtemps montré que non seulement tout enseignement n'aboutissait pas nécessairement sur un apprentissage mais qu'en plus il existait un écart parfois long entre le temps de l'enseignement et temps de l'apprentissage.

Bien que les récentes recherches en biologie s'appuient sur cette définition-ci, cet aspect précis a été retravaillé et il est maintenant convenu qu'il fallait démontrer que l'intervention du professeur devait « faciliter » ou encore « promouvoir » l'apprentissage (Thornton 2006 ; Hoppitt & al. 2008) et non le faire apparaître de manière systématique.

Trois études récentes affirment, sur la base des critères mentionnés par Caro et Hauser et retravaillés par Hoppitt, que certaines espèces non humaines enseignent.

- La première concerne des cratéropes bicolores, une espèce d'oiseaux vivant en Afrique du Sud (Radford & Ridley 2006). Les deux chercheurs rapportent que ces oiseaux sociaux, lorsqu'ils trouvent une abondante source de nourriture, émettent des cris (« recruitment calls »). En réponse à ce cri les jeunes oisillons qui se trouvent alentour rejoignent les adultes ayant émis le cri et se nourrissent grâce à l'intervention des adultes. Selon l'anthropologue Lisa Rapaport (2006), ces oiseaux remplissent les critères nécessaires pour parler d'enseignement puisque les adultes (1) ne produisent pas ces cris s'il n'y a pas de petits dans le groupe (2) ne tirent aucun bénéfice de leur action (cela leur est coûteux).

- La seconde démonstration d'enseignement chez les non humains concerne une espèce de fourmis (Franks & Richardson 2006). Dans cette espèce (*Temnothorax albipennis*), des individus « knowledgeable » appelés « leaders » guident activement des individus naïfs « followers » en se rendant en tandem de la fourmilière vers une source de nourriture. Le leader du tandem ne se contente pas de diriger l'autre individu vers la source de nourriture, il ajuste son comportement à celui du « follower » : il ralentit, voire s'arrête, pour le remettre sur la voie et lui permettre de « mémoriser » le chemin. La fourmi maître change son comportement en présence de l'élève (elle ralentit sa marche) et son trajet peut durer jusqu'à quatre fois plus longtemps que d'habitude (cela lui est donc coûteux), ce qui montre qu'elle adapte son comportement à celui de sa suiveuse. Suite à cet enseignement, la fourmi élève retrouve ensuite toute seule le chemin vers la source de nourriture. Pour Franks et Richardson, ceci démontre l'existence d'un véritable enseignement et les biologistes de rajouter : « Notre démonstration d'un d'enseignement chez les fourmis montre qu'un gros cerveau n'est pas indispensable pour un tel comportement ».

- La dernière étude considérée comme une preuve empirique solide d'enseignement dans le monde animal concerne des suricates (Thornton & McAuliffe 2006). Les deux zoologues rapportent que des adultes suricates appelés les « helpers » permettent aux jeunes du groupe (pas nécessairement leurs propres descendants, ce qui est très rare dans le monde animal) d'apprendre à chasser. Pour ce faire, ils apportent aux petits des scorpions (une de leurs proies habituelles) soit mortes, soit rendues inoffensives, soit intactes et ce, en fonction de leur âge. Les adultes fournissent ainsi aux petits des occasions d'apprendre à chasser et à tuer la proie (ils facilitent l'apprentissage) sans que cela ne soit dangereux pour les plus jeunes. Enfin, si les petits ne réagissent pas lorsque l'adulte amène la proie, alors, celle-ci leur est reproposée jusqu'à ce qu'il s'en saisisse effectivement.

Si ces trois recherches constituent selon (Thornton & Raihani 2010) des preuves solides d'enseignement dans des espèces non humaines, d'autres ne partagent pas ce point du vue (Csibra & Gergely 2006). Pour ces deux psychologues, bien que les individus expérimentés facilitent l'apprentissage et l'acquisition de compétences chez les petits et bien que les critères avancés par Caro et Hauser soient remplis, il ne s'agit pas d'enseignement. Csibra et Gergely sont parmi les rares chercheurs à proposer une réflexion sur les contenus, sur l'enjeu de la relation d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, ils soutiennent que dans les cas des fourmis et des cratéropes bicolores, l'intervention des adultes permet aux inexpérimentés de réussir la tâche et non d'apprendre une connaissance généralisable (« generalizable knowledge ») ce qu'est censé permettre l'enseignement. Enfin, ils épinglent également la recherche sur les suricates affirmant que si les adultes permettent bien au petit d'apprendre une connaissance généralisable, le processus n'est pas, contrairement à l'enseignement, social du début à la fin. Les adultes facilitent et permettent une rencontre avec la proie mais, au final « this skill is achieved by individual, not social learning ».
Avec Csibra et Gergely, nous partageons l'avis selon lequel l'enseignant doit permettre à l'élève non pas de réaliser une tâche mais, comme le dit Chevallard, un « type de tâche ». Les deux premiers cas ne relèvent donc pas pour nous de phénomènes d'enseignement. Quant aux suricates, nous allons revenir sur ce cas un peu plus loin.
Nous avons montré les différentes manières qu'avaient les psychologues de la cognition animales et les biologistes pour aborder la question de l'enseignement chez les animaux non humains. Si leurs critères et leurs observables diffèrent, il n'en reste pas moins que la quasi-totalité de ces chercheurs partagent la même vision transmissive et télégraphique de la relation d'enseignement / apprentissage.

DES DIVERGENCES AUX CONVERGENCES

Que ce soit un comportement pour les biologistes ou encore une intention préalable mise en acte pour les psychologues, la quasi-totalité de ces chercheurs partagent la vision selon laquelle enseigner consiste en une transmission ou un transfert d'information d'un émetteur vers un récepteur.

Lonsdorf, 2003	Primatologue	"Mother is the primary source of information"
Csibra & Gergely, 2006	Psychologues	"Humans are adapted to transfer knowledge to and receive knowledge from, conspecifics by teaching"
Tomasello, 1999 Tomasello, 2010	Psychologue	"Whereas social learning comes from the "bottom up" as ignorant or unskilled individuals seek to become more knowledgeable or skilled, teaching comes from the "top down", as knowledgeable or skilled individuals seek to impart knowledge or skills to others". "free donation of information"
Boesch (personal comment, 2011)	Primatologue	Enseigner c'est transmettre de l'information.
Thornton & Raihani (2010)	Zoologues	« Teaching […] involves the coordinated interaction of a donor and a receiver of information »

Le fait de considérer l'enseignement comme une information transmise par interaction directe entre deux individus a deux conséquences. La première conséquence est que dans ce paradigme transmissif le social et l'individuel sont opposés : enseignement, dans lequel l'élève apprend du professeur est opposé à des techniques professorales telles que la facilitation et la stimulation (Boesch & Boesch-Achermann, 2000), l'émulation (Tomasello 1999), le local / social enhancement (Spence, 1937 ; Heyes, 2000)… qui débouchent sur une interaction individu apprenant / environnement et qui aboutissent donc à un apprentissage considéré comme individuel. Dans cette lignée, les techniques sociales considérées comme relevant de l'enseignement sont par exemple la démonstration du professeur suivie de l'imitation de l'élève (Tomasello & Carpenter, 2007), la correction directe d'erreur, le renforcement positif ou négatif direct… La deuxième conséquence est qu'aucune réflexion (mise à part Fragaszy 2003 que nous allons évoquer tout de suite) n'est proposée sur la nature de l'enjeu de la relation d'enseignement / apprentissage : tout est information.

UNE EXCEPTION

La psychologue animalière Dorothy Fragaszy est, à notre connaissance, une des seules à proposer un ancrage théorique alternatif. En effet, dans un article intitulé *Making space for traditions* (Fragaszy 2003), cette scientifique propose une réflexion tant sur les contenus que sur le processus d'enseignement.
S'intéressant aux traditions animales qu'elle définit comme « a behavior pattern shared among members of a group that depends to a measurable degree on social contributions to the generation of the behavior in new practitioners » (Fragasy 2003: 65), la psychologue distingue deux types de traditions : les traditions communes à tous les individus d'une même espèce et les traditions idiosyncrasiques, partagées entre les individus d'un même groupe social et qui diffèrent selon les groupes. Les traditions non variantes sont acquises socialement par un processus d'apprentissage qu'elle nomme « socialisation », celles qui varient sont le fruit d'un processus nommé « conventionnalisation ».

Après cette réflexion initiale sur la nature des traditions animales, la chercheuse propose une vision de l'apprentissage social peu répandue au sein de sa communauté scientifique. Pour cette raison, je la citerai un peu longuement :

> "An alternative view, well represented in contemporary anthropology and psychology, considers cognition as the process of organizing and maintaining streams of activity. In this view, activities of organisms are always grounded in ongoing engagement with the environment. All experience occurs in a background of meaning. That meaning is a composite of social as well as asocial elements and encompasses the current emotional and motivational state of the individual. In this framework, there is no possibility to separate "social" from "asocial" learning in terms of the processes occurring within the individual. […] In this view, it is more useful to speak of social learning as influence of action than to speak of it as transmission of particulate, abstract, or representational knowledge from one individual to another. Social learning and traditions across species comes from the depth meaning afforded by the social component of the environment, which affects the likelihood that individuals will generate similar practices from learning in the presence of others".

Et dans ce paradigme qui reconnaît la dimension sociale et contextuelle de l'environnement, l'opposition apprentissage social et apprentissage asocial, individuel de l'autre ne tient plus. Et la critique émise par Csibra et Gergely (2006) à propos des suricates que nous avons évoquée précédemment, non plus.

Dans la dernière partie de son article, après avoir exposé son positionnement théorique et affiché une préoccupation pour la signification sociale des phénomènes qu'elle se propose d'étudier, Fragaszy en vient à exposer la méthodologie pour étudier les traditions animales. Et c'est là que divergent alors nos façons d'appréhender ces situations. En effet, pour étudier les traditions animales et la façon dont elles se maintiennent de génération en génération, la psychologue importe tel quel un modèle issu des sciences physiques (Méthode de Concordance et Méthode de Différence de Mill, 1843) qu'elle propose d'appliquer en bloc au vivant pensant que les pratiques sociales partagées par un groupe peuvent s'étudier et se comparer comme on étudie et compare les phénomènes de cristallisation ou la saponification !

Dans cette contribution, nous avons montré que l'essentiel des travaux consacrés à la question de l'enseignement chez les animaux non humains concernait soit la recherche des capacités cognitives qui sous tendent le processus d'enseignement, soit l'étude des comportements du professeur et élève putatifs. Dans ces recherches, l'accent est donc essentiellement mis sur le processus, sur le « comment » et non sur l'enjeu de la relation d'enseignement / apprentissage, autrement dit sur le « quoi ». Parallèlement à cette problématique, des travaux menés par des chercheurs qui s'intéressent à l'animal tel qu'il évolue en milieu naturel, s'intéressent aux répertoires comportementaux de différentes espèces animales. Et dès lors qu'une réflexion comparatiste sur la nature des comportements est proposée, c'est au autre débat qui s'installe : celui sur la *culture*.

DES CULTURES ANIMALES ?

Le temps où la culture était définie comme « s'opposant […] à la nature », comme « un attribut distinctif de la condition humaine » (Bonte & Izard, 1991) semble révolu. Si certains scientifiques prudents ou sceptiques avancent le terme de « traditions idiosyncrasiques » (Fragaszy, 2003) ou de comportements « locale-specific » (Galef, 1992), d'autres chercheurs n'hésitent plus à utiliser le terme de « culturels » pour désigner certains comportements. Utilisant la méthode dite ethnographique, les éthologues considèrent que des comportements sont culturels dès lors qu'ils varient d'un groupe social à l'autre (sans que la variation ne puisse être imputée ni à des facteurs environnementaux, ni à des facteurs génétiques) et que leur apparition chez les jeunes est imputable à un apprentissage social.

Plusieurs scientifiques ont récemment mis en évidence que plusieurs espèces animales possédaient des cultures : des espèces de dauphins (Krützen & al., 2005), de baleines (Rendell & Whitehead, 2001), les orangs-outans et les singes capucins (van Shaik & al., 2003) par exemple. Mais l'espèce culturelle la plus documentée à ce jour (l'homme mis à part) reste les chimpanzés.
Dès 1973, la primatologue Jane Goodall utilisa le terme de « culturels » pour qualifier certains comportements des chimpanzés de Gombe qu'elle pensait spécifiques au groupe tanzanien qu'elle observait depuis de nombreuses années. La même année, à Portland, avait lieu un colloque pluridisciplinaire : « Precultural Primate Behavior » qui témoigne d'une première cristallisation de la question de l'existence d'une culture chez les primates, par le rapprochement des travaux, conduits sur le long terme sur les macaques japonais et sur les chimpanzés en milieu naturel (Itani & Nishimura, 1973 ; Goodall, 1973). 26 années plus tard, la revue *Nature* titrait sa couverture du 17 juin 1999 *Chimpanzee cultures*. Dans ce numéro paraissait un article co-écrit par les plus grands spécialistes internationaux qui étudient le comportement des chimpanzés en milieu naturel (Whiten & al., 1999). Dans ce colossal travail, les 9 co-auteurs rendent compte de la mise en commun leurs observations de terrain, ce qui équivaut à 151 années d'observations. 65 comportements jugés comme potentiellement culturels sont alors envisagés de manière systématique et sont comparés entre les différents groupes sociaux étudiés. Le but est alors de déterminer les comportements présents ou absents, fréquents ou rares selon les groupes. Utilisant divers critères, les scientifiques concluent, au final, que 39 comportements peuvent être qualifiés de *culturels*. Sans nous étendre en détail sur cette question, nous donnerons tout de même quelques exemples de comportements culturels.
Les chimpanzés sauvages du mont Assirik (Sénégal) consomment des termites du genre *Macrotermes* (McGrew & al., 1988) alors que ces mêmes insectes sont ignorées par la communauté de Bossou (Guinée). Le comportement « pêcher des termites » peut également, selon le groupe social, revêtir une forme différente : si après avoir récolté les termites sur sa sonde, on met directement le bâton à la bouche pour manger les insectes à Gombe, les chimpanzés de Tai et Bossou, de leur côté, ôtent d'abord les termites de l'outil avec une main avant de porter celle-ci à la bouche (Humle, 2006). Enfin, un même comportement peut avoir des significations différentes. Ainsi, le comportement appelé « leaf-clip » est effectué par les mâles adultes et précède une parade à Tai, est réalisé par les jeunes pour attirer l'attention des autres jeunes et les inviter à jouer à Bossou et il est utilisé par les mâles sexuellement actifs pour attirer les femelles à copuler à Mahale (Boesch, 2010).

DISCUSSION : DES OBJETS POUR LA DIDACTIQUE ?

Les biologistes qui s'appuient sur une définition comportementale de l'enseignement considèrent qu'enseigner consiste à déclencher chez l'individu naïf un comportement social, c'est-à-dire un comportement dont l'apparition est imputable à l'environnement social (un congénère expérimenté) et non au milieu physique. Mais en se privant d'une réflexion sur le contenu de la relation professeur et élève, ils rangent sous le terme « enseignement » des situations dans lesquelles l'enseignant est réduit à un stimulus permettant à un jeune congénère de révéler un comportement social partagé par tous les individus de son espèce.
Les psychologues de leur côté, en recherchant la présence de la théorie de l'esprit chez des individus véhiculent l'idée que l'enseignement et l'apprentissage consistent en des activités individuelles ou du moins une activité interindividuelle, laissant de côté la dimension sociale et collective.
Leur point commun est de considérer essentiellement l'aspect processuel de l'enseignement. Parallèlement à cela, les travaux menés sur diverses espèces animales évoluant en milieu naturel, nous offrent des descriptions fines sur les comportements culturels, enjeux potentiels d'une relation d'enseignement / apprentissage.
La didactique qui prend en charge ces deux aspects (le processus et l'enjeu de la relation d'enseignement / apprentissage) en s'intéressant à toute situation sociale dans laquelle « quelque instance (personne ou institution) envisage de faire (ou fait) ***quelque chose*** afin de faire que quelque instance apprenne ***quelque chose*** » (Chevallard, 2007/2008). Les situations animales que nous avons évoquées tout au long de notre contribution contiennent-elles du didactique et, à ce titre, constituent-elles des objets pour la didactique comparée ?

Il est temps maintenant de revenir sur le cas des enseignants suricates. Les zoologues Thornton & McAuliffe (2006) qualifiaient d'enseignement la situation dans laquelle un suricate expérimenté apportait des scorpions plus ou moins vivants aux jeunes du groupe pour que ceux-ci apprennent à chasser. Pour les psychologues, Csibra et Gergely (2006), si cette situation permettait aux petits d'acquérir une connaissance généralisable (comme c'est le cas dans une situation d'enseignement), elle n'était pas sociale du début à la fin car l'apprentissage chez le petit résultait d'une interaction avec l'environnement et non avec le professeur. Ce phénomène, tel qu'il est décrit, relève-t-il de l'enseignement ? du didactique ?

La didactique se préoccupe des situations sociales dans lesquelles quelque instance fait quelque chose pour que quelque autre instance apprenne quelque chose, un quelque chose qui est nommé par les didacticiens : des objets, des savoirs, des œuvres, des praxéologies… La chasse aux scorpions, chez les suricates, est-elle un objet, un savoir, une œuvre, une praxéologie ? Pour répondre à cette question, je m'appuierai sur la terminologie de Chevallard en utilisant le bloc praxis de ses *praxéologies* à savoir : type de tâche et technique (pour un développement sur le concept de praxéologies, se référer à Chevallard, 1999). Chez l'homme, toute activité se laisse décrire en termes de type de tâche : résoudre une équation du premier degré, couper une fleur, nouer ses chaussures… sont différents types de tâche. Et pour réaliser un type de tâche, les êtres humains recourent à une technique. Chez Chevallard, le terme de technique est à entendre au sens de Mauss (2010), c'est-à-dire au sens de manière de faire efficace et *traditionnelle*.
Les types de tâches proposés aux écoliers d'un âge donné diffèrent selon le groupe social humain dont il est question, ils diffèrent selon les *cultures*. Et parfois même, pour un type de tâche similaire : poser une division par exemple, plusieurs techniques co-existent et varient selon que l'opération soit réalisée par un écolier français ou chinois (Million-Fauré, 2010). Les deux techniques sont efficaces et elles sont différentes et situées culturellement, elles sont

« traditionnelles et efficaces ». Le type de tâche et/ou la technique employée par les suricates sont-ils culturellement situés et varient-ils d'un groupe social à l'autre traduisant ainsi un rapport social spécial au monde ? Bien que Thornton & al. (2010) avancent le terme de « traditions » pour qualifier certains comportements de suricates, il n'existe pas, à notre connaissance, d'articles attestant de types de tâches et/ou de techniques qui diffèrent selon les groupes sociaux de suricates. Autrement dit, au vu des données dont nous disposons, nous pouvons affirmer que chasser le scorpion est un type de tâche nécessitant une technique et que celle-ci est partagée par tous les individus de l'espèce et non par les individus d'un groupe social donné. Aussi, les techniques professorales des suricates adultes qui permettent au petit d'apprendre à chasser, qui accompagnent, accélèrent ou permettent le développement du jeune constituent des techniques d'enseignement permettant l'acquisition de pratiques sociales partagées, de traditions non variantes mais pas des techniques didactiques parce qu'elles ne concernent pas l'apprentissage d'objets, de savoirs, d'œuvres, de praxéologies qui ont à voir avec la culture. A ce titre, et tant qu'il n'aura pas été démontré que les suricates possédaient des répertoires comportementaux variant et/ou des techniques qui diffèrent selon les groupes, nous ne considèrerons pas ces situations comme un objet d'étude pour la didactique comparée.

En 2010, Chevallard précise sa définition du didactique comme toute situation sociale dans laquelle quelque instance (personne ou institution) manifeste une intention de faire *quelque chose* pour que quelque instance rencontre ***quelque œuvre*** (je souligne)». Pour décrire ces phénomènes, la didactique a adopté une position anthropologique permettant d'articuler les dimensions collectives et individuelles permettant à un individu d'entrer dans une culture en s'appropriant les œuvres culturelles idoines. Ces œuvres, qui permettent de résoudre une catégorie de problèmes, constituent une production propre à un groupe social, traduisent une certaine vision du monde et véhiculent des rapports sociaux de groupe : elles possèdent une sémioticité. Si les sociétés de suricates ne semblent pas (au vu des données publiées) « posséder » d'œuvres culturelles, ce phénomène, que l'on qualifie d'anthropologique, ne semble pourtant pas être l'apanage des seules sociétés humaines.
Whiten et al (1999) ont montré que les chimpanzés avaient des comportements (types de tâches et techniques) qui variaient selon les communautés. Il existe non seulement différentes façons de faire selon les groupes mais il existe également différentes façon de « jouer le social » selon le genre. En effet, des comportements tels que la pêche aux termites ou encore le cassage de noix sont appris et pratiqués de manières différenciées selon le sexe de l'individu (Boesch & Boesch, 1981 ; Lonsdorf 2003 ; 2006). Il existe donc chez les chimpanzés, comme chez l'homme, une sémioticité des comportements culturels.
Plusieurs techniques sociales réalisées par des individus expérimentés considérées comme relevant de l'« individualistic type of social learning » (facilitations, stimulations, stimulus enhancement, emulation) ont été décrites dans plusieurs espèces animales non humaines (Whiten, 2000). Certaines (notamment des facilitations et des stimulations) permettent l'apprentissage de comportements culturels chez les chimpanzés (Boesch & Boesch –Achermann, 2000).
Traitant de manière séparée processus et contenu, individuel et collectif, les scientifiques appartenant aux différents champs de recherche que nous avons évoqués tout au long de cette contribution ne peuvent aborder la question de l'enseignement et de l'apprentissage d'œuvres culturelles telle que l'étudient la didactique comparée (Sensevy & Mercier, 2007).
La littérature scientifique nous a permis de réunir des éléments concernant les techniques d'enseignement chez les non humains et la nature des comportements enseignés et appris. Elle nous a permis d'exclure du champ des études didactiques les comportements appris socialement mais qui ne varient pas selon les groupes sociaux et ne sont pas le fruit de cultures. A la lumière des données secondaires dont nous disposons sur les techniques sociales permettant l'apprentissage de comportements culturels chez les chimpanzés, nous proposons que les didactiques doivent pas se préoccuper exclusivement des cultures humaines mais de toute situation concernant la diffusion de pratiques culturelles qu'elles soient humaines ou animales. C'est à ce titre que nous avons entrepris dans une thèse de doctorat, la première étude empirique visant à étudier, avec une approche didactique les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage d'un comportement culturel chez une espèce non humaine : les chimpanzés sauvages du Parc national de Tai en Côte d'Ivoire.

BIBLIOGRAPHIE

Barnett, S. A. (1968). The "Instinct to Teach". *Nature*, *220*(5169), 747-749.
Boesch, C. (2011). From material to symbolic cultures: Culture in primates. In J. Valsiner (Éd.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
Boesch, C. (1991). Teaching among wild chimpanzees. *Animal Behaviour*, (41), 530-532.
Boesch, C., & Boesch-Achermann, H. (1981). Sex differences in the use of natural hammers by wild chimpanzees: A preliminary report. *Journal of Human Evolution*, *10*(7), 585-593.
Boesch, C., & Boesch-Achermann, H. (2000). *The chimpanzees of the Taï Forest: behavioural ecology and evolution*. Oxford: Oxford University Press.
Boesch, C, & Tomasello, M. (1998). Chimpanzee and Human Cultures. *Current Anthropology*, *39*(5), 591-611.
Bonte, P., & Izard, M. (1992). *Dictionnaire d'ethnologie et anthropologie* (2e éd.). Presses Universitaires de France (PUF).
Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
Call, J., & Tomasello, M. (2008). Does the chimpanzee have a theory of mind? 30 years later. *Trends in cognitive science*, (12), 187-192.
Caro, T. M., & Hauser, M. D. (1992). Is there teaching in nonhuman animals? *The Quarterly Review of Biology*, *67*(2), 151-174.
Cheney, D., & Seyfarth, R. (1990). Attending to behaviour versus attending to knowledge: examining monkeys' attribution of mental states. *Animal Behaviour*, *40*(4), 742-753.
Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, *9*(2), 221-266.
Chevallard Y. (2007/2008) Didactique pluridisciplinaire didactique fondamentale, Cours de licence consulté sur http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Didactique-fondamentale-2-2.pdf le 2 mai 2011.
Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous? *Éducation et didactique*, Varia, *4*(1), 139-148.
Danchin, E., Giraldeau, L.-A., Valone, T. J., & Wagner, R. H. (2005). L'imitation dans le monde animal. Information publique et évolution culturelle. *Terrain*, (44), 91-108.
Dessus, P. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. *Revue française de pédagogie*, (164), 139-158.
Ewer, R. F. (1969). The "Instinct to Teach". *Nature*, *222*(5194), 698.
Fragaszy, D. (2003). Making space for traditions. *Evolutionary Anthropology: Issues, News, and Reviews*, *12*(2), 61-70.
Franks, N. R., & Richardson, T. (2006). Teaching in tandem-running ants. *Nature*, *439*(7073), 153.
Frye, D., & Ziv, M. (2002). Teaching and learning as intentional activities. In Strauss S. (Éd.), *Theories of mind and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
Galef, B. G. (1992). The question of animal culture. *Human Nature*, (3), 157-178.
Goodall, J. (1973). Cultural elements in a chimpanzee community. In Menzel E. (Éd.), *Precultural primate behavior* (p. 138-159). Basel: Karger.
Heyes, C. M., Ray, E. D., Mitchell, C. J., & Nokes, T. (2000). Stimulus Enhancement: Controls for Social Facilitation and Local Enhancement. *Learning and Motivation*, *31*(2), 83-98.
Humle, T. (2006). Ant dipping in chimpanzees: an example of how microecological variables, tool-use, and cultures reflect the cognitive abilities of chimpanzees. In Matsuzawa T. & Tanaka M. (Éd.), *Cognitive development in chimpanzees*. Springer.
Itani, J., & Nishimura, A. (1973). The study of infrahuman culture in Japan. In E. Menzel (Éd.), *Precultural primate behavior* (p. 26-50). Basel: Karger.
Kruger A. C., & Tomasello M. Cultural learning and learning culture. (1996). In Olson, D. R., & Torrance, N. (Éd.). *The handbook of education and human development: new models of learning, teaching and schooling*. (p. 369-387). Wiley-Blackwell.
Krützen, M., Mann, J., Heithaus, M. R., Connor, R. C., Bejder, L., & Sherwin, W. B. (2005). Cultural transmission of tool use in bottlenose dolphins. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *102*(25), 8939 -8943.
Lonsdorf, E. V. (2003). *The development, acquisition and transmission of a tool-use skill in wild chimpanzees*. Thèse de Doctorat. Université du Minnesota.
Lonsdorf, E. V. (2005). What is the role of mothers in the acquisition of termite-fishing behaviors in wild chimpanzees (*Pan troglodytes schweinfurthii*)? *Animal Cognition*, *9*(1), 36-46.
Lonsdorf, E. V., Eberly, L. E., & Pusey, A. E. (2004). Sex differences in learning in chimpanzees. *Nature*, *428*(6984), 715-716.
Mauss, M. (2010). *Sociologie et anthropologie* (12e éd.). Paris : PUF.

McGrew, W. C., Baldwin, P. J., & Tutin, C. E. G. (1988). Diet of wild chimpanzees (*Pan troglodytes verus*) at Mt. Assirik, Senegal: I. Composition. *American Journal of Primatology*, *16*(3), 213-226.
Mill, J. S. (1872). *A system of logic : ratiocinative and inductive; being a connected view of the principles of evidence and the methods of scientific investigation*. London: Longman. Consulté sur http://books.google.com/books?id=y4MEAAAAQAAJ le 2 mai 2011.
Millon-Fauré, K. (2010). Un phénomène d'oubli au début du collège chez les élèves migrants: source de difficulté pour les apprentissages? *Petit x*, (83), 5-26.
Olson, D. R., & Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. In Olson, D. R., & Torrance, N. (Éd.). *The handbook of education and human development: new models of learning, teaching and schooling* (p. 9-27). Wiley-Blackwell.
Pearson, A. (1989). *The Teacher: Theory and Practice in Teacher Education* (1ère éd.). Routledge.
Perry, S., Baker, M., Fedigan, L., Gros-Louis, J., Jack, C., Mackinnon, K. C., Manson, J. H., et al. (2003). Social conventions in wild white-faced capuchin monkeys: Evidence for traditions in a neotropical primates. *Current Anthropology*, *44*(2), 241-268.
Povinelli, D. J., & Vonk, J. (2003). Chimpanzee minds: suspiciously human? *Trends in Cognitive Sciences*, *7*(4), 157-160.
Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind? *Behavioral and Brain Sciences*, *1*(04), 515-526.
Raihani, N. J., & Ridley, A. R. (2008). Experimental evidence for teaching in wild pied babblers. *Animal Behaviour*, *75*(1), 3-11.
Rapaport, L. G. (2006). Parenting behaviour: babbling bird teachers? *Current Biology*, *16*(17), R675-677.
Rendell, L., & Whitehead, H. (2001). Culture in whales and dolphins. *The Behavioral and Brain Sciences*, *24*(2), 309-324; discussion 324-382.
van Schaik, C. P., Ancrenaz, M., Borgen, G., Galdikas, B., Knott, C. D., Singleton, I., Suzuki, A., et al. (2003). Orangutan Cultures and the Evolution of Material Culture. *Science*, *299*(5603), 102 -105.
Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
Spence, K. W. (1937). Experimental studies of learning and the higher mental processes in infrahuman primates. *Psychological Bulletin*, *34*(10), 806-850.
Thornton, A., & McAuliffe, K. (2006). Teaching in Wild Meerkats. *Science*, *313*(5784), 227-229.
Thornton, A., & Raihani, N. J. (2008). The evolution of teaching. *Animal Behaviour*, *75*(6), 1823-1836.
Thornton, A., Samson, J., & Clutton-Brock, T. (2010). Multi-generational persistence of traditions in neighbouring meerkat groups. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, *277*(1700), 3623 -3629.
Tomasello, M. (1990). Cultural transmission in the tool use and communicatory signalling of chimpanzees? In S. T. Parker & K. R. Gibson (Éd.), *« Language » and intelligence in monkeys and apes: Comparative developmental perspectives* (p. 274-311). New York: Cambridge University Press.
Tomasello, M., Kruger, A. C., & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, (16), 495-552.
Tomasello, M. (1999). The human adaptation for culture. *Annual Review of Anthropology*, *28*(1), 509-529.
Tomasello, M., & Call, J. (1997). *Primate Cognition* (1ère éd.). Oxford : Oxford University.
Tomasello, Michael, & Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental Science*, *10*(1), 121-125.
Tomasello, M, & Herrmann, E. (2010). Ape and Human Cognition. *Current Directions in Psychological Science*, *19*(1), 3 -8.
Whiten, A., Goodall, J., McGrew, W. C., Nishida, T., Reynolds, V., Sugiyama, Y., Tutin, C. E. G., et al. (1999). Cultures in chimpanzees. *Nature*, *399*(6737), 682-685.
Whiten, A. (2000). Primate Culture and Social Learning. *Cognitive Science*, *24*(3), 477-508.

LABORATOIRE D´APPRENTISSAGE ET RÉCRÉATION – LAR: PRATIQUES PÉDAGOGIQUES, PROCESSUS D´INVESTIGATION

Maria Francisca Vilas Boas Leffer
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP/PR-BR
E-mail: mariafrancisca70@gmail.com

Daniel Vieira da Silva
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP/PR-BR
E-mail: danielsilvacwb@terra.com.br

RÉSUMÉ

Ce travail présente les résultats d´une recherche-action, développée au Laboratoire d´Apprentissage et Récréation, espace d´éducation non-formelle de l´Université Tuiuti du Paraná, Brésil. Occupés avec le développement et l´étude de nouveaux processus et formes de construction de la connaissance et constitution des sujets, l´action des plusieurs collaborateurs du Laboratoire s´appuie sur une perspective qui place la médiation pédagogique, l´expérimentation investigatrice et la jouabilité, au centre de tout le processus cognitif qui s´établit. Nous exposons dans ce travail, les dinamiques, les processus et les résultats d´une méthodologie, laquelle nous avons nommé pédagogie ludique-investigative intervenue, matérialisé dans le projet *Dans l´esthétique du quotidien un regard esthétique -critique: la lecture de l´image dans les parcs de Curitiba*. Pour cela, nous nous sommes basés sur la recherche de Paulo Freire (1979), selon lequel la connaissance existe pour aider les gens (et aussi les petits enfants) à créer et à imaginer, et ne pas pour les « emprisonner aux tables et chaises ». Avec des enfants entre 36 mois et 10 ans, fils d´élèves, fonctionnaires, professeurs de l´ UTP et membres de la communauté, le projet a utilisé les espaces disponibles dans l´Université – Laboratoire d´Informatique, Bibliothèque, etc.-, des espaces urbains de la ville, dans ce cas le *Parc Barigui*, et a établi des partenariats avec les Cours de Pédagogie et Biologie afin de promouvoir, en plus de la construction de la connaissance relative aux thèmes liés à l´écologie, une vraie initiation scientifique, en plaçant les enfants en relation ludique et systématisé avec plusieurs méthodologies et instruments de recherche. D´après les résultats de ce projet, nous avons pu apprendre que l´enfant, même celui en âge préscolaire, a besoin de systématiser la connaissance sur soi-même et sur le monde qui l´entoure, de même qu´un plaisir ludique dans l´utilisation de méthodologies et d´instruments d´investigation scientifique.

Mots clés: Pédagogie ludique-investigative intervenue; Initiation scientifique; Éducation non-formelle; Jouabilité et recherche.

1. INTRODUCTION

> *"La connaissance systematisée de la science et de la philosophie sont des extensions de la connaissance de toutes les personnes, qui naît de la connaissance de son quotidien, et qui a lui retourne. Si cela est ainsi pour la valeur cognitive, est de la même manière pour la valeur esthétique.*

Ce travail a pour objectif de présenter les résultats d´une recherche qui a eu comme sujet : *Dans l´esthétique du quotidien un regard esthétique-critique: la lecture de l´image dans les parcs de Curitiba*, développée au Laboratoire d´Apprentissage et Récréation, espace d´éducation non-formelle (mais institutionnelle) de l´Université Tuiuti du Paraná, dans la ville de Curitiba, Brésil. Le laboratoire fait partie de la proposition pédagogique du Cours de Pédagogie de cette Université, et s´occupe des enfants de 2 ans et demi à 10 ans. Les enfants de 3 à 6 ans fréquentent cette institution assidûment, et la remplacent par l´enseignement formel. Les autres enfants, entre l´âge de 7 et 10 ans, fréquentent d´autres périodes dans les écoles d´éducation régulier. Ils sont des enfants des professeurs, des étudiants, des employés de l ´Université Tuiuti et des membres de la communauté aux alentours. Le laboratoire est destiné aux Projets des plusieurs cours de l´Université ; aux stages curriculaires obligatoires ; stages extra-curriculaires ; activités complementaires ; activités académiques, projets de recherche et projets d'extension.

Dans les activités du Laboratoire les enfants participent aux projets liés aux sujets générateurs avec démembrement en sujets sécondaires pendant l´année scolaire, dans une proposition interdisciplinaire et multiculturelle, avec la mise au point à l´enfant investigateur et à la construction des regards sensibles sur les choses du monde. Regarder et réfléchir avec de la raison et sensibilité sur le contexte contemporain devient une question de citoyenneté. En plus du sujet générateur de ce projet en discussion, d´autres exemples se font remarquer : *Le multiculturalisme au quotidien de l´enfant ; Littérature : une histoire avec du début et sans fin ; Notre Brésil : en connaissant des cultures et des arts*. Tout le processus cognitif qui s´établit dans ces propositions de travail est intercédé par le professeur dans un partenariat *ludique et investigative*, et cherche dans les valeurs esthétiques de tous les jours, dans les alentours, des regards plus critiques.

Le sujet générateur qui a été à l´origine de ce travail a amené comme problème la mise en question: Est-il possible, parmis un regard sensible des enfants, d´apporter aux plusieurs domaines de connaissance d´une manière systématique, dans une transposition didactique, des questions liées aux espaces urbains et qui englobent l´environnement, la flore, la faune et l´esthétique du quotidien ? Cette question a suscité l´objectif : identifier ce que les parcs peuvent offrir à la communauté scolaire pour une transposition didactique sur les contenus des plusieurs domaines de connaissance, liés à l´esthétique du quotidien tout en privilégiant la sensibilité, à la relation avec l´environnement et au multiculturalisme. La méthodologie de recherche a eu comme but deux points fondamentaux : La recherche bibliographique et la recherche sur le terrain, dans une proposition méthodologique de recherche-action.

La recherche sur le terrain a eu le soutien des auteurs : ALMEIDA, Geraldo Peçanha (2007), à la question de la transposition didactique; ARGAN, Giulio Carlo (2005), dans la discussion sur les espaces urbains et les environnements urbains; KRAMER, Sonia (2008), qui cite Paulo Freire et apporte dans la discussion l ´éducation comme pratique de la liberté; LUCKESI, Cipriano Carlos (2005), discute sur le fait de l´être humain, quand il agit d´une façon ludique vit une expérience pleine; RICHTER, Ivone Mendes (2003) aborde des questions de valeurs esthétiques; VAZQUEZ, Adolfo Sanchez (1978) amène les études sur *Les idées esthétiques de Marx"*; Maria Tereza de Assunção Freitas (2002), dans ses études sur VIGOTSKI & BAKTIN: psychologie et éducation: un intertexte; VIGOTSKI, Lev, Semenovitch (1989) présente les théories de la *zone de développement proximal.*

La recherche sur le terrain a été faite dans une phase d´exploration qui englobe les professeurs du Laboratoire, la chercheuse (coordinatrice pédagogique du Laboratoire) et des stagiaires de l´Université à partir des observations du contexte de chaque parc, d´après des enregistrements et des photos des contenus remarquables récoltés. Sur l´esthétique du quotidien ont été récoltées des questions qui ont englobé la perception et la sensibilité des particularités qui chaque parc concerné dans cette recherche a présenté – le Parc Barigui (*PARQUE BARIGUI)* et le Bois de l´Allemand (*BOSQUE ALEMÃO)*.

La phase suivante, au Laboratoire, les données récoltées dans la phase exploratrice ont été explorées par les enfants, d´après la recherche des situations et la construction des hypothèses. Ils ont eu des études préliminaires sur: les lacs, les eaux douce et salé, l' eau potable et l' eau pollué ; sur la fonction d´un laboratoire de Biologie ; sur la faune, la flore, la littérature et les arts.

Ainsi on a construit un réseau d´informations d´accord avec les questions posées par l´enfant lui-même. Les enfants ont reçu ces informations d´après la lecture d´images, la lecture de contes infantiles, la contextualisation historique et géographique; la recherche dans des livres et sur internet; du

voyage imaginaire à travers la carte du monde et de la connaissance de nouvelles cultures; d´un multiculturalisme ethnique et culturelle des personnages crées à partir de l´imaginaire infantile. Les sus-projets bimestrels ont été développés à l´aide des données récoltées et analysées.

Le développement de ce travail est divisé en quatre parties : dans la première il y a l´introduction ; dans la deuxième partie ce sont présentées les questions théoriques, et où la méthodologie avec laquelle ce sont développées les pratiques pédagogiques dans le Laboratoire d´Apprentissage et Récréation est mise en relief. Cette méthodologie s´appelle PÉDAGOGIE LUDIQUE-INVESTIGATIVE INTERVENUE: la théorisation d´une pratique, suivi d'une sous-partie: LABORATOIRE D´APPRENTISSAGE ET RÉCRÉATION: une expérience scolaire d´éducation non-formelle. Dans la troisième partie, on présente le projet qui a crée ce travail: DANS L´ESTHÉTIQUE DU QUOTIDIEN, UN REGARD ESTHÉTIQUE ET CRITIQUE: LA LECTURE DE L´IMAGE DANS LES PARCS DE CURITIBA. Dans la quatrième et dernière partie ce sont présentées les considérations finales.

2. PÉDAGOGIE LUDIQUE-INVESTIGATIVE INTERVENUE: la théorisation d´une pratique

Notre expérience dans le domaine de la pédagogie et de l' árt-éducation a montré que, en plus des spécificités de chaque domaine de connaissance il faut avoir la formation de personnes sensibles, avec des regards attentifs aux choses qui se passent autour. D´après un regard esthétique et critique, on peut développer un esprit investigatif, puisque l´éducation esthétique aide l´éducation d´un regard, le sentir et à percevoir les choses du monde sensible et du monde objectif. Um dialogue avec la nature, par exemple, nous offre des conditions de compréhension et d´affection de cette même nature. Dans ce sens, l´éducation scolaire peut, et a le compromis de systématiser cette relation, surtout en face à la compréhension du fait que la relation qu´on apprend à établir avec la nature est analogue à celle qu' on mène envers des paires humaines.

Tous les domaines de connaissance doivent diriger l´éducation vers la sensibilité et aux sens esthétiques. Vázquez (1978) dans ses études sur *Les idées esthétiques de Marx* aborde la question de *l´humanité des sens*, comme suit:

> *D´ici se réduit le rôle élevé que Marx donne à la sensibilité humaine, em général et, en particulier, à la sensibilité esthétique. [...] ils sont si humaines que la pensée, mais cette humanité des sens est, comme tout ce qui est vraiement humaine, une conquête. La sensibilité esthétique apparaît dans ce processus d´affirmation de l´être humain. Le sens esthétique apparaît quand la sensibilité humaine s´est tellement enrichi que l´objet est, en premier lieu et essentiellement, réalité humaine, "réalité des forces essentielles humaines". [...] La création artistique et, en général, la relation esthétique avec les choses est un produit de toute l´histoire de l´humanité et, à son tour, c´est une des formes les plus élévées d´affirmation de l´homme dans le monde objectif. (1978, p.85).*

Ces affirmations nous permettent d´élever l´importance d´une éducation pour la sensibilité esthétique comme forme de compréhension des questions humaines et de la nature, sujet de cette contemporanéité et solidifiées dans les principes des Directives Curriculaires Nationales en tous ses niveaux et modalités de l´enseignement brésilien.

Si la nature est un lieu de plusieurs relations et transformations, elle en est aussi d´une lecture esthétique et critique de ces relations qu´un homme sensible peut faire sur son environnement, son quotidien et son multiculturalisme. Une conscience écologique peut être construite sur une de ces interactions de l´homme avec la nature et avec son quotidien. Le processus d´évolution et de développement de la race humaine a toujours apporté la question nature-interaction-créativité. L´éducation de la sensibilité et du regard comme constitutif du quotidien de l´éducation scolaire promeut des différents processus de "perception" du monde et des convivialités culturelles.

Ces raisons nous ont amené aux questions liées aux environnements urbains ou aux espaces urbains, étant donné la multiplicité des contenus qu´y existent, même qu´ils soient construits par l´homme. D´après Argan (2005), un espace urbain est toujours le produit d´un projet, differement de l´environnement urbain, puisque celui-ci peut être conditionné, mais ne peut pas être structuré. L´un ou l´autre peuvent contribuer au développement des regards sensibles, à travers d'un savoir scolaire.

À partir de ces réflexions, a apparu le désir de soulever des quéstions liées à ces environnements ou espaces urbains de Curitiba, en débutant par des expériences des pratiques pédagogiques dévelopées avec des petits enfants du Laboratoire d´Apprentissage et Récréation, de l´éducation non-formelle de l´Université Tuiuti du Paraná – Brésil. Cette proposition est celle d´une pédagogie ludique-investigative intervenue où le plaisir de chercher est présent dans le quotidien de ces enfants. Cette pédagogie s´appuie sur l´éducation de la sensibilité, et a une posture interdisciplinaire et multiculturelle, ce qui transforment ces enfants en des individus éthiques, esthétiques, et par conséquent, des chercheurs.

Comme forme d´élucider la signification de la pédagogie ludique-investigative intervenue, Cipriano Carlos Luckesi[77] apporte sur son site internet une discussion sur la question du ludique, dans l´article « Éducation et Jouabilité »:

> *Ce qui la jouabilité apporte de nouveau est le fait de l´être humain, quand il agit ludiquement, il vit une expérience pleine. Par cela, on veut dire que, dans l´expérience d´une activité ludique, chaqu´un de nous est plein, entier à ce moment. [...] Pendant qu´on participe vraiement à une activité ludique il n´y a pas de place dans notre expérience, pour n´importe quelle chose en plus de notre propre activité. [...] plaisanter, jouer, agir ludiquement, exige un dévouement de l´être humain, corps et esprit, au même temps. L´activité ludique ne permet pas de partage; les propres activités ludiques, elles-mêmes, nous conduisent à cet état de conscience. (LUCKESI, 2001: S/L)*[78]

Afin d´élucider cet état de conscience Luckesi s´en sert des études de Ken Wilber[2], lequel souligne que l´abordage integral de l´être humain doit prioriser quatre dimensions: la dimension intérieure individuelle (dimension esthétique); la dimension extérieure individuelle (dimension comportamentale); la dimension intérieure collective (dimension éthique) et la dimension extérieure collective (dimension systémique). Pour l´auteur, ces dimensions sont nécessaires à l´éducation integrale de l´être humain, puisqu´elles permettent l´expérience de l´esthétique, de la spiritualité et de l´éthique.

En ce qui concerne les questions investigatives intervenues, Jerome S. Bruner dans l´introduction du livre de Vigotski (2005) "Pensée et Langage", mentionne les observations directes de Vigotski sur les enfants dans des questions liées aux activités intervenues et aux solutions de leurs problèmes :

> *Mais même le bon sens duquel Vigotski s´en sert dans son travail n´a pas été acquis étant « assis sur une chaise », mais à partir de l´observation incesante des enfants qui apprenaient à parler et à résoudre des problèmes. [...] Vigotski représente, encore, un progrès dans l´effort, à chaque fois plus grand pour la compréhension des processus cognitifs. Son point de vue est celui de l´activité intervenue.*

On s´aperçoit du souci de Vigotski aux questions qui englobent les fonctions psychologiques supérieures et la médiation des interactions. Cela nous fait réfléchir sur les pratiques pédagogiques du Laboratoire d´Apprentissage et Récréation, où l' on travaille avec des âges chronologiques differents, et des differents développements mentaux. Cette proposition s´appuie sur les fondements des discussions de Vigotski rapportées aux processus cognitifs, quand il raffermit que ceux-là se produisent en deux niveaux de développement : le *développement réel* et le *développement potentiel*. Le premier parle de la connaissance qui a été déjà utilisée par l´individu, et lui rend capable de résoudre des problèmes, d´après l´emploi de sa connaissance d´une manière autonome. Au deuxième, l´individu construit son apprentissage avec l´intervention des autres.

---

[77] Enseignant brésilien, professeur de Philosophie et de l´Histoire de l´Éducation du Programme de Post-Graduation de l´ Université Fédérale de Bahia.

[78] www.luckesi.com.br/texto/ludicidade_e_atividades. Acesso em 3 abr.2011.

Vigotski (1989) discute sur le fait que, dans les études prédominants concernant le développement mental des enfants, en général on accepte comme indicatif de la capacité mental seulement les activités que les enfants peuvent faire eux-mêmes. Il s´en oppose en disant que: "ce que l´enfant peut faire à l´aide des autres pourrait être beaucoup plus indicatif de son développement mental, de que ce que lui peut faire seul" (p. 96). Cela amène cet auteur à la théorie:

> *La zone de développement proximal [..] c´est la distance entre le niveau de développement réel, lequel en général on détermine*
> *à travers la solution indépendente de problèmes, et le niveau de développement potentiel, déterminé à travers la solution de problèmes sous l´orientation d´un adulte ou en collaboration avec des collègues plus aptes. La zone de développement proximal définit les fonctions qui n´ont pas encore mûre, mais qui sont dans le processus de maturation, des fonctions qui vont devenir mûres, mais qui sont présentes à l´état embryonnaire. [...]*
> *Par l´emploie de ce méthode, on se rend compte, non seulement des cycles et des processus de maturation qui ont été déjà completés, mais aussi de ceux qui sont toujours à l´état de formation, c´est-à-dire, qui seulement commencent à devenir mûrs et à se développer. Ainsi, la zone de développement proximal nous permet délinéer le futur immeédiat de l´enfant et son état dynamique de développement, ce que favorise l´accès, non seulement à ce qui a déjà été obtenu à partir du développement, mas aussi à ce qui est en processus de maturation. (VIGOTSKI, 1989, p. 97-98).*

Les théories de Vigotski soutiennent la proposition réalisée au Laboratoire d´Apprentissage et Récréation, par ses caractéristiques d´une éducation non-formelle qui englobent des differents âges et, par conséquent, des differents apprentissages et développements. Cette proposition se base sur une pérspective qui place la médiation pédagogique, l´expérimentation investigative et la jouabilité au centre de tout le processus cognitif qui s´établi.

2.1. Laboratoire d´Apprentissage et Récréation : expérience scolaire d´éducation non-formelle.

Ce Laboratoire appartient au Cours de Pédagogie, lié à la Faculté des Sciences Humaines, des Lettres et des Arts (FACHLA), de l´Université Tuiuti du Paraná. Il a sa spécificité, s´occupe des enfants entre l´âge de 36 mois et 10 ans, dans les périodes du matin, de l´après-midi et du soir, enfants de professeurs, étudiants et employés de l´Université et des enfants de familles de la communauté des alentours de cette Institution. Il se destine à la recherche et à la pratique pédagogique, une espace où on applique des nouvelles abordages, des nouvelles méthodologies, des nouvelles expériences cognitives et de l´interaction sociale, en accord avec les nouveaux paradigmes culturels et politiques de la société.

Dû aux caractéristiques des actions pédagogiques développés dans ce Laboratoire, tournées vers des projets thématiques, a apparu le désir d´apporter à ces enfants un espace pour la pensée creative, ce qui leurs a offert des nouvelles possibilités pour un processus d´enseignement et d´apprentissage, basées sur l´investigation et la jouabilité.

Ainsi, toutes ces activités développées sont planifiées par l´équipe de professionnels qui travaillent dans cet espace, où ils envisagent des projets avec des sujets créateurs, et qui englobent des contenus socio-environnementaux et multiculturels, et une attitude interdisciplinaire. Les enfants sont stimulées à résoudre des situations problèmes, par la construction des hypothèses, la reformulation de concepts et la création de nouvelles connaissances. Tout ce processus investigative a comme base l´intervention des professeurs et des collègues un peu plus âgés.

Ce travail montre que la sensibilité, la perception et la créativité font que la curiosité soie une devise pour les processus d´apprentissage, d´enseignement et de recherche. Elles amènent les enfants et les professeurs à construire ensemble les processus d´enseignement et d´apprentissage, ce que leur permet d´avoir un développement culturel, affectif, social, cognitif et ludique. Cela a été évidencé que l´enfant développe sa parole en partageant la solution des problèmes d´après les hypothèses crées dans les discussions de groupes et dans les activités pratiques dévelopées. Vigotski (1989, p. 29), fait voir que: "l´enfant qui s´en sert de la parole partage son activité dans deux parties consécutives. À travers la parole, il planifie comment résoudre le problème et donc, exécute la solution crée à travers d´une activité visible.

Dans ce Laboratoire, les sujets créateurs travailés avec les enfants englobent des contenus de carácter scientifique. Les connaissances préalables apportées par les enfants, c´est-à-dire, les concepts intervenus sont des outils pour des concepts scientifiques dans les constructions de ses hypothèses. Maria Tereza de Assunção Freitas[79] (2002), dans ses recherches sur VIGOTSKI & BAKTIN: psychologie et éducation: un intertexte preconise que:

> *La construction des fonctions psychiques de l´enfant a été liée à l´appropriation de la culture humaine, à travers des rapports interpersonnels dans la société à laquelle il appartient. Vigotski a consideré cette appropriation comme quelque chose qui se produit à travers de l´Éducation et de l´einseignement par l´intervention des adultes ou collègues plus expérimentés. [...] L´enfant se développe à mesure que, orientées par des adultes ou des collègues, il s´approprie de la culture élaboré par l´humanité. Ainsi, le développement se déroule et se produit dans le processus d´éducation et de l´einsegnement, ceux-là constituent une unité indissoluble. (2002, p. 101)*

Ce texte de Freitas (2002), corrobore nos convinctions de que l´enfant essaie des nouvelles situations et des nouvelles cultures en ses rapports scolaires. Ces situations donnent aux enfants une stimulation pour le développement de son potentiel investigatif de façon ludique et intervenue. Le projet qu´on présente à la suite démontre que les petits-enfants ont des habilités pour travailler avec des questions culturelles et scientifiques. C´est pourquoi on l´appelle pédagogie ludique-intervenue.

3. DANS L´ESTHÉTIQUE DU QUOTIDIEN, UN REGARD ESTHÉTIQUE ET CRITIQUE: LA LECTURE DE L ÍMAGE DANS LES PARCS DE CURITIBA

> *Toutes les formes d´enregistrements sensibles et matériels qui restent et font partie du patrimoine culturel des peuples peuvent, ainsi, être étudiées, `a la mesure que l´espace urbain est, par excellence, le dépositaire de ces vestiges.*[80]

En s´appuient sur les principes cités dans la première partie de ce travail, la recherche ici présentée a eu comme sujet créateur: "Dans l´esthétique du quotidien, un regard esthétique et critique: la lecture de l ímage dans les parcs de Curitiba".

Sur l´esthétique du quotidien on discute les questions qui englobent la perception et les sensibilités dans les particularités qui chaque parc de la recherche présente, et on inclut les questions: "Est-il possible, à travers d´un regard sensible des enfants, d´amener aux plusieurs domaines de la connaissance d´une manière systématique, dans une transposition didatique, les questions liées aux spaces urbains qui englobent l´environnement, la flore, la faune et l´esthétique du quotidien?

Sônia Kramer[81] (2008, p. 79) réfléchit:

[79] Docteur en Éducation, diplomée de la PUC-RJ et professeur de l´Université Fédérale de Juiz de Fora-MG. Brasil.
[80] TRINDADE e BOSCHILIA. Cidade, Patrimônio e Memória. Texte tapé. UTP, p. 1, 2006.
[81] 5 Sonia Kramer, Éducatrice brésillienne, docteur en Éducation, diplomée de la Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro et Post-Doctorat à la New York University.

> *Il faut aussi perdre la crainte de la connaissance, en apprenant à s´y prendre avec elle, de tel manière qu´on devienne libres. Il est possible d´avoir une éducation comme pratique de liberté, selon Paulo Freire (1979); avec cette éducation, la connaissance existe pour aider les gens (et aussi les petits-enfants) à créer et à imaginer, et ne pas pour les emprisonner aux tables et chaises.*

L´éducation comme pratique de liberté est la forme agréable avec laquelle on travaille au Laboratoire d´Apprentissage et Récréation de l´Université Tuiuti. Les questions posées par les enfants sur les plusieurs domaines de la connaissance sont réorganisées dans une transposition didactique, de manière ludique.

Selon Almeida (2007, p.29):

> *Un environnement éducatif peut être un supermarché, où le professeur emmène ses enfants, un bois, un laboratoire, un centre commercial, une classe de cours, ou tout simplement, la ville ou la campagne. Mais pour que cet environnement éducatif existe, il faut que le professeur sache reconnaître les potentialités de cet espace.*

Pour répondre à ces questions, il a été proposé l´objectif: faire une enquête sur ce que les parcs peuvent offrir à la communauté scolaire, afin de faire une transposition didactique sur les contenus des plusieurs domaines de la connaissance, liées à l´esthétique du quotidien, et en soulignant la sensibilité, la relation avec l´environnement et le multiculturalisme.

De cette pratique investigative, ont participé trente enfants entre l´âge de 2 ans et demi et 10 ans, cinq professeurs et quatre stagiaires des Cours de Pédagogie, Biologie, Psychologie et Lettres.

Les recherches sur le terrain ont été menée dans le PARC BARIGUI (Parque Barigui) et le Bois de l´Allemand (Bosque Alemão). Le Parc Barigui possède une zone verte, forêt native, autour d´un lac de 400 mil m², formé par un barrage. Dans cette espace, on a dévelopé avec les enfants, des recherches sur la faune, la flore, et les ressources hydriques. Le Bois de l´Allemand se trouve au Jardin Schaffer, caracterisé par des éléments de la culture germanique. Le cartier a été occupé par la famille Schaffer, qui est venue de l´Allemagne à la fin du XIX^{ème} siècle, à partir de l´année 1833, et qui lui a nommé.

Tout d´abord, la recherche a eu un periode d´exploration, réalisé par les professeurs et par la chercheuse (coordinatrice pédagogique du Laboratoire). Almeida averti sur les espaces de recherche pour la transposition didactique: "il faut que le professeur sache reconnaître les potentialités de cet espace" (p.29).

Ainsi, la recherche exploratoire a aidé dans la collecte de données pertinentes pour la recherche postérieure menée auprès des enfants. En salle de Laboratoire, on a travaillé la recherche bibliographique, la lecture d'images photographiques des parcs, des discussions en assemblées, des élaborations de travaux interdisciplinaires concernant des questions qui seraient exploitées *a posteriori* par les enfants dans les parcs. Toutes ses études ont eu comme principes méthodologiques la médiation pédagogique, l'expérimentation d'investigation et le ludisme.

La recherche sur le terrain avec les enfants dans le Parc Barigui a été menée en trois périodes; le matin, l'après-midi et le soir. Outre les professeurs, la chercheuse, les enfants et les stagiaires ont aussi fait partie du groupe. Les enfants avaient la conscience d'y être pour mener une recherche, cherchant des réponses aux hypothèses, c'est pourquoi il y avait beaucoup de curiosité et intérêt.

Dans ces études, des questions sur la faune, la flore et les ressources en eau ont été soulevées. Les enfants créaient des images et des fantasmes de ce qu'ils cherchaient et de ce dont ils discutaient. Selon Vygotsky (1989), l'être humain a la capacité de représenter mentalement des objets non présents, d'imaginer des faits jamais vécus et aussi de planifier les activités à être effectuées.
Lors du retour à la salle de classe, les professeures et les enfants rapportaient les expériences dans les groupes de discussion. Ils parlaient et se posaient des questions sur tout ce qui s'était passé dans le parc.

De cette manière les témoignages des professeur(e)s ont été enregistrés :

> *Auprès des enfants, on a réussi à nous transformer en chercheurs à la recherche d'activités innovantes, en changeant l'ancien concept de salle de classe, en présentant aux enfants une manière différente et amusante d'apprendre et de se mettre en relation avec l'environnement (C. S. et C. B.).*

> *Après la visite, lors du travail de dessin, les enfants ont représenté l'oiseau sur l'arbre, les moutons et la végétation. Mais le thème le plus représenté a été l'oiseau sur l'arbre. Dû à cet intérêt manifesté par les enfants, on a d'abord mené une recherche sur les oiseaux qui habitent le Parc Barigui. Ensuite, avec le soutien de la professeur, ils ont rédigé un texte collectif qui a été transcrit en forme de dialogue de façon à organiser un texte littéraire pour en faire une représentation théâtrale. (S. R. A. A.)*

C'était évident, dans tout ce processus, qu'il y a un très grand intérêt de la part de l'enfant quand le contenu travaillé en salle de classe a fait aussi partie de ses investigations. La recherche sur le terrain a été étendue dans les périodes du matin, de l'après-midi et du soir.

La recherche avec le groupe du soir a eu des caractéristiques différentes, elle a impliqué des études préliminaires sur l'astronomie, des histoires ont été racontées dans la Maison de la Lecture et une visite à la salle de théâtre qui se situe à côté dudit espace a été réalisée. Pour ce moment dans le Parc, c'était important l'utilisation des lanternes et des torches faites avec des matériaux recyclés, préparés par les professeur(e)s en toute sécurité. Pour les enfants, cela a été une grande aventure de voir l'ombre des bois et le ciel étoilé. Certains regardaient les écorces rugueuses des arbres qui, le soir sous la lumière des lanternes, présentaient une texture intéressante. D'autres voulaient savoir quels types d'arbres y existaient et d'autres encore faisaient attention aux sons des animaux qui venaient des bois et des bords du lac.

Le lendemain de la recherche sur le terrain, une assemblée a eu lieu pour rapporter les données qui ont été collectées par les enfants, analyser les photos prises et faire une liste des contenus sélectionnés pour l'étude en salle de classe. Tout le monde racontait ses aventures. Les professeures et les élèves organisaient les contenus à être travaillés selon l'intérêt manifesté. Un groupe d'enfants organisait les textes collectifs sur ce qui c'était passé dans le parc en soulignant le caractère littéraire de ce travail. D'autres élèves travaillaient sur la lecture des images des photos prises pendant le soir. Par ce que les images présentait et avec l'aide de la professeur, ils ont utilisé les peintures de l'artiste néerlandais Rembrandt Von Rijn, pour penser la question du clair/sombre provoqué par l'ombre de la nuit et par la lumière des lanternes. L'étude du système solaire a fait partie des contenus sélectionnés par les élèves. On a remarqué l'enthousiasme des enfants dans leur plaisir de discuter des questions sur ce qu'ils ont cherché de leurs propres quotidiens.

Les données collectées dans la recherche sur le terrain dans le Parc Barigui ont été présentées aux parents dans les ateliers de la VII Semaine de Pédagogie de l'Université et dans le Communiqué Scientifique. Ces contenus ont été systématisés et transformés en des cahiers de textes sous le titre : « Registre des animaux que j'ai recherchés », des textes collectifs, des textes avec des dialogues pour le théâtre. Recherche sur les espèces d'animaux. Recherche sur les lacs; histoire sur les animaux domestiques et les animaux sauvages. Leçons de géographie, localisation des espaces où vivent ces animaux et étude sur l'astronomie, entre autres.

Dans la deuxième partie de ce projet, on a fait la recherche sur le terrain sur les ressources en eau du Parc Barigui. Cette étape a engagé des élèves, des professeurs du Laboratoire d'Apprentissage, des professeurs et des stagiaires du Cours de Biologie. On a collecté de l'eau du lac et on a menée une recherche dans le Laboratoire de Biologie. Tous les enfants ont pu utiliser le microscope pour voir ce qu'il y avait dans l'eau. Le travail avait pour objectif de rechercher la qualité de l'eau du lac du Parc Barigui. Tous les élèves avaient déjà été préparés avant pour ce moment. Ils avaient étudié la planète et ses ressources en eau et les différents regards que l'on porte sur ces ressources.

Ci-dessous on présente les témoignages faits par les professeures du Laboratoire sur ce qui est du travail des enfants.

> *Tout au long du projet nous avons fait attention à ce qui intéressait les enfants à propos de l'eau puisque l'eau est un élément basique de leur vie de tous les jours. Ils jouent, prennent des douches, nagent, boivent, la voient partout, tant à la maison que dans la nature. Nous développons notre projet avec beaucoup de recherche et d'expérimentation, en soulignant le registre des découvertes faites par les enfants à travers du texte collectif, de la confection de l'album sérié, des panneaux coopératifs et du dessin libre. (C.N. et S.R.)*

Dans le processus méthodologique, on investigue à partir des objectifs généraux du professeur, en utilisant les données collectées par les élèves, en partant des nécessités rélatives aux objectifs proposés par eux et avec l'appui de la médiation du professeur.

La troisième partie du projet a été réalisé dans le BOIS DE L'ALLEMAND. Il y a eu d'abord une recherche exploratoire menée par les professeurs, par la chercheuse et par les stagiaires. Dans la recherche sur le terrain menée avec les enfants, on a souligné les caractéristiques de la culture allemande, en étudiant l'Allemagne et sa contextualisation. Dans le chemin de Jeannot et Margot (Hänsel und Gretel, en allemand), où l'on a reproduit, dans ce Bois, le conte des frères Grimm, on a étudié l'histoire de deux frères, le Conte Jeannot et Margot et on a visité la maison de la Sorcière où l'on a écouté ses histoires fantastiques. De cette partie de la recherche on a exploité la littérature d'enface et de jeunesse à travers la création d'histoire par les élèves.

Les étudiants universitaires de Biologie ont participé de la deuxième visite au Bois de l'Allemand. Ils ont offert leurs contributions en ce qui concerne les divers aspects de la botanique locale. À ce moment-là, l'objectif principal c'était d'observer la flore et ses caractéristiques ; collecter des feuilles tombées par terre pour le postérieur processus de séchage, fait par les étudiants de Biologie et par les enfants.

On a recherché les formes, les couleurs et les parties des plantes et la plantation des semences collectées. On a produit des travaux plastiques en utilisant plusieurs techniques différentes ; découpage et collage, peintures, travaux avec impression, dessins et modelage, en travaillant des valeurs esthétiques et artistiques.

Au laboratoire, les enfants, les professeurs et les stagiaires de Biologie ont eu des moments de discussion sur des valeurs esthétiques et éthiques liés à la classification des feuilles et des variétés d'arbres existentes dans le Bois et leur préservation.

Ivone Mendes Richter (2003) cite Rader et Jessup pour expliquer la question de valeurs esthétiques.

> *La valeur esthétique a rapport avec le plaisir que l'être humain expérimente dans le simple regard sur la nature ou sur des objets fabriqués; le plaisir d'écouter la chanson des oiseaux ou une chanson [...] quand l'expérience esthétique vient à nous, il ne faut pas avoir d'explication ou justification, il ne faut pas avoir de raisons. (Rader et Jessup, cité par RICHTER, p. 23).*

Cette citation de Richter (2003) nous permet de dire qu'il est possible d'apporter des questions à la salle de classe à partir d'un regard sensible de l'enfant sur la nature, en le stimulant à développer une autonomie intellectuelle et un regard critique sur sa réalité.

Tout ce travail a impliqué des questions interdisciplinaires et multiculturelles. C'étaient des contenus qui se sont étendus au long des quatre bimestres de l'année.

L'expérience montre que l'enfant a la capacité de « transcender les murs de la salle de classe » et intéragir de manière significative avec son monde avoisinant et son monde distant.

CONSIDÉRATIONS FINALES

Ce travail de recherche auprès de petits enfants a montré que l'apprentissage significatif se fait aussi à travers la recherche des contenus de notre entourage à partir des questions posées par l'enfant. Dans cette proposition, l'élève est le protagoniste de son apprentissage, en trouvant dans le professeur un complice dans les investigations et dans les médiations.

C'est des jeux, des fantaisies, des symbolismes, des représentations, des jeux de l'imagination que le savoir systématique éveille chez l'enfant le plaisir d'avoir des réponses à ses « pourquois ».

Dans cette proposition de travail, on peut constater que, des connaissances des espaces historiques et géographiques amples et distants vient à l'enfant la curiosité de connaître son espace avoisinant, l'espace de son quotidien.

Les dynamiques évidencient le fait que l'enfant est aujourd'hui un sujet de savoir intéractif et non plus passif. L'ordinateur dans toutes ses possibilités a offert à l'enfant un regard bien plus astucieux sur le monde. L'expérience montre que l'enfant ne veut plus seulement regarder son petit monde. Il est curieux de découvrir ce vaste monde. Les espaces intérieurs des écoles ne suffisent plus et ne sont plus tellement stimulateurs.

Le projet a montré que l'enfant de l'école maternelle et de premières années de l'école primaire ont besoin de recherche et sont capables d'assouvir leur curiosité. Le développement de la construction d'un regard sensible sur les espaces urbains a été très important. On a travaillé le regard sensible de l'enfant, des professeurs et des stagiaires d'une manière interdisciplinaire de savoir.

On reprend le témoignage des professeurs : « Les professeurs et les enfants deviennent des chercheurs à la recherche d'activités innovantes, en changeant l'ancien concept de salle de classe, en créant une manière différente et amusante d'apprendre et de se mettre en relation avec l'environnement ».

Dans cette proposition de travail, les professeurs ont senti le besoin de beaucoup d'étude et de recherche puisque, à tous les instants, surgissaient de nouveaux contenus et de nouvelles questions posées par les enfants. On a soulevé de ces espaces recherchés, des questions liées au multiculturalisme, à la flore, à la faune, aux ressources en eau, à l'esthétique du quotidien, aux questions historiques, géographiques, de littérature, entre autres.

Le projet dans les parcs de Curitiba a commencé de manière non complète et a été délimité de manière plus claire au fur et à mesure où quelques questions devenaient plus pertinentes que d'autres.

Les enfants ont manifesté un très grand intérêt pour ce qu'ils cherchaient et recherchaient, ce qui les emmène à un savoir ample et interdisciplinaire.

On peut considérer que ce projet : « Dans l'esthétique du quotidien, un regard esthétique et critique : la lecture de l'image dans les parcs de Curitiba » a éveillé l'intérêt grâce à son originalité. En plus d'offrir des moments plaisants de loisir, les espaces urbains sont un vaste champ potentiel de recherche pour une communauté scolaire.

Les professeurs ont témoigné cette recherche comme un moment plaisant et très productif. Or, en plus d'avoir vécu avec les enfants tout ce qui a été discuté en salle de classe, une gamme de contenus a surgit. Ces contenus ont pu servir d'axes directeurs pour de postérieures études dans de différents domaines du savoir.

De cette manière, de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner sont élaborées, articulées, questionnées et ouvertes à discussion.

RÉFÉRENCES

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. *Transposição didática*: por onde começar? São Paulo : Cortez, 2007.
ARGAN, Giulio Carlo. *História da arte como história da cidade.*Trad. Píer Luigi Cabra. 5. ed. São Paulo : Martins Fontes, 2005.
BAZILIO, Luiz Cavalieri e KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2008.
FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky & Baktin*: psicologia e educação: um intertexto. 4. ed. São Paulo : Ática, 2002.
LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludicidade e a atividades lúdicas*: uma abordagem a partir da experiência interna. www.luckesi.com.br/texto/ludicidade _ e atividades. Data de publicação no site: 21.11.2005
RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas. SP : Mercado de Letras, 2003.
VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. *As idéias estéticas de Marx.* 2. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1978.
Vygotsky, L. S. *Pensamento e linguagem.* 3. ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo : Martins Fontes. 2005
_____*A formação social da mente*. 3. ed. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo : Martins Fontes, 1989.

OEUVRES CONSULTÉES

CAMPOS, Neide Pelaez de. *A construção do olhar estético-crítico do educador*. Florianópolis, SC: Editora da UFSC. 2004.
MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes.* Porto Alegre : Mediação, 1999. p. 119-140.
PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética.* São Paulo : Martins Fontes, 1989.
PILLAR, Analice Dutra (Org.) et al. *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre : Mediação, 1999.
ZABALA. Antoni. *A prática educativa*: como ensinar. Porto Alegre : Artmed, 1998.

Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage en Communauté française de Belgique

Philippe Tremblay

Université Laval
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Faculté des sciences de l'éducation
Bureau 1034
2320, rue des Bibliothèques
Québec, Québec
G1V 0A6
philippe.tremblay@fse.ulaval.ca

Université Libre de Bruxelles
Facultés des sciences psychologiques et de l'éducation
Services des Sciences de l'Éducation
50, avenue F.D. Roosevelt
CP 186
1050 Bruxelles
00-32-498-116644
philippe.tremblay@ulb.ac.be

1. Introduction

Le rôle des enseignants spécialisés (ou orthopédagogues), dans un contexte plus intégratif ou inclusif, a graduellement évolué vers une plus grande collaboration avec les enseignants réguliers. D'abord organisés en dehors de l'école ou de la classe régulière (pull out), les services orthopédagogiques sont de plus en plus offerts au sein même de la classe régulière dans le cadre de co-enseignement (pull in) (Bauwens, Hourcade, & Friend, 1989; Saint-Laurent, Dionne, Giasson, Royer, Simard, & Piérard, 1998; Friend & Cook, 2007; Gaudreau, 2010; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). En 1995, le National Center on Education Restructuring and Inclusion, aux États-Unis, relevait que le co-enseignement impliquant la collaboration entre un enseignant régulier et spécialisé constituait le mode d'organisation des services le plus répandu dans les dispositifs inclusifs.

Nous pouvons définir le co-enseignement comme un travail pédagogique commun, dans un même espace/temps, de deux ou de plusieurs enseignants partageant les responsabilités pédagogiques pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend et Cook, 1995, 2007 ; Murawski, 2005 ; Vaughn, Schumm & Arguelles, 1997). Quatre éléments caractérisent ce type de dispositif : deux enseignants qualifiés (ex. : un enseignant régulier et un enseignant spécialisé), un enseignement dispensé par les deux enseignants, un groupe hétérogène d'élèves (ex. : des élèves avec et sans difficulté scolaire) et un espace/temps partagé (ex. : classe) (Friend & Cook, 2007). Cette collaboration s'organise dans le cadre d'un partage d'enseignement à titre temporaire (quelques heures par semaine, ou quelques jours ou semaines par mois ou année) ou permanent (à temps plein, toute l'année). Cinq grandes configurations structurent le travail des co-enseignants : enseignement de soutien, enseignement parallèle, enseignement en ateliers, enseignement alternatif et enseignement partagé (Friend et Cook, 2007; Walter-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams, 2000). Dans une méta-analyse des recherches qualitatives sur le co-enseignement, Scruggs, Mastropieri et McDuffie (2007) ont analysé trente-deux enquêtes qualitatives de co-enseignement dans les classes d'inclusion. Ils remarquent que la configuration dominante a été le co-enseignement de soutien, dans des classes caractérisées par un enseignement traditionnel. L'orthopédagogue œuvrant au sein d'une classe régulière a été souvent observé dans un rôle de subordonné.

Malgré la grande popularité du co-enseignement, le corpus de recherche concernant l'efficacité de ce dispositif pédagogique est étonnamment peu documenté, surtout en ce qui concerne l'enseignement secondaire. Par ailleurs, le plus souvent, l'efficacité des dispositifs, en termes de performances scolaires, sociales ou comportementales, est confondue avec leur qualité, dans une approche le plus souvent de type « processus-produit ». Dans une revue de la littérature, Magiera et Zigmond (2005) observent que sur la période 1986-2003, seulement 13 articles sur le co-enseignement s'intéressaient aux performances scolaires. Sept de ces études ont montré des gains significatifs sur le plan des performances scolaires pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Dans une méta-analyse, Murawski et Swanson (2001) concluent que les données sont insuffisantes et qu'il est impossible de déterminer clairement l'efficacité d'une telle configuration des services. Seules six des 99 études examinées satisfaisaient les critères de sélection de la méta-analyse. Ces dernières ont, cependant, montré un effet de taille (*size effect*) modérément important (+ 0,40). Les auteurs ont appelé à de nouvelles recherches composées de groupes expérimentaux et de groupes contrôles, avec une caractérisation plus précise des populations concernées et de la manière dont le co-enseignement diffère d'autres dispositifs ou de l'absence de tout dispositif.

Rea, McLaughlin, et Walter-Thomas (2002) ont comparé deux modèles d'intégration pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage: un modèle d'intégration-inclusion avec le co-enseignement et une intégration-mainstreaming de co-intervention (classe-ressource). Les élèves inclus montrent de meilleurs résultats que ceux en classe-ressource en langue maternelle, mathématiques et sciences. Les chercheurs ont également étudié l'intégration sociale des élèves. Ils observent moins de punitions et une plus grande assiduité aux cours. Hang & Rabben (2008) observent que les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont des performances supérieures significativement en lecture et mathématiques comparées à l'année précédente, dans un enseignement solitaire. De plus, ces chercheurs n'observent pas de différence entre les élèves réguliers et ceux ayant des besoins spécifiques aux tests standardisés. Cependant, ces élèves avaient plus de jours d'absences dans un dispositif de co-enseignement que dans un dispositif « traditionnel ». Toutefois, Murawski (2006) observe, quant à lui, que les élèves ayant des troubles d'apprentissage dans une classe de co-enseignement n'ont pas de meilleures performances aux tests standardisés que ceux en classe-ressource.

2. Objectif et méthodologie

Cette recherche consiste en une analyse comparative de deux dispositifs pédagogiques pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage en Communauté française de Belgique : un co-enseignement en milieu inclusif et un enseignement solitaire en enseignement spécialisé avec un fort ratio de prises en charge logopédique (orthophonie). Pour ce faire, nous avons élaboré et utilisé un modèle multidimensionnel d'évaluation de la qualité des dispositifs scolaires destinés à des élèves à besoins spécifiques. Nous nous sommes inspirés du modèle d'évaluation de la qualité développé par Bouchard et Plante (2002) et De Ketele et Gérard (2007) et du concept de dispositif social-assistanciel de Castel (1995). Délaissant le débat ontologique autour du concept de la qualité en éducation, ce modèle nous permet d'opérationnaliser la qualité comme un rapport de conformité bidirectionnel entre différentes caractéristiques des dispositifs scolaires (population, ressources, objectifs, environnement, actions, effets, espace/temps). Utilisant le processus de référentialisation décrit par Figari (2008), les liens entre les caractéristiques du dispositif sont questionnés dans un double rapport (bidirectionnalité) entre un référent et un référé. Par exemple, le lien de conformité entre les objectifs et la population est appelé « pertinence ». Pour le 1er rapport, l'objectif est le référé tandis que la population constitue le référent. Il s'agit de se demander si l'on ne se trompe pas d'action, ni d'objet (Roegiers, 2003). Les objectifs doivent ainsi répondre à des besoins clairement identifiés dans la population scolaire. La deuxième acceptation de la pertinence interroge le rapport de conformité entre la population (référé) et les objectifs

(référentiel), c'est-à-dire, dans le cas de dispositifs scolaires, si la population visée (et ses besoins) correspond à la population réellement inscrite. Cette question est particulièrement importante dans le cas de catégories mal définies (ex. : troubles d'apprentissage, etc.) ou sujettes à interprétation (ex. : élèves à risque). Dix dimensions de la qualité ont ainsi été élaborées (pertinence, congruité, adéquation, synergie, efficacité, efficience, impact, fiabilité, flexibilité et bien-fondé) nous permettant d'opérationnaliser le concept de qualité à l'aide d'indicateurs. Ces dix dimensions représentent donc un rapport de conformité bidirectionnel, un rapport de conformité bidirectionnel entre un référent (qualité voulue) et un référé (qualité rendue ou perçue), mais également en un rapport de conformité entre la qualité rendue (qualité quantifiable) et la qualité perçue (qualité qualifiable).

2.1 Participants

Notre échantillon est composé de 12 classes inclusives et de 13 classes d'enseignement spécialisé de 1re et 2e années. Les classes des groupes expérimentaux ont été choisies sur la base du volontariat. Il y avait 4,83 élèves par classe ayant des troubles d'apprentissage en inclusion contre 8,15 en enseignement spécialisé. Pour la 1re primaire (8 classes inclusives et 9 classes spécialisées), nous avions un effectif total de 240 élèves, dont 37 élèves présentant des troubles d'apprentissage dans le dispositif inclusif, 133 élèves « réguliers » et 70 ayant des troubles d'apprentissage en enseignement spécialisé. En deuxième primaire, nous n'avions que quatre classes inclusives et quatre classes spécialisées, soit 119 élèves au total dont 21 élèves inclus, 62 élèves « réguliers » et 36 élèves en enseignement spécialisé (**tableaux 1 et 2**).

Suite à une évaluation multidisciplinaire par un organisme neutre (centre psycho-médico-sociaux ou CPMS), les élèves ayant des TA ont été orientés dans l'un ou l'autre dispositif scolaire. Le consentement éclairé écrit a été obtenu par les parents d'élèves pour chaque orientation et les parents ont été informés à la fois des objectifs de la recherche et la participation de leur enfant dans les évaluations en classe au début et à la fin de l'année scolaire. Chaque école a transmis l'information aux parents et perçu un éventuel refus de participer à l'étude.

2.2 Dispositifs pédagogiques

Le premier dispositif a été mis en place dans le cadre d'une recherche-action menée en Communauté française de Belgique durant deux ans. Celle-ci proposait d'implémenter et de pérenniser un dispositif de co-enseignement à temps plein, entre un enseignant régulier et un enseignant spécialisé (ou orthopédagogue)[82], visant l'inclusion d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. Ces expériences débutaient en 1re année primaire (CP) dans une classe d'enseignement régulier où étaient intégrés un groupe d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. Le second dispositif est constitué de classes de l'enseignement spécialisé destinées à des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Les classes contrôles ont été sélectionnées en respectant le contexte sociogéographique (urbain-rural, favorisé-défavorisé) et les niveaux scolaires des classes inclusives comparées. Dans ce dispositif, un enseignant spécialisé travaille seul auprès d'un groupe d'élèves plus réduit (4 à 12 élèves par classe). De nombreuses interventions paramédicales (logopédie/orthophonie, kinésithérapie, etc.) sont toutefois organisées durant la journée de la classe; chaque élève générant au minimum une période d'intervention paramédicale par semaine (**tableaux 1 et 2**).

Tableau 1. Caractéristiques des classes inclusives

Classes	**iA**	**iB**	**iC**	**iD**	**iE**	**iF**	**iG**	**iH**	**iI**	**iJ**	**iK**	**iL**
Niveau	1	1	1	1	1	1	**1**	**1**	2	2	2	2
Nombre d'élèves dans la classe	17	18	23	24	24	29	**17**	**18**	17	19	23	24
Élèves avec TA	5	7	4	3	6	6	**3**	**3**	6	6	6	3
Périodes de logo et remédiation individuelle/sem	5	4	2	0	6	3	2	2	6	4	4	3
Ratio moyen ETP	0.26	0.18	0.30	0.36	0.23	0.21	0.21	0.21	0.20	0.21	0.21	0.41

Tableau 2. Caractéristiques des classes spécialisées

Classes	**sA**	**sB**	**sC**	**sD**	**sE**	**sF**	**sG**	**sH**	**sI**	**sJ**	**sK**	**sL**	**sM**
Niveau	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2
Nombre d'élèves dans la classe	10	4	10	13	9	9	8	10	9	12	10	8	14
Élèves avec TA	10	4	10	11	9	3	8	3	5	12	10	8	12
Périodes de logo et remédiation individuelle/sem	6	11	7	13	30	4	24	7	8	7	15	18	21
Ratio moyen ETP	0.15	0.44	0.30	0.20	0.29	0.15	0.30	0.14	0.19	0.13	0.19	0.29	0.16

Sur la base de notre modèle d'évaluation multidimensionnel de la qualité des dispositifs scolaires, nous avons élaboré puis évalué 31 indicateurs et 10 sous-indicateurs dans les deux dispositifs comparés à l'aide d'observations, entretiens, pré et post-tests scolaires, questionnaires, etc.

Pour la présentation des résultats, vu les limitations pour la présente communication, nous avons choisi de présenter l'ensemble de ceux-ci dans un tableau de synthèse. Cette formule présente, bien entendu, l'avantage d'offrir un tableau complet des évaluations effectuées, mais également le désavantage de ne pouvoir présenter, dans les détails, certains résultats pertinents. C'est pourquoi, à titre exemplatif, nous avons mis, en note de fin de communication, quelques analyses plus précises de nos résultats pour éclairer le lecteur tant sur la nature des résultats obtenus que celle du travail d'analyse des données qui a été effectué par le chercheur.

3. Résultats

Dimensions	**Résultats**
Pertinence	• Bien qu'ayant une population ne reflétant pas une population « normale » quant aux performances intellectuelles (M = 80), les échantillons sont représentatifs de la population « habituelle » de ce type d'enseignement (Tremblay 2003, 2006). Cependant, nous remarquons que l'écart-type est plus fort en enseignement spécialisé[83].

[82] Pour éviter les confusions, nous appellerons « orthopédagogues » les enseignants spécialisés travaillant dans le dispositif inclusif.

[83] La moyenne du Q.I. est de 80,95 (ET = 8,21) dans le dispositif d'inclusion contre 80,26 (ET = 11,24) pour ceux de l'enseignement spécialisé. Le test-t de comparaison de moyenne pour échantillons indépendants confirme l'absence de différences significatives entre les deux groupes (p = 0,728). Tremblay (2007) arrive à une moyenne de 82 points de Q.I. chez cette population en utilisant la même méthodologie (n = 440).

	• L'analyse des raisons ayant conduit à l'orientation reprises dans la conclusion des protocoles montre que les deux groupes présentent peu de différences. Nous remarquons cependant, sur la base des données recueillies, qu'il est difficile de se prononcer sur la présence réelle des troubles d'apprentissage chez tous les élèves de l'échantillon. Le terme de « troubles instrumentaux » est largement plus utilisé que celui de « troubles d'apprentissage ». Nous observons une grande hétérogénéité des raisons évoquées. • Tant sur les plans de la nationalité et de l'origine, du sexe, du milieu socioprofessionnel des parents, les deux groupes ne diffèrent pas statistiquement. Toutefois, les élèves en enseignement spécialisé sont, en moyenne, plus âgés d'un an que les élèves en inclusion. Ils font également partie d'un groupe plus hétérogène à ce niveau. Par contre, les élèves en inclusion sont plus susceptibles de parler une autre langue que le français à la maison. • La réactivité à l'intervention semble être un critère, pour les enseignants, pour décider si l'élève correspond ou non aux attentes face à la population. En somme, l'efficacité du dispositif chez les élèves bénéficiant du dispositif devient un critère essentiel dans la perception des enseignants de la validité et de la fiabilité des diagnostics. Ils conviennent que la population actuelle ne correspond que peu au prescrit.
Adéquation	• Les deux dispositifs présentent un tableau contrasté sur le plan de la qualification des enseignants. Ceux œuvrant en enseignement inclusif se montrent moins expérimentés que ceux travaillant en enseignement spécialisé, surtout en ce qui concerne les orthopédagogues. Par contre, ceux-ci sont plus susceptibles d'avoir obtenu un diplôme supplémentaire que ceux travaillant en enseignement spécialisé. Dans deux situations, les enseignantes en inclusion n'avaient pas les titres requis pour enseigner au niveau primaire. L'expérience préalable de dispositif intégratif est très limitée; une seule enseignante avait une expérience d'intégration scolaire. • Les ressources, sur la base du calcul d'un ratio d'équivalent temps plein par élève (ETP/élève), paraissent similaires dans les deux dispositifs. Ces ressources sont dépendantes du nombre d'élèves et du taux de prises en charge par d'autres professionnels que le titulaire. Il y a une variabilité entre les différentes classes. Les élèves en enseignement spécialisé se caractérisent par un recours plus important à du personnel paramédical et à des enseignants de remédiation. • Les élèves du dispositif inclusif passent plus de temps en classe et leurs enseignants ont tous leurs élèves plus souvent devant eux que ceux du dispositif d'enseignement spécialisé. Ce résultat signifie également que les élèves inclus bénéficient plus des contenus développés par les enseignants, mais parallèlement bénéficient de moins de prise en charge individuelle effectuée par du personnel paramédical. Nous constatons que les enseignants spécialisés ont, en moyenne, un demi-horaire seul en classe avec tous leurs élèves. Ces périodes avec tous ses élèves peuvent concerner de 3 à 17 périodes par semaine (150 minutes à 850 minutes). Il est, toutefois, difficile de dessiner un tableau horaire moyen. C'est au niveau des prises en charge individuelles (ex. : logopédie) que la différence se marque entre les deux échantillons. En inclusion, cinq périodes en moyenne par semaine sont consacrées à ces prises en charge contre dix périodes en enseignement spécialisé.
Congruité	• L'entrée et la sortie des élèves des deux dispositifs relèvent de deux parcours administratifs et légaux différents. Le dispositif inclusif nécessite des autorisations extérieures aux parents (veto des directions et des CPMS). Les dispositions légales influencent également la capacité des dispositifs à garder une population stable d'élèves. Le dispositif d'enseignement spécialisé permet plus aisément la participation et le maintien des élèves en son sein. • Les ressources attribuées, selon les prescriptions légales, semblent équitables entre les deux dispositifs. Un élève génère, en théorie, le même nombre de périodes dans les deux dispositifs. Cependant, le nombre d'élèves dans chaque classe risque d'avoir une incidence financière décisive (ratio enseignant/élève). D'autres ressources ne sont pas ici comptabilisées (ex. : frais de fonctionnement, de transport, etc.). • Pour les enseignants travaillant dans les deux dispositifs, les contraintes internes au dispositif ne paraissent pas très importantes et sont surtout liées à des facteurs contextuels. La question de locaux parait importante chez les enseignants en inclusion (ex. : possibilité de partager le groupe). Ces enseignants disent ressentir des pressions de l'enseignement régulier et celles liées à la nouveauté du dispositif. Le co-enseignement n'est généralement pas perçu comme une contrainte, mais plutôt comme un facilitateur. En enseignement spécialisé, la principale contrainte semble liée aux élèves et à leur relative concentration dans une même classe. La ségrégation en enseignement spécialisé est ainsi, aux yeux de ces enseignants, tant une contrainte qu'un élément facilitateur. Il en va de même avec la participation du personnel paramédical. Les enseignants en enseignement spécialisé reconnaissent ressentir moins de contraintes liées aux programmes, aux parents et aux résultats attendus. • Dans les deux dispositifs, nous retrouvons des enseignants volontaires. Toutefois, en ce qui concerne le dispositif inclusif, différentes motivations ont pu pousser les enseignants à y adhérer (pression, attrait du dispositif, emploi, etc.). Le caractère particulier (inclusion et co-enseignement) du dispositif inclusif constitue un attrait chez les enseignants interrogés. Il en est de même pour l'enseignement spécialisé (petit groupe, apport de professionnels, etc.). • Les parents, en fin d'année, dans les deux cas, disent apprécier les dispositifs. Cependant, la prise de décision semble avoir été sensiblement plus difficile dans le cas de parents dont l'enfant a été inscrit en enseignement spécialisé. Chez certains de ces derniers, nous avons pu remarquer des résistances tant au dispositif qu'au diagnostic. Les parents d'élèves inclus se distinguent du fait qu'ils ont eu le choix entre les deux dispositifs. Il ressort que sans le dispositif d'inclusion, la plupart de ces élèves n'auraient pas reçu de service spécialisé aussi précocement. Ces parents ont une image assez négative de l'enseignement spécialisé. Le dispositif inclusif a un caractère de normalité (chez l'enfant et dans sa scolarité), qui gagne leur adhésion. Toutefois, les deux dispositifs apparaissent, dans une certaine mesure, comme « salvateurs » pour les enfants, dans le discours parental.
Synergie	• Les configurations de co-enseignement évoluent au fil du temps vers des approches plus partagées dans la plupart des binômes. • En enseignement spécialisé, ce type de fonctionnement est plus rare. Le plus souvent, quand deux enseignants travaillent pour le même groupe, les élèves et les tâches sont divisés (ex. : ateliers, demi-groupes). L'enseignant spécialisé travaille en co-intervention avec des logopèdes pendant un temps parfois important. Ce travail, principalement réalisé hors-classe, est caractérisé, lui aussi, par une division des élèves et des tâches. En inclusion, globalement, les prises en charge s'effectuent hors classe, mais dans trois classes, nous avons pu observer un travail fréquent avec logopède et enseignant au sein de la classe. En enseignement spécialisé, il y a peu de lieux et de temps de collaboration et d'échanges entre enseignants et personnel paramédical. L'échange avec les logopèdes semble plus

	facile dans le dispositif inclusif; le binôme (ou un de ses membres) se montrant plus disponible et plus flexible pour rencontrer la logopède. • Les enseignants, dans les deux échantillons, semblent avoir des comportements différents lors des activités scolaires L'orthopédagogue passe un temps relativement important, comparé aux autres enseignants, à observer les élèves. De plus, le travail de type « aide individualisée » ou « petit groupe » concerne de 40 à 60 % de leur temps. Par ailleurs, les élèves semblent recevoir une forme d'individualisation dans les deux dispositifs de la part des enseignements spécialisés et des orthopédagogues. Les comportements des enseignants spécialisés et ceux des orthopédagogues ne se différencient, au final, que très peu. Les différences se marquent surtout en ce qui concerne ces deux enseignants (orthopédagogues et spécialisé) et ceux de l'enseignement régulier. Les deux premiers sont plus susceptibles d'avoir des comportements d'aide individualisée. • Nous avons catégorisé trois types de concertations : formelles, informelles et directes. Les temps et les lieux de concertation entre enseignants sont nettement plus importants et structurés en inclusion qu'en enseignement spécialisé pour ces trois types de concertation. La forme du dispositif (co-enseignement) et la législation (obligation de concertation en enseignement régulier et pas en spécialisé) paraissent favoriser ce phénomène. Toutefois, cela peut représenter une charge de travail supplémentaire pour les enseignants concernés. • Les contenus développés paraissent se répartir équitablement entre les deux dispositifs bien que certaines différences entre classes puissent apparaitre. Toutefois, il apparaît que le rythme avec lequel est vu ce contenu est sensiblement différent entre les deux dispositifs. En inclusion, ce rythme est assez rapide et homogène entre les classes et est imprimé par le programme scolaire et les manuels et méthodes utilisés. Les contenus abordés sont globalement ceux d'une classe régulière. En enseignement spécialisé, le rythme est plus fragmenté et hétérogène entre les classes. Certaines classes avancent à un rythme très lent tandis que d'autres (2) suivent un rythme proche de celui des classes inclusives.
Efficacité	• L'évaluation de l'efficacité, à court terme, des performances scolaires, semble montrer que les élèves dans le dispositif d'inclusion progressent significativement plus en lecture/écriture que ceux en enseignement spécialisé, mais seulement en première année. La seconde année, l'écart entre les moyennes aux épreuves externes n'est pas significatif. En mathématiques, bien qu'une différence de moyenne semble apparaitre, celle-ci ne diffère pas significativement pour les deux années étudiées[84]. Par ailleurs, on peut remarquer que les deux échantillons se distinguent peu, en début de 1re année, à ce niveau. • Les dispositifs inclusifs ont un taux de déperdition plus élevé (11/40) que ceux en enseignement spécialisé (13/104). Ces élèves quittent le dispositif inclusif pour aller vers une école spécialisée de type 8 ou d'un autre type. L'enseignement spécialisé perd lui aussi des élèves, mais dans une moindre mesure. Dans la moitié des cas, l'enfant change d'école, mais pas de type d'enseignement. Il reste donc formellement dans le même dispositif. Les capacités de rétention de l'enseignement spécialisé semblent plus grandes que celles du dispositif d'inclusion. • En ce qui concerne la participation, il existe des différences importantes et significatives entre les élèves inclus et ceux en enseignement spécialisé. Les premiers, inclus, ont presque 60 % de moins de demi-jours d'absences par rapport aux seconds. De plus, les élèves inclus ont autant de demi-jours d'absences que ceux en enseignement régulier. Les observations et tests statistiques ne montrent pas de différences entre ces deux derniers groupes[85]. • Les élèves, les deux échantillons, semblent avoir des comportements similaires lors des tâches scolaires. Cependant, les élèves inclus et en enseignement spécialisé semblent avoir des comportements différents des élèves relevant de l'enseignement régulier (plus d'aide de l'enseignant en individuel ou semi-collectif). Les interactions entre élèves sont plus nombreuses en inclusion. • Les entretiens montrent que les enseignants travaillant en inclusion ne différencient pas les élèves inclus des autres sur le plan comportemental. Selon eux, ils se comportent globalement comme les autres élèves et ne souffrent pas de discrimination. La lecture des difficultés comportementales et des solutions à apporter est plus individuelle en enseignement spécialisé. Les difficultés comportementales semblent largement dépendantes de la mixité (en termes de types d'enseignement) au sein de la classe. • Les sociogrammes montrent qu'il n'existe pas de stigmatisation sensible des élèves inclus en enseignement régulier. Cela semble correspondre globalement à l'évaluation des enseignants. Toutefois, les élèves inclus sont moins susceptibles, en moyenne, d'être sélectionnés que les élèves « réguliers ». Leur intégration sociale ne semble pas aussi forte que celle des élèves réguliers, bien qu'une évaluation positive ait été observée entre les deux années en ce qui concerne le travail d'équipe. Par ailleurs, les élèves inclus ou en enseignement spécialisé, dans des proportions similaires, peuvent maintenir des liens d'amitié qui se prolongent après l'école. • Chez les enseignants, dans le dispositif inclusif, nous notons que la référence à l'enseignement

[84] Au début de la 1re année (octobre), notre analyse des résultats (pré-et post-test) ne relève aucune différence significative entre les deux groupes d'élèves ayant des TA inclus ou en enseignement spécialisé (t = 0,110, p = 0,913; t = -1,67, p = 0,097, respectivement) en lecture/écriture et en mathématiques. En juin, le test-t montre que des différences significatives (t = 3,271, p = 0.002) apparaissent en lecture/écriture pour les élèves inclus, mais pas en mathématiques (t = -. 363, p = 0.718). Le test de Wilcoxon a montré une diminution de rang entre le début et la fin de 1re année chez les élèves inclus, à l'exception des élèves avec les scores les plus faibles, en début d'année, en lecture/écriture. Cela donne à penser que les élèves ayant de faibles résultats ont progressé plus que les autres et expliquent la différence moyenne entre les deux groupes en 1re année. Cependant, les résultats du test de Wilcoxon ne sont pas significatifs pour les deux matières évaluées (p = 0,147 et p = 0,326, respectivement). Pour les élèves ayant des TA dans le dispositif d'enseignement spécialisé, nous avons observé une baisse significative de rang entre le début et la fin de la 1re année dans les deux matières évaluées (p = 0,000 et p = 0,000, respectivement).
En 2e année, les élèves ayant des TA dans l'enseignement spécialisé ont obtenu de meilleurs résultats en lecture/écriture et en mathématiques par rapport aux élèves en inclusion, mais les différences ne sont pas significatives (t = -. 883, p = 0,382; t = -1,132; p = 0,263, respectivement). En juin, nous avons constaté que l'écart moyen est devenu positif en faveur des élèves inclus, la différence passe de -0,67 à 1,35 en lecture/écriture et de -0,82 à 1,95 en mathématiques. Le test-t révèle, cependant, que ces différences ne sont pas significatives dans les deux matières scolaires (t = 1,802, p = 0,091; t = 1,726, p = 0,079, respectivement). L'analyse rang avec le test de Wilcoxon est significative en lecture/écriture (p = 0,035), mais pas en mathématiques (p = 0,086) pour les élèves inclus. Pour les élèves en enseignement spécialisé, nous avons, de nouveau, observé une diminution significative du rang en mathématiques (p = 0,021), mais pas en lecture/écriture (p = 0,070).

[85] Nous obtenons une moyenne de 16,58 demi-jours d'absences en inclusion (ET = 12,31) contre 29 demi-jours d'absences (ET = 23,65) en enseignement spécialisé. Les élèves relevant de l'enseignement régulier ont 16,62 demi-jours d'absence par année. En somme, les élèves inclus sont ceux qui ont, en moyenne, le moins de demi-jours d'absences. Ceux en enseignement spécialisé ont ainsi près de 60 % de plus de demi-jours d'absence que ceux en inclusion. Le test-t qui montre que les moyennes des deux échantillons se différencient de manière significative (p = 0,000). Le même test, avec élèves inclus et élèves réguliers, montre qu'ils ne se distinguent pas sur ce point (p = 0,983).

	régulier est très forte; la comparaison étant quotidienne entre élèves. La décision de réussite ou d'échec de ces élèves s'effectue selon ce point de repère. Ces derniers avancent que l'enseignement inclusif se montre plus efficace pour la plupart des élèves. Cependant, ils peuvent faire quelques exceptions selon la réactivité des élèves à l'intervention pédagogique. En enseignement spécialisé, bien que les mêmes points de repère soient présents, ceux-ci sont moins visibles et prégnants. Le rythme de l'enfant devient la norme. Au final, l'enseignant spécialisé suppose que l'élève est « plus à sa place » en enseignement spécialisé qu'en enseignement régulier. • La satisfaction des parents, face au dispositif, parait généralisée dans les deux cas. En effet, un seul parent se montre insatisfait en enseignement spécialisé. Nous remarquons que les parents d'élèves inclus paraissent fortement satisfaits du dispositif. Toutefois, les deux échantillons n'ont pas la même représentativité.
Efficience	• Les ressources attribuées aux deux dispositifs étant sensiblement égales alors que le dispositif inclusif se montre légèrement plus performant sur le plan des apprentissages scolaires, nous pouvons donc postuler que, sur la base de ces données, le dispositif inclusif se montrerait plus efficient que le dispositif l'enseignement spécialisé. De plus, d'autres frais relatifs à l'enseignement spécialisé y sont naturellement plus élevés au regard de sa structure.
Fiabilité	• En ce qui concerne les classes inclusives, nous remarquons une progression généralisée en lecture/écriture durant les deux années. En mathématiques, seule une classe avait régressé en 1re année. En enseignement spécialisé, la baisse de rang est généralisée en langue française pour tous les groupes. En mathématiques, deux classes ont connu un accroissement positif de l'écart des performances en mathématiques la 1re année et une seule la seconde année. Enfin, l'école spécialisée qui reçoit sensiblement le plus de ressources (ex. : prise en charge logopédique) montre des baisses marquées dans les deux matières. • Les classes inclusives se montrent globalement plus efficaces que celles en enseignement spécialisé, surtout en ce qui concerne la lecture/écriture la première année. L'analyse des rangs des élèves présente un tableau contrasté selon les années, les groupes et les matières étudiées. Les élèves inclus connaissent une baisse de rang généralisée en première année, sauf pour les élèves les plus faibles en lecture/écriture. Toutefois, ces différences ne sont pas significatives. En deuxième année, nous observons une progression des élèves inclus dans les deux matières et pour tous les rangs. Cette progression est significative en lecture/écriture uniquement. Enfin, pour les élèves en enseignement spécialisé, nous constatons une baisse de rang dans les deux matières et pour les deux années. Les résultats sont significatifs statistiquement la première année.
Impact	• Les enseignants spécialisés disent se former au contact de leurs enfants et des logopèdes alors que les enseignants en inclusion disent se former au contact de leur collègue enseignant. Les enseignants spécialisés voient peu leurs collègues (enseignants ou non) travailler, au contraire de ceux en inclusion. Il y a peu d'observations de pratiques et d'échanges sur celles-ci. Toutefois, trois classes inclusives, où ce travail partagé était moins présent, ont aussi relevé moins d'acquis dans la formation. • Le niveau de satisfaction des enseignants dans les deux échantillons est fort. La source principale de cette satisfaction en inclusion est la relation de co-enseignement et les progrès des élèves. En effet, le fait de travailler à deux à temps plein parait être un facteur important de cette satisfaction. En enseignement spécialisé, les sources de satisfaction sont également liées à la forme du dispositif (ségrégation/spécialisation), mais également à l'ambiance dans l'école, dans la classe. • L'évolution du rang des élèves réguliers (percentiles) par rapport à une population représentative en Communauté française, à l'aide d'un test normé, montre que les élèves relevant de l'enseignement régulier améliorent leur positionnement entre les deux évaluations. Toutefois, nous remarquons des performances sous le percentile 50 en fin de 1re année dans les deux matières évaluées. En fin de 2e année, les élèves réguliers restent sous le percentile 50 en mathématiques. Les faibles rangs en 1re année pourraient s'expliquer par une composition du groupe régulier différente (ex. : plus d'élèves faibles) ou une plus faible efficacité des classes inclusives par rapport à des classes régulières.
Bien-fondé	• Le dispositif inclusif est plus difficilement accessible par manque de places et par les limitations dues au libre-choix parental. Par ailleurs, les deux dispositifs accueillent une population à peu près similaire et représentative que celle en enseignement spécialisé en Communauté française. Quant aux surreprésentations observées, loin de signifier que le dispositif limite l'entrée de certains groupes, elles montrent au contraire que l'appartenance à un groupe augmente les chances d'en faire partie (garçons, milieu défavorisé, etc.). • Les deux dispositifs ont sensiblement les mêmes ressources humaines pour mener à bien leur mission, mais leur organisation caractérise fortement chacun des deux dispositifs. Ces ressources sont, de loin, supérieures tant du point de vue qualitatif que quantitatif à celles attribuées à l'enseignement régulier. Par contre, les ressources peuvent varier de manière importante d'une classe à l'autre. • Nos résultats montrent une relative inégalité des résultats entre les trois groupes étudiés : inclusion, spécialisé et régulier. Les élèves inclus ou en enseignement spécialisé ont des résultats inférieurs à ceux des élèves en enseignement régulier. Toutefois, les écarts entre les élèves inclus et intégrants sembleraient se stabiliser ou se réduire à partir de la deuxième année; le dispositif d'inclusion allant vers une plus grande égalité de ces résultats. Les élèves relevant de l'enseignement spécialisé, quant à eux, voient ces écarts s'accroitre systématiquement par rapport aux élèves réguliers.
Flexibilité	• Une faible majorité des enseignants, en inclusion et en enseignement spécialisé, sont satisfaits du travail des agents CPMS et trouvent qu'ils aident à la flexibilité du dispositif. Pour une large moitié, des personnes interrogées (parents, enseignants….) relatent, que les agents CPMS prennent des décisions sans suffisamment connaitre les élèves. Les enseignants regrettent une inégalité de traitement entre leur avis et celui des agents CPMS dans la prise de décision lors des Conseils de classe. Le travail hors Conseil de classe est mieux perçu chez tous les enseignants.

4. Discussion

Dans cette étude, nous avons examiné et comparé deux dispositifs d'enseignement pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage (co-enseignement à temps plein en inclusion et enseignement seul en enseignement spécialisé). Plus précisément, nous avons cherché à évaluer la qualité de ces deux dispositifs sur la base d'un modèle multidimensionnel d'évaluation de la qualité. En somme, nos résultats sembleraient montrer que les deux dispositifs, ayant les mêmes objectifs, se distinguent peu sur les dimensions portant sur la pertinence (population vs objectif) et l'adéquation (ressources vs objectif). Toutefois, des différences significatives apparaissent en ce qui concerne les actions et les effets (synergie, efficacité, efficience, fiabilité et impact). Nous observons que le dispositif inclusif de co-enseignement se montre globalement de meilleure qualité sur ces différentes dimensions.

Par exemple, nous observons que les populations dans les deux échantillons présentent des caractéristiques globalement similaires sur la plupart des sous-indicateurs. En effet, sur des caractéristiques comme le quotient intellectuel, le milieu social, les raisons ayant conduit à l'orientation, le sexe, la nationalité et l'origine, nous ne notons pas de différence significative entre les deux groupes. De plus, les résultats aux épreuves externes réalisées en début d'année montrent, eux aussi, que les deux groupes ne diffèrent pas significativement au niveau des performances scolaires. Ils ne se distinguent qu'au niveau de la moyenne d'âge et de la langue parlée à la maison. De plus, les élèves composant nos deux échantillons paraissent représentatifs de la situation observée ailleurs en enseignement spécialisé par rapport aux travaux précédents sur le sujet (ex. : Tremblay, 2007), mais pas de celle en enseignement régulier; de multiples surreprésentations étant présentes. Bien entendu, s'agissant d'un échantillon relativement restreint, il est difficile de s'avancer plus avant, mais il semblerait que la composition de la population ne soit pas dépendante du dispositif (raison, genre, âge, etc.), mais plutôt du contexte dans lequel baignent les écoles (langue, origine, etc.) qui les accueillent. On pourrait, dès lors, considérer les deux sous-échantillons comme globalement comparables. Il en va de même pour l'adéquation (ressources attribuées). Cependant, nous croyons également utile de souligner qu'étant donné le manque de fiabilité des données recueillies, la similitude entre les échantillons est surtout formelle. Sur la base des données à notre disposition et des indicateurs que nous avons choisis, il nous est plus difficile de dire qui doit être orienté de qui ne doit pas l'être. En effet, même avec un protocole justificatif, il nous est impossible d'évaluer la gravité de ces difficultés. La grande variété des raisons évoquées et des outils utilisés ne permettent pas d'analyse de ce type; le manque de validité, fiabilité et sensibilité des diagnostics (sur la base des protocoles analysés) est important. Cela présente des limites méthodologiques évidentes à l'interprétation de nos résultats. Ces résultats confirment le flou important tant en ce qui concerne la définition que le diagnostic de tels troubles (Zuriff, 2006; Fletcher, 1994; Kavale, 2002, Lyon, Fletcher, Shaywitz, Shaywitz, Torgensen, Wood, Schulte et Olsen, 1999, Tremblay, 2007). Ces raisons soulignent, cependant, les possibles origines multifactorielles de ces difficultés, mais également le caractère « fourre-tout » de cet enseignement où sont regroupés des élèves qui ne parviennent pas à suivre une scolarité régulière.

Les effets des dispositifs sur les performances scolaires des élèves montrent que ceux dans le dispositif d'inclusion ont obtenu de meilleures progressions aux épreuves externes réalisées en début et en fin de la première année en lecture/écriture. La seconde année, la tendance est similaire, mais les différences entre échantillons inclus et spécialisés ne sont pas significatives. Pour les mathématiques, nous ne remarquons pas de différence la 1re année. Toutefois, la seconde, l'écart de moyenne entre les deux groupes se creuse de manière sensible, mais, encore une fois, non significativement. Cette analyse des performances moyennes se complète avec l'analyse des rangs des élèves. Celle-ci nous permet de noter que la progression significative des élèves inclus en lecture/écriture de la 1re année concerne les élèves les plus faibles. La deuxième année, la progression est généralisée et significative en lecture/écriture. Pour les élèves en enseignement spécialisé, nous remarquons que les élèves issus de l'enseignement spécialisé tendent à diminuer de rang la première année entre le début et la fin de l'année, et ce, pour tous les groupes (faibles comme forts). La seconde année, la même tendance est observée. L'écart entre les groupes aurait, ainsi, tendance à se creuser d'année en année. Outre les performances scolaires, notre évaluation de l'efficacité concernait également la participation des élèves à l'enseignement. Nous notons que les élèves dans le dispositif d'inclusion sont sensiblement plus présents en classe inclusive que ceux en enseignement spécialisé. Les élèves inclus ont près de deux fois moins de demi-jours d'absences. Enfin, les élèves inclus ont des taux de participation (présences) très proches des élèves réguliers.

Toutefois, trois limites fondamentales nous empêchent de nous prononcer clairement sur la supériorité de la qualité d'un dispositif sur un autre : un échantillonnage limité, le manque de constante entre différents indicateurs d'une même dimension et le caractère expérimental du dispositif inclusif. Premièrement, l'échantillonnage, comme nous l'avons vu, bien que représentatif sous certains aspects de la population en enseignement spécialisé de ce type en Communauté française, reste relativement limité dans les deux groupes. N'ayant observé et évalué que douze classes/années en inclusion et treize en enseignement spécialisé, il nous est difficile d'avancer que ces classes soient représentatives de ce qui se fait (ou peut se faire) dans chaque dispositif. De plus, le choix et la nature de certaines données prises en compte (ex. : protocoles d'orientation, entretiens, etc.) rendent difficile un positionnement sans nuance. Dès lors, une généralisation hâtive des résultats nous parait périlleuse à ce stade. Ensuite, certaines dimensions de la qualité des dispositifs ou indicateurs qui n'ont pas été abordés dans le cadre de la présente communication montrent, dans quelques situations, des orientations différentes de nos résultats (ex. : persistance dans le dispositif, obstacles légaux à l'inclusion, etc.) bien que globalement ceux-ci tentent vers une plus grande qualité du dispositif inclusif. Enfin, s'agissant, pour le dispositif inclusif, d'une recherche-action impulsant une nouvelle expérience ayant recueilli l'adhésion des enseignants, le dispositif inclusif a bénéficié d'un fort enthousiasme qui a animé la plupart des équipes. Ce type d'attitude est très fréquent dans le cadre de projet regroupant des volontaires. On peut penser que ces enseignants impliqués personnellement dans le projet ont fait en sorte que ce dernier soit une réussite. De plus, la plupart s'étaient engagé pour deux ans au maximum. Ils savaient donc qu'il s'agissait d'une expérience ponctuelle. Il est possible qu'à moyen et long terme, une partie de ces effets dus à la nouveauté s'estompent, avec le temps. De plus, la présence des chercheurs pouvait constituer une source de motivation supplémentaire. Il est, bien entendu, inutile de rappeler que les enseignants travaillant en enseignement spécialisé, eux aussi, souhaitent la réussite de leurs élèves et que nous avons mené les mêmes actions de recherche. *A contrario*, il faut également souligner que les enseignants ayant travaillé dans le dispositif inclusif étaient largement inexpérimentés. Les enseignants travaillant dans le dispositif d'inclusion ne pouvaient, en effet, pas se baser sur des expériences locales, sur un corpus législatif, sur des offres de formations diversifiées sur le sujet, etc. au contraire de leur collègue en enseignement spécialisé. Évaluant les deux premières années de vie des dispositifs, nous avons essentiellement évalué sa période de « rodage », les classes étant des prototypes du dispositif inclusif.

Ces constats, bien que limitant la portée de nos résultats, doivent, cependant, être mis en perspective avec la nature de la recherche et notre hypothèse. S'agissant d'une recherche-action, notre approche implique nécessairement que, dans le processus de construction de la recherche, nous visons à mesurer et à comparer les effets de l'action entreprise (dispositif d'inclusion) par rapport à la situation précédente ou parallèle (dispositif d'enseignement spécialisé). Notre hypothèse, bien qu'avançant la supériorité d'un dispositif sur un autre, tentait de répondre à une question induite dans le cadre d'une recherche-action avec une expérimentation sur le terrain. Celle-ci consiste, globalement, à vérifier si l'expérience mise en œuvre peut constituer une alternative crédible au dispositif comparé sur les différentes dimensions étudiées. La poursuite du dispositif inclusif par les acteurs et son rôle de modèle pour de nouvelles expériences nous permettent de croire que celui-ci présente une alternative crédible au dispositif d'enseignement spécialisé en permettant l'émergence d'une configuration originale et viable de ressources permettant l'inclusion des élèves ayant des troubles d'apprentissage.

5. Références bibliographiques

Bauwens, J., Hourcade, J. J., & Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10, 17–22.

Bouchard, B. & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Cahier du service de pédagogie expérimentale*, 11-12/2002, 219-236.

Castel, R. (1995). Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat. Paris : Fayard.

Communauté française de Belgique (2007). *Les indicateurs de l'enseignement*. Brussels: ETNIC – Services des Statistiques de la Communauté française de Belgique.

De Ketele, J.-M. et Gérard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. Dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation : pour réfléchir à la formation de demain* (p. 19-38). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Fletcher, J. M. (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement profiles. *Journal of Educational Psychology, 86*(1), 6–23.

Friend, M., & Cook, L. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1–16.

Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5th ed). New York: Pearson Education.

Farell, P., Dyson, A., Polat F, Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), 131-145.

Figari, G. (2008) [1994]. *Évaluer : quel référentiel?* Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Fletcher J. M. (1994). Cognitive Profiles of Reading Disability: Comparisons of Discrepancy and Low Achievement Profiles. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 6-23.

Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ? In N. S. Trépanier & M. Paré (Eds.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 5–30). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education, 30*(5), 259–268.

Klingner, J. K., Vaughn S., Schumm, J. S., Cohen, P. & Forgan, J. W. (1998). Inclusion or pull out : Which do students prefer ? *Journal of Learning Disabilities*, 31, 148-158.
Kavale, K. (2002). *Discrepancy models in the identification of learning disabilities*. Paper presented at the Learning Disabilities Summit: Building a foundation for the future, Washington.
Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
Lyon, R., Fletcher, J., Shaywitz, B., Shaywitz, J., Torgensen, F., Wood, F., Schulte, A., & Olson, R. (1999). Rethinking learning disabilities. In C. E. Finn, A. J. Rotherham, & C. R. Hokanson (Eds.), *Rethinking special education for a new century* (pp. 259–287). Washington: Progressive Policy Institute & Thomas B. Fordham Foundation.
Magiera, K., & Zigmond, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes? *Learning Disabilities Research and Practice, 20*(2), 79–85.
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). Les élèves handicapées ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS, Québec.
Moore, C., Gilbreath D. & Maiuri F. (1998*). Educating Students with Disabilities in General Education Classrooms: A Summary of the Research*. Oregon : Université de l'Oregon. Disponible sur internet à l'adresse : http://interact.uoregon.edu/wrrc/AKInclusion.html (consulté le 22 novembre 2010)
Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education, 22*(5), 258-267.
Murawski, W. W. (2006). Student outcomes in co-taught secondary English classes: How can we improve? *Reading/Writing Quarterly*, 22, 258–268.
National Center for Restructuring and Inclusion (1995). *National study on inclusion: Overview and summary report*. New York: Author.
Rea, P., McLaughin, V. L., & Walter-Thomas, C. (2001). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children, 68*(2), 203–223.
Roegiers, X. (2003). Analyser une action d'éducation ou de formation (2e éd). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard, C., & Piérard, B. (1998). Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children, 64*(2), 239–253.
Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children, 73*(4), 392–416.
Tremblay, P. (2007). Évaluation de la validité et de l'efficacité interne de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 en Wallonie. *Éducation – Formation, 286*, 9–21.
Vaughn, S., Schumm, J.S., & Arguelles, M.R. (1997). The ABCDEs of co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 30(2), 4-10.
Volonino, V. & Zigmond, N. (2007) « Promoting Research-Based Practices Through Inclusion ? » *Theory Into Practice*, 46, 291-300.
Walther-Thomas, C. S., Korinek, L., McLaughlin, V. L., & Williams, B. T. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Boston: Allyn and Bacon.
Zigmond, N. & Baker, J.M. (1996). Full Inclusion for Students with Learning Disabilities; Too Much of a Good Thing ?. *Theory into Practice*. 35 (1), 26-34.
Zuriff, G. E. (2006). The myths of learning disabilities. *Public Affairs Quarterly, 10*(4), 395–405.

Comment un professeur peut-il rendre présent dans une classe des objets partagés avec ses élèves pour qu'ils apprennent des savoirs ?

Serge Quilio
UMR P3 ADEF
ENS-Lyon
IFÉ
serge.quilio@ens-lyon.fr

Résumé

Cette communication présente un épisode caractéristiques d'une forme de l'étude dans laquelle des professeurs tentent d'introduire des questions génératrices nouvelles et dans laquelle la dynamique de l'étude dans laquelle les élèves sont engagés engendre des sous-questions, quitte à ce que le professeur relance l'étude.
Selon cette approche il s'agit de faire produire, sous la direction du professeur, un savoir nouveau qui est estampillé comme tel par l'institution scolaire (le programme). On retrouve sous cette description la problématique de la dévolution aux élèves, telle quelle est envisagée en didactique des mathématiques (Brousseau & Balacheff, 1997). Mais il s'agit ici de la dévolution de la construction d'une réponse à un problème ; réponse qui est précisément le savoir désigné comme étant à enseigner, et non pas un exercice ou un problème « d'application ». Il s'agit donc de faire produire sous cette forme de l'étude un savoir nouveau estampillé comme tel par l'institution scolaire (le programme).
La question à laquelle nous tentons de répondre est la suivante :
Comment ces savoirs nouveaux peuvent-ils émerger de l'activité des élèves ?
Cette question est envisagée du point de vue de la didactique des mathématiques et nous présentons ici les conditions de réalisation d'enseignements à l'école maternelle (Leutenegger, 2008) et à l'école élémentaire pour montrer comment des objets répondant à des usages culturels, une liste pour se souvenir et une boîte pour ranger des objets, peuvent être didactisés pour produire des références pertinentes au questionnement et à l'apprentissage de savoirs mathématiques. Plus précisément, je montrerai à quelles conditions et comment sous la direction d'un professeur ces objets culturels peuvent devenir des objets scolaires dans des classes où ces enseignements ont été réalisés en Zone d'Education Prioritaire (ZEP), à Marseille en 2009 et 2010.

Mots clés : Forme de l'Etude, Didactique des mathématiques, Action conjointe, Savoirs

1. Introduction

Ce texte présente un épisode que nous considérons caractéristique d'une forme de l'étude dans laquelle le professeur peut introduire des questions génératrices nouvelles, et dans laquelle la dynamique de l'étude dans laquelle on engage les élèves engendre des sous-questions, quitte à ce que le professeur relance l'étude.
Selon cette approche il s'agit de faire produire, sous la direction du professeur, un savoir nouveau qui est estampillé comme tel par l'institution scolaire (le programme). On retrouve sous cette description la problématique de la dévolution (Brousseau & Balacheff, 1997) aux élèves. Mais il s'agit ici de la dévolution de la construction d'une réponse à un problème ; réponse qui est précisément le savoir désigné comme étant à enseigner, et non pas un exercice ou un problème « d'application ». Il s'agit donc de faire produire, sous la direction du professeur, un savoir nouveau qui est estampillé comme tel par l'institution scolaire (le programme).
La question à laquelle nous tentons de répondre est la suivante :
Comment ces savoirs nouveaux peuvent-ils émerger de l'activité des élèves ?
Il est proposé de travailler cette question du point de vue de la didactique des mathématiques et de présenter ici les conditions de réalisation d'enseignements à l'école maternelle (Leutenegger, 2008) et à l'école élémentaire pour montrer comment des objets répondant à des usages culturels, une liste pour se souvenir et une boîte pour ranger des objets, peuvent être didactisés pour produire des références pertinentes au questionnement et à l'apprentissage de savoirs mathématiques. Plus précisément, nous allons décrire à quelles conditions et comment sous la direction d'un professeur ces objets culturels peuvent devenir des objets scolaires. Nous montrerons ainsi qu'une condition de didactisation de ces objets est la mise en place d'un collectif au sens de Fleck (Fleck, 2005) dans les classes où ces enseignements ont été réalisé (ZEP à Marseille).
Je tâcherai ainsi de rendre visible un phénomène qui peut appartenir au moins, j'espère vous en convaincre, à d'autres disciplines scientifiques (mais sans doute aussi à l'étude de la langue par exemple ou tout au moins la langue écrite).

2. Le contexte des observations et la question que nous posons.

A l'origine du travail dont nous présentons ici quelques éléments se trouve la question des organisations sociales qui organisent la transmission, la reproduction de savoirs mathématiques de génération à génération ou de groupe social à groupe social. Nous abordons cette question en mettant au travail l'idée de situation en considérant que les formes de la transmission des savoirs relèvent du rapport social aux savoirs à transmettre qui se trouve dominant dans le groupe (humain) observé soit, a minima, 1) des *situations* où, dans ce groupe, ces savoirs se rencontrent et, 2) de la *valeur culturelle* attribuée aux acteurs de ces situations, dans ce groupe humain.
A ce niveau de généralité notre question appartient à l'anthropologie ou une épistémologie rendant compte de l'écologie sociale et institutionnelle de la reproduction des savoirs.
Nous envisagerons ici pour entamer la réflexion d'envisager deux définitions de la notion de situation[86]. Tout d'abord la notion de situation introduite par Dewey, dans les années 1910-1930, pour répondre à des questions comme celles-ci :

- Comment comprendre la formation de l'expérience, dans et par l'action ?
- Quelles sont les conditions nécessaires à la formation des citoyens d'une démocratie ?

Pour Dewey (Dewey, 1967), ces questions relèvent d'une question plus générale relative à « la logique de l'action humaine » et c'est pourquoi la notion de situation qu'il a proposée pour en rendre compte est aujourd'hui reprise par des pragmatistes, en anthropologie cognitive, comme outil de compréhension de la manière dont la connaissance humaine se constitue comme *expérience*, par une *enquête* sur la situation. C'est donc une théorie écologique de la cognition individuelle. Elle conduit à poser un problème difficile, celui de la production intentionnelle de situations visant à produire, pour des élèves, la connaissance de telle œuvre culturelle déclarée par avance.
Ensuite La notion de situation développée par Brousseau, dans les années 1970-1990, en didactique des mathématiques, comme l'outil permettant de répondre à certaines des questions ici ouvertes :

- Comment organiser des actions orientées vers du savoir ?

et, plus précisément encore, parce que Brousseau n'est pas un philosophe qui s'intéresse à la pédagogie mais qu'il se propose une approche expérimentale de la question :

[86] D'autres encore se proposent, l'introduction de l'ouvrage de de Fornel et Quéré (De Fornel & Quéré, 1999) en rend compte, en français.

- Est-il possible de produire des situations artificielles reproduisant les conséquences épistémiques d'une situation historique ? Si oui, quelles situations ont cette propriété, en mathématiques ?

La réponse de Brousseau est proche de ce que proposait Popper (Popper, 1979). La notion de situation qu'il utilise est plus économique qu'écologique. Il explique en effet que l'action du sujet agissant peut alors être analysée à partir de la situation sans faire appel à la psychologie c'est-à-dire, au calcul rationnel d'un acteur conscient de ses décisions parce qu'il a compris la situation. Mercier a montré (Mercier, 1994) que de ce fait, Brousseau ne s'intéresse qu'à *la production de connaissances par et pour le collectif de pensée qu'est la classe,* car l'efficace de la métaphore économique est dans ce qu'elle rend compte du comportement collectif : les uns reprennent le comportement plus efficace des autres, lorsque le surcoût de l'usage répété des techniques connues dépasse le coût d'acquisition d'une technique nouvelle.

Ces deux définitions peuvent être reprises de la façon suivante :

1) *Une situation* désigne une *expérience* qui est *partagée*, l'ensemble des *transactions interpersonnelles* auxquelles chacun des acteurs peut faire *référence*.

En ce sens, les personnes rencontrent des situations, et les groupes les produisent dans le cours de l'action conjointe de leurs membres. Selon Dewey, *une situation* peut être identifiée parce qu'elle *pose problème* à qui la rencontre et doit *enquêter* à son sujet pour produire une action pertinente. Une situation peut donc produire du savoir si les transactions (interpersonnelles, mais aussi entre les acteurs et les objets de la situation) sont ainsi orientées, par *une enquête d'un type particulier*.

On peut alors penser que, dans le cas des situations à enjeu didactique, les positions de professeur et d'élève ainsi que l'orientation vers une référence commune doivent être construites conjointement, autour du processus d'enquête.

2) *Une situation* désigne une *position institutionnelle*, qui donne un certain *cadre interprétatif des actions* humaines. Le terme d'institution doit être envisagé tel qu'il est utilisé en anthropologie, par Douglas (Douglas, 2004). Les sujets institutionnels *savent* collectivement, en se faisant membres de l'institution qui leur donne accès aux objets du monde en les nommant (ce qui les découpe dans la continuité des choses) et leur fournit les moyens de penser, avec les règles de formation des énoncés et les valeurs orientant les choix dans des *jeux de langage*.

A la fois génératrice de position institutionnelles et ensemble de transactions interpersonnelles auxquelles il est possible de faire référence, comment un savoir peut-il émerger des situations didactiques ?

3. Arrière plan théorique et méthodologie

Nous observons une situation en regardant la création du milieu et d'un jeu dans le milieu (mésogenèse), des positions de joueur (topogenèse), et finalement d'une temporalité (chronogenèse). Nous observons les processus institutionnels correspondants à celles des fonctions du savoir qui sont vivantes dans une interaction didactique donnée, en les reconstruisant depuis les interactions langagières, et la manipulation des objets ostensifs (systèmes sémiotiques), etc. chaque catégorie de comportements étant observée à l'aide des outils disponibles en sciences humaines, éventuellement adaptés aux conditions de l'observation dans un établissement scolaire.

Le réseau des descripteurs fourni par la notion de jeu en Théorie de l'action conjointe (Sensevy & Mercier 2007), la mésogenèse (comment quoi), la topogenèse (comment qui) et la chronogenèse (comment quand) décrit le milieu et le contrat didactique de la situation en précisant, sous le modèle du jeu, à la fois les règles définitoires et les règles stratégique de l'action didactique dont nous recherchons les termes dans les interactions langagières.

Nous ne partons pas, dans la production des observables, de la recherche directe des éléments d'une situation didactique telle que les didacticiens des mathématiques, avec Brousseau, l'avaient modélisée : nous obtenons ces éléments par reconstruction à partir d'observables élémentaires, ce qui permet de renouveler le regard apporté à ce type de situations.

4. Des phénomènes observés lors de la mise en œuvre en *classe ordinaire* de cette forme de l'étude

La suite des activités qui composent l'ingénierie didactique mise en œuvre dans le programme de recherche s'est déroulée en continuité sur une année scolaire dans deux classe de moyenne et grande section de maternelle en zone d'éducation prioritaire (ZEP) marseillaise durant l'année 2009. Au terme de ces activités, l'objectif poursuivi par l'ingénierie était de mettre les élèves de la classe en situation de faire l'inventaire d'une collection, désigner des objets, exprimer des relations à l'aide d'un code. Au cœur du processus d'acquisition se trouve la constitution de listes et la nécessité d'élaborer un code. L'ingénierie propose une situation qui met en œuvre le tout selon trois phases dont nous décrirons les deux premières pour l'intelligibilité de notre analyse. Nous conduisons donc d'abord son analyse a priori, par laquelle nous identifions les enjeux de cet objet technique, pour ses inventeurs. La comparaison avec les enjeux de la situation effective, pour les acteurs, permettra ainsi d'interpréter certains des choix réalisés.

C'est d'abord un jeu qui vise la constitution d'une boîte au trésor. La boîte contient une collection, au sens ordinaire d'objets que l'on collecte et rassemble et au sens didactique d'objets que l'on peut énumérer et lister, pour les compter par exemple. Ce sont des petits objets hétéroclites que le professeur apporte et ajoute au fur et à mesure, et que les élèves nomment avant qu'ils ne soient ajoutés à la collection. Dans la première phase, le professeur rassemble tous les élèves autour de lui et prend la boite contenant le trésor (nom donné dans la classe à la collection, normalement associé aux actions de cacher et de découvrir et permettant de jouer de la surprise et de mobiliser l'action de deviner). Il joue chaque jour et ajoute un ou deux objets nouveaux, jusqu'à obtenir une collection d'une quarantaine d'objets comprenant à la fois des objets ressemblants (cylindriques, sphériques, plats rectangulaires, ronds, de diverses tailles matières couleurs ou usages, ou d'une forme reconnaissable comme les jouets humanoïdes ou mobiles). Chaque temps de jeu est bref.

La boîte du trésor permet, dès le deuxième jour, de jouer au jeu collectif de « la boîte vidée ». Le professeur interroge un élève volontaire, celui-ci dit un nom d'objet. (Si le nom n'est pas celui qui a été choisi, le professeur ne fait rien.) Si l'objet nommé est encore dans la boite le professeur l'en sort, et le pose par terre à la vue de tous ; si l'élève nomme un objet déjà sorti ses camarades peuvent le constater et lui disent « il est déjà sorti ! » Le jeu s'achève lorsque les élèves déclarent qu'il n'y a plus d'objet. Alors le professeur retourne la boîte : s'il reste des objets ils ont perdu ; si elle est vide ils ont gagné. Le jeu est pratiqué quotidiennement, au début avec deux objets seulement. C'est un jeu de mémorisation qui s'appuie sur les noms propres de chacun des objets du trésor, des objets valorisés par l'action même de leur dénomination (par les élèves).

Au cours du jeu de la boîte vidée, les propositions des élèves ont le sens d'une assertion sur l'appartenance. Par exemple, d'une réponse à la question « la bougie a-t-elle été sortie de la boîte ? ». La sanction appartient à la situation en ce sens que l'erreur ainsi que la répétition ou l'oubli sont sanctionnés immédiatement de façon évidente par la présence vérifiable des objets visibles. L'apprentissage visé porte sur ce savoir-faire, en situation. Il se produit au cours des 16 séances-jeux de cette phase, chaque séance durant au maximum 15 minutes.

Le professeur fait alors nommer par les élèves les nouveaux objets qu'il a apportés (il organise un débat sur le nom et l'usage ou il les nomme lui même explique leur usage et leur fait répéter le nom) puis remet tous les objets dans la boîte tandis que les enfants les nomment en chœur (certains tentent spontanément de les compter). Ainsi, tous les enfants se familiarisent avec les objets du trésor et s'accordent sur la façon de les nommer. Dans cette première phase le code est verbal, la liste est produite collectivement et elle demeure implicite, les objets manipulés sont matériels et familiers, la dénomination des objets est bien justifiée.

La seconde phase modifie la situation, en deux temps, pour rendre nécessaire la production d'une liste qui sera d'abord implicite et individuelle, et reposera sur l'usage d'un code écrit permettant de désigner une sous-collection d'objets du référentiel. Cette phase poursuit donc le jeu de boîte vidée. Mais à ce stade, le jeu devient individuel parce que chaque enfant est interpellé en élève par la nécessité d'apprendre c'est-à-dire d'acquérir un comportement nouveau (mais le jeu peut être joué publiquement, ce qui permet aux joueurs d'être volontaires, aux non-joueurs d'être observateurs ou juges du succès et des erreurs et oublis, ce qui constitue les stratégies en savoirs partagés, comme il se doit dans une idéologie républicaine, ou privativement, ce qui permet au professeur l'observation de stratégies individuelles dont le développement sera alors poursuivi, pour chaque élève jusqu'à son terme spécifique comme il se doit dans une idéologie libérale). Dans un premier temps, le professeur prend devant les élèves quelques objets du trésor qu'il place dans une nouvelle boîte (Le trésor devient donc un référentiel d'objets, l'univers en théorie des ensembles.) Chacun peut les voir, les manipuler. Puis la boîte est fermée, rangée, et personne ne peut plus y

toucher. Dans les séances suivantes, chaque enfant volontaire vient jouer. S'il nomme tous les objets contenus dans la boîte il a gagné sinon, il a perdu. Les premières fois la maîtresse cache trois objets et les enfants se souviennent assez facilement, d'un jour sur l'autre, des objets cachés. Mais la fois suivante elle porte ce nombre de trois à douze. Bien sûr la mémoire des enfants ne leur permet pas de réussir une telle performance et ils l'anticipent. Quelques enfants proposent alors de dessiner les objets. Cette méthode sera adoptée progressivement par tous au cours des séances suivantes. A aucun la maîtresse n'indique que pour réussir il faut faire des listes. Plusieurs séances successives se déroulent alors ainsi : le matin, la maîtresse met douze objets dans la boîte, devant les enfants ; la boîte est à leur disposition jusqu'à midi, sur une table autour de laquelle il y a six chaises. C'est un des ateliers de la classe et les enfants disposent de feuilles de papier et de crayons ou stylos. Les enfants éprouvant le besoin de faire une liste peuvent représenter les objets sur une feuille, ils peuvent échanger librement entre eux. Quand tous ont fini, la boîte est enfermée dans un placard. Le lendemain, les enfants qui veulent jouer viennent à tour de rôle, avec ou sans liste ; la maîtresse sort au fur et à mesure les objets nommés. S'il a fait une réponse exacte l'enfant a gagné et il inscrit une signe de réussite en face de son nom.
La description d'une collection est donc un message qui se fabrique à l'aide d'un code, en voie de constitution. Ici, l'émetteur et le récepteur du message sont la même personne, de sorte que des codes spontanés et implicites peuvent fonctionner plus facilement et être ajustés de façon empirique. L'échec souligne aussi bien les procédures incorrectes dans la constitution des listes que le manque de lisibilité ou l'ambigüité des dessins. Mais l'enfant peut identifier les causes d'erreur, avec la maîtresse. Peu à peu les codes personnels évoluent, mais toutes les difficultés ne sont pas surmontées. En effet pour dessiner et reconnaître un objet parmi 36 les élèves doivent choisir des signes bien distincts les uns des autres, faciles à mettre en correspondance avec les caractères choisis et à mémoriser.
Nous nous intéressons précisément à l'articulation entre les deux premières phases et à la manière dont l'enseignant les réalise. Nous interrogeons sous quels modes ce processus est réalisé par un enseignant dans une classe de ZEP et chercherons à observer en quoi la mise en œuvre de l'ingénierie s'accommode aux pratiques institutionnelles ou envisagées comme telles dans ce type de classe.

5. Nos observations

Nous examinons le passage de 2 à 12 objets dans une des deux classes qui ont réalisé l'ingénierie, la classe de moyenne section. Pour une meilleure compréhension de la séance analysée, nous précisons dans un premier les modalités retenus génériquement par l'enseignante pour conduire les situations proposées.
L'organisation des séances est établie de la façon suivante :



La gestion des résultats est effectuée collectivement par l'enseignante à l'aide d'un tableau collectif où les résultats sont affichés dans un code de couleur selon les réussites des élèves dans le jeu de mémorisation des objets contenus dans la boîte.

Ainsi la séance dans laquelle les élèves vont tenter de restituer une liste de 12 objets débute ainsi :

ENS~: hier on était lundi 16 aujourd'hui on est le mardi /// après seize
El~: dix-sept
ENS~: mardi dix-sept et quel est le nom du mois+
Els~: mars
El~:~comme Marseille
ENS~: mars allez on y va on va commencer // et mars c'est la première syllabe du mot Marseille / comme Marseillais sauf qu'ici j'ai pas marqué le code quand on a gagné point vert / quand on a perdu / point orange et si on s'est souvenu que d'un seul objet on fait une petite barre verte / je vais demandée à Zina d'aller me chercher la boîte du trésor + /
Zin~: (se lève, va chercher la boîte)
Els~: (brouhaha)
ENS~: chut chut // on lève le doigt / (Els lèvent le doigts) et on commence le jeu

Extrait 1 : Séance du 16 Mars min 1
Dans le fonctionnement adopté par l'enseignant, tous les résultats sont en permanence sous le regard des élèves qui peuvent constater collectivement et progressivement les différents résultats obtenus par chaque élève dans le jeu de la boite vidée. Cette affichage joue le rôle de mémoire collective des situations à laquelle l'enseignante peut se référer. Cette objet est exclusivement dans le territoire de celle-ci.

Le passage à 12 objets se déroulent sur deux séances. Dans la séance du 17 Mars l'enseignante mets les 12 objets dans la boite et pose un nouvel enjeu pour la situation. La question est clairement posée, il y a un défi qui est posé et la réussite est présentée comme accessible pour restituer l'intégralité de la collection déposée dans la boîte.

Nous décrivons ici le jeu d'apprentissage de la nouvelle règle :

ENS~: on va la fermer après / vous avez le droit de faire ce que vous voulez pendant la journée hein.
Mad~: on peut faire la maîtresse et il nous dit les objets qu'il y a dans la boîte.
ENS~: nan mais là
Mad~: on peut faire la maîtresse.
ENS~: oui / on peut jouer à la maîtresse mais / vous pouvez faire ce que vous voulez moi ce qui est important Madani parce que tu as dit y a trop d'objets / ce qui est important Madani / c'est que tu me dises vendredi / tous les objets / tu te débrouilles // je sais pas / tu vois comment tu vas faire / mais vendredi y faut que Madani / et tous les copains / Noah // et Zina // vous me disiez tous les objets / qui sont /.
El : dans la boîte.
ENS~: dans la boîte.
Él : d'accord.
ENS~: d'accord+.

Éls : oui.
ENS~: qu'est-ce que tu vas faire quand tu as fini les ateliers+ tous les objets / tu te débrouilles // je sais pas / tu vois comment tu vas faire / mais vendredi y faut que Madani / et tous les copains / Noa // et Zina // vous me disiez tous les objets / qui sont /.
El : dans la boîte.
ENS~: dans la boîte

Extrait 2 : Séance du 16 Mars min 14

L'enseignant occupe une place topogénétique haute (« vous avez le droit de faire ce que vous voulez pendant la journée »). Cette position fixe la relation nouvelle aux objets du milieu (« vous pouvez faire ce que vous voulez moi ce qui est important Madani parce que tu as dit y a trop d'objets / ce qui est important Madani / c'est que tu me dises vendredi / tous les objets / tu te débrouilles // je sais pas / tu vois comment tu vas faire / mais vendredi y faut que Madani / et tous les copains / Noah // et Zina // vous me disiez tous les objets / qui sont /). L'enjeu est ici de fixer les nouvelles règles du contrat. Il faut restituer le nom de tous les objets choisis par l'enseignant.

La séance suivante aucun élève ne parvient à restituer au moyen de sa mémoire l'intégralité de la collection.

Le jeu d'apprentissage de la nouvelle stratégie pour gagner :

Ens- : il a
Mad- : un point orange
Ens- : perdu/ Mohamed Oussama/(0:17:44.3)
Elv- : Y a que des points orange
Ens- : tiens on va voir Zaccharia pour l'instant il a toujours gagné/ on va voir aujourd'hui si il va gagner à ce nouveau jeu parce que c'est pas pareil
Elv- : il était pas là lui(0:17:52.9)
Ens- : et oui t'étais pas là Zaccharia/ est-ce que tu peux jouer↑et non/ tu ne peux pas jouer Zacharia tu n'tais pas là/ Leila(0:18:00.1)
Lei- : rouge à lèvres(0:18:07.5)le bracelet(0:18:11.2)le crayon de papiers(0:18:17.7)la tortue(0:18:27.5)
Ens- : la
Lei- : toupie
Ens- : chut(0:18:32.2)
Lei- : la tortue
Ens- : c'est pas tout le
Elv- : elle a menti
Ens- : non non non vous avez pas écouté/ c'est moi qui écoute elle a dit un mot mais il manque une autre partie c'est la↑la quoi la↑(0:18:44.6)
Lei- : j'ai dit la tortue
Ens- :(0:18:47.2)oui mais c'est c'est / faut dire tout le mot(0:18:48.7)/ il manque quelque chose / tu le t'en a mis ce matin c'est quoi ça↑(0:18:53.5)t'as mis des / des / t'a mis quoi↑ non (0:19:07.2)
Lei- : des chaussettesdes chaussettes
Ens- : donc c'est d'accord / les chaussettes(0:19:12.0) (0:19:27.2) c'est tout Leila↑ encore/ tu m'a tout dit Leila↑
Ry- : non elle a dit 4
Ens- : tu te souviens d'autres objets↑est-ce que tu as joué/ est-ce que tu as gagné Leila(0:19:42.4)elle n'a pas dit tout les objets qui étaient dans la boite/ Leila
Ry- : un problème
Ens- : Ryad Je suis d'accord avec toi il y a un problème(0:19:55.3)
Elv- : y a que des points orange
Ens- : il va falloir trouver une solution
Dey- : parce que tu as mis tout
Ens- : alors Deysa tu dis c'est parce que j'en ai mis beaucoup c'est pour ça↑(0:20:06.5)alors je vais te dire quelque chose Deysa
Dey- :Il faut que tu en mettes que 2
Ens- : dans ce jeu vous pouvez gagner parce que il existe une solution (0:20:16.1)il existe un truc (0:20:18.5) oui et c'est vous qui devez trouver ce truc (0:20:24.0) et tout le monde le connait hein (0:20:24.9) moi si je veux jouer à ce jeu
Elv- : tu vas gagner
Ens- : oui parce que je connais le truc (0:20:30.1)
Mad- : toi tu es grande
Ens- : je connais la solution (0:20:32.3) et même vos parents ils connaissent la solution / il existe une solution(0:20:40.6) pour se rappeler de tous les objets qui sont dans cette boite(0:20:45.5) je vais pas vous la dire et c'est vous qui devez trouver cette solution et vous pouvez prendre prendre tout ce qu'il y a dans la classe pour vous aider
Mad- : tu peux prendre tu peux gagner 2
Ens- : ah non il faut que tu gagnes/ il faut que tu trouves la solution pour te / pour que tu me dises tous les objets qui sont dans la boite alors il faut que tu trouves une solution quelque chose pour t'aider à me dire tous les objets qui sont dans cette boite / alors tu dois réfléchir Madani/ quelle est cette solution /
Mad- : moi je le sais
Ens- : qu'est ce que tu va faire Madani(0:21:15.3)
Mad- : la bille de peinture/ la bille foncée
Ens- : mais Madani tu es venu tu as joué tout à l'heure (0:21:21.7)est-ce que tu as réussi ↑non tu as pas réussi donc maintenant il faut que tu trouves une autre solution

Extrait 3 : Séance du 20 Mars min 17

Ce qui remarquable dans ce jeu, c'est le travail topogénétique de l'enseignant qui occupe d'abord une position topogénétique basse, commune avec les élève dans le constat de l'échec collectif de la restitution (Ry- : un problèmeEns- : Ryad Je suis d'accord avec toi il y a un problème(0:19:55.3)Elv- : y a que des points orange) que facilite l'affichage mis en place. On remarque alors un mouvement topogénétique ascendant pour convoquer un objet extérieur à la classe , le « truc », connu des parents et des adultes qui permet de gagner au jeu. Mais si la sollicitation est collective et désigne le monde des adultes, « toi tu es grande », c'est individuellement ici et maintenant que chaque élève devra s'emparer du truc pour pouvoir participer et gager au jeu (« / il existe une solution(0:20:40.6) pour se rappeler de tous les objets qui sont dans cette boite(0:20:45.5) je vais pas vous la dire et c'est vous qui devez trouver cette solution et vous pouvez prendre prendre tout ce qu'il y a dans la classe pour vous aider ; ah non il faut que tu gagnes/ il faut que tu trouves la solution pour te / pour que tu me dises tous les objets qui sont dans la boite alors il faut que tu trouves une solution quelque chose pour t'aider à me dire tous les objets qui sont dans

cette boite / alors tu dois réfléchir Madani/ quelle est cette solution /). L'enjeu de ce jeu d'apprentissage est à la fois de convoquer une référence extérieure à l'école pour résoudre le problème posé, mais aussi de solliciter individuellement chaque élève dans l'étude de cet objet.

A la séance suivante les élèves font encore le constat de l'échec au jeu de restitution. C'est alors que le truc trouve une référence.

Le jeu d'apprentissage de la liste pour se rappeler :

Mad~: il y a que des points orange
ENS~: bon / alors qu'est-ce qu'on fait ↑
Was~: trouver un trésor qu'on n'arrive pas à
ENS~: oui mais qu'est-ce qu'on fait maintenant ↑
Far~: on doit gagner
ENS~: alors qu'est-ce qu'on fait pour gagner ↑
Sal~: il faut tout se rappeler
ENS~: mais est-ce qu'ils se sont tous rappelés ↑ / est-ce qu'ils peuvent ↑
Els~: non
ENS~: eh non // pourtant je vous ai dit on peut gagner // il y a une solution // il y a un moyen
El~: tout le monde le connaît
ENS~: tout le monde le connaît et ouais / tout le monde le connaît
Ism~: même les parents ↓
ENS~: même les parents ↓ / vous avez demandé à vos parents ↑
El~: non
Ism~: moi j'ai demandé à mon papa comment / j'ai demandé à mon papa comment tu fais les courses / il m'a dit je fais la liste ↓
ENS~: et c'est quoi la liste alors ↑
Ism~: d'abord / tu écris les ingrédients que tu dois prendre / et après tu vas au magasin / tu regardes la liste / et tu achètes↓
ENS~: (l'enseignante hoche la tête plusieurs fois en signe d'accord) alors nous comment on pourrait faire alors ↑ / qu'est-ce qu'on pourrait faire nous ↑
Day~: écrire une liste
ENS~: on pourrait ↑ (en pointant le doigt dans la direction de Daysam)
Day~: écrire une liste
ENS~: il vous faut quoi alors ↑ / il vous faut quoi Ism~: un papier / un stylo et on écrit (en se levant du banc)
ENS~: c'est ça qu'il vous faut ↑ Els~: oui

Extrait 4 : Séance du 23 Mars min 15

Le temps didactique est arrêté. Tous les élèves échouent mais la stratégie qui consistait à se remémorer n'est pas la bonne (Sal~: il faut tout se rappelerENS~: mais est-ce qu'ils se sont tous rappelés ↑ / est-ce qu'ils peuvent ↑ Els~: non). Du point du vue mésogénétique le « tout le monde le connaît » fait appel à la nouvelle référence évoquée à la leçon précédente (« même les parents ») qui va maintenant constituer l'arrière fond des interactions langagières, et encourager les élèves à choisir une ressource externe au collectif de la classe, les parents. L'enseignante convoque ainsi un objet culturelle extérieur à l'école, une liste pour se souvenir pour pouvoir constituer l'étude d'une code pour réaliser la liste pour se souvenir.

6. Pour conclure

Notre analyse d'une de ces leçons montre que l'apprentissage se réalise dans une gestion collective de la classe et que le travail du professeur consiste à rendre collective l'activité de communication entre récepteurs et émetteurs. La mise en place d'un collectif de pensée au sens de Fleck est alors une condition de réalisation de l'apprentissage des élèves et apparaît comme un déterminant de la reproductibilité de l'ingénierie initiale dans ce type de classe. Précisons cela encore. Si les élèves font donc des « expériences », en ce sens que tout au long de sa vie, sa manière de réagir se transforme… » (Fleck, 2005, p. 89). Il est important alors de relever la précision fournie par la traductrice Nathalie Jas à propos du terme « expérience » tel que l'utilise Fleck : « expérience », nous dit-elle, doit être entendu « dans le sens d'évènements vécus susceptibles d'apporter un enseignement » (Jas, p.89, in Fleck, Ibid). De la même façon que dans la conception de Dewey: seuls certains évènements vécus, *de portée didactique*, « fabriquent » de l'expérience.
Dans la classe que nous avons observé à Marseille, l'apprentissage se réalise dans une gestion collective de la classe. Le travail topogénétique très précis du professeur consiste à rendre collective l'activité de communication entre récepteurs et émetteurs par l'appel à une référence culturelle universelle, une liste pour se souvenir. La mise en place d'un collectif de pensée pour enquêter sur l'usage scolaire de cette liste pour se souvenir est alors une condition de réalisation de l'apprentissage des élèves, si ceux-ci sont sollicités individuellement.

7. Bibliographie

Brousseau, G., & Balacheff, N. (1997). Théorie des situations didactiques.
De Fornel, M., & Quéré, L. (1999). *La logique des situations:(nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales)*. Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales.
Dewey, J. (1967). *Logique: la théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.
Fleck, L. (2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Les Belles Lettres.
Douglas, M. (2004). Comment pensent les institutions. *Paris, La Découverte*.
Popper, K. (1979). La logique des sciences sociales. *De Vienne à Francfort, la querelle allemande des sciences sociales. Bruxelles: Édition complexe*, 75–90.
Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes.

L'ACTIVITÉ DE TRAVAIL EN COMMUN COMME COMPOSANTE PEDAGOGIQUE: nouvelles compréhensions sur l'activité enseignante ?

Wanilde AUAREK
140, Dr. Afonso Dutra Nicecio
31565070
Belo Horizonte
Brazil
0668928855
0950339210
wanildeferrari@gmail.com
CEFET-MG
FaE/UFMG
CAPES

RÉSUMÉ

Ce travail s'inscrit dans le cadre ma thèse de doctorat qui se trouve au milieu de l'analyse initiale des résultats de la collecte de données. En étudiant l'activité de travail du professeur ZAB, lors du cours du 21 septembre 2009 (Co21), dans le laboratoire de la matière Commandes électriques II (LAB1), du cours d'électrotechnique, cours du soir, au CEFET-X; une institution du réseau fédéral d'éducation professionnelle, scientifique et technologique au Brésil, autour de laquelle nous avons, jusqu'à présent, réalisé notre étude de cas, nous prétendons comprendre mieux comment sont forgées au quotidien de ce professeur les relations entre la manière de mettre en application son travail et la configuration de son état de bien-être. Ce fait est contraire à la situation de découragement ou maladie que arrive pour un grand nombre d'enseignants d'autres segments d'enseignement comme il a décrit à partir des années 80 (ESTEVE, 1999, P. 11-14). En même temps j'ai pu remarquer la frequence où l'enseignant et les élèves se trouvent ensemble pour realiser une activité de travail en commun. Par exemple : la montage des dispositifs et d'équipements techniques tels comme la montage de circuits de commande électrique pour tapis rouleaux ou ascenseurs industriels dans le laboratoire. Dans ce sens, mettant en évidence cette activité en commun nous nous proposons de réaliser une discussion dans la perspective théorico-methodologique de l'ergologie / ergonomie pour explorer la médiation de l'activité en commun sur la configuration du patrimoine de savoirs, valeurs et normes du travail enseignant dans l'éducation professionnelle initiale. Cela se passe ainsi dans le LAB1 la tendance aux circulations autour de la valeur directrice relative à l'apprendre l'un avec l'autre ce qui va émerger aussi dans la tendance d'orientation pour des relations en horizontalité entre le professeur et les élèves. Supposons qu'une meilleure compréhension de l'activité de travail du professeur ZAB puisse nous révéler des entendements importants à considérer dans les interventions pour l'amélioration du travail enseignant dans une perspective plus ample.

Ce travail s'inscrit dans le cadre ma thèse de doctorat qui se trouve au milieu de l'analyse initiale des résultats de la collecte de données. Notre proposition d'investigation se présente autour d'une étude de cas provenant de la recherche d'une meilleure compréhension de l'activité de travail du professeur de l'éducation professionnelle initiale au Brésil pour essayer de mieux comprendre comment ce professeur paraît se trouver dans une situation de bien-être en relation à son travail.

Nous avons chercher à mettre en évidence le patrimoine des savoirs, valeurs[87] e normes[88] de l'enseignant de l'éducation professionnelle initiale dans le sens de comprendre ce qui peut se produire de différent avec cet enseignant qui lui permet de se trouver en divergence avec le scénario d'insatisfaction et mal-être décrit par un grand nombre d'enseignants, à l'échelle mondiale, à partir des années 80 (CODO, 1999; ESTEVE, 1999; HARGREAVES, 1998; OLIVEIRA, 2004 e PASCHOALINO & ARANHA, 2007).

Lorsque nous disons que le professeur de l'éducation professionnelle initiale trouve du bien-être dans son activité de travail nous partons de la considération de nos propres données empiriques et des discussions tracées dans les études de Burnier, *et al*., (2006, : 15); Lima et Silva, (2005) et Holbold (2004) qui mettent en évidence une perception de satisfaction des professeurs de l'éducation professionnelle en relation à leur travail, renforçant l'idée de ce segment de l'enseignement paraît conserver quelques singularités importantes à investiguer du point de vue de la relation entre le travail et la santé de ses professeurs.

Cette perception d'un bien-être du professeur de l'éducation professionnelle initiale s'éloigne à différents moments du contexte plus ample de changements du travail enseignant qui ont été étudiées par divers auteurs, et, parmi eux, on peut souligner Hargreaves, (1998 : 93), lorsqu'il discute de que la « condition postmoderne est complexe, paradoxale est contestée ». Ce contexte plus ample de changements est en relation avec un phénomène dénommé mal-être enseignant que Blase, (1982), commenté par Esteve (1999 : 25), décrit comme « la conjonction de plusieurs facteurs sociaux et psychologiques, présents dans la situation dans laquelle s'exerce l'enseignement [...] [générateurs de] [...] un cycle dégénératif de l'efficacité enseignante ».

Supposons qu'une meilleure compréhension de l'activité de travail de l'enseignant de l'éducation professionnelle initiale puisse nous révéler des entendements importants à considérer dans les interventions pour l'amélioration du travail enseignant dans une perspective plus ample.

Ainsi quelques questions sont devenues essentielles dans l'investigation des aspects de l'activité de travail de l'enseignant de l'éducation professionnelle initiale. Pouvons-nous dire que cet enseignant est en train de présenter des solutions alternatives pour confronter les défis qui se présentent à lui ?

Au travers de l'exercice de l'enseignement au CEFET-X, une institution du réseau fédéral de l'éducation professionnelle, scientifique et technologique brésilien, nous remarquons dans les cours d'éducation professionnelle initiale de cette institution la présence de multiples et fréquentes expériences scolaires qui permettent une confrontation et un partage des savoirs, valeurs et normes entre professeurs et élèves à partir de leurs expériences de travail réel dans l'espace scolaire et en dehors de l'espace scolaire. Des expériences de travail réel partagées à l'école telles que, le développement de projets et produits scientifiques et technologiques dans les laboratoires et les ateliers.

[87] Au sens subjectif, c'est le poids qu'on accorde plus ou moins aux choses ; une hiérarchie, un découpage propre à chacun à propos de ce qu'on estime, préfère, ou au contraire qu'on néglige, rejette. En quelque sorte, c'est la tentative de chacun d'avoir une emprise sur le milieu dans lequel il se trouve (exemple: un bureau personnalisé). L'individu n'invente pas de toutes pièces ses valeurs, mais il retravaille sans cesse celles que le milieu lui propose. En cela, au moins partiellement, il les singularise.

[88] Norma est un mot latin qui signifie l'équerre. La norme exprime ce qu'une instance évalue comme devant être : selon le cas, un idéal, une règle, un but, un modèle. Cette instance peut être extérieure à l'individu [normes imposées], comme elle peut être l'individu lui-même [normes instaurées dans l'activité], car chacun cherche à être producteur de ses propres normes, à l'origine des exigences qui le gouvernent. Tout agir humain et particulièrement industrieux, dans la mesure où il n'est jamais purement automatique, est régi et se régit par des normes.

Quant à ces expériences un autre point intéressant à souligner est relatif à la possibilité d'y avoir aussi un intense partage de valeurs propres au travail réel entre le professeur et les élèves dans ces institutions lorsque des élèves travailleurs et des élèves en stage de formation professionnelle y sont présents.

La circulation des questions relatives au travail réel dont l'élève fait l'expérience, dans la réalisation de ces activités, professeurs et élèves ont l'opportunité d'interagir de manière simultanée à la recherche de solutions devant les imprévus qui se présentent dans les dispositifs de montage et que nous appelons des moments d'activité commune. Ces moments d'activités en commun peuvent se produire principalement dans des procédures telles que la planification le développement de projets comprenant la manipulation, le montage et le démontage d'équipements et de machines.

Dans ce sens, mettant en évidence cette activité en commun nous nous proposons de réaliser une discussion dans la perspective théorico-methodologique de l'ergologie / ergonomie pour explorer la médiation de l'activité en commun sur la configuration du patrimoine de savoirs, valeurs et normes du travail enseignant dans l'éducation professionnelle initiale. Tout ce contexte d'expériences qui ne configure dans l'éducation professionnelle initiale peut être en train de créer des singularités orientées pour atteindre une richesse opérationnelle, intellectuelle et culturelle entre l'enseignant et les élèves de l'éducation professionnelle initiale.

Nous considérons important de comprendre ce qui amène le travail enseignant à se trouver dans une tendance de bien-être pour la plupart de ses enseignants. Cela devient encore plus représentatif dans le cadre actuel d'expansion de l'encouragement à l'expansion de l'éducation professionnelle initiale (BRASIL, 2005).

Le regard ergologique / ergonomie pour l'activité et le bien-être du professeur

Le référentiel théorico-méthodologique de l'ergologie/ ergonomie se présente comme essentielle pour l'analyse proposée, enquêter sur la médiation de l'activité en commun sur le bien-être du professeur, ainsi que, sur la configuration du patrimoine de savoirs, valeurs et normes du travail enseignant dans l'éducation professionnelle initiale en vue ses possibles singularités orientées pour atteindre une richesse opérationnelle, intellectuelle et culturelle entre l'enseignant et les élèves de l'éducation professionnelle initiale.

L'ergologie[89] n'est pas une nouvelle discipline dans le domaine des sciences humaines, mais, un abordage qui vise à mieux connaître les situations de travail et, surtout, mieux intervenir sur celles-ci afin de les transformer. Cet abordage trouve ses fondements dans le concept de l'activité, elle le tient comme un élément dynamique qui relie toutes les catégories disciplinaires et professionnelles.

Des impossibilités de reformuler savoirs, valeurs et normes de la part du travailleur ou des travailleurs. La relation de satisfaction avec le travail, dans notre entendement, indique la rencontre de la part du travailleur de possibilités pour reformuler de manière satisfaisante savoirs, valeurs et normes individuellement et aussi, conjointement avec les autres collègues travailleurs.

En étudiant l'activité de travail du professeur de l'éducation professionnelle initiale, autour de laquelle nous avons, jusqu'à présent, réalisé notre étude de cas, nous prétendons comprendre mieux comment sont forgées au jour le jour de ce professeur les relations entre la manière de mettre en application son travail et la configuration de son état de bien-être.

En termes conceptuels de l'ergologie, nous pouvons dire que nous cherchons à comprendre les relations qui se produisent entre l'activité de travail et le *corps-soi* de l'enseignant. Comme, dans son activité de travail, le professeur de notre étude de cas fait l'utilisation de soi pour soi-même et l'utilisation de soi pour les autres. Nous cherchons à comprendre comment ces relations vont-elles probablement configurer une situation de bien-être pour ce professeur.

Nous passerons à commenter quelques évidences théoriques qui nous amènent à délimiter la proposition que l'activité en commun se constitue en un phénomène qui probablement mène à la circulation de valeurs et de savoirs en adhérence possiblement influençant de manière marquante la qualité des relations de coopération[90] entre le professeur et l'élève ce qui peut aussi rendre possible la situation de bien-être du professeur.

Dans l'éducation professionnelle initiale les négociations sur les normes, entre autres possibilités, paraissent être en relation à la nécessité de maintenir présent, dans la salle de classe et dans le développement de projets dans d'autres espaces, valeurs et caractéristiques propres aux expériences de travail réel vécues antérieurement en l'entreprise « *Les difficultés que l'on retrouve au quotidien sur un chantier on ne trouve pas ça dans les livres* » selon les dires d'un professeur cité par Lima et Silva, (2005 : 207), auteurs qui commentent encore sur la recherche constante des professeurs de mettre « […] *En relation l'enseignement à la socialisation de connaissances et au vécu pratique en tant qu'exemple et préparation pour le marché du travail* [...] ».

Les négociations sur les normes, dans les dramatiques de l'activité[91], peuvent se succéder de manière plus ou moins conflictuelle conformément au rapport de forces entre le degré d'exigence des sollicitations externes au sujet - dimension socioculturelle - et son état interne ou , à son « corps-soi » - « *c'est l'inscription d'éléments ou de valeurs relatifs à l'activité dans le style propre de chacun* » (CUNHA, 2003).

Le rapport de forces oriente et module *l'utilisation du soi par soi et l'utilisation du soi par les autres* limitant ou potentialisant les possibilités données à la formation humaine et professionnelle de ces professeurs dans leur situation de travail. Nous considérons que dans l'éducation professionnelle initiale le vécu de ce rapport de forces se transforme en normes précédemment tracées sous *la reconnaissance de soi* dans l'autre, sous une valeur d'altérité à pénétrer le traitement des conflits par les professeurs pour créer des circonstances de travail harmonieuses.

Nous soulignons que la construction de la reconnaissance de soi en tant que professeur, dans le déroulement de l'activité de travail enseignant, et un phénomène essentiel pour que le professeur balise ces choix en vue de la négociation de normes, dans la création de critères d'efficacité et d'eff[92]icience dans la mise en application de son travail (AUAREK e LIMA, 2007).

Sur la toile de négociations de normes on trouve les circulations de l'activité industrieuse qui peuvent être entendues comme un travail de valeurs qui imprègnent l'activité industrieuse des uns et des autres, à tout moment se déroulant dans des échanges qui vont composer la *"*[...] *qualité des relations de coopération dans l'équipe* ... [...] [celle-ci] [...]... *ne peut être <u>prescrite</u> par personne, elle dépend d'un <u>entendement</u> qui s'instaure ou non au sein de celle-ci[*(...)...*"* (SCHWARTZ, 2000a : 38, souligné par l'auteur).

---

[89] C'est une démarche qui tente de développer simultanément dans le champ des pratiques sociales et dans la visée d'élaboration des savoirs formels, des dispositifs à trois pôles partout où c'est possible. D'où une double confrontation : confrontation des savoirs entre eux ; confrontation des savoirs avec les expériences d'activité comme matrices de savoirs.

[90] Qualité des relations de coopération sont entendues ici comme les contributions, en termes d'échanges de valeurs et savoirs, des permutations entre les acteurs, d'une situation de travail donnée, qui ont des influences sur « *sa richesse globale, par l'intermédiaire d'une richesse opérationnelle, intellectuelle, culturelle qui se développe* (...) [dans l'activité industrieuse] » (SCHWARTZ, 2002, 125).

[91] À l'origine, un drame – individuel ou collectif – a lieu quand des événements surviennent, rompant les rythmes des séquences habituelles, anticipables, de la vie. D'où nécessité de réagir, de traiter ces événements, ce qui en même temps produit de nouveaux événements, donc transforme le rapport avec le milieu et entre les personnes. La situation est alors matrice de variabilité, matrice d'histoire parce qu'elle engendre de l'autrement du fait des choix à faire (micro-choix) pour traiter les événements. L'activité apparaît alors comme une tension, une dramatique. www.ergologie.com

[92]

Les circulations de l'activité industrieuse, c'est ainsi que la circulation des valeurs, savoirs et normes se produisent par ce mouvement de la connaissance sur le travail de l'autre et ses possibilités d'échanges et de coopérations. Enfin, à propos des circulations en relation aux valeurs sans dimension qui traverse le « corps-soi » - valeur non-quantifiables fréquemment non formalisées ou reconnues. Valeurs que souvent les professeurs méconnaissent comment, où et pourquoi elles se manifestent et influencent le travail de ceux-ci. Valeurs qui peuvent surgir de la relation du professeur avec la connaissance scientifique, la spécificité du contenu de leur enseignement, les savoirs d'élèves, leurs expériences antérieures ou même l'état fonctionnel organique momentané du professeur.

L'étude du bien-être dans le travail du professeur de l'éducation professionnelle initiale peut être très importante dans le sens de conserver une partie des patrimoines de savoirs des professeurs de ce domaine d'enseignement qui est en train de passer par une expansion sans précédent au Brésil avec un ample appui du gouvernement fédéral dû à la réalité du développement économique du pays et à la nécessité par conséquent d'un grand nombre de travailleurs qualifiés[93].

Un chemin méthodologique

Le schéma méthodologique de cette investigation se situe dans les jalons de la recherche qualitative « *orientée pour l'analyse de cas concrets dans leurs particularité temporelle et locale, en partant des expressions et des activités des personnes dans leur contexte locaux* » (FLICK, 2004 : 28). Cet entendement étant exposé, nous situons la présente recherche dans les principes théoriques, méthodologique et épistémologique de l'ergologie et de l'ergonomie de l'activité qui considèrent les sujets de la recherche comme sujets historiques dotés d'intentionnalités dans leur agir s'appropriant de manière singulière les changements qui ont eu lieu dans leur contextes sociaux et éducationnels.

Penser, observer et analyser le travail enseignant et son quotidien, exige un effort orienté pour capturer les diverses formes de manifestations de l'humain au travail, formes de manifestations telles que les verbalisations, les pauses de verbalisations, les gestes, la retenue de gestes, les objectifs de travail, les résultats du travail, les valeurs circulantes et les communications sur le plan verbal et non-verbal, entre de nombreuses autres possibilités. Conscient de ce fait, nous avons orienté nos procédures méthodologiques sous le « principe de l'interaction constante entre le chercheur et l'objet de la recherche pour décrire les personnes, les environnements, les témoignages, les dialogues », les reconstruisant dans des analyses référencées dans l'hypothèse de recherche formulée dans le sens à articuler concepts, abstractions et théories. « Pour cela on a utilisé un plan de travail ouvert et flexible, dans lequel les objectifs de l'investigation sont constamment revus, les techniques de relevé, réévaluées, les instruments, reformulés et les fondements théoriques, repensés. » (ANDRÉ, 1995 : 20).

Enquêter sur le travail humain et le noyau de la pratique de l'ergologie et de l'ergonomie ayant comme procédure méthodologique fondamentale « l'analyse ergonomique de l'activité qui partage les principes généraux des méthodologies d'observation participante et ethnographiques, avec la particularité d'avoir mis au point les techniques d'entrevues en auto-confrontation » (LIMA, 2003 : 138) conformément à ce qui a été fait dans cette recherche.

Adopter l'analyse ergonomique de l'activité (AET) permet l'étude de l'activité du professeur, sa façon d'agir en face des normes antécédentes/exigences qui lui sont posées dans la réalité de la situation de travail vécue. Pour cela, l'immersion et le vécu du chercheur dans la situation de travail étudié conjointement aux travailleur sujet de l'étude l'accompagnant au travers des observations de son activité de travail dans le contexte réel dans laquelle elle se produit, est nécessaire. L'AET se constitue en un processus théorico-méthodologique décrit par Güérin, *et al.* (2001). Elle permet l'analyse des composantes de travail explicitant les relations existantes entre elles.

L'activité de travail du professeur est analysée, pour l'instant dans un caractère initial, dans ses caractéristiques, finalités et objets d'interaction. Les instruments utilisés pour recueillir les données sont les observations globales, les observations systématiques, l'enregistrement de verbalisations et les entrevues en auto-confrontation.

Les observations globales contemplent la prise de connaissance et le registre des aspects plus généraux de la situation de travail tels que la disposition et l'organisation de l'espace physique de travail et les fonctions respectives qui y sont réalisées.

Les observations systématiques font partie du registre de variables relatives aux milieux, temps d'exécution, rythmes et objectifs de travail, ainsi que les gestes, les déplacements, les mouvements de tête et les verbalisations spontanées collectées selon une planification soigneusement définie prévoyant, y compris, la forme et la fréquence de l'enregistrement des variables sélectionnées.

Les verbalisations font partie du registre des paroles des personnes sujets des recherches. De manière fondamentale, on les trouve sous deux types, les verbalisations spontanées et les verbalisations stimulées. Les verbalisations spontanées sont des registres des paroles spontanées du travailleur dans son contexte de travail. Les verbalisations stimulées sont les paroles provoquées à partir de la présentation d'un quelconque matériel de registre, fournis par le chercheur.

Les entrevues en auto-confrontation sont basées sur les données des observations générales et ou des observations systématiques et des verbalisations spontanées. Dans celles-ci on cherche à provoquer des verbalisations aux interviewés qui amènent à un entendement plus ample et approfondi quant aux questions de l'activité de travail en cherchant à garantir la compréhension de l'activité du point de vue du travailleur.

A AET est une référence méthodologique fondamentale pour cette recherche. Nous avons développé l'AET orientée pour identifier la circulation des valeurs, des savoirs et des normes pendant le cours analysé. Tout au long du texte nous utilisons *analyse du travail enseignant dans l'éducation professionnelle initiale* pour nous référer à l'activité que nous avons analysée, en caractère initial, au travers de l'AET.

L'immersion dans le champ de recherche et la collecte de données au travers des observations globales ont eu lieu lors de trois visites sporadiques dans le deuxième semestre de 2008 lorsque nous cherchions à connaître les espaces et les temps de travail des professeurs de la coordination. Ces visites sont intensifiées entre janvier et juillet 2009 pour la planification des observations systématiques lorsque nous avons réalisé quelques procédures de tests pour les filmages et les enregistrements des cours.

Les observations systématiques ont eu lieu entre août et octobre 2009 avec un accompagnement par un enregistrement numérique audio de neuf cours et le filmage numérique de trois de ses neufs cours. Ces enregistrements audio et vidéo ont généré la description chronologique[94] de l'activité de travail enseignant du professeur ZAB ce que l'on retrouve en tant que résultat de nos observations systématiques. Dans la planification de ces observations systématiques nous avons défini la matière et le professeur qui seront accompagnés.

Ceci étant, l'essentiel de notre étude de cas et, par conséquent, de l'analyse du travail enseignant dans l'éducation professionnelle initiale est l'activité du professeur ZAB, lors du cours du 21 septembre 2009 (Co21), dans le laboratoire de la matière Commandes électriques II (LAB1), du cours technique d'électrotechnique, module deux, cours du soir, au CEFET-X; une institution du réseau fédéral d'éducation professionnelle brésilien. Ce professeur appartient au cadre des professeurs de la coordination du cours d'électrotechnique du CEFET-X. Nous nous sommes décidés pour la coordination d'électrotechnique par le fait que celle-ci nous ait été indiquée par la direction d'enseignement de l'institution objet de la recherche comme étant l'une des coordinations qui contenaient le plus d'élèves travailleurs dans le domaine de l'électrotechnique. Le cours du soir étant celui ayant le plus de probabilités d'abriter des élèves travailleurs.

---

93 http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2 acessado em 25/03/2011.

94 (GÜERIN *et al*, 2001 : 161)

O LAB1 a été considéré comme un espace de salle de classe, un espace privilégié en termes d'interrelations collectives entre le professeur et les élèves en même temps qu'il y a la possibilité que divers moments d'activité en commun se produisent par le biais de procédures de montage et de démontage d'équipements moyennant une intention pédagogique du professeur visant une exigence formelle d'un plan d'enseignement.

À l'époque de la collecte de données la coordination d'électrotechnique était composée par 31 professeurs desquels vingt-six travaillaient en salle de classe. De ceux-ci, neufs sont des professeurs avec un contrat de travail temporaire le professeur ZAB faisant parti de cette catégorie, les cinq autres professeurs se trouvaient en congé intégral pour formation.

Les vingt-six professeurs ont été invités à participer d'une réunion avec la chercheuse pour : la présentation de la chercheuse, des éclaircissements sur la recherche et une invitation à participer en tant que sujet de recherche. Onze professeurs sont comparus à cette réunion, y compris le professeur ZAB. Tous ont été réceptifs à la recherche et ont signé un terme d'éclaircissement et d'autorisation pour leur participation.

La matière Commandes électriques II, dans le module accompagné, se compose de neuf cours. Ces neuf cours ont été suivis à travers l'observation et l'enregistrement audio. Pour les filmages on a utilisé deux caméras, l'une d'entre elles servant à couvrir l'espace du LAB1 dans son ensemble à partir du fond. L'autre caméra a été réservée pour capter des images détaillées des procédures réalisées sur les bancs ou pour les inscriptions faites sur le tableau blanc. Chacune des caméras de vidéo a été manipulée par un professionnel ayant reçu des orientations et ayant été rémunéré à cet effet.

Lors de chacun des cours ont été utilisés trois enregistrements audio numériques un appareil fixé sur les vêtements du professeur et les deux autres sur le premier et le dernier banc du LAB1 . Ces enregistrements audio et le filmage sont les ressources qui ont été à l'origine des transcriptions en tant que description chronologique de l'activité de travail enseignant du professeur ZAB.

Caractérisation de la situation de travail

La situation de travail est expliquée comme le lieu où se fait l'articulation entre les contraintes vécues par le travailleur, la dimension personnelle et la dimension socio-économique (GÜERIN, 2001 : 24) ou "[...] les composantes de la situation sont redéfinies par l'introduction du caractère dynamique et intrinsèque de l'activité (dite précisément située) de l'opérateur considéré comme un acteur. Par sa propre activité l'opérateur modifie sa situation. » (MONTMOLIN, 1997: 256).

Le laboratoire 1

La salle de classe se compose du LAB1 situé dans un entrepôt avec une hauteur sous plafond de près de quatre mètres. Cet entrepôt, dans son aile gauche de l'entrée de la rue, et un espace ample dans lequel, au-delà du LAB1 on trouve six autres laboratoires. Le déroulement simultané de différents cours dans ces laboratoires situés dans l'entrepôt est fréquent.

À l'avant du LAB1 (PHOTO 1) il y a un tableau blanc, derrière le bureau du professeur. Devant le tableau il y a une file suite de quatre bancs qui contiennent confortablement une équipe de deux élèves chacun. L'entrée du LAB1 se trouve dans le fond, il n'y a pas de porte. Entre le dernier banc et le mur du fond il y a un couloir qui est utilisé comme aire de circulation commune et d'accès des personnes aux six autres laboratoires. Dans ce couloir, contre le mur muni de deux grandes basculantes, on trouve de grandes étagères où sont gardés les équipements plus grands, tels que, les plaques de montage et les moteurs. Contre le mur à droite en entrant il y a deux armoires en acier, une étagère étroite et un chevalet avec un moteur et le tableau de commande. Alors qu'à gauche en entrant, il y a une cloison qui sépare le LAB1 du laboratoire 2.



PHOTO 1 - Vue du fond du LAB1

L'activité de travail enseignant dans le laboratoire

L'activité de travail enseignant dans le LAB1 est décrite et analysée dans un caractère initial, au stade actuel de construction de la recherche est dû au fait que les données collectées ne sont pas complètement systématisées. La source principale de données pour cette analyse initiale présentée dans ce texte est le cours du 21 septembre 2009 de la matière Commandes électriques II, du module deux, du cours d'électrotechnique du CEFET-X.

Les procédures habituelles du professeur dans les trois cours filmés sont présentées dans le (TABLEAU 1).

TABLEAU 1 - Organisation des étapes d'un cours du professeur ZAB

Moyenne de temps de cours	Durée de l'étape	Étapes	Caractérisation des étapes du cours	Protagoniste(s)
3h e 20 m	40 m	I	Exposé du Prof. ZAB, explication de la pratique/montage à faire, avec des schémas au tableau et des éclairages quant à ses explications.	Prof. ZAB e élèves
	5m	II	Il s'assure, catégoriquement, auprès des élèves sur la séquence des cours.	Prof. ZAB
	5m	III	Fait l'appel et parle sur l'accompagnement des présences des élèves et la situation en relation à l'accomplissement des pratiques exigées.	Prof. ZAB

	2h e 10m	IV	Le professeur ZAB fait l'accompagnement des activités des élèves : dessiner des diagrammes ou à l'exécution des montages. Les élèves cherchent l'orientation du Prof. ZAB ou d'autres collègues, principalement le collègue de l'équipe. Durant cett ou du diagramme des élèves.	Élèves et le Prof. ZAB
	20 m	V	Ils démontent les montages et gardent les dispositifs et les outils utilisés.	Élèves et le Prof. ZAB

Légende : h = heure ; m = minutes ; ZAB = prénom fictif.

La durée moyenne des cours et de 3h et 20 minutes, sans intervalle est habituellement distribué dans les étapes présentées dans le (TABLEAU 1). L'organisation des cours se passe, généralement, de la manière suivante. Les 40 premières minutes pour l'exposé du professeur ZAB avec l'explication de la pratique/montage à réaliser. Dans ces 40 minutes toujours, le professeur tire les doutes sur son explication.

Le professeur ZAB réserve toujours un moment pour vérifier avec les élèves la séquence des cours réalisés et le cours à réaliser à chaque jour. Il valide ainsi, ensemble avec les élèves la situation dans laquelle ils se trouvent en relation au suivi du plan de cours. Souvent cela se passe au début du cours, comme cela a été le cas dans le Co21 ou alors au moment de l'appel.

Lors d'un même cours les élèves pourront réaliser le montage correspondant à la proposition faite dans ce même cours ou alors, se tourner vers un montage proposé lors de cours précédents. Les élèves se trouvent, dans leur majorité, en « retard » dans l'exécution des montages condition dans laquelle le professeur les prévient qu'ils ont des « *dettes* ».

Au milieu des montages qu'ils réalisent conformément aux diagrammes dessinés à l'avance les élèves cherchent et sollicitent les orientations du professeur ZAB. Ils cherchent aussi des orientations auprès des autres collègues et, particulièrement, auprès du collègue avec lequel ils font équipe.

Parfois les élèves procèdent à la réalisation d'un montage proposé lors d'un cours précédent. Devant cette réalité le professeur peut organiser les étapes du cours présenté dans le (TABLEAU 1) de manière différente. Il est intéressant de noter que de cette façon l'élève prescrit et réorganise aussi le cours même si cela se fait de manière informelle.

Huit élèves fréquentent le LAB1. Ce nombre peut être considéré réduit si on le compare à une salle d'enseignement propédeutique. Toutefois, nous attirons l'attention sur le fait que même avec ce nombre réduit d'élèves le travail du professeur ZAB contient divers éléments qui lui confèrent une complexité conformément à ce que nous allons décrire.

Le cours dans le LAB1 se dédouble et donne l'origine à « d'autres cours ». Pour expliquer mieux, on peut dire que de multiples cours contenus dans un même cours s'y déroulent. Soit, sur chaque banc, chaque équipe d'élèves, peut être en train de réaliser un montage différent : celui proposé lors du cours ou celui proposé dans un cours précédent.

Une autre manifestation des multiples cours dans un même cours est montrée par le fait qu'une même proposition de montage peut être réalisée par l'élève de plusieurs manières. L'élève peut utiliser une quantité et une qualité de dispositifs différentes, par exemple, un plus grand nombre de câbles, les temporisateurs peuvent être du type électronique ou du type mécanique, la fixation des câbles peut être faite par des pointes ou par des vis, les plaques de montage peuvent être de tel ou tel modèle.

Les différences dans les dispositifs et d'autres différences aussi nombreuses non décrites pour l'instant créent par conséquent des normes de travail pour le professeur. Dans ce cas des dispositifs, les contraintes se feront sur le champ de l'organisation de la disponibilité et de la distribution de ces dispositifs aux élèves. Le professeur doit arbitrer la disponibilité et la distribution de ces dispositifs aux élèves de manière équitable en relation aux conditions données pour la réalisation des montages et par l'existence d'une pression temporelle constante relative à la durée du cours et au respect du plan de cours.

Les traits les plus généraux de l'activité de travail du professeur ZAB ont été exposés dans la tentative de montrer un panorama du travail de ce professeur. Ceci étant fait, nous partons alors, pour l'approfondissement, pour l'instant initial, de la compréhension de son activité et de la relation de celle-ci avec les propos de cette recherche ; mieux comprendre comment l'engagement du professeur et de l'élève dans une activité commune dans le LAB1 peut-elle proportionner des circulations de savoirs et de valeurs qui configurent une situation de bien-être pour le professeur ZAB.

Guidés par l'orientation que «Les significations pour l'action qu'un opérateur attribue à un moment particulier à sa situation de travail se constituent fréquemment comme le coeur de l'analyse ergonomique »[95] recherchant à identifier dans les moments dans lesquels l'enseignant a manifesté des significations dirigées vers son activité de travail. Nous devons préciser que nous comprenons ces significations comme les valeurs dirigées pour la réalisation des arbitrages de l'enseignant dans la gestion des ses dramatiques de l'activité.

Nous comprenons que le professeur ZAB a manifesté comme l'une des valeurs directrices principales de son activité de travail l'objectif fondamental et urgent de mettre l'élève en activité pour pouvoir se mettre en activité en commun avec l'élève. Un moment du cours que nous jugerons exprime cette idée qui est la nôtre. Après près de 16 minutes de cours le professeur dit « *Bon ! Passons aux choses sérieuses, nous allons commencer* TABLEAU 2). Le professeur signale que là il commence le cours, quand il dit qu'il va avancer, lorsque les élèves vont entrer en activité et qu'il va pouvoir forger des moments d'activité commune avec les élèves. Au contraire, l'enseignant et les élèves vont se retrouver « prisonniers ».

Se mettre en activité commune avec les élèves et une valeur directrice fondamentale pour le professeur ZAB, car, c'est à partir de cette activité en commun qu'il va construire son cours, qu'il va savoir réaliser son travail comme professeur.

TABLEAU 2 – Extrait de la transcription du cours du 21/09/09 à partir du film et des enregistrements audio

Temps	**Verbalisation, geste et disposition spatiale/temporelle du professeurZAB**
0:16:30	Bon ! Passons aux choses sérieuses, nous allons commencer immédiatement pour qu'on ne reste pas prisonnier, n'est ce pas ?* [se dirigeant vers le banc trois]. Il y a ici un élément nouveau, [revenant vers le tableau] dans votre vie, je vais le présenter aujourd'hui. [...].

* (souligné par nous).

Se mettre dans l'activité en commun avec l'élève

"*(...) nous allons commencer immédiatement pour qu'on ne reste pas prisonnier (...)*"

Cette verbalisation du professeur ZAB présentée en épigraphe termine la signification de l'importance qu'a pour l'activité de travail du professeur ZAB le fait que l'élève entre en activité. L'entrée de l'élève en activité c'est la forme au travers de laquelle le professeur à une grande chance d'instaurer le

95 MONTMOLIN (1997), (souligné par l'auteur).

développement de l'élève du point de vue de l'amplification et de l'approfondissement ses savoirs, par conséquent, c'est lorsque l'activité de travail enseignant peut conférer du bien-être à l'enseignant.

Quand le professeur dit « *nous allons commencer immédiatement* » il exprime l'importance de la valeur d'entrer en activité commune avec l'élève ce qui implique que l'élève doit agir pour que le professeur puisse agir. C'est l'élève et le professeur agissant ensemble pour produire des savoirs, situation au travers de laquelle le professeur réussit à gérer et à maintenir avec plus de facilité le canal de dialogue avec l'élève renormaliser les contraintes de la pression temporelle qui se présentent dans cette situation de travail au milieu de tant d'autres contraintes présentes.

Pour mettre l'élève en activité, dans notre entendement, le professeur utilise différentes renormalisations. Il offre une vision d'ensemble, ayant en vue le plan du cours, des activités sous la responsabilité de l'élève. Depuis le premier cours le professeur ZAB explique comment se fera l'organisation générale des cours et les étapes de travail que l'élève doit accomplir à chaque cours en vue de la réalisation des montages. Il rappelle aux élèves qu'au début de la procédure de montage ils doivent : faire un relevé des équipements nécessaires en faisant une liste, séparer les équipements nécessaires et pour finir, tester ces mêmes équipements pour passer à la réalisation du montage proprement dit qui sera évalué à un moment donné y compris par l'attribution d'une note.

De plus, le professeur ZAB mentionne le soin qu'ils doivent prendre avec les dispositifs et avec le LAB1. Il oriente sur la nécessité de la prévention de risques relatifs aux possibilités de décharge électrique indésirable – choques - et aussi sur des risques de relatifs aux avaries dans les dispositifs. Il attire l'attention sur le risque de petites explosions avec des étincelles dû à la mauvaise utilisation des dispositifs et que cela peut provoquer des accidents avec des blessures et des brûlures.

La sollicitation de l'activité de l'élève explicite dans l'ensemble des cours du plan de cours et la nécessité de l'élève de se plier aux procédures de prévention de risques sont des exemples de ressources que le professeur ZAB utilise pour amener l'élève à l'activité commune nécessaire. Ayant en vue aussi que l'élève est aussi détenteur d'un patrimoine de savoirs provenant d'un vécu de deux semestres antérieurs apprenant d'autres matières techniques en laboratoire.

L'activité de l'élève est stimulée dans le LAB1. Le professeur ZAB encourage l'élève à penser et à exposer ses idées. De cette manière, l'élève est encouragé à tout moment à créer et tester ses hypothèses principalement en ce qui concerne les montages.

Professeur et élève travaillent sous la pression du temps, la pression des limitations imposées par les dispositifs comme, par exemple, la connexion des câbles aux dispositifs prend un temps différent ; les câbles munis de pointe à l'extrémité prennent moins de temps que les câbles qui doivent être vissés. Autre exemple, dans le cas de l'élève, c'est le temps nécessaire au jugement relatif à l'apparence générale des dispositifs qui doivent être utilisés à partir du moment où cela peut présenter un risque plus ou moins grand de préjudice dans l'évaluation.

Le professeur doit procéder à des renormalisations précises en relation au contrôle de la pression temporelle dans ce qui se réfère à sa propre activité et à l'activité de l'élève, car, cette pression temporelle peut servir d'élément de simulation ou de blocage à la production de savoirs dans le LAB1.

C'est, au travers de la mise en activité de l'élève, en mettant l'élève pour qu'il produise des valeurs et des savoirs dans le LAB1, que le professeur ZAB réussit à gérer et à maintenir stratégiquement le canal de dialogue avec l'élève, le contrôle des contraintes de la pression temporelle entre tant d'autres de ses renormalisations y compris celles qui se réfèrent aux procédures d'évaluation.

Quelques considérations finales pour le texte

Cette étude de cas du professeur ZAB lors d'un cours d'éducation professionnelle initiale d'une institution du réseau fédéral d'éducation professionnelle, scientifique et technologique brésilien, au travers de l'analyse initiale des données, paraît montrer que la qualité de l'activité de l'élève en interactivité avec l'activité du professeur compose ce que nous appelons activité commune. Cette activité commune paraît générer des valeurs et des savoirs dirigés aux renormalisations nécessaires au bien-être du professeur.
Entre ces renormalisations nous avons :
- la réalisation d'une gestion raffinée de la pression temporelle ayant en vue l'accomplissement du plan de cours par les élèves à partir du moment où cette pression temporelle peut servir d'élément de stimulation ou de blocage à la production de savoirs dans le LAB1.
- La tentative d'éviter que les différences entre les dispositifs et le mauvais fonctionnements de ceux-ci puissent devenir des sources d'arbitrage inapproprié dans les termes de l'évaluation de l'élève par le professeur ;
- se guider par la valeur directrice relative à un entendement général de l'activité de soi-même et de l'élève doit chercher la valorisation de la solution de ce qui est non-anticipable et ce qui implique en des tentatives, des responsabilités, des erreurs et des succès, un dialogue et des échanges continus de savoirs entre professeur et élève.

Le professeur oriente son activité dans le sens d'amener l'élève à chercher une autonomie sur sa réalisation dans le laboratoire. Il encourage l'élève à développer des hypothèses personnelles pour la résolution des phénomènes non-anticipables et à réaliser des tentatives dans ses montages.

Cela paraît faire circuler les valeurs qu'il n'y a pas quelqu'un qui sait tout auparavant, tout peut se produire, tout peut avoir une faille, tout est passible d'être construit, à partir du moment où l'on respecte ce que l'on ne connaît pas et celui qui ne connaît pas. Cela se passe ainsi dans le LAB1 la tendance aux circulations de valeurs, de savoirs et de normes qui se réfèrent au partage de l'activité commune autour de la valeur directrice relative à l'apprendre l'un avec l'autre ce qui va émerger aussi dans la tendance d'orientation pour des relations en horizontalité entre le professeur et les élèves.

Bibliographie

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
AUAREK, Wanilde M.F. e LIMA, Francisco de P. A.. A busca por reconhecer-se professora: do compromisso de afeto ao acontecimento do ensino. Comunicação oral. **IV Simpósio Trabalho e Educação Gramsci, Política e Educação.** Belo Horizonte, NETE/Fae/UFMG, agosto de 2007.
BLASE, J.J. A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. Educational Administration Quartely, v. 18, N. 4, p. 93-113, 1982. apud.: ESTEVES, José M. **O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
BURNIER, Suzana et. al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Anais do Congresso internacional sobre pesquisa (auto) biográfica tempos narrativas e ficções: a invenção de si.** Salvador, Bahia, Brasil, 2006.
BRASIL. (Fonte: MEC [e-Learnig Brasil] http://). Universia.com. Br/notícia matéria clipping_imprimir.jsp?not=25878). 29 de setembro de 2005. Acesso em 16 de julho de 2007.
CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes, 1999. 432 p.
CUNHA, Daisy M. Saberes, qualificação e competências: qualidades humanas na atividade de trabalho, 2003, **Mimeo.**
ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Boockman, 2 ed., 2004.
GÜERIN, F., et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia.** São Paulo: Edgard Blücher Ltda, 2001.
HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna.** Lisboa: McGraw Hill, 1998.
HOLBOLD, Márcia de Souza. Profissionalidade docente: um estudo com professores da educação profissional. **Contrapontos**, 2, 268-282, 2004.

LIMA, Cantaluce M. F.P. B. e SILVA, Aida M. M.. **A identidade docente no ensino técnico: as marcas do saber-ser, do saber tornar-se professor.** 2005, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco.
LIMA, Francisco de P. A.. A formação em Ergonomia: reflexões sobre algumas experiências de ensino da metodologia de análise ergonômica do trabalho. **Trabalho-Educação-Saúde: um mosaico em múltiplos tons. Ministério do Trabalho e Emprego.** Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho. Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos. Mário Chagas (Orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
MONTMOLLIN, Maurice de (sous la direction de). **Vocabulaire de l'Ergonomie**. 2ème édition revue et augmentée. Octares : Toulousse, 1997.
OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.
PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz & ARANHA, Antônia Vitória Soares. Matizes do mal-estar dos professores do Ensino Médio. 2007. (**Dissertação de Mestrado em Educação**) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
SCHWARTZ, Yves. ***Le paradigme ergologique ou um métier de Philosophe***. Toulosse: Octares, 2000a.
_____, Trabalho e uso de si. Pro-Posições. vol. 1, n. 5, p. 32-50, 2000b.
SCHWARTZ, Yves e DURRIVE, Louis. **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana.** Niteroi: EdUFF, 2007.
http://www.cefetmg.br/site/sobre/aux/servicos/formularios/cgplan/RELATORIO_DE_GESTAO_CEFET_MG.pdf. Acessado em 17 de maio de 2010. **Relatório de Gestão.**
WWW.ergologie.com

Relations entre perceptions de la structure de la classe, auto-efficacité, buts d'accomplissement, stratégies d'apprentissage et performance dans un groupe de brésiliens

Zambon Melissa Picchi
Universidade Federal de São Carlos – SP – Brèsil
melissapzambon@yahoo.com.br
+55(19)3871-2112
Rodovia Washington Luís, km 235 CEP 13565-905 São Carlos – SP Brasil

Azzi Roberta Gurgel
Universidade Estadual de Campinas -Brèsil
betazzi@uol.com.br
+ 55 (19) 35216709
Av. Bertand Russel, 801 Cidade Universitária Zeferino Vaz
CEP 13083-865 Campinas- SP Brasil

Polydoro Soely Aparecida Jorge
Universidade Estadual de Campinas -Brèsil
polydoro@sigmanet.com.b
+ 55 (19) 35216709
Av. Bertand Russel, 801 Cidade Universitária Zeferino Vaz
CEP 13083-865 Campinas- SP Brasil

De Rose Tânia Maria
Universidade Federal de São Carlos – SP – Brèsil
tmsrose@terra.com.br
+55 (16) 33518361
Rodovia Washington Luís, km 235 CEP 13565-905 São Carlos – SP Brasil

Guerreiro-Casanova Daniela
Universidade Estadual de Campinas –Brèsil
danielaguerreiro@yahoo.com.br
+ 55 (19) 35216709
Av. Bertand Russel, 801 Cidade Universitária Zeferino Vaz
CEP 13083-865 Campinas- SP Brasil

Au Brésil, l'école secondaire a durée de 3 ans et comprend le stade final de l'éducation basic, précédant l'enseignement supérieur. L'école secondaire brésilienne, la question de la motivation à apprendre est considéré comme un des principaux problèmes qui affectent l'enseignement et l'apprentissage. Certaines études suggèrent que ce niveau d'enseignement, bien que les étudiants accordent une grande importance aux études, tant pour leur formation scolaire et professionnelle et personnelle, ils ne sont pas motivés et / ou sont indifférents (Machado, 2005; Abramovay & Castro, 2003; Franco & Novaes, 2001). Selon Abramovay et Castro (2003) le désintérêt des étudiants est considérée comme un problème pour plus de la moitié des jeunes étudiants (6 étudiants sur 10). Cette proportion est encore plus élevé lorsqu'elles se rapportent à la perception des enseignants, puisque les trois quarts des enseignants estiment que le principal problème est le désintérêt des élèves de l'école (Abramovay; Castro, 2003). Une autre étude, menée avec 5.280 adolescents a montré que 59,6% d'entre eux considèrent les classes aussi créatifs que peu comme ayant des stratégies qui les incite à participer aux activités enseignées à l'école (UNICEF, 2002). Ce manque d'intérêt des élèves du secondaire se trouve souvent dans d'autres études nationales.

Dans son examen de la recherche sur la motivation dans l'enseignement et l'apprentissage contexte, Pintrich (2003) a soulevé la connaissance de la motivation des élèves les plus communément acceptés et empiriquement fondée. En abordant la question de ce qui motive les élèves dans la classe, l'auteur a soulevé cinq grandes familles de socio-affectifs constructions qui ont été largement étudiés. Ces constructions sont caractérisées par leur propres à de la situation et parce qu'ils sont liés à des croyances que les élèves ont sur la performance sur la salle de classe et sur l'école en général.

Selon l'auteur cité, ce qui motive les étudiants sont: (1) sens de l'auto-efficacité académique et les perceptions de capacité adaptatif, que les étudiants qui croient qu'ils sont en mesure de bien performer, ils ont tendance à viser, persistent plus longtemps et de obtenir meilleurs résultats ; (2) les attributions causales face à échec ou un succès et les croyances de contrôle adaptatif, c'est à dire, les étudiants qui croient avoir un contrôle personnel sur les résultats scolaires tendent à montrer une meilleure performance ; (3) des niveaux élevés d'intérêt et la motivation intrinsèque , L'intérêt pour certains sujets ou des tâches académiques, et la motivation indépendamment des facteurs externes, accroître la satisfaction et la participation aux activités scolaires et est associée à de meilleures performances ; (4) des niveaux plus élevés de la valeur par rapport aux tâches académiques, qui comprend l'importance que les élèves exécutent des tâches, ce qui peut entraîner une plus grande participation ; et (5) but accomplissement, à savoir, l'étudiant dont le but d'apprentissage tend à présenter une série de résultats de motivation, cognitif et affectif propice à l'apprentissage (Pintrich, 2003).

Dans le domaine spécifique et sur l'apprentissage scolaire, les croyances d'auto-efficacité ont été définies comme des croyances d'un élève dans leur capacité à organiser et exécuter des plans d'action nécessaires pour produire certains aspects relatifs à la réalisation intellectuelle et de l'apprentissage (Bandura, 1993). Ces croyances sont formés en tant que concept de médiation des processus de motivation, qui aide à réguler le comportement des élèves avec les devoirs (Azzi & Polydoro, 2010).

Grâce à des influences auto-réactives, les croyances de l'auto-efficacité servent de médiateurs des processus de motivationnel. Les processus cognitifs de motivation se produire à travers la pensée et l'attente d'anticipation des résultats, les attributions causales, et surtout par leurs propres objectifs fixés pour l'avenir, comme elles agissent comme guide les actions et le comportement démontré dans le présent. Comme la personne atteigne un objectif, leur auto-efficacité est fortement perçu, qui dirige les nouveaux objectifs, des efforts et de persévérance dans la conquête de nouvelles performances. Toutefois, le processus de motivation sont également influencé par les réactions affectives à leur propre performance et par des ajustements des objectifs établis en fonction de la progression personnelle, et l'expérience des situations de conquête fortifier le sentiment d'auto-efficacité, la résistance croissante aux éventuelles échec (Bandura, 1993). Les gens sont de pro-actif et exercent contrôle sur la motivation humaine, car ils définissent des objectifs ambitieux. Toutefois, la motivation peut être comprise comme un processus de double commande, mais est aussi réactive car ils réagissent au « feedbck » fournis par la réalisation de l'objectif et par l'environnement.

Pour Zimmerman et Cleary (2006), la force de d'auto-efficacité scolaire fonctionne comme un prédicteur du niveau d'utilisation de stratégies d'apprentissage effectué par l'apprenant auto-régulé, c'est à dire, le plus fort l'auto-efficacité d'un elève, la plus grand serà la tendence à choisir des technique spécifiques de stratégies apprentissage.
Selon l'approche socio-cognitiv, les stratégies d'apprentissage ont été définis comme un processus intentionnel et personnel dont les actions orientées vers un but vise à acquérir de nouvelles connaissances et de compétences. L'importance de l'étude de ces stratégies est le fait qu'ils servent comme outils d'apprentissage et améliorer les performances et les capacités des étudiants, permettant aux apprenants de réfléchir sur leurs propres pensées (Boruchovitch, 1999; Zimmerman; Cleary, 2006). L'utilisation de différentes stratégies d'apprentissage dans les résultats tout aussi diverses caractéristiques d'apprentissage et, par conséquent, varier le rendement scolaire (Greene et al., 2004).

Dans ce contexte, les stratégies cognitives, qui sont liés à des comportements et des pensées qui facilitent le stockage des informations, et les stratégies méta-cognitives, qui concernent les procédures impliquées dans la planification, le suivi et la régulation de leur propre pensée (Boruchovitch, 1999) . Ces stratégies méta-cognitives car ils sont essentiels à l'ensemble d'apprentissage, la mesure qui permet la sélection de stratégies appropriées, la compréhension individuelle test sur la connaissance elle-même, permettent la correction des lacunes individuelles et la perception des stratégies cognitives (Boruchovitch, 2004).

Outre l'auto-efficacité et des stratégies d'apprentissage, une autre construction étudié ici est les buts d'accomplissement. Selon Ames (1992, p. 261) une but d'accomplissement « concerne des propositions des comportements d'accomplissement. Il définit un modèle intégré de croyances, d' attributions et les émotions qui influencent les intentions d'un individu (...), est représentée par différentes façons d'aproche, d'engagement et de reponse aux types d'activités de performance. » Les buts d'accomplissemente plus étudiés sont la but d'apprentissage et la but de performance. Ils diffèrent en termes de l'apprentissage est perçue et appréciée comme une fin en soi (objectif d'apprentissage) ou, si la but de performance, si elle est considérée comme un moyen de réaliser quelque chose en dehors de la tâche comme l'obtention de l'approbation sociale, la preuve supériorité ou d'éviter une évaluation négative par d'autres (Ames, 1992; 2001b BZUNECK; Pintrich, SCHUNK, 2002).

Plus récemment, les but d'accomplissement ont été déployés dans la méthode des catégories et d'éviter, comme dans des situations semblables le comportement affiché par les étudiants qui partagent le même objectif peuvent être distincts. Dans l'approche méta-apprentissage met l'accent sur le développement des compétences des étudiants et des capacités en elles-mêmes et dans l'apprentissage des contenus disciplinaires. Dans l'apprentissage méta-évitement, le but est aussi d'apprendre et de développer leurs compétences et aptitudes, en plus, l'élève ne vise pas prouver incompétents en face de lui-même. Dans l'approche méta-performance, l'intention est de s'efforcer de devenir plus compétent que les autres et ainsi recevoir une affirmation positive des autres. Dans l'objectif de performance-évitement, l'individu cherche à démontrer la compétence de ne pas être jugé négativement par d'autres (Elliot et McGregor, 2001; Elliot, 2005, Gouveia et al, 2008, Midgley et al, 1998.).

Un large éventail de la recherche prend en charge la relation entre les buts d'accomplissement e les multiples résultats motivationnelles, cognitives, comportementales et émotionnelles, ayant constaté que l'objectif d'apprentissage est liée à des animateurs de résultats d'apprentissage, telles que la récupération du stress, l'auto-évaluation basée sur le progrès lui-même, l'intérêt intrinsèque dans l'apprentissage, l'utilisation systématique de stratégies d'apprentissage et plus de choix efficace pour effectuer des tâches défi personnel, est donc considérée comme un objectif d'adaptation. En revanche, la méta-performance est associée à des résultats qui ne contribuent pas à l'apprentissage, par conséquent, n'est pas considérée comme adaptative (Ames, Archer, 1988 Elliot, Dweck, 1988; Pintrich, 2003; Pintrich, Schunk, 2002 Barron & Harackiewicz, 2001).

Outre son importance pour les autres variables qui influencent la motivation et les résultats cognitifs, affectifs et comportementaux déjà mentionné, la connaissance des objectifs de réussite a une applicabilité directe aux travaux des enseignants en classe, dans la mesure où elles sont flexibles et dépendent de la façon dont La classe est organisée et structurée par l'enseignant (Pintrich, Schunk, 2002; Stipek, 1996).

Plusieurs études ont montré que certains aspects de la salle de classe, comme les tâches, l'autorité, la reconnaissance, le regroupement, l'évaluation et le temps sont liés à la réalisation des objectifs différents. Ces caractéristiques influent sur la façon dont les élèves perçoivent leur capacité et la mesure dans laquelle il devient une dimension à évaluer dans la salle de classe (Ames, 1992; Maehr, Midgley, 1991; Pintrich, Schunk, 2002; Stipek, 1996).

Essayer de comprendre comment l'articulation de certaines variables de motivation dans le contexte de la discipline des études d'anglais, Greene et al. 2004, a étudié un modèle de causalité théorique qui cherche à expliquer l'influence de la perception des élèves du secondaire en ce qui concerne: la structure de la classe (se concentrer sur la zone à l'appui de l'autonomie et les évaluations concurrentielles), l'auto-efficacité, la perception de l'instrumentalité des activités développés dans la salle de classe, l'adoption de l'apprentissage objectif, et étudier l'influence de ces trois dernières variables engagement cognitif et le rendement des élèves.

Selon le modèle théorique testé par Greene, Miller, Crowson, Duke, Akey (2004), les perceptions des élèves et des tâches de motivation, le soutien à l'autonomie et l'évaluation de l'influence positive sur le terrain l'approche méta-apprentissage et l'auto-efficacité. Les tâches et le soutien de motivation pour l'autonomie affecte positivement l'instrumentalité perçue, qui est également affectée par cette forme de croyances auto-efficacité. Le domaine d'évaluation influe négativement sur l'objectif de performance-approche, qui est également affectée positivement par l'instrumentalité perçue et l'auto-efficacité. Ce dernier prévoit également l'instrumentalité perçue, l'utilisation de stratégies d'apprentissage, la méta-méthode d'apprentissage et, finalement, la performance. L'instrumentalité perçue prédit, en plus d'objectif de performance-approche, l'approche méta-apprentissage et l'utilisation de stratégies d'apprentissage et celui-ci prédit la performance et est également prévue par objectifs apprendre approche.

L'étude empirique a été menée auprès de 230 étudiants des États-Unis, a montré que le modèle hypothétique correspond aux données de façon satisfaisante. Ayant constaté les relations suivantes: le rendement scolaire a été influencée par l'utilisation de stratégies d'apprentissage et de conviction l'auto-efficacité, l'utilisation de stratégies d'apprentissage a été influencé par des méta-approche de l'apprentissage, l'auto-efficacité, l'instrumentalité perçue pour la perception de la classe comme signifiantes et motivantes, l'instrumentalité spécifique a été influencé à la fois par l'évaluation a porté sur le terrain et par l'auto-efficacité et l'approche objectifs de performance a été influencée par auto-efficacité perçue et l'instrumentalité (Greene et al., 2004).

Dans l'étude de Greene et al (2004), dont les relations entre les variables de motivation seront étudiés ici, les perceptions des élèves concernant la structure de la classe inclus les dimensions suivantes: motiver les tâches, le soutien à l'autonomie et l'évaluation de la zone. Parmi les aspects de la tâche qui facilitent l'adoption de l'apprentissage de but sont: la variété et la diversité, d'importantes raisons de s'engager, le défi, l'intérêt et l'établissement d'objectifs spécifiques à court terme (Ames, 1992).

Offrir aux élèves un certain contrôle et de choix dans le contexte de la classe peuvent augmenter leur intérêt et leur engagement dans la tâche cognitive, ainsi que d'encourager le développement de la responsabilité personnelle de leur propre apprentissage. Parmi les caractéristiques qui facilitent l'évaluation de l'objectif d'apprentissage sont: de fournir des informations qu'ils rapportent que les erreurs font partie de l'apprentissage et que l'effort est important pour permettre une évaluation individuelle de l'amélioration et la maîtrise plutôt que des comparaisons normatives et utiliser une variété de méthodes d'évaluation et les critères de la note à donner à tous les étudiants l'occasion de montrer leurs compétences et d'amélioration (Ames, 1992; Pintrich, Schunk, 2002).

Dans ce contexte, il est connu que l'analyse des constructions telles que l'auto-efficacité, les stratégies d'apprentissage, les objectifs et la structure de réalisation des objectifs dans la salle de classe, s'est avérée une alternative efficace pour la compréhension de la motivation et l'apprentissage. En outre, des études ont montré que les perceptions des élèves sur la structure des objectifs de la classe, peuvent influencer l'adoption des objectifs de réalisation, académique perception d'auto-efficacité, d'affecter l'utilisation de stratégies d'apprentissage et de performance

Compte tenu des connaissances limitées sur comment les relations entre les variables motivantes se présentent chez les étudiants brésiliens, cette étude visait à :

a) vérifier comment se présentent les intercorrélations entre les variables buts de structure de classe (tâches motivantes, soutien à l'autonomie, évaluation axée sur l'apprentissage), l'auto-efficacité académique, but apprendre approximation, but performance approximation et utilisation de stratégies d'apprentissage,
b) vérifier la plausibilité du modèle théorique de Greene, Miller, Crowson, Duke et Akey (2004) ; c) vérifier l'influence des perceptions des élèves au sujet des buts de structure de classe (tâches motivantes, soutien à l'autonomie et évaluation axée sur l'apprentissage) sur les buts d'accomplissement (apprendre-approximation et performance- approximation) et l'auto-efficacité, ainsi que leurs relations et utilisation de stratégies d'apprentissage et accomplissement.

Méthodologie

Cette étude a été menée dans neuf écoles de l'enseignement secondaire dans l'État de Sao Paulo, Brésil. La diversité de l'échantillon a été assurée par la participation des écoles situées dans différentes régions de l'État afin de couvrir les zones métropolitaines et les villes situées dans l'état. La collecte des données a été réalisée entre avril et août 2010.

Participants
L'étude a rassemblé 335 élèves du secondaire, et 65,67% (n = 220) étaient des femmes. L'échantillon générale, 11 étudiants ont assisté à la première année, 118 étudiants ont assisté à la deuxième année et 104 étudiants ont assisté à la troisième année de l'école secondaire. En ce qui concerne l'âge, l'échantillon des étudiants ont obtenu entre 14 et 22 ans, avec 93,09% en dans la plage comprise entre 14 et 17 ans, indiquant l'absence de différences sur la tranche d'âge pour la plupart des étudiants. Tous les participants sont mineurs ont été autorisés par leurs parents ou tuteurs, d'intégrer l'échantillon de recherche, en signant le formulaire de consentement. Pour les participants plus de 18 ans a été demandé que son consentement par la signature du formulaire de consentement.

Mesures
Échelle de l'auto-efficacité académique des élèves du secondaire - EAEA: Cet instrument vise à identifier les universitaires auto-efficacité des élèves des écoles intermédiaires. Il s'agit d'une échelle d'auto-évaluation qui demande à l'élève de son analyse en fonction de leur aptitude à exécuter les diverses situations de la vie scolaire. Il a été développé et adapté pour cette recherche basée sur l'auto-efficacité à grande échelle dans l'enseignement supérieur - AArEF (Polydoro, Guerreiro- Casanova, 2010). Après des études de l'échelle des preuves psychométriques ont montré une forte cohérence interne de 0,886 et a été organisée en trois dimensions: l'auto-efficacité pour l'apprentissage (8 points), l'auto-efficacité à agir dans la vie scolaire (4 items) et auto-efficacité des choix de carrière (4 items). Les réponses possibles ont été organisées en format Likert de 7 points, avec (1) et à peine capable de (7) à très capable.

Questionnaire des buts d'accomplissement (QMR) : Initialement rédigé en anglais, en particulier dans le contexte américain, par Elliot et McGregor (2001) et, plus tard adapté et validé par Gouveia, Diniz, Santos, Gouveia et Cavalcanti (2008) pour la réalité brésilienne - en particulier pour l'école secondaire. Il comprend 12 itens répartis également en quatre buts d'accomplissement qui ont été dérivées de la théorie: apprendre-approximation, apprendre-evitation, performance-approximation, performance-evitation. Les articles peuvent être pris sur une échelle de 7 points, avec les extrêmes suivants: 1 = pas me décrire rien et 7 = me décrit complètement.

Échelle de buts de structure de classe: Cet outil a été développé par Greene, Miller, Crowson, duc, et Akey (2004) et plus tard traduit et adapté pour la population brésilienne par Marques et De Rose (2009). Cette échelle vise à déterminer les perceptions des élèves concernant la structure de classe qui favorise l'adoption de but d'accomplissement apprendre. L'échelle comprend 26 itens, divisés en trois sous-échelles: tâches motivantes (10 itens), soutien à l'autonomie (5 itens) et évaluation axée sur l'apprentissage (11 itens). Les réponses aux items peuvent être donnés dans une échelle de 4 points de Likert (1 = Fortement en désaccord, 2 = Plutôt en désaccord, 3 = Plutôt d'accord, 4 = Tout à fait d'accord).

Inventaire des stratégies d'étude d'apprentissage: Nous avons utilisé une adaptation brésilienne (Bartalo, 2006) de l'apprentissage et d'étude des stratégies d'inventaire (LASSI) initialement développé par Weinstein et Palmer (1990), qui vise à évaluer les élèves dans l'utilisation de stratégies et de méthodes d'étude et d'apprentissage. Sur les 88 questions comprenant le questionnaire proposé par Bartalo (2006) ont été utilisés dans cette étude que 12 de ces questions correspondent à la catégorie «Traitement de l'information», car les autres questions non liées à des variables d'intérêt dans cette étude. Les réponses à chaque élément sont donnés sur une échelle de Likert à cinq points où 1 est la réponse "aucun élément distinctif de vous» et 5 correspond à «tout à fait typique de vous."

Instrument d'évaluation du rendement scolaire: a eté sélectionné une proposition par le système d'évaluation du rendement scolaire de São Paulo (SARESP) 2007, qui a été composée par un texte du genre article, suivie de six questions avec quatre possibilités de chaque . Cet instrument, alors que les précédentes, ne saisit pas la perception des étudiants sur un sujet donné, mais cherche à évaluer votre capacité d'accomplir le problème proposé, afin que nous puissions évaluer leurs compétences en lecture. La réponse dans ce cas est interprété comme bon ou mauvais, se voir attribuer un point pour chaque coup. Par conséquent, le score le plus élevé reflète une plus grande maîtrise des connaissances et des compétences requises par la question proposée. Le choix d'un test de compréhension de la lecture basé sur la centralité et les relations déjà mentionnées compréhension de la lecture et le rendement scolaire (SANTOS, Suehiro, OLIVEIRA, 2004, Oliveira, SANTOS, 2005, par exemple). Ceci se comprend aisément puisque la lecture et la compréhension est présente dans toutes les disciplines à tous les niveaux de l'éducation.
Procédure
La recherche a été lancé après l'approbation par le comité d'éthique dans la recherche de Universidade Estadual de Campinas (Avis n ° 1185/2009). Dans les temps initialement prévu, les chercheurs ont visité les écoles pendant les cours en portugais et les étudiants invités à participer à l'étude. A cette occasion, ont été informés que la participation était volontaire, il n'y aurait aucun mal à ceux qui ne voulaient pas y participer et que tous les intervenants de participer à moins de 18 ans doivent obtenir la permission des parents ou des tuteurs en signant le formulaire de consentement. Les étudiants avec plus de 18 volontaires pourrait prendre la responsabilité de leur propre participation. Un autre jour, également avec un temps initialement prévu, les chercheurs sont retournés à l'école pendant les cours en portugais, collectivement et en application des outils de recherche que pour les étudiants qui ont présenté les termes du formulaire de consentement signé. La collecte des données a duré en moyenne 40 minutes.
Les instruments ont été remplis et une inspection visuelle, de sorte que les matériaux avec plus de 30% en blanc ont été rejetées. Les données suivantes ont été compilées et conférence sort a eu lieu en ce qui concerne les 20% du total des participants.
À travers le programme SAS, on a vérifié la relation entre les variables en utilisant le coefficient de corrélation de Spearman ($p < 0,05$). Pour analyser la relation commune entre les scores des échelles on a utilisé la Path Analysis. La qualité de l'ajustement a été vérifiée par le *goodness of fit* indice.

Résultats

Les résultats indiquent : (1) modérée corrélation positive ($r = 0,52611$, $P < 0,0001$) entre le but apprendre-approximation et utilisation de stratégies d'apprentissage, (2) modérée corrélation positive ($r = 0,65475$, $P < 0,0001$) entre l'auto-efficacité et l'utilisation de stratégies d'apprentissage, (3) modérée corrélation positive ($r = 057.112$, $p < 0,0001$) entre les scores du but apprendre-approximation et de l'auto-efficacité (4), faible corrélation ($r = 0,29152$, $P < 0,0001$) entre le but performance-approximation et auto-efficacité, (5) faible corrélation positive ($r = 0,36506$, $P < 0,0001$) entre le but apprendre-approximation et le but performance-approximation, (6) le but apprendre-approximation a été modérément corrélés avec auto-efficacité ($r = 0,57112$, $P < 0,0001$), tâches motivantes ($r = 0,31766$, $P < 0,0001$) et légèrement corrélé avec le soutien de l'autonomie ($r = 0,20140$, $p = 0,0002$), (7) l'auto-efficacité académique a été modérément corrélée avec le but apprendre-approximation ($r = 0,57112$, $P < 0,0001$), tâches motivantes ($r = 0,35466$, $P < 0,0001$) et légèrement corrélée avec soutien de l'autonomie ($p = 0,24421$ r, $< 0,0001$), (8) le but performance-approximation n'a de corrélation avec aucune des variables de la structure de la classe.
En ce qui concerne l'adéquation du modèle (GFI = 0,9509, IVAC = 0,8527, 0,6242 = RMR, Chi-carré = 75.6178), il a été constaté que: (1) les perceptions des élèves sur la tâche comme portant significatives, pertinentes et intéressantes sur l'objectif -apprendre approche adoptée par les élèves ($\beta = 0,142$, $t = 2,28$) et les niveaux d'enseignement auto-efficacité ($t\ \beta = 0358$, $= 5.27$), (2) les perceptions concernant le soutien de l'indépendance ne démontre pas un impact sur le méta-approche de l'apprentissage ($\beta = - 0,018$ $t = - 0,31$) et l'auto-efficacité ($t\ \beta = 0,026$, $= 0,40$), (3) les perceptions concernant l'évaluation du champ montrent pas d'impact sur l'approche méta-apprentissage ($\beta = - 0010$, $t = - 0,19$) et l'auto-efficacité ($\beta = - 0037$, $t = - 0,60$), (4) de la méta-méthode d'apprentissage a été

prédit par les universitaires auto-efficacité (β = 0,515, t = 10,71) et la motivation des tâches (β = 0,142, t = 2,28), (5) objectif de performance-approche a été prédite par académiques auto-efficacité (t β = 0293, = 5,53), (6) l'évaluation du champ avait une relation négative avec l'objectif de performance-approche (β = - 0113, t = - 2,13), (7) des stratégies d'apprentissage et d'enseignement auto-efficacité n'a montré aucun impact sur les performances. Ces résultats expliquent 32,68% de la variabilité de la méta-approche de l'apprentissage, l'auto-efficacité de 12,77% et 44,12% des universitaires des stratégies d'apprentissage.

Considérations

Les résultats suggèrent que, dans le groupe etudié, seule une partie des les relations du modèle examiné ont été rencontrés et que les perceptions des élèves sur les tâches motivantes semble influencer les variables motivationnelles. Dans cette etude, l'auto-efficacité et des stratégies d'apprendissage n'ont montré aucun impact direct sur le rendement scolaire, qui diffère de prévu. Cependant, l'auto-efficacité et les tâche motivantes ont etê des prédicteurs de le but d'accomplissemente apprendre-approximation, ici on peut noter une convergence avec l'étude de Greene et al., 2004.

Le but d'accomplissement apprendre-approximation, à son tour, se corrélée avec l'utilisation de stratégies d'apprentissage à l'auto-efficacité, les tâches motivantes et soutien à l'autonomie, évaluation axée sur l'apprentissage, ces corrélations ont été trouvées dans Greene et al. (2004). Ces conclusions vont à l'encontre des données de la littérature, qui indiquent que les buts d'accomplissement apprendre est liée à des variables qui facilitent l'apprentissage (Ames, Archer, 1988 Elliot, Dweck, 1988; Pintrich, 2003; Pintrich, Schunk, Barron & Harackiewicz 2002; 2001). Le but d'accomplissement performance-approximation n'était pas liée à l'une des variables sur la structure de la classe, contrairement aux résultats de Greene et al. (2004), en ce que la cible était en corrélation positive avec toutes les autres variables.

Un autre facteur qui coïncide avec ceux d'autres recherches sur le sujet concerne l'influence de la perception sur les tâche motivantes dans l'apprentissage de but d'accomplissement apprendre-approximation et l'auto-efficacité des étudiants. Ce résultat est cohérent avec l'importance des caractéristiques du contexte sur les variables de motivation. D'autres études pourraient évaluer plus en détail le fait que les perceptions sur le soutien à l'autonomie, et l'évaluation axée sur l'apprentissage ne sont pas liés à l'auto-efficacité et le but d'accomplissement (Greene et al., 2004).

Une confirmation partielle du modèle proposé par Greene et al. (2004), suggère la proposition de modèles alternatifs en nouvelles études qui permettront d'élargir la compréhension des résultats obtenus pour le scénario étudié. Néanmoins, il est entendu que cette étude a contribué à une meilleure compréhension de la motivation des élèves dans le contexte de l'enseignement secondaire au Brésil, en fournissant des preuves pour d'éventuelles interventions éducatives. Depuis les croyances motivationnelles sont influencés par les éléments contextuels, les données présentées dans cette étude peuvent guider la planification de la gestion scolaire et la pratique d'enseignement.

Bibliographie

ANDERMAN, E. M. *et. al.* The need for sensation as a prerequisite for motivation to engage in academic tasks. In: PINTRICH, P. R.; MAEHR, M. L. *Motivating students, improving schools: the legacy of Carol Midgley*. 2004, vol. 13.

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M.C. (Coord.). *Ensino Médio: Múltiplas Vozes*. Brasília, UNESCO, MEC, 2003.

AMES, C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Jounal of Educational Psychology*, v. 84, n. 3, p. 261-271, 1992.

AMES, C.; ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, v. 80, n. 3, p. 260-267, 1988.

ANDERMAN, E. M., MAEHR, M. L. Motivation and schooling im the middle grades. *Review of Educational Research***,** v. 64, n. 2, p. 287-309. 1994.

AZZI, R.G. Pesquisa em educação e psicologia: a trajetória de indagações e inquietações de uma pesquisadora. In: LEÃO, I. B. *Educação e Psicologia: reflexões a partir da teoria sócio-histórica.* Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003, p. 244.

AZZI, R; POLYDORO, S.A.J. O papel da autoeficácia e autoregulação no processo motivacional. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. (org). *Motivação para aprender:aplicações no contexto educativo***.** Petropólis, RJ: Vozes, 2010, p.126-144.

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functiong. *Educational Psychologist*, 28(2), 1993, p. 117-148.

BARRON, K. E., HARACKIEWICZ, J. M. Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Educational Psychology*, v. 80, n. 5, p. 706-722.

BARTALO, L. Mensuração de estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários : learning and study strategies inventory (LASSI) adaptação e validação para o Brasil. Marília: UNESP, 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Marília, 2006.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicol. Reflex. Crit,** v. 12, n. 2, p. 361-376. 1999.

BZUNECK, J.A. As crenças de autoeficácia dos professores. In: FERMINO, F.S.; OLIVEIRA, G.C.; FINI, L.D.T. *Leituras de Psicologia para Formação de Professores*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.115 – 134.

_____ . Crenças de autoeficácia docente de professoras do 1º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 48, n 4, p. 57-89. 1996

_____. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. IN: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org). *A motivação do aluno - Contribuições da Psicologia Contemporânea.* Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001, p. 116-133.

_____. A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch, e J.A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do aluno:* Contribuições da Psicologia Contemporânea. Petrópolis: Editora Vozes. 2001a. p. 9-36.

_____. A motivação do aluno orientada a metas de realização. In E. Boruchovitch, e J.A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do aluno:* Contribuições da Psicologia Contemporânea. Petrópolis: Editora Vozes. 2001b. p. 58-77.

BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R.; Eficácia coletiva dos professores e implicações para o contexto educacional brasileiro. In: *Educação Temática Digital*, v 10, n. esp., p.1-15, out. 2009.

CARDOSO, L. R., BZUNECK, J. A. Motivação no Ensino Superior: Metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n. 2, p. 145-155. 2004.

COSTA, E. R. da; BORUCHOVITCH, E. A autoeficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org). *Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p. 87- 110.

ECCLES, J. S., WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, v. 53, p. 109-132. 2002.

ELLIOTT, A. J., DWEECK, C. S. Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 54, p. 5-12. 1988.

GRAHAM, S., WEINER, B. Theories and principles of motivation. In BERLINER, D. C., CALFEE, R. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan. 1996. p. 64-84.

GREENE, B. A., MILLER, R. B. Influences on achievement: Goals, perceived ability and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, v. 21, n. 2, p. 181-192. 1996.

GREENE, B. A., MILLER R. B., CROWSON, H. M., DUKE, B. L., AKEY, K. L. Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology***,** v. 29, p. 462-482. 2004.

HARACKIEWICZ, J.M., BARRON, K.E., PINTRICH, P.R., ELLIOT, A.J., TRASH, T.M. Revision of Achievement goal theory: Necessary and illuminating. **Journal of Educational Psychology,** v. 94, n. 3, p. 638-645. 2002.

HENDERSON, V.L, DWEECK, C.S. Motivation and achievement. In S. Feldman, & G.R. Elliot (Eds.), *At the threshold:* The developing adolescent. Boston: Harvard University Press. 1990. p. 308-329.

MAEHR, M.L., MEYER, H.A. Understanding motivation and schooling: We' been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, v. 9, n. 4, p. 371-409. 1997.

MARQUES, J. P. *A estrutura de metas de sala de aula e a motivação de alunos para aprender*. São Carlos, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Especial- Educação do Indivíduo Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.

MATSON, J. L., ROTATORI, A. F.;HELSEL, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research and Therapy, 21*(4), 335-340.
MEECE, J., BLUMENFELD, P.C., HOYLE, R.H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, v. 80, n. 4, p. 514-523. 1988.
MIDGLEY, C., KAPLAN, A., MIDDLETON, M., MAEHR, M.L., URDAN, T., ANDERMAN, L.H., ANDERMAN, E., ROESER, R. The development and validation of scales assessing student's achievements goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, v. 23, p. 113-131. 1998.
MIDGLEY, C., MAEHR, M.L., HRUDA, L.Z., ANDERMAN, E., ANDERMAN, L., FREEMAN, K.E., GHEEN, M., KAPLAN, A., KUMAR, R., MIDDLETON, M.J., NELSON, J., ROESER, R., URDAN, T. *Manual for the Patterns of Adaptative Learning Scales*. Ann Harbor: The University of Michigan. 2000.
PINTRICH, P.R. Editor's Comment. *Educational Psychologist*, v. 26, n. 3/4, p.199-205. 1991.
PINTRICH, P.R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, v. 9, n. 4, p. 667-686. 2003.
PINTRICH, P.R., SCHUNK, D.H. *Motivation in Education: Theory, Research and Aplications.* 2ª Edition. Upper Saddle River: Prentice Hall. 2002.
POLYDORO, S.A.J.; AZZI, R.G.Auto-regulação: aspectos introdutórios.In: Bandura, A., Azzi, R. G. & Polydoro, S. (Orgs.) *Teoria Social Cognitiva, Conceitos Básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 149-164.
POLYDORO, S.A.J.; WINTERSTEIN, P.J.; AZZI, R.G.; CARMO, A.P.; VENDITTI JR, R. Escala de Autoeficácia Docente de Educação Física. In: MACHADO,C. e cols. (orgs). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, v.10, p.330-337, 2004.
STIPECK, D.J. Motivation and instruction. In BERLINER, D., CALFEE, R. C. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology***.** New York: Simon & Schuster Macmillan. 1996. p. 85-113.
TEODORO, M. L. M., KAPPLER, K. C., RODRIGUES, J. L., FREITAS, P. M., HAASE, V. G. (2005). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)and its Adaptation for Brazilian children and adolescents. *Interamerican Journal of Psychology, 39*, 239-246.
TOLLEFSON, N. Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, v. 12, n. 1, p. 63–83. 2000.
TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, A. W. Teacher Efficacy: Capturing an elusive construct. *Teacher and Teacher Education*, 17, 783-805, 2001.
_____; BARR, M. Fostering student learning: the relationship pf cpllective teacher efficacy and studnet achievement. In: *Leadership and Policy in Schools*, v. 3. n 3. pp 187-206. 2004.
_____; GAREIS,C.R. Principals sense of efficacy Assessing a Promissing construct. In: Journal of Educational Administration, vol 42, n 5. 2004. pp. 573-585. Disponível em www.emeralinsight.com/0957-8234.htm
URDAN, T., TURNER, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. In A. J. Elliot, C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press.2005, p. 297-317.
VALLE, A., CABANACH, R.G., NÚÑEZ, J.C., GONZÁLEZ-PIENDA, J., RODRÍGUEZ, S., PIÑEIRO, I. Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology***,** v. 73, p. 71-87. 2003.
WOLTERS, C.A. Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology***,** v. 96, n. 2, p. 236-250. 2004.
WOLTERS, C.A, DAUGHERTY, S.G. Goals structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, v.99, n.1, p. 181-193, 2007.
ZIMMERMAN, B. J. e CLEARY, T. J. Adolescents' development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: Pajares, F. Urdan,T. *Self-efficay beliefs of adolescents***.** Connecticut: Information Age Publishing, 2006, p. 45-69.

L'IMPORTANCE DE LA RECHERCHE DANS L'ÉLABORATION DE LA PROPOSITION D'AIDE SCOLAIRE SPÉCIALISÉE POUR L'INCLUSION SCOLAIRE DES JEUNES ET ADULTES SOURDS

Neide Mitiyo Shimazaki TSUKAMOTO
SEED-PR- École d'Éducation Spéciale de l'APÁS
neidemity@yahoo.com.br

Cristianne Bara Mattei Pacheco CARVALHO
SEED-PR- École d'Éducation Spéciale de l'APÁS
crmattei@yahoo.com.br

Résumé

Cette étude présente la recherche qui sert de base à la proposition d'Appui Éducationnel Spécialisé de l'École d'Éducation Spéciale de l'Apás pour l'éducation de jeunes et adultes sourds. C'est une recherche qualitative de caractère bibliographique basée sur des lectures officielles, spécialement la Résolution Fédérale n.º 04/2009. Cette Résolution officialise la réalisation de la scolarité des personnes portant des déficiences dans l'enseignement régulier. Dans ce contexte, l'Éducation Spéciale devient l'appui pédagogique spécialisé, en accord avec la tendance mondiale de minimiser la discrimination scolaire. La proposition a résulté de l'investigation de l'histoire éducationnelle de cent élèves sourds de la ville de Curitiba-PR, âges de seize à soixante ans, qui ont été à l'écart du système éducationnel conventionnel et (ou) spécial, et qui sont classés aujourd'hui comme des analphabètes, des semi-analphabètes, des analphabètes fonctionnels. Les données historiques montrent les raisons pour lesquelles les élèves sourds demeurent sans scolarité, car la première école pour les sourds du Paraná a été fondée en 1950. Les principes de l'éducation inclusive sont devenus viables avec l'expansion des institutions spéciales pendant les années 70, et à partir des années 90. Ces principes ont commencé à définir l'école comme un espace démocratique pour l'éducation de qualité, et comme un droit qui s'étend à tous: en incluant les sourds, jeunes et adultes, qui étaient à l'écart du système scolaire. L'acquisition des principes directeurs de l'éducation spéciale, en accord avec l'éducation inclusive, signifie pour élèves sourds, jeunes et adultes, des avances dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Cela les prépare à développer leurs différentes habilités, connaissances et aptitudes qui les permettent d'assumer l'imprévisibilité des situations dont ils feront face, et ce, dans la perspective d'inclusion, comme révèle la proposition d'appui éducationnel spécialisé de l'École d'Éducation Spéciale de l'Apás. Ainsi, les résultats de la recherche ont consolidé la proposition d'appui éducationnel spécialisé pour l'inclusion des jeunes et adultes, guidés par le respect des expériences de vie des élèves, vers la vraie inclusion sociale, en passant par l'éducation.

Mots-Clés: Surdité. Éducation de Jeunes et Adultes. Éducation Inclusive. Appui Educationnel Spécialisé

Resumo

Este estudo apresenta a pesquisa que serve de bases da proposta de Apoio Educacional Especializado da Escola de Educação Especial da Apás, para a educação de jovens e adultos surdos. Constitui uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico respaldado em leituras oficiais, especialmente a Resolução Federal n.º 04/2009, que oficializa a realização da escolaridade das pessoas com deficiência no ensino regular e, neste contexto, a Educação Especial passa a constituir apoio pedagógico especializado, em compasso com a tendência mundial de minimizar a discriminação escolar. A proposta resultou da investigação da trajetória educacional de cem alunos surdos do município de Curitiba-PR, entre dezesseis a sessenta anos, que permaneceram à margem do sistema educacional, convencional e (ou) especial, que são hoje categorizados como analfabetos, semi-alfabetos, analfabetos funcionais. Os dados históricos justificam as razões dos alunos surdos permanecerem sem escolaridade, pois a primeira escola para surdos do Paraná foi fundada em 1950, com a expansão das instituições especiais na década de 1970 e a partir da década de 1990 houve a viabilização dos princípios da educação inclusiva, que passaram a definir a escola como um espaço democrático para processar a educação de qualidade como um direito que se estende a todos, e, neste contexto inclui-se surdos jovens e adultos que ficaram fora do sistema de ensino. Para a apropriação dos princípios norteadores da educação especial em contexto da educação inclusiva, de forma que signifiquem, aos alunos jovens e adultos surdos, avanços no processo de ensino e aprendizagem e preparando-os em suas diferentes habilidades, conhecimentos e atitudes para assumir a imprevisibilidade das situações que irá enfrentar, dentro da perspectiva da inclusão, como revela a proposta de apoio educacional especializado da Escola de Educação Especial da Apás. Assim, os resultados da pesquisa consolidaram a proposta de apoio educacional especializado para inclusão de jovens e adultos, pautadas no respeito às experiências de vida dos alunos, rumo à verdadeira inclusão social via educação.

Palavras-chave: Surdez. Educação de Jovens e Adultos. Educação Inclusiva. Apoio Educacional Especializado.

Introduction:

Les conquêtes de la société contemporaine suivent les voies de la Déclaration des Droits de L'Homme (ONU, 1948), lesquels reconnaissent les enfants, les adolescents et les adultes avec insuffisance, surtout les personnes avec surdité, des sujets constitués de droits scolaires, sociaux, culturels, entre autres.
Telles reconnaissances ont permis l'élargissement des frontières des droits et placent dans évidence le concept de diversité sociale et, des moyens scolaires, de l'Éducation Inclusive déterminées par les mouvements sociaux et par les politiques publiques.

Dans les successives innovations suggérées dans les documents légaux, l'agence régulatrice des politiques publiques scolaires Brésiliennes, le Ministère de l'Éducation et Culture(MEC), a élaboré l'Éducation Inclusive avec la mise en œuvre de directives et les actions qui réorganisent les services l'Accueil Scolaire Spécialisée [AEE], destinés aux élèves avec déficience, notamment ceux portant des « troubles globaux du développement » et les surdoués, assurées par la Résolution n.º 04 de 2009, et réaffirmée dans la Résolution n.º 07 de 2010 (Brésil, 2010).

Le document en question nommé, « Politique Nationale de l'Éducation Spéciale dans la perspective de l'Éducation Inclusive », qui constitue des Résolutions citées, a été élaboré par des représentants[1] des Institutions tournées vers la recherche concernant l'Éducation Spéciale. Cela éclaircit beaucoup de concepts.
L'Accueil scolaire spécialisée est indiquée afin de fournir, mettre en œuvre et compléter, les nécessités spéciales des étudiants avec insuffisance, à la condition de constituer une aide et un complément du processus de scolarisation des élèves avec des insuffisances et de ne pas substituer la scolarité régulière (BRÉSIL, 2009).

Dans la définition liée à la Résolution nº 04/2009, l'Éducation Spéciale devient « une modalité d'enseignement que dépasse et complète les étapes de l'éducation basique et supérieure ». Ainsi, les personnes avec des insuffisances doivent être inscrites dans l'enseignement régulier obligatoirement et « ils ne peuvent pas fréquenter seulement les services d'Éducation Spéciale (classes spéciales, classes d'appuie et autres) ». Dans ce cas, les responsables peuvent souffrir « des pénalités liées au crime d'abandon intellectuel de leurs fils » (MANTOAN, 2009).
Les écoles spéciales sont reconnues pour développer L'Accueil Scolaire Spécialisée, qui :

> *...rendent disponible des programmes d'enrichissement du curriculum de base, l'enseignement delangues et codes spécifiques de communication et signalisation, les aides techniques et technologie assistées parmi d'autres. Tout au long du processus de scolarisation, cette participation doit être articulée avec la proposition pédagogique de l'enseignement régulier. (BRÉSIL, 2008, p.16).*

L'Éducation Inclusive, dans l'analyse de Mantoan (2009), appuyée par des moyens légaux, détermine l'inclusion de tous les élèves de l'enseignement régulier, défendant que les élèves avec des difficultés spéciales, défieront l'enseignant à préparer des activités diversifiées, à étudier plus, et a mieux se préparer ; mais aussi et principalement, à repenser la fonction de l'évaluation, dans l'affirmation dont « l'Inclusion est synonyme d'innovation pédagogique ».
Dans le contexte des propositions inclusives, une réorganisation des écoles est indispensable, dans son ensemble. Ceci inclut le programme de base, l'évaluation, les registres, les rapports, les décisions sur regroupement d'élèves dans les écoles et dans les classes, la pédagogie et les pratiques en classe, ainsi que l'opportunité de pratiquer du sport, des loisirs et de la récréation, parmi d'autres moyens, afin d'accomplir une « Inclusion Responsable » (SEED-PR, 2009).

Pour Tsukamoto (2010), l'accord vis-à-vis de l'« Inclusion Responsable », exige clarté dans la compréhension que les changements de conceptions s'écoulent non seulement des attitudes personnelles, mais impliquent la construction d'un projet politique et pédagogique, de maniéré à élargir la participation collective dans l'organisation des connaissances scolaires.

Dans la réalité quotidienne, l'inclusion c'est encore un sujet controversé en vertu de la sollicitation pour que les écoles deviennent un espace démocratique de formation de tous les élèves autant qu'un sujet politique et social, mais aussi qu'elles s'organisent pour l'insertion d'une demande d'élèves diversifiée, vu qu'en faite, elles s'insèrent dans des contextes où le manque d'infrastructures est notoire (Dechichi, 2008).

Bueno (2001), Mouton (2008), Gaio et Meneghetti (2009), entre autres, mettent en évidence les difficultés des écoles privées et publiques, à promouvoir la scolarisation d'élèves qui présentent performance scolaire différente de la moyenne de la population scolarisé. Pour ces élèves, existaient des écoles spécialisées (des classes spéciales et des écoles spéciales) dans des lieux différents de ceux du système classique d'enseignement.

Dans l'éducation d'élèves sourds, Quadros (2008) enquêtent la déconsidération aux spécificités des personnes sourdes viennent de longue date. Il indique que le Congrès de Milan, réalisé en 1880 a commencé à donner la priorité à l'acquisition du langage parlée comme le moyen de garantir l'intégration sociale des élèves sourds, en restreignant l'expression naturelle des sourds qui est la Langue de Signes et ce, avec des nettes influences sur les résultats scolaires.

Dans la dynamique relationnelle, la personne avec surdité trouve le centre de son obstacle dans sa condition linguistique, ce qui marque son insertion sociale, du au faite de son impossibilité d'entendre, (et avec des implications dans la performance scolaire), dificultant le processus d'acquisition de la lecture et de l'écriture, ainsi que les interactions sociales.

Il a dans ce contexte, la nécessité de promouvoir pour les élèves sourds, la valorisation de la première langue, la Langue Brésilienne de Signes [Livres] et pouvoir compter avec l'aide pédagogique spécialisée, représentée par le Traducteur et Interprète en Langue de Signes et la Langue Portugaise (MEC, 2007 : 33).

Dans la prémisse de faire valoir les droits institués, cette investigation se soutient dans les analyses des documents officiels et non officiels, surtout la Résolution n.º 04/2009, autant que sur ses fondements dans l'élaboration et de la présentation de la proposition du programme de AEE, dirigés aux cent élèves jeunes et adultes sourds, de l'École d'Éducation Spéciale de l'Apás, inscrits à l'enseignement régulier, dans la modalité d'Éducation de Jeunes et d'Adultes [EJA].

Dans la proposition intentionnelle de changement de paradigmes de l'exclusion scolaire pour l'engagement de l'école, il a était élaboré, collectivement, des réponses pédagogiques aux nécessités des élèves sourds mise en perspective dans les prérogatives de l'Éducation Inclusive.

L'objective est l'acquisition et l'amélioration des « Libras » et de la langue portugaise, avec une offre d'Aide Scolaire Spécialisée, par des heurs supplémentaires, dans les institutions d'enseignement où les enseignants sont inclus, moyennant ainsi des actions entre l'école et le centre d'accueil spécialise, en visant la fortification de la culture sourde et en permettant l'autonomie sociale des élèves sourds jeunes et adultes.

Le droit à l'éducation, représente les mouvements et les luttes de la communauté sourde. Il est urgent donc, d'assembler les éléments des besoins spécifiques de l'histoire de l'éducation des sourds, qui se présentent pleines des ruptures et des discontinuités, afin de mesurer les possibilités du programme de formation des sujets sourds jeunes et adultes, qui sont restés à l'écart du contexte scolaire.

L'éducation des personnes sourdes

Le parcours scolaire des personnes sourdes, vient marquer la délimitation historique des empêchements, des luttes et de ses quelques conquêtes.
Les registres historiques, cherchés par Januzzi (1992), Jimenez (1997) et Bautista (2008) montrent que la résistance qui coexiste vis à vis des personnes insuffisances, subsistent depuis des longues années. Les auteurs reconnaissent pourtant, que l'histoire a évolué, en passant par les modèles d'exclusion, de normalisation, d'intégration et d'inclusion. Mais l'exclusion des sourds a été, et est encore aujourd'hui une constante dans la société.
Quand il se reporte à l'éducation des personnes avec surdité, les normes sociales reflètent la conception des sujets sourds, attachés à l'incapacité cognitive, dû à l'échec verbal et deviennent ainsi, des victimes des contextes environnementaux.
Au Brésil, selon Jannuzzi (1992) l'initiative scolaire pour les sourds apparaît seulement à la fin du siècle XVIII, dans l'ensemble des concrétisations possibles apparues sur la forte influence du Libéralisme, présents dans les réformes scolaires mondiales. Dans ce contexte, l'éducation dirigée aux personnes sourdes s'est initiée avec la création de l'Institut de Sourds-Muets, actuellement appelé, Institut National d'Éducation de Sourds (INÊS), crée le 26 septembre 1857.
L'histoire raconte que Dom Pedro II, alors Empereur du Brésil, a fait venir une personne sourde, un français nommée Hernest Huet, initiant ainsi l'éducation des sourds au Brésil, qui jusqu'alors, suivait la Langue de Signes et l'enseignement de disciplines courantes telles que la langue portugaise, les mathématiques, l'histoire, la géographie, la langue articulé et la lecture sur les lèvres, pour ceux qui avaient l'aptitude.
L'éducation de sourds a initié avec des bases philosophiques et méthodologiques du modèle européen. Quadros (2008) commente qu'autour de 1897, les décisions prises dans le Congrès de Milan, de 1880, l'INES a commencé à suivre la tendance mondiale, en utilisant la tradition orale pure, dans leurs classes. Seulement dans la décennie de 1970 arrive au Brésil la Communication Totale, sur base du modèle adopté à l'Université Gallaudet, aux États-Unis.
Les politiques publiques éducationnelles passent par des reformulations. La Loi 5692/1971 institue la participation des personnes avec déficiences, sous la dénomination « exceptionnels », avec la finalité d'institutionnaliser l'éducation à l'intérieur du modèle clinique, et de normaliser les personnes handicapées afin de promouvoir l'« intégration » sociale (Brésil, 1971). Ainsi s'établissaient des conditions qui assurent une vie commune avec les sujets dits « normaux ».
À cette période, les offres de l'Éducation Spéciale prospèrent dans des institutions philanthropiques spécialisées, dans les classes spéciales, dans les cliniques spécialisées, parmi d'autres formes institutionnalisées, qui ont commencé à donner support à l'éducation des élèves dits exceptionnels.
En 1975, l'École d'Éducation Spéciale de l'APÁS a commencé à fonctionner dans les normes des caractéristiques de l'institutionnalisation.
Dans les années 1980, commentent Ribeiro et Shimazaki (2008 : p.26) s'initient les discussions concernant le bilinguisme au Brésil. Les auteurs mettent en evidence que :

> *« la méthode bilingue reconnaît la Langue de Signes autant que langue maternelle des sourds et qu'il faut que l'enfant apprenne la communication quotidienne avec les personnes qui l'encerclent [...] Dans le cas du Brésil, sont considérés bilingues, les utilisateurs de la Langue Brésilienne de Signes (Libras) et de la Langue Portugaise ».*

À partir des recherches développées par Lucinda Ferreira Brito (1993) sur la Langue Brésilienne de Signes « Libras », c'est qui s'est initié les recherches en suivant la norme internationale d'abréviation des Langues de Signes. Le 24 avril 2002, la Loi nº 10.436 reconnaît la « Libras » comme un moyen légal de communication et d'expression des sourds, officialisé dans le Décret nº 5.626, de 2005. Ainsi, la langue de signes « Libras », passe à être conçue, dans le milieu scolaire, comme un système linguistique de nature visuel et motrice, avec une structure grammaticale propre, originaire de la communauté sourde brésilienne.
Un aspect que doit être considéré, c'est par rapport à la première école de sourds de l'État du Paraná. Les évidences documentaires datent en 1950 la fondation de la première école de sourds du Paraná, l'École d'Éducation Spéciale Epheta, qui garde des notes de procédures pédagogiques approuvées dans le travail de la tradition orale.
D'après l'historien Bencostta (2001), qui considère les évidences documentés, comme des éléments constitutifs de l'histoire d'une organisation, ainsi, estime t'il que l'école s'est basée dans le paradigme de l'institutionnalisation et rythmé par l'abordage orale européenne pour son organisation éducationnelle. Ce qu'il amène à conjecturer que les paradigmes discriminatoires qui se perpétuent au cours de l'histoire, ont maintenu des sourds, aujourd'hui adultes, exclus des écoles.

Dans l'histoire de l'éducation au Brésil on vérifie que l'accès à la connaissance scientifique, permet aux élèves d'avoir une meilleure participation dans la société, ce qui a été refusé à la couche populaire de la société, surtout aux personnes qui présentent des normes différentes de ceux pour qui l'école a été créée. La conséquence de ce processus a été l'augmentation de l'exclusion, non seulement dans le sens de l'espace physique, mais du savoir dans son l'ensemble, avec des réflexes des processus scolaires, dans la professionnalisation, dans l'insertion et le marché de travail.
Les raisons présentées coïncident avec les cent individus sourds jeunes et adultes, qui font partie de l'Apás, et qui sont restés aux marges du système scolaire classique et (ou) spécial, qui aujourd'hui sont classifiés autant qu'analphabètes, semi-analphabètes et analphabètes fonctionnels. Ces élèves sont rentrés dans l'Apás, après 25 ans de la fondation de la première école (en 1950) à la ville de Curitiba.
Les différences résultant des diverses conditions déjà présentées ici, ratifient la nécessité d'organiser des stratégies et des programmes, qui élargissent les opportunités scolaires, ainsi que l'insertion culturelle, l'évaluation des « savoirs » (connaissances), mais aussi, leurs expériences de vie et l'exercice de la citoyenneté.
Dans l'hypothèse que l'éducation soit la médiation fondamentale pour la constitution de la vie des élèves sourds, un espace de l'exercice des droits et d'interactions significatives, le présent travail se reporte dans la recherche d'éléments constitutifs d'une proposition « politico-pédagogique », en objectivant premièrement, l'éducation des élèves sourds jeunes et adultes, dans le format proposé par la Résolution n. 04/2009 de constituer une Aide Scolaire Spécialisée de l'Apás.

Il est clair que la proposition de l'AEE de l'École d'Éducation Spéciale, Apás, n'a pas été élaborée uniquement dans l'intention de répondre aux exigences légales et avoir le caractère fonctionnel, mais dans la conception dont le Projet Politique Pédagogique doit exprimer l'identité de l'école spéciale comme l'AEE, dans la projection du sujet qui est « en attente d'être formé ». En s'opposant à la conception des écoles spéciales qui se sont constituées à partir d'une vision philanthropique et d'assistance à la participation scolaire, et avec cela, à un historique d'inefficacité de leurs abordages pédagogiques » Góes (2007 : 76).
C'est pour cela, que nous présentons sommairement la proposition du programme de l'Apás, qui s'ai basé sur les questions qui soutiennent l'école, soit : la systématisation du savoir historiquement accumulé, sans restrictions et sans discrimination qui démontrent les conquêtes historiques des sourds concernant la langue comme un moyen de participation sociale.

Considérations méthodologiques

Dans le développement de la recherche a été utilisé l'abordage qualitatif, qui selon Lüdke et André (1986), se justifie quand on cherche à comprendre la nature de certains phénomènes sociaux, qui dans ce cas ont été les modifications produites dans l'organisation scolaire.
Les caractéristiques principales de la recherche qualitative indiquées par Bogdan et Biklen apud Triviños (1987) et Lüdke et André (1986) sont :
1. La recherche qualitative dans l'environnement naturel autant que source directe des données et le chercheur comme instrument-clé ;
2. Les données rassemblées sont pour la plupart, essentiellement descriptives ;
3. Les chercheurs qualitatifs s'inquiètent davantage du processus et non simplement des résultats ou le produit ;
4. L'analyse des données tend à être un processus inductif ;
5. La « signification » que les personnes donnent aux choses et à leur vie est la préoccupation essentielle dans l'abordage qualitatif.
La méthode utilisée dans cette recherche a été l'étude de cas seul, caractérisé par l'analyse profonde des éléments, de sorte qu'il permette une connaissance plus ample et détaillé. L'unité d'analyse a été l'École d'éducation spéciale de l'Apás.
Selon Lüdke et André (1986), l'étude de cas est toujours bien délimitée, et présente des contours clairement définis pendant le déroulement de l'étude. Leurs caractéristiques fondamentales sont : viser la découverte ; souligner l'interprétation dans le contexte ; chercher à faire le portrait de la réalité d'une manière complète et profonde ; utiliser des sources diversifiés d'informations ; révèler l'expérience quotidienne et permettre des généralisations naturelles.
La recherche s'appuie dans les documents officiels, spécialement la Résolution Fédérale n.º 04/2009, réaffirmée dans la Résolution n.º 07/2010 et non officiels, comme les registres des acomptes rendus de la première école du Paraná.
Les cent sujets enquêtés, fréquentent la modalité de l'Éducation de Jeunes et des Adultes [EJA], et ont entre 14 et 60 ans.

Tableau 1 –tranche d'âge des élèves

	FREQUÊNCE	
tranche d'âge des élèves	Nº	%
De 14 à 18 ans	7	7
De 19 à 30 ans	35	35
De 31 à 50 ans	56	56
De 51 à 60 ans	2	2
TOTAL	100	100

Note:(100) Nombre d'individus
Source: Ecole d'éducation Spéciale APAS

Le tableau ci-dessus, montre que à la plupart des sujets, soit, 56%, se trouvent dans la tranche d'âge entre 31 et 50 ans; suivis des élèves âgés de 19 à 30 ans ce qui constitue 35% ; et ceux qui ont entre 14 et 18 ans, représentant 7% ; et ceux entre 51 et 60 ans, représentant 2%.
Dans les recherches initiales se sont confirmes qui les causes sont multifactorielles, mais principalement par le faite de ne pas avoir suivi l'enseignement fondamental en temps habile, comme prévu par la législation obligatoire (de 6 à 14 ans). Avec une plus grande incidence il apparaît l'ignorance des parents sur les services spécialisés (42%) ; suivi de la méconnaissance des parents sur les réelles conditions des sourds et ses capacités à apprendre (15%) ; d'autres raisons ont aussi été indiquées, tels que le manque des moyens de locomotion qui puisse les assurer la fréquence scolaire (8%).

Dans ce tableau, Stumpf (2008) définit la famille comme étant un des pôles d'inclusion en plus des mouvements sociaux et des alliés aux études de Colnago et d'Alves (2003) qui décrivent les processus d'ajustement émotionnel des familles, quand ils découvrent le diagnostic de surdité, et finissent par suivre les croyances du sens commun. Les auteurs expliquent la vulnérabilité émotionnelle des familles comme étant le principal facteur des attitudes de négligence ou de super protection à l'égard de ses enfants sourds, qui résultent dans des empêchements à l'accès aux biens culturels et aux autres éléments d'interactions passibles de donner des utiles pour l'exercice de la citoyenneté et l'interaction sociale.

La deuxième raison indiquée par les familles, est la nécessité de travailler pour assister dans le budget familier, de 35%. Comme beaucoup des brésiliens, les élèves sourds donnent priorité aux moyens de survie, au détriment des autre besoins. Dans ce parcours, sans qualification, sans scolarité suffisante pour l'insertion dans le marché du travail, ils finissent par se soumettre aux travaux temporaires, qui n'exigent pas des qualifications et abandonnent l'école ou présentent des fréquences discontinues (Neri, 2003).
Les cent élèves enquêtés sont originaires des classes sociales défavorisées, qui gagnent entre 1 à deux salaires minimum national. De cette façon, les spécificités de la réalité socio-économiques et cognitive des élèves, sont mesurées dans la proposition de l'École d'Éducation Spéciale Apás, initialement, pour ceux qui fréquentent [EJA] et qui commencent à fréquenter automatiquement l'AEE.

Dans ce contexte, le programme doit être conçu tel que la définition de Malacrida et Ferreira (2009 : 8)
« dynamique et flexible ainsi que structuré, afin de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Néanmoins, dépasser la logique d'adaptations, exige l'adoption d'un programme construit dans la perspective de rendre possible d'articuler les connaissances de l'enseignement spécial et de l'enseignement commun, les deux devant promouvoir l'élargissement des connaissances, des expériences de vie et l'évaluation des parcours d'apprentissage ».

En corroborant avec Sacristán et Perez (2000), le programme scolaire est un instrument à fonction sociale, et un élément indispensable à la pratique pédagogique, donc il s'attelle à la variation des contenus, des exigences de la société et de la pratique pédagogique.

Dans cette perspective, la proposition pédagogique est ancrée dans la dimension multiculturelle contenue des formats et des conditions de la culture des sourds. À l'intérieur de l'abordage socioculturel qui conçoit la langue comme fruit du processus dialectique, originaires de son principe constitutif : les relations dialogiques caractérisées par le dynamisme, mêlées dans les interactions linguistiques, et entrelacés par un paradigme historique et social (Bakhtin, 1978).
La proposition du travail autant que Accueil Scolaire Spécialisée, AEE, organise l'École d'Éducation Spéciale de l'Apás pour le Processus Enseignement-Apprentissage ; établit la façon de regrouper les élèves en considérant les facteurs temps et espace physique ; présente l'organisation du programme scolaire et les principes didactiques/pédagogiques ; définie les Principes guides du Processus Scolaire de l'Élève avec surdité ; la Conception et le travail avec l'acquisition du langage ; sélectionne les contenus et l'acheminement méthodologique; et réalise des évaluations, en ayant comme prémisse, l'abordage bilingue.

Il se détache ainsi, que l'Apás, autant qu'école bilingue, car « sont appelées des écoles ou des classes d'éducation bilingue, toute celles où la « Libras » et la modalité d'écriture de la Langue Portugaise soient des langues d'instruction utilisées dans le développement de tout le processus éducatif » (Brésil, 2005 : 3).
Concernant les contenus qui composent la proposition, consonante avec Garcia (1997) de dépasser la tendance de la rationalité technique et la fragmentation du savoir divisé dans des disciplines, la proposition n'accompagne pas la grille de contenus divisés par secteurs de connaissances.

De cette façon, on contribue, à la possibilité d'accès et la permanence dans le système scolaire, dans le but d'améliorer leur vie, autant que citoyens. Pour cela l'AEE se structure à partir des axes suivants : Langage et interaction sociale touchant tous les niveaux. Complémenté par les programmes d'aide à la Langue (Langue Brésilienne de Signes - Libras/Langue Portugaise) ; Sport, loisir et culture dans l'Expression de la Citoyenneté, organisés en trois niveaux et liés aux groupes de travail ; d'aide à l'enseignement régulier ; de lecture et d'interaction ; de technologie interactive ; d'art et de vie ; de santé corporelle ; de vivre l'éthique et la citoyenneté ; d'environnement ; de spiritualité ; d'école, famille et communauté ; de formation continue.

La Proposition Pédagogique de l'Apás prend en considération le droit linguistique des personnes sourdes et assure la spécificité de l'éducation interculturelle et bilingue des communautés sourdes, en respectant la nécessité visuelle et linguistique dans le processus d'apprentissage. La spécificité visuelle et spatiale des sourds, font recours aux Technologies de la Communication disponibles, ainsi que de l'Information afin de donner accès au processus d'enseignement-apprentissage.

La proposition qui se présente recherche considérer les mêmes principes démocratiques dont se sont basés la construction de ces Directives, qui sollicitent des enseignants, l'engagement pour une réflexion continue sur ce document, pour lequel sa participation critique, constante et transformatrice, accomplisse un programme dynamique et démocratique.
Ainsi, est mise en évidence la fonction culturelle de l'école.

Considérations sur le fonctionnement de l'AEE de l'École Apás

Les élèves accueillis à l'École de l'Apás dans la proposition de l'AEE, doivent assurer l'inscription dans l'enseignement régulier dans la modalité appartenant, dans le cas des cent élèves enquêtes, la modalité de l'EJA, avec la fréquence de 75% dans des classes communes de l'enseignement régulier.
Des élèves avec d'autres nécessités scolaires spéciales associés à la surdité, ont leur accès dans AEE, à partir du processus d'évaluation qualitative réalisé par l'équipe multidisciplinaire. Aussi, ce ne signifie pas que le projet de l'AEE de l'Apás se limite à la participation des élèves entre 16 (seize) et 60 (soixante) ans. Il est prévue aussi l'acceptation d'élèves sourds, à partir de 6 (six) ans inscrits dans Enseignement Fondamental, selon les Directives du programme Nationale Générale pour l'Éducation Basique n.º 07/2010.

Concernant l'espace prévu pour AEE, il se constitue de ressources et de matériels qui puissent répondre aux nécessités visuelles et spatiales des sourds. Le nombre d'élèves suggéré dans l'Instruction De l'état n.º 02/de 2008 du Secrétariat d'État à l'Éducation SEED-PR, est d'un maximum de dix élèves par groupe. Dans le cas de besoin, il est prévu qu'on puisse offrir un accueil individuel aux élèves avec des difficultés extrêmes.

L'École d'Éducation Spéciale de « l'Apás » est organisée pour l'enseignement d'élèves sourds, dont la formation de l'équipe multidisciplinaire est composée d'enseignants spécialisés en niveau de « *Lato Sensu*», et dans l'Éducation Spéciale et (ou) les secteurs complémentaires tels que; pédagogues ; orthophonistes ; directeurs d'école ; assistantes sociales, aide de services générales ; aide de services administratifs ; enseignants bilingues et enseignants sourds. Ces professionnels qui constituent les ressources humaines, sont maintenus par un système d'accords établis entre l'école et les agences gouvernementales. Actuellement, il compte avec des professionnels engagés par l'école, (qui à son tour repasse des fonds versés par le gouvernement fédérale) ; enseignants experts ayant passé un concours de l'état et engagés par l'État du Paraná, ainsi que des enseignants cédés par la ville de Curitiba.

L'école agit comme un moyen de permettre la formation des professionnels dans le secteur, et établit des partenariats avec des Institutions d'Enseignement Supérieure publiques et privées, lesquelles offrent des cours de licences, avec la finalité de permettre la formation des nouveaux professionnels avec des connaissances sur la surdité.

Concernant l'évaluation scolaire, d'après Luckesi (1996), il la considère comme un moyen d'obtenir une qualité dans l'enseignement, si allié à la disposition de l'enseignant à transformer la réalité de son élève, en acceptant tout d'abord, l'état dans laquelle il se trouve. En acceptant ce sujet, il lui donne une possibilité de changement, en présentant des nouveaux chemins pour construire conjointement avec lui, une nouvelle réalité.

L'évaluation scolaire, autant que procédure dynamique, qui considère le niveau actuel de développement de l'élève, aussi bien que des possibilités d'apprentissage futur, se configure dans une action pédagogique progressive et formative, qui analyse la performance de l'élève par rapport à son progrès individuel, en prévalant dans cette évaluation, les aspects qualitatifs qui indiquent les interventions pédagogiques de l'enseignant.

Le Projet de AEE de l'Apás perçoit la nécessité de l'éducateur d'avoir une connaissance plus approfondie de la réalité dans laquelle il va agir, pour que son travail soit dynamique, créatif et innovateur. Ainsi, il collabore pour un projet de formation continue des enseignants, à promouvoir des réflexions sur le processus de l'enseignement-apprentissage, pour lesquelles les élèves sourds sont inclus autant qu'un citoyen critique, actif et participant des moments de transformation de la société.

Considérations finales

Les résultats de la recherche consolident la proposition d'aide scolaire spécialisée de l'Apás pour inclusion d'élèves avec déficiences, élaboré par rapport aux nécessités de cent(100)individus jeunes et adultes, qui ont été en marge de la scolarité et à qui maintenant les portes s'ouvrent donnant une opportunité à d'autres élèves sourds, ainsi que le droit à l'accès et à la permanence dans l'enseignement régulier.
Le fonctionnement de la Proposition de AEE de l'Apás, être récent, encore manque de données comparatives pour affirmer les bons résultats. Néanmoins ils, se peuvent conclure les limites et les possibilités, résultantes d'actions transcrites dans les bases des programmes scolaires, comme capables d'établir à une relation plus cognitive et affective avec son milieu, en maintenant une action interactive capable d'une transformation libératrice et en rendant propice à une expérience harmonieuse avec la réalité personnelle et sociale qui l'implique, en considérant la nécessité scolaire des sourds.
Le programme scolaire avec une approche bilingue, a fait son effet, dans l'aspect où il considère l'élève sourd, comme un être social et politique, constructeur de ses propres connaissances, permettant aussi l'acquisition de connaissances systématisées.
La recherche indique aussi le respect des expériences de vie des élèves, qui permettent que ces cent élèves acquièrent des éléments pour élaboration de leur identité culturelle, capable de rendre possible une vraie inclusion sociale en passant par l'éducation.

Références

BAKHTIN, M. (1978). *Marxisme et philosophie du langage***.** Traduction: Lahud, M.; Frateschi, Y. V.; colaboration de Wisnik, L.T.; Cruz, C.H.D.C. 5º ed. São Paulo: Hucitec.
BENCOSTTA, M.L.A (2001). *Architecture et espace scolaire : réflexions concernant le processus d'implantation des premiers groupes scolaires à Curitiba (1903-1928*). In: Educar em Revista, Curitiba, n.18, Editeur de la UFPR.
BRASIL. Ministère de l'Éducation et Culture. (1988, out, 05). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF.
_____. (1971). *Lei de Diretrizes da Educação* n.º 5.692 de 1971.
_____. (1996, dez, 22). *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dez de 1996.* Acedido em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
_____. (2001) *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB. Acedido em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf
_____. (2005, dez, 22) *Decreto Federal n.º 5.626 que Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de sinais – Libras*. Acedido em: http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php.
_____. (2006). *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Portal SEESP. Acedido em: http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=121&Itemid=273.
_____. (2007). *Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília, DF.
_____. (2008). *Conferência Nacional da Educação Básica, documento final***.** Decreto nº 6.571/2008. Brasília: Ministério da Educação.
_____.(2008). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 2008.
_____. (2009, out,02) – *Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Acedido em: po*rtal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.*
_____. (2010, abr, 7). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.*nº 7 de 7 de abril dee 2010*. Acedido em: tp://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados.
BRITO, L. F. (1993). *Intégration Sociale et Éducation Des Sourds* Rio de Janeiro: Babel, BBE v. 38, n. 1.
BUENO, J. G. (2001). *A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns de ensino regular*. Temas sobre Desenvolvimento. São Paulo, v.9, nº54, pp.21-27.
CARNEIRO, M. A. (2008). O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns : possibilidades e limitações. 2.ed. Petrópolis, RJ : Vozes.
COLNAGO, N. A. S. & ALVES, Z.B. (2003*). Necessidades de famílias de bebês com síndrome de Down – SD: subsídios para uma proposta de intervenção*. Em M.C. Marquezine, M. A.Almeida, S. Omote & E. D. O. Tanaka (Orgs.), *O papel da família junto ao portador de necessidades especiais* (pp.1-14). Londrina: EDUEL
DECHICHI, C. (2008). *Deficiência mental – aspectos do atendimento educacional escolar* (Cap. IX. P. 161-210) In: DECHICHI, Claúdia; SILVA, Lázara Cristina da e Colaboradores. Uberlândia: EDUFU
DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **(**1948). Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Acedido em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm
FÁVERO, E.A.G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M.T.E. (2007). *Aspectos legais e orientação pedagógica.* São Paulo: MEC/SEESP.
GAIO,R.; MENEGHETTI, R. G. K. (2009). *Caminhos pedagógicos da educação especial.* 4ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes.
GARCIA, C. M. (1997). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação**,** p. 51-76. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
JANNUZZI, G. S. M. (1992). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.* 3ª ed. Campinas: Autores Associados.
JIMÉNEZ, R. B. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
LUCKESI, C. C. (1996). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 4. ed. São Paulo : Cortez.
LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
MALACRIDA, P. F. ; MOREIRA, L. C. (2009). *Adaptações/adequações curriculares no processo de Inclusão: das políticas educacionais às praticas pedagógicas***.** Artigo apresentado no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUCPR.
MANTOAN, M. T. E. (2009). *Escola e família têm papel primordial na inclusão. Entrevista no Portal do Professor*. Edição 30 - Acessibilidade e Inclusão. Acedido em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=32&idCategoria=8
NERI, M. (2003, set 01). *As empresas e as cotas para pessoas com deficiência*. **Revista Conjuntura Econômica,** pp.57, 58 – 61.
PARANÁ. (2009). *As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná.* Acedido em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98
_____ (2008). *Resolução Estadual 02/ de 2008 da Secretaria do Estado da Educação do Estado do Paraná.* SEED-PR.
QUADROS, R. M. (2008*). Estudos surdos III*. Petrópolis, RJ: Arara Azul.
SACRISTÁN, J. G.; PEREZ, A. I. (2000). *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreeender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre, Armed.
SHIMAZAKI, E. M.; LEMES, M. J. R. (2008). *Fundamentos da educação dos surdos. In: Fundamentos da deficiência sensorial auditiva.* MORI, N. N.R.(org.). Cap. I, p.13-30. Maringá: EDUEM.
STUMPF, M. (2008). *Mudanças Estruturais para uma Inclusão Ética*. In: QUADROS,
R. M. (org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008, pp. 14- 29.
TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). Introdução a pesquisa em Ciências Sociais.: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas..
TSUKAMOTO, N. M. S. (2010). *Educação inclusiva em ambiente virtual de aprendizagem: uma proposta para a formação de professore*s. Dissertação de mestrado apresentada na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. CDD 20 ed. – 370.9046. T882e2010.

Notes :

[1] Les chercheurs participants démontrent dans leurs travaux, des avis qui divergent sur l'inclusion, ainsi comme les auteurs chercheurs, Maria Amélia Almeida ;Soraia Napoléon Freitas ; Maria Tereza Egler Mantoan ; Teresa, entre autres.

LA FONCTION DE LA CONNAISSANCE DANS LA PARTICIPATION PSYCHO PÉDAGOGIQUE

Mara Regina Kossoski Felix Rezende
Maître dans le Programme de Pós-Graduação dans Éducation et Enseignement de Sciences
Université de l'État de l'Amazone - UEA.
Professeur, Institut d'Enseignement Supérieur de l'Amazonie Faculté Martha Faucon
Et Centre Universitaire d'Enseignement Supérieur de l'Amazone - Manaus - AM – Brésil
marakrezende@ yahoo.com.br

Mirian Trindade Garrett
Docteur, secteur de Psychologie Scolaire par l'University of San Frâncico
Californie
USA
Enseignante à l'Université Fédérale de l'Amazone Manaus - AM – Brésil
miriangarrett@ yahoo.com.br

Jessica Querolin Goes da Silva
Élève de Pédagogie de l'Université Fédérale de l'Amazone
Manaus-AM. Brésil

Le présent article discute du progrès de la connaissance scientifique en se centrant sur la relation entre la connaissance et le développement des procédures neuronales dans les recherches les plus cognitives et neuro scientifiques, appliquées à la participation psycho-pédagogique. Tout au long de l'histoire, la formation professionnelle pour l'enseignement donne une grande importance à la complexité de la salle de classe, ses attraits et ses frustrations. Les aspects méthodologiques et didactiques sont nécessaires à la pratique scolaire efficace. Néanmoins, la recherche transdisciplinaire dans les champs de la neuro - science plus cognitive et la psycho pédagogie appliquée à l'éducation ont permis un renouvellement de l'acte d'instruire et de la prise en compte de la dimension humaine. Cette étude est ancrée dans une perspective de plurilité des mesures et de l'interactivité humaine dans la production; elle permet de constituer et d'apprendre la psychopédagogie en fonction de la pensée et des capacités neuro-cognitives. Donc, nous objectivons l'analyse de la relation de la connaissance appliquée au Psychopédagogie, en fournissant suffisante diversité dans le matériel clinique, à partir des présuppositions théoriques de Bear (2006), de Rezende (2006), Olivier (2006), de Relva (2005) et Ausubel (1980), en prenant en compte des aspects du bien-être et du progrès personnel de l'être humain, depuis le cerveau qui est plus le plus grand instrument de l'évolution humaine. A été développée dans la recherche des champs d'empreinte descriptive du type phénomène logique, avec commentaire participant et entrevue demi structurée dans un espace de participation psychopédagogique avec seize enfants. Il a été possible de constater des succès et des avances dans l'échantillon, dans les habilités motrices, plus cognitives et linguistiques et que le cerveau est l'agence de l'apprentissage, c'est-à-dire, que la connaissance entre dans le système nerveux central et que l'enseignement-apprentissage pourra se rendre plus dynamique à partir du moment que le psychopédagogue schématise des actions qui prennent le sujet à penser, interpréter et comprendre la langue du cerveau dans leur quotidien et, finalement offrir à subventions la participation psyichopédagogie.

Mots clés : Connaissance. Apprentissage. Psychopédagogue.

INTRODUCTION

Le panorama actuel des sciences cherche à expliquer l'homme comme un être complexe inséré dans un contexte qui souffre, quotidiennement, d'infinies modifications, cherche dans quelques abordages scientifiques la construction d'un modèle plus proche de la réalité de cet être humain. Donc, c'est de la plus grande importance que de proposer des discussions qui contribuent pour repenser le processus d'enseignement et l'apprentissage dans le contexte le plus complexe. Dans ce sens, nous indiquons quelques questions importantes à considérer, particulièrement, quand il s'agit de connaissance. Dans cette perspective sont discutées des questions qui impliquent les actions psychopédagogiques dans le contexte scolaire et les effets que ces actions provoquent dans le système cognitif de l'homme. Ce travail a eu deux moments : dans le premier, nous avons réalisé une recherche bibliographique d'empreinte descriptive et explicative, qui a eu ses fondements principaux dans Relvas (2005), Lent (2001) et Valle (2004). Dans le second moment, on a fait une brève analyse des principales questions qui se posent dans le quotidien de l'écolier et des forces qui exercent une influence directe dans le comportement et dans les actions humaines. Avec cela, on a cherché à confronter les conceptions sur la connaissance et l'interaction entre les systèmes humains, en cherchant à promouvoir des discussions qui contribuent pour la compréhension de l'importance du sujet concerné. Un point clé pour considérer une telle confrontation est l'habileté à rapporter l'apprentissage avec lequel ce pour quoi il doit être soutenu : écosystème, attente de vie, cultures, connaissance. En outre, on a interrogé la neuroscience plus cognitive et les instruments de la relation de l'apprentissage et offert une nouvelle compréhension de la fonction et de l' organisation cérébrale. Du point de vue cognitif, de nouvelles structures sont en construction dans les différentes étapes de développement dans les habiletés motrices, linguistiques et plus cognitives comme une réponse de l'organisme aux stimulations ou aux sollicitations du milieu. À partir de l'interaction entre le sujet et le milieu se déchaînent les assimilations et les places qui se retrouvent dans les équilibres mais produisent aussi leurs modifications, principalement celles tournées pour le développement de l'être humain en général. Ces dispositions introduisent la complexité qui fait comprendre l'homme à partir d'une perspective à facettes multiples : de la connaissance et de son interaction avec la participation de la psychopédagogie. En ajustant ces aspects, on comprend que nos connaissances viennent de l'équilibre entre les structures des forces de l'envie, du sentir et de la pensée, dans l'action elle-même qui suppose une intense activité de l'organisme humain. Le cerveau agit en cherchant le bien-être et le progrès personnel de l'être humain. Pour le comprendre, il faut élargir notre horizon, nos connaissances et apprécier le type d'opérations qu'il réalise et leurs performances; donc, l'éducation se base non seulement dans le développement des capacités, mais dans la nécessité de comprendre les changements qu'impliquent l'apprentissage. Aux sciences plus cognitives correspondent les comportements psychobiologiques et les interactions linguistiques, conscientes et culturelles dans les comportements humains. Entre ces comportements sont les façons dont les êtres humains pensent, échouent, comprennent, apprennent. Ainsi, ajuster la connaissance cérébrale à la participation psychopédagogique implique d'insérer les étudiants dans une culture qui, initialement, ne leur appartient pas, mais, qu'au long du temps ils s'approprient et rapportent aux autres dimensions de leur culture et à la réalité concrète de la vie, dans ses multiples dimensions..

DÉVELOPPEMENT

Actuellement, la neuroscience est objet de beaucoup de discussions et, inclut des études du cerveau avec des approches profondes dans les secteurs de la parole, de la pensée, de la connaissance et de la mémoire. Un aspect fondamental dans la procédure de développement de la langue devient présent quand fait faillite la neuro-anatomie sur les sens (vision, audition, toucher, odorat et goût) nécessaires à toute procédure d'apprentissage, éparpillés par les neurones de neocórtex. On sait que la production et la transmission de la connaissance se font avec différents types de langues et de vision, donc tout le monde n'est pas préparé pour recevoir des informations. Nous pensons que le XXIe siècle est le siècle de la connaissance, des informations, de l'intuition, de la perception et de la sensibilité ; on cherche à développer dans cette étude une analyse bio-psycho-sociale de l'être humain et une sensibilisation plus profonde au processus d'enseignement-apprentissage. De rapides avancées ont été observées dans le secteur de la neuroscience, en produisant de nouveaux défis et en ouvrant des

éventails indispensables pour préparer les psychopédagogues à refléter leurs pratiques et, en même temps, changer, innover leurs pratiques à l'intérieur du contexte scolaire et clinique.

Cette réflexion vise à reprendre les avancées que la thématique inclut, donc, il comprend et embrasse des actions capables d'identifier l'éducation comme un processus actif, critique, transformateur et, parce qu'il peut contribuer à améliorer la compréhension de leurs dimensions anthropologique, épistémologique et méthodologique, comme aussi la qualité de vie des étudiants et des éducateurs. Au long de l'histoire, dans toute trajectoire de formation professionnelle, a prévalu la complexité de la salle de classe, ses contradictions, les méthodologies, les chaînes idéologiques, la didactique, les lectures, les cours d'amélioration, les études et toute théorie nécessaire pour assurer une pratique scolaire. Comprendre cette relation aiguise le comportement de l'être humain et, en particulier, le fonctionnement cérébral. Dans les champs de l'apprentissage à la recherche, la prédominance du cognitif, du logico-rationnel et de l'intellectuel pousse la possibilité du renouvellement de l'acte d'instruire et de l'accord de la dimension humaine. Avec cela, l'éducateur ne reproduira pas le modèle cartésien du savoir, fragmenté et focalisera sa pratique pour une approche questionneuse prático-fonctionno-réflexivo-scientífique.

Néanmoins,

> *[...] émerge aujourd'hui l'intuition, la méfiance, vis à vis de la prise de conscience du fait que le modèle cartésien de penser commence à épuiser les stratégies qui ont moulé, dans derniers siècles, un homme péniblement cassé et ont permis d'imaginer le monde réglé par la tyrannie de l'ordre. (ALMEIDA, 1997, p.27).*

Dans cet aspect, il est perçu que la construction des savoirs a besoin d'être repensée, structurée à partir de la perspective multidimentionnelle et de la pratique réfléchissante; de la faire pédagogique en fonction de la pensée et à des capacités plus cognitives. Cette formation devra se baser sur des actions capables de redécouvrir les forces qui régissent l'être humain dans leur totalité, c'est-à-dire, sentir, penser et vouloir, comme aussi les dimensions intégrées à la caractéristique logico-rationnelle-cognitive dans l'action scolaire.

Conformément à Morin,

> *Le XXIe siècle définit l'être humain par la rationalité, par le développement rationalo-empírico-technique, par les activités utilitaires, par les nécessités obligatoires, venues lui reconnaître sa complexité, en incorporant l'affectivité, le mythe, le délire, le ludique, l'imaginaire, le poétique, l'amour, l'extase. En outre, il affirme que la possibilité de la créativité humaine vient de l'habitude de l'homme ne pas être complètement un prisonnier du réel, de la logique (neocórtex), du code génétique, de la culture, de la société, comme agent formateur et transformateur-émancipateur- humain. (2000, p.99).*

Dans cette perspective, le développement cognitif de l'étudiant se développe au long de la vie à travers différentes phases (sentir, vouloir et penser) qui impliquent les champs de la pensée, de l'apprentissage et de la mémoire. Le savoir seulement se traite quand les informations arrivent au système nerveux central sous la forme de stimulations sensorielles où le cerveau traite ces informations, les filtre et construisent une réalité propre, toujours basée sur des capacités plus cognitives.

L'éducateur du troisième millénaire devra reconnaître que toute connaissance est obtenue au moyen de l'expérience sensorielle qui arrive au système nerveux central sous la forme de stimulations sensorielles provenant de nos cinq sens : vision, audition, toucher, odorat et goût. Combien plus grand est le nombre d'expériences, plus accentué est le développement d'une personne, tant dans les aspects moteur, que dans les aspects intellectuel, émotionnel et comportemental, donc dans les secteurs d'association du cortex cérébral qui impliquent la personnalité, l'interprétation des sensations, le traitement de la mémoire et l'appréhension du projet corporel et de la langue. Chaque région du cortex vieillit selon un rythme différent. Conserver la jeunesse du cerveau exige de le stimuler, donc, leurs cellules nerveuses quand elles sont excitées produisent des molécules qui stimulent leur croissance et leur réaction. Toute notre existence est dans les mains du cerveau.

Des études épistemologiques apportent à la tona, les questions essentielles à notre processus d'apprentissage et de développement afférents au système nerveux, la mémoire, aux neurones et à la pensée. Ainsi, pour comprendre le cerveau, il faut élargir nos connaissances et apprécier le type d'opérations qu' il réalise et leurs performances, donc, l'éducation se base dans le développement des capacités. Dans cette perspective, on a cherché à illustrer par le schéma ci-dessous la réflexion sur la relation complexe entre le cerveau, la connaissance, la sensibilité, le raisonnement, la mémoire, les informations et les fonctions motrices selon une approche psycho-pédagogique, en rapportant les aspects comportamentaux, d'apprentissage et du fonctionnement du cerveau, à l'ensemble, puisque l'être humain est un ensemble d'aspects physiques, chimiques et biologiques. Cela fait ressortir que toutes ces fonctions se rapportent de façon directe avec l'apprentissage..

L'accompagnement psycho-pédagogique s'est soucié de l'aspect multidimensionnel de la connaissance cérébrale, grâce aux informations de la neuroscience, en suscitant par cela une recherche plus consciente, modernisée et réfléchissante de la pratique pédagogique de l'enseignant, de la participation de la famille et de l'engagement de l'étudiant.

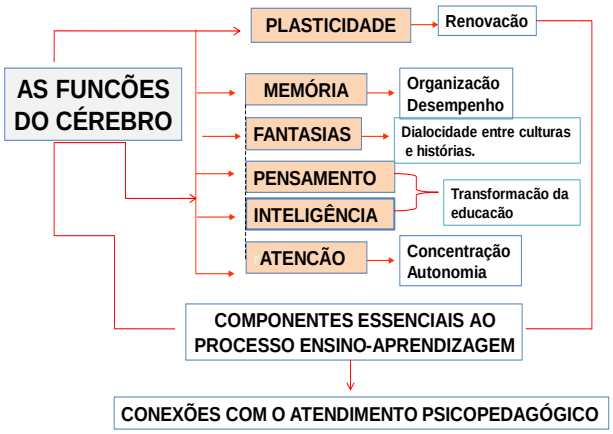


Tableau 1- fonctions du cerveau
Source: Rezende, Mara Regina K.F. Participation psycho- pédagogique, 2011.

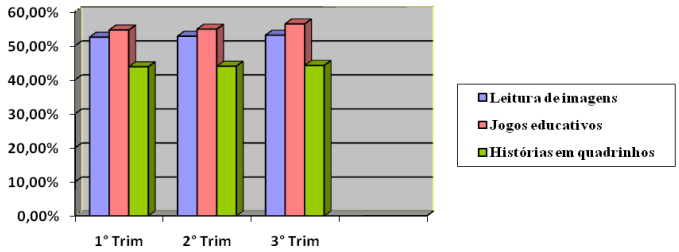
Au moment où la recherche cherche de nouveaux paradigmes, nous ne pouvons pas cesser de percevoir que beaucoup de dialogues s'ouvrent, concernant le sujet concerné. Dans plusieurs endroits du monde, des chercheurs cherchent des bases pour leurs théories autour de la pensée et d'idéologies qui croient être vraies.

Le psychopédagogue devant la connaissance de la neuroscience pourra contribuer au processus d'enseignement-apprentissage d'une façon enrichie et dynamique; donc, la compréhension du processus cérébral induira un développement du travail avec leurs étudiants, en augmentant l'efficacité de l'apprentissage scolaire, le revenu des élèves, en stimulant l'interaction entre les fonctions cérébrales et le quotidien de l'être humain. En connaissant le fonctionnement du système nerveux, les psychopédagogues peuvent développer mieux leur travail, se baser et améliorer leurs pratiques quotidiennes, avec des conséquences pour la performance et l'évolution des élèves, en intervenant de manière accomplie, riche, intuitive et réfléchissante dans les processus qui permettent la magie de l'enseignement et d'apprendre. Néanmoins, les psychopédagogues devront créer une nouvelle conscience, à partir de la nécessité de redimensionner et de ressignifier leurs actions pédagogiques dans le contexte scolaire et dans les cliniques.

La médiation de l'enseignant, du psychopédagogue, de la famille et de la création de situations pour développer le contenu d'enseignement-apprentissage, doit faire attention aux besoins de l'étudiant comme être capable de dialoguer avec tous les secteurs de la connaissance, cherchant différentes manières d'apprentissage et présentant de multiples habiletés à la résolution de problèmes. Dans ce sens, il est important que tous les impliqués dans le processus d'apprentissage voient clairement la nécessité de connaître les contenus scientifiques qui doivent être neseignés, de savoir prévoir, développer et évaluer des activités d'enseignement qui envisagent la participation active des étudiants, de concevoir la pratique pédagogique et la psycho-pédagogie quotidienne comme point de départ de réflexions et d'actions réglées joignant la théorie et la pratique. Ainsi, la recherche de terrain s'est rapportée à la réalité du fonctionnement psycho-pédagogique en Amazonie, à travers des procédures méthodologiques qui ont guidé le parcours de cette étude. Notre méthodologie a cherché dans la pratique, des activités tournées vers les habiletés motrices, et également cognitives et linguistiques de seize enfants, en utilisant la lecture d'images, la création d'histoires et des jeux éducatifs dans le but de rendre l'apprentissage plus dynamique, riche et créatif.

Sur les seize enfants, quatre sont des hyperactifs, cinq sont autistes et sept dyslexiques. Tous ont participé activement aux activités, et après trois trimestres d'une participation, trois fois par semaine, ils ont présenté des résultats positifs dans leur processus d'apprentissage et des avancées dans la participation en salle de classe et, dans l'ensemble, dans le contexte scolaire.

Le graphique au-dessous illustre la question:



Source: Rezende, Mara Regina K.F. Participation psycho- pédagogique, 2011.

CONCLUSION

Instruire est promouvoir l'obtention de nouvelles performances et comportements. Devant cela, il s'est perçu dans la construction de cette étude que l'éducateur agît quotidiennement sur les transformations neurobiologiques cérébrales qui permettent l'apprentissage. Néanmoins, il méconnaît comment le cerveau fonctionne. Cette connaissance pourra rendre l'acte d'apprendre plus significatif, indépendant et efficace si la compréhension du processus d'enseignement-aprentissage permet d'adapter les changements dans la pratique quotidienne des enseignants et, par conséquent, l'amélioration de la qualification des professionnels de l'éducation, parmi eux le psychopédagogue.

D'autre part, l'enseignement-apprentissage pourra devenir plus dynamique et réfléchissant à partir du moment où l'enseignant et/ou le psychopédagogue schématise des actions qui amènent l'enfant et le jeune à chercher, interpréter, lire des images pour comprendre les concepts scientifiques du cerveau présents dans son quotidien. En sachant que le cerveau est l'agence de l'apprentissage, l'intention de cette étude a été de montrer la contribution des neurosciences à la participation et à l'accompagnement psychopédagogique. Connaître l'organisation du cerveau, ses fonctions, comment il apprend, ses habiletés plus cognitives et émotionnelles, les potentialités du système nerveux et de la mémoire, outre l'utilisation de stratégies comme une pratique réfléchissante, peuvent rendre le travail de l'éducateur et/ou du psychopédagogue plus significatif, efficace et indépendant avec des répercussions positives pour les enfants et les jeunes.

RÉFÉRENCES

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. Psychologie scolaire. Rio de Janeiro : Inter-Américaine, 1980.

_____. Acquisition et rétention de connaissances : vers une perspective plus cognitive. Lisbonne : Maison d'édition Plátano, 2003.

FONSECA V. Manuel de commentaire psychomoteur : signification psychoneurologique des facteurs psychomoteurs. Porto Alegre: Arts Médicaux, 1995.

LENT, R. Cent milliards de neurones: concepts fondamentaux de neuroscience. São Paulo : Maison d'édition Atheneu, 2001.

OLIVIER, Lou de. Apprentissage et Comportement. Rio de Janeiro : Wak Ed., 2006.

RELVA, Marta Pires. Fondements Biologiques de l'Éducation : en réveillant des intelligences et de l'affectivité dans le processus d'apprentissage. Rio de Janeiro: Wak, 2005.

REZENDE, Mara Regina Kossoski Felix. La Neuroscience et l'enseignement-apprentissage dans les sciences : un dialogue nécessaire. Thèse de Diplôme d'études approfondies du Programme de Post-graduation en Éducation et Enseignement de Sciences dans l'Amazonie par l'Université de l'État de l'Amazone. Manaus: 2008.

VALLE, Luiza Elena, CAPOVILLA, Fernando César. Sujets multidisciplinairesde Neuropsychologie et d'apprentissage. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2004.

ZIMMER, Carl. La fantastique histoire du cerveau : le fonctionnement du cerveau humain. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.



AFIRSE

Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation

En collaboration avec l'UNESCO

Recherche et prospective en éducation (ED/ERF)

La recherche en éducation dans le monde, où en sommes-nous ?
Thèmes, méthodologies et politiques de recherche

RECHERCHES SUR L'UNIVERSITE ET L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
Communications

CONGRÈS 14-17 JUIN 2011
UNESCO, 7 PLACE DE FONTENOY, 75007 PARIS, FRANCE
Site du Congrès : www.afirsecongres2011.info
Courriel : contact@afirsecongres2011.info
Site de l'AFIRSE : www.afirse.org

Table des matières

Les communications sont placées dans l'ordre de leur réception au Secrétariat du Congrès.
Ce volume privilégie la mise à disposition des idées et des démarches de recherche, sans qu'il ait été toujours possible, dans le temps dont nous disposions, de corriger totalement la forme de certains textes, écrits par des chercheurs de diverses origines linguistiques, pas toujours accoutumés à rédiger en français.

Antonio ALANÍS HUERTA	Les sciences de l'éducation au Mexique. Compte-rendu de l'expérience de l'un de ses acteurs à partir d'une approche sous la modalité de Récit	Page 4
Martha Abrahão Saad Lucchesi Eliana Branco Malanga	Le professeur et l'enseignement supérieur au Brésil	Page 7
Eric Mangeant	Savoir gérer le risque : une problématique éducative	Page 10
Maria de Fatima Gomes da Silva	Construction des connaisances dans l'Enseignement Supérieur sous l'égide de l'interdisciplinarité: quelles sont les possibilités ?	Page 15
Marion Rousseau	Relier l'ingénierie pédagogique et les modes de pilotage. Ou comment valoriser la place de l'expérience de l'apprenant dans les formations initiales ?	Page 20
Valérie Guillemot	Former au coaching à l'Université : autonomisation ou conformisation ?	Page 26
Martha Abrahão Saad Lucchesi Eliana Branco Malanga	Université : un lieu pour la recherche	Page 32
Alain Huot Marjolaine St-Pierre Louise Ménard	Piloter et gérer l'enseignement dans les cégeps québécois : une démarche de gestion collégiale	Page 35
Ana Margarida de Leão Taborda Carmen Luiza da Silva Maria Antônia de Souza	Politique d'articulation entre l'université et la communauté : responsabilité sociale et indissociabilité entre l'enseignement, l'extension et la recherche	Page 41
Kossi Souley GBETO	L'université de Lomé en période de crise (1990-2005) : problémes et orientations stratégiques	Page 47
Corine EYRAUD Mustapha EL MIRI Patrick PEREZ	LA LOLF et la construction des indicateurs de performance Le cas de l'enseignement supérieur	Page 53
Diane LEDUC Jean-Guy BLAIS Gilles RAÎCHE	Évolution des pratiques évaluatives dans l'enseignement des arts au collégial	Page 59
Jean-Marie BOILEVIN	Désaffection pour les études scientifiques et recherche en didactique	Page 64
Florbela RODRIGUES Elisabete BRITO Diamantino SANCHES	La formation de professeurs et les défis du processus de Bologne : la tendance européenne et la réalité portugaise	Page 71
Nassira Hedjerassi Christine Jourdain	Les masters Métiers de l'enseignement : quels enjeux pour la recherche en éducation ?	Page 76
Naura Syria CARAPETO FERREIRA	Évaluation en tant que praxis: vers une nouvelle conceptualisation	Page 80
Ione RIBEIRO VALLE Silvana RODRIGUES DE SOUZA SATO	L'accès à l'enseignement supérieur au Brésil : l'épuisement du vestibular comme modèle de sléection	Page 86
Marilene Corrêa da Silva Freitas Edinea Mascarenhas Dias João Luiz de Souza Wagner Paiva Araújo	Recherche et formation au Brésil : la formation doctorale comme modèle	Page 92

MBIAH Anny Flore TCHOUTA	Pratiques pédagogiques dans les universits du Cameroun et insertion professionnelle des étudiants	Page 97
Pascal Lafont Marcel Pariat	Pratiques pédagogiques et mobilité internationale : une articulation structurante pour les étudiants du Master « Expertise, Ingénierie, Direction d'organisation » ?	Page 104
Naura Syria CARAPETO	Évaluation en tant que praxis: vers une nouvelle conceptualisation	Page 110

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION AU MEXIQUE
Compte-rendu de l'expérience de l'un de ses acteurs à partir d'une approche sous la modalité de Récit

Antonio ALANÍS HUERTA
Docteur es Sciences de l'Éducation de l'Université de Caen, France, 1984.
Professeur Titulaire au Centre de Formation des Maîtres au Michoacán (CAMM), Mexique.
Responsable du cours d'*Initiation á l'Observation des Processus Scolaires* et du *Séminaire de Recherche des Processus Educatifs I et II* de la Maîtrise en Éducation.
Professeur de maîtrise et de doctorat, invité par diverses universités publiques de Mexique.
Auteur spécialisé en éducation et politique.
Ex Conseiller Electoral du Conseil Général de l'Institut Electorale du Michoacán (IEM) et de l'Institut Fédéral Electoral (IFE)
dralanis8492@hotmail.com

1. Aperçu général

Nous pouvons parler aujourd'hui, au Mexique, d'une présence de plus de 30 ans des Sciences de l'Éducation, en tant que disciplines scientifiques organisées autour du sujet de l'éducation, la pédagogie, les institutions éducatives, les élèves et les enseignants.
Cependant, il faut dire aussi que nous avons au Mexique, des antécédents historiques qui datent de 1887, lorsque l'École Normale de Mexico a été créée (Plascencia V. Felipe: 1992, *La Tarea* No. 1) sous le gouvernement porfirien; l'information signalée enregistre les premières études sur la pédagogie et la didactique qui ont été le point de référence pour la formation des maîtres de l'école pour la maternelle et pour l'enseignement primaire; en étant influencée par l'éducation mutuelle lancastérienne. Cette formation, prise en charge par le gouvernement, fut mise en place par la Direction Générale de l'Enseignement Normal, sous la direction de M. Enrique Rébsamen, dans le cadre du Ministère de Justice et Instruction Publique. Donc, tel que le signale M. Jean Houssaye (Marmoz, édit: 1991, 37-46) pour le cas français en touchant le thème des premiers chaires de pédagogie, que datent de 1883, à Paris, Lyon et Bordeaux, dans le cas mexicain cela se fera 4 après seulement. Ce qui n'est pas une coïncidence car notre histoire politique, culturelle et éducative est, depuis longtemps, liée à l'histoire politique, culturelle et éducative de France.

Particulièrement, il faut signaler, également, la relevance que l'Éducation Nationale au Mexique a eu à partir des gouvernements émanant de la Révolution Mexicaine, à tel point que le registre historique d'un Ministère d'Éducation Publique date de 1921 sous la présidence du Général Alvaro Obregón.
D'autre part, notre éducation nationale a connu des années de gloire; surtout lorsqu'elle fut conduite par M. Jaime Torres Bodet, très proche des idées de l'UNESCO dans les années 40 et 50. Et précisément, sous son deuxième mandat au Secrétariat de l'Éducation Publique le Mexique a vécu un développement extraordinaire car non seulement les pauvres se sont bénéficiés du service éducatif grâce aux campagnes intensives d'alphabétisation et d'éducation continue des adultes mais aussi, pour la première fois, toute l'éducation élémentaire assure la dotation de livres de texte gratuits pour les 6 ans du cycle primaire, entre les 6 et les 12 ans.

Aujourd'hui même, les livres de toute l'éducation de base (maternelle, primaire et secondaire) sont offerts à tous les élèves de l'éducation publique et privée; ce qui constitue un montant de 30 millions environ. Aussi, dans la plupart des États Fédéraux, les élèves reçoivent gratuitement une tenue comportant un pantalon, une chemise et des chaussures.

2. Les antécédents

Les Sciences de l'Éducation sont arrivées au Mexique sous la modalité d'études de post grade, d'abord comme Maîtrise, et plus tard sous forme de licences, au début des années quatre-vingt. Bien que des antécédents plus précis se trouvent à l'Université Autonome Nationale du Mexique (UNAM) par la mise en œuvre d'un Doctorat en Pédagogie vers les années soixante; c'est l'École Normale Supérieure de Mexico qui en a fait de même et un peu plus tard, les Universités de Guanajuato et l'Autonome de Guadalajara ont mis en marche une Maîtrise en Éducation et un Doctorat respectivement. De façon particulière, en 1980, l'École Normale Supérieure de Oaxaca et l'École Normale Supérieure « Morelos », de Morelia, Michoacán, ont offert aussi une Maîtrise en Éducation orientée vers l'Administration Éducative, la Recherche en Éducation et sur l'Éducation des Adultes. Néanmoins, vers 1985, on comptait quand même au Mexique un total de 54 programmes de Maîtrise en Éducation.

Natif de l'état d'Oaxaca, Victor Bravo-Ahuja, Secrétaire de l'Éducation Publique au Mexique pendant le gouvernement de Luis Echeverria (1970-76), a motivé la création de programmes éducatifs, concernant les Sciences de l'Éducation; peut-être parce que M. Bravo-Ahuja a réalisé des études de Doctorat du 3ème. Cycle à Caen, justement en Sciences en Éducation sous la direction de Gaston Mialaret et Jean Guglielmi, en 1978. Á l'époque, les Sciences de l'Éducation, à partir de Caen, sous l'influence de Gaston Mialaret, avaient déjà pris d'identité propre en Amérique Latine.

Toutefois, c'est à l'État de Michoacán que nous trouvons la première Maîtrise en Sciences de l'Éducation au Mexique à vrai dire. Les autres expériences de maîtrise au Mexique nous pouvons les regrouper autour de la Pédagogie, la Recherche Éducative, l'Enseignement et l'Administration Éducative.
Au mois d'avril 1986, il a été créé, à Morelia, l'Institut des Sciences de l'Éducation de Michoacán (IMCED) presque au même temps que l'État de Mexico qui a crée le sien. Les deux institutions des Sciences de l'Éducation ont offert leurs services éducatifs de Maîtrise et de Diplômes aux maîtres en service dans les écoles de l'éducation de base.

3. Un étudiant des Sciences de l'Éducation à Caen (1981-1984)

Je dois dire que cette partie de mon exposé je l'aborderai en première personne car je ferai, en quelque sorte, un récit de mon stage à Caen lors de la réalisation de mes études de Doctorat du 3ème Cycle en Sciences de l'Éducation là-bas, en tant que boursier du gouvernement français.
Je suis arrivé à Caen au mois de novembre 1984; bien avancé déjà l'année scolaire et aussi le séminaire hebdomadaire pour la préparation du Diplôme d'Études Approfondies (DEA) de même que pour le Doctorat de Sciences de l'Education que je devais suivre.
Dans un Séminaire comme celui-ci, où la participation des étudiants étrangers est considérable, nous avons eu l'opportunité d'échanger des expériences et surtout partager quelques notions de nos cultures, car ces séminaires conduits par M. Gaston Mialaret avec la collaboration de M. Jean Guglielmi et Jacques Ardoino étaient chaque jour une nouvelle version de la *Tour de Babel* car l'on y pouvait entendre parler les langues représentatives de l'Afrique, la méditerranée et bien sur, le français, le portugais et l'espagnol d'Amérique Latine. De la même façon, autour de la *table ronde* (plutôt carrée) les cours étaient partagés par les gens provenant de la Tunisie, de Grèce, d'Algérie, du Cameroun, du Mali, du Sénégal, de Sierra Léone, Chypre, de Côte d'Ivoire, de Madagascar, du Tchad, du Congo, du Burundi, du Niger, de Nigéria et bien d'autres pays d'Afrique et nous, provenant d'Amérique Latine: du Mexique (moi-même), du Chili, de Colombie, d'Uruguay et du Brésil. Bref, c'était un véritable laboratoire de langues et cultures vivantes.

Pour nous, les étudiants, il s'agissait d'une occasion extraordinaire pour apprendre, sur le terrain, que le monde existe au-delà de notre village, de notre pays, et de notre continent. Dans mon cas, cela est bien valable car je suis né et appris la culture de mon pays dans un petit hameau paysan, en contact direct, littéralement, avec la terre pendant mes 12 premières années de vie. Et là on trouvait soudain des apprentissages qui nous frappaient en face; à nous de les confronter ou bien de les éviter.

Pour nous, qui provenions de pays chauds comme ceux de l'Afrique et de l'Amérique Latine, se rencontrer tout d'un coup avec le froid, la pluie, la neige et les vents de Normandie, cela fut, pour nous tous, une expérience inoubliable. En plus, vivre le quotidien avec les normands a représenté pour nous tous une expérience de vie parce qu'il faut savoir se conduire dans une société et dans une culture, dites méfiantes et fermées; mais qu'en fin de compte une fois que l'on arrive à être accepté et que l'on réussit à dépasser le seuil de leur maison, l'amitié que l'on cultive peut durer toujours, comme c'est mon cas particulier.
Je suis resté à l'Université de Caen, jusqu'au mois de juillet 1984, après avoir passé mon DEA et soutenu ma thèse de Doctorat du 3ème Cycle, le 22 juin de cette année-là, sous la présidence de Gaston Mialaret. Je suis retourné au Mexique avec un esprit au plus haut et aussi avec une bonne dose de naïveté car à ma rentrée le monde local de l'éducation avait pris son chemin sans moi (et sans s'attendre à rien de moi); pour eux, pour mes collègues, j'avais l'impression de ne pas exister; l'esprit de vouloir changer le monde n'était qu'une belle idée dans ma tête. J'ai appris qu'il fallait se débrouiller tout seul dans un milieu plutôt hostile qu'accueillant dans lequel l'on est vu comme un ennemi plutôt qu'un allié.

En 1986, après avoir commencé à travailler comme professeur de maîtrise j'ai eu l'occasion de faire partie de l'équipe de travail qui a crée l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'État de Michoacán (IMCED). Et dans cette nouvelle institution j'ai pu designer et mettre en place une Maîtrise en Sciences de l'Éducation; à ce moment nous avons des répliques associées à l'Université Autonome de Zacatecas (UAZ), à l'École Normale Supérieure de l'État de la Basse Californie du Sud et aussi dans un Institut de Formation de Maîtres de Guadalajara, à l'État de Jalisco.

En 1990, l'Université de Guadalajara (UdeG), m'a demandé de créer un Doctorat en Éducation Supérieure; ce programme fut lancé en novembre 1991; et pour sa mise en marche au mois de novembre, était prévue la réalisation d'un Séminaire International de Programmes de Doctorat, et la Conférence Inaugurale a été confiée au Professeur Gaston Mialaret.

Après cette expérience de création, de recherche et d'enseignement, j'ai eu beaucoup d'autres occasions de diriger des équipes de travail pour le développement des institutions éducatives parmi lesquelles on peut trouver des universités, des écoles normales et des instituts d'éducation supérieure.
Plus récemment, mon travail de direction de programmes académiques, d'enseignement et de recherche se situe au sein d'une Maîtrise en Éducation orientée à la formation des instituteurs et des institutrices de l'école maternelle et primaire à l'État de Michoacán. En même temps, dans le cadre des accords institutionnels entre le Centre d'Actualisation des Maîtres au Michoacán (CAMM) et d'autres institutions comme l'Unité Académique d'Enseignement Supérieure de la UAZ, je continue à faire des séminaires et des stages de courte durée pour travailler avec les professeurs et les chercheurs chargés des programmes de Maîtrise en Sciences de l'Éducation et d'autres filières comme les Écoles d'Odontologie et d'Anthropologie de la même université.

4. Les Sciences de l'Éducation au Mexique

Lorsque l'on cherche sur l'internet le registre de programmes de Maîtrise ou de Doctorat en Sciences de l'Éducation, nous en trouvons classés dans ce domaine une quantité surprenante. Nonobstant, dans les pages particulières des programmes de post grade en éducation, nous constatons qu'ils sont orientés dans des domaines divers; par exemple, la pédagogie, l'éducation, l'administration, la philosophie, la psychologie, la recherche et même l'évaluation éducative. C'est pour cela que parler des Sciences de l'Éducation au Mexique devient quelque fois difficile. Je veux dire par là que c'est compliqué d'avoir un diagnostic précis parce que les programmes de Maîtrise et de Doctorat sont régulièrement associés, soit à l'éducation en générale ou bien à la pédagogie et à la recherche éducative en particulier. Cependant, il faut aussi signaler que ce raccommodage a été possible grâce à la ténacité des responsables des programmes et aux collègues convaincus de la validité de notre champs de travail. Même le biais qu'ils ont pris, les programmes pour définir leur dénomination autour de la pédagogie et de l'éducation a été utile pour articuler une espèce de *résistance* face à l'opposition des détracteurs des Sciences de l'Éducation, qui, entre 1980 et 1990, ont essayé de *démonter* (et peut être déconstruire) tout ce qu'on avait déjà construit et parcouru ensemble dans le monde, en visant construire unes Sciences de l'Éducation solides et bien organisées.

Le travail a été dur et une fois que les Sciences de l'Éduction sont devenues majeures, par le fait juridique de naissance, 21 ans en 1991, la réalité c'est que l'accent pointilleux qui a été mise à discussion dans la Réunion de l'AFIRSE célébrée à Caen, cherchait à ouvrir la réflexion sur le côté Kantien (G. Vargas, 2006, 26-45); celui de la majorité d'âge dans la perspective que nous connaissons, précisément de la pensée de ce philosophe allemand. Le débat continu, la polémique et les controverses seront encore présentes, mais de tout cela nous pouvons apprendre que ce débat est beaucoup plus utile lorsqu'à partir des discussions et des réflexions nous pouvons construire ensemble un nouveau profil des Sciences de l'Éducation, plus orienté et préoccupé des Sciences Humaines; sur l'entourage des sujets et sur leur contact pratique avec la culture locale, nationale et planétaire.

Il y a toutefois au Mexique certaines universités, des écoles normales et des instituts qui ont décidé ouvertement de conserver la dénomination de Sciences de l'Éducation pour leurs programmes de grade. Et pour la plupart il s'agit de programmes de Maîtrise et de Doctorat qui sont nés dans les années quatre-vingts; tels que le cas de la Maîtrise en Sciences de l'Éducation de l'Université Autonome de Zacatecas (UAZ), celle de l'École Normale Supérieure de l'État de la Basse Californie du Sud ainsi que les programmes de Maîtrise de l'Université des Amériques à l'État de Puebla et celle de l'Université de La Salle à Mexico.

5. Où-sommes nous?

Dans les salles de classe de la Maîtrise et du Doctorat, nous, les professeurs, avons l'expérience de voir passer devant nous à de vraies enseignants et des chercheurs bien qualifiés; je parle de ceux qui travaillent tous les jours avec les enfants et de jeunes adolescents *en chair et en os*, qu'ils souffrent tous les jours l'humeur et les difficultés propres à leur âge. Nous avons trouvés des enseignants responsables et créatifs face aux questionnements des enfants de 3 à 5 ans. Ou bien, des maîtres en éducation primaire tout simplement dans une salle de classe, composée par 25 ou 30 élèves. Et c'est précisément ce travail quotidien qui est à l'origine de la motivation pour poursuivre des études de maîtrise en éducation. Il s'agit de jeunes maîtres qui viennent avec nous pour participer à nos séminaires et apprendre comment devenir un meilleur enseignant et aussi pour échanger leurs expériences sur le terrain avec d'autres collègues avec qui l'on partage des intérêts communs.

Dans nos séminaires nous avons appris qu'à côté de la responsabilité académique il y a toujours un espace pour socialiser et pour rire un peu afin de transformer la solennité des cours en véritables séances de discussion et de controverses, de fois relaxées, mais ayant la certitude de retourner rapidement *à nos moutons* le plutôt possible. Nous avons appris ensemble à devenir de meilleurs professionnels qu'avant mais aussi meilleures personnes, car la fonction éducative et enseignante est souvent une activité bien insérée dans les Sciences Humaines. En plus, pour nous c'est clair, devenir un enseignant mieux qualifié et plus informé est important; mais l'information ne fait pas le tout; il faut essayer de mettre sur la table de discussion nos connaissances pour les partager avec les autres; puisque l'arrogance du professeur de post grade, de fois éclate dans la salle de classe, mettant en tension le groupe de travail. Cette expression du professeur égoïste cache souvent la faiblesse du caractère de quelqu'un qui n'est pas sûr de soi; tourmenté intérieurement et incapable de vivre harmonieusement avec les autres.

D'autre part, il ne faut pas oublier que parfois notre connaissance est limitée et que nos savoirs sont dans le domaine de la finitude. Et dans une autre perspective il faut tenir compte que certainement il y a quelqu'un qui sait présenter mieux les choses ou que tout simplement qu'il sait plus que nous sur un sujet particulier de l'éducation et la pédagogie et que pour autant nous ne sommes pas le centre de l'univers. Bref, nous sommes obligés de nous actualiser, à chercher tout le temps; à partager nos expériences et à être toujours prêts à apprendre des autres et du contexte socioculturel où nous sommes placés.
Dans les études de post grade nous assistons à un défilé d'auteurs et de textes, parfois trop lourd mais de tout cela il faut savoir reconnaître que les auteurs des textes nous lèguent leur pensée et leur expérience pour réfléchir, pour l'utiliser et l'appliquer dans notre vie professionnelle quotidienne.

Des auteurs comme G. Mialaret, J. Ardoino, E. Morin, P. Freire, J. Dewey, M. De Montaigne, L. Marmoz, M. Lesne, G. Malglaive ou G. Le Boterf et bien d'autres, nous prêtent leurs idées pour construire les nôtres à partir d'un passage entre la lecture, la compréhension des concepts et l'élaboration conceptuelle qui se fait en contact avec notre expérience liée au contexte du réel. Ces auteurs nous proposent un ensemble d'idées pour être utilisées comme *porte-clés* (mais non comme *passe partout*) pour ouvrir les portes de notre pratique enseignante au quotidien; et en plus, des fois ces idées sont associées aux nôtres pour innover dans nos institutions éducatives, et même faire part d'un processus de métissage, duquel surgissent des nouvelles idées qui transforment souvent notre pensée et par effet de son application, elles contribuent à transformer notre contexte socioculturel et notre propre expérience.

Avec nos étudiants des Sciences de l'Éducation nous avons parcouru ensemble le trajet de la Maîtrise et du Doctorat; il s'agit d'un trajet polysémique, multicolore et pluriel. Même *multiphonal* car dans les séminaires de post grade l'on assiste à une espèce de concert des voix et d'attitudes, parfois dissonantes et difficiles à maîtriser, dans le sens prévu des thèmes accordés pour développer. Néanmoins, si les professeurs de la Maîtrise ou du Doctorat tiennent compte des enseignements des séminaires d'Aristote, des universités de Halle et de Göttingen vers 1786 (A. Ordóñez, 2005, 61-68) les points de vue contraires sur un sujet en particulier peuvent être bien utilisés pour accompagner un groupe de travail vers la polémique, la controverse et les réflexions de synthèse afin de bâtir un consensus de base pour contribuer à l'enrichissement du travail académique dans le séminaire. En soulignant le fait qu'un consensus n'élimine pas la conviction et la défense des points de vue particuliers.

Dans cette perspective, l'enseignement est vu comme une activité communicative (G. Hoyos Vásquez *et all*, 2007, 107-109) qui poursuit la connaissance des autres mais en même temps elle est apprécié comme une possibilité d'apprentissage complexe (E. Morin, 2008, 87-110) séduisante (A. Grijelmo, 2000, 31-58) et culturelle (A. Alanís, 2007) où la parole, l'attitude et la connaissance s'imbriquent dans le but de construire et transformer nos idées et celles des autres. Dans la même perspective, aujourd'hui nous savons que, dans l'enseignement, les textes veulent dire quelques choses d'autre au-delà de l'écrit; c'est-à-dire, qu'au dessous de l'écrit il y a des sens sous-entendus. De la même façon que dans l'enseignement il existe l'expression corporelle comme attitude qui souligne l'accent sur des phrases et des faits exprimés par le professeur. En somme, il y des voix corporelles, contextuelles et même textuelles non dites; et c'est bien à ce niveau-là qu'il faut adresser l'attention consciente et la pensée réflexive.

D'autre part, ce que nous observons dans une classe ne représente que le *derme* d'une peau beaucoup plus épaisse, parce que bien souvent un tableau de Cézanne (J. Lehrer, 2010, 125-148) cache beaucoup plus notre manière d'observer que ce qu'il nous offre, à savoir: un tableau à compléter par notre cerveau; voire, un nouveau tableau, simplement unique. Alors, le sens d'un texte n'est absolument pas définitif; il n'est jamais fini, non plus. Bref, l'enseignement dans les Sciences de l'Éducation doit créer les conditions pour une autre lecture des textes mais aussi pour provoquer une écriture différente du texte consulté. C'est pourquoi les professeurs de post grade, dans les séminaires, nous avons la responsabilité de créer des situations éducatives d'apprentissage propres aux sujets qui font une partie importante de notre travail quotidien.

6. Épilogue

Nous avons appris que l'enseignement dans les Sciences de l'Éducation ne laisse pas un espace minimum pour l'arrogance, la médiocrité et l'autoritarisme des professeurs; mais pour la paresse mentale et le simplisme non plus. Les séminaires de post grade nous proposent la possibilité de partager nos idées et notre expérience; parce que les connaissances qui ne sont pas partagées terminent par être vaines et insignifiantes. Nous avons appris que l'art et la science peuvent bien alterner dans une salle de classe; même dans la Maîtrise ou le Doctorat. Principalement parce qu'aujourd'hui, les disciplines artistiques et scientifiques partagent des contextes communs dans un monde dynamique, moderne et globalisé.
Nous avons appris que le trajet dans les études de post grade n'est pas linéaire; il est plutôt sinueux; il nous faut savoir bien maîtriser le chemin pour arriver sains et saufs au but que chacun poursuit. Il s'agit d'un trajet qui demande des efforts et du talent mais aussi du travail et de la discipline intellectuelle et culturelle.

Bibliographie

ALANIS HUERTA Antonio. Signos y símbolos en la construcción de una cultura docente para el desarrollo del pensamiento, en: *Sappiens.com*, Girona, España, publicado el 25/04/2007.
GRIJELMO Álex. *La seducción de las palabras.* Madrid, Taurus, 2000, 289, p.p.
HOYOS VÁSQUEZ Guillermo *et all. Borradores para una filosofía de la educación*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 2007, 179 p.p.
LEHRER Jonha. *Proust y la Neurociencia*. Madrid, Paidós, 2010, 287, p.p.
MARMOZ, Louis. *Sciences de l'Éducation Sciences Majeures*. Paris, Ediciones EAP, 1991, 191 p.p.
MORIN Edgar. *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona, Gedisa, 2008, 167 p.p.
ORDÓÑEZ Augusto, S.J. *Anotaciones sobre el Seminario Investigativo*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2005, 148 p.p.
PLASCENCIA VÁZQUEZ Felipe. Apuntes sobre los orígenes del normalismo en México, en: *La Tarea, No. 1*. Guadalajara, Jal., México, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE, octubre-diciembre de 1992.
VARGAS GUILLÉN Germán. *Filosofía pedagogía tecnología*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional-San Pablo, 2006, 304 p.p.

LE PROFESSEUR ET L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU BRÉSIL

Martha Abrahão Saad Lucchesi (USP)
mgrlucchesi@uol.com.br
Post-Docteur et Chercheuse Attachée de l'Université de Sao Paulo.
55 11 30884242
Rua Oscar Freire, 416, AP. 123
01426-001

Eliana Branco Malanga (FPA)
ebmalanga@gmail.com
Faculdade Paulista de Artes (SP)
55 11 50551380
Al. Dos Arapanés, 725 ap. 11 – B
04524-001

INTRODUCTION

D'accord avec Pierre Jourde et Olivier Beau (In : JOURDE, 2007, p. 13), dans l'éducation supérieure, l'enseignement et la recherche devraient se féconder mutuellement. Ce concept de l'enseignement indissociable de la recherche dans l'éducation supérieure est présent à la législation brésilienne depuis 1968. Toutefois, ces deux éléments restaient côté à côté sans se pénétrer mutuellement. Les auteurs de travail proposent un nouveau modèle pour l'enseignement supérieur, qui est appelé le paradigme de l'université du XXI^{ème} siècle. Ce paradigme consiste à la compréhension que dans en monde où les informations sont facilement accessibles à toutes les personnes qui aient un ordinateur, l'enseignement supérieur ne peut pas simplement transmettre des informations, il faut qu'il soit une opportunité de faire de la rechercher et d'appendre à rechercher. La question que se pose c'est : comment préparer les professeurs pour enseigner selon ce nouveau paradigme pour améliorer l'enseignement supérieur au Brésil ? La réponse, qui traduit l'hypothèse à être vérifié par cette recherche est que : professeur préparé pour enseigner selon le nouveau paradigme de l'enseignement supérieur est celui qui fait des recherches. Une deuxième hypothèse serait que cette préparation doit être faite par la maîtrise, le doctorat et le pos-doctorat.

À ce moment-ci, l'enseignement supérieur brésilien subît une modification en ce qui concerne les exigences pour les professeurs d'enseignement supérieur qui montrent un premier pas dans la direction d'exiger que les professeurs aient quelque expérience en recherche, c'est-à-dire, qu'il ait un titre universitaire. Cette exigence résulte de l'application de la loi numéro 9394 de 1996, que règle d'éducation brésilienne. La loi brésilienne fait d'exigences distinctes pour les universités et pour les écoles supérieures. Celles-ci ne sont pas obligées à avoir des professeurs que soient des docteurs, mais quand elles sont évaluées, celles qui ont plus des professeurs titrés reçoivent une note plus élevée.

Cette étude veut présenter un tableau de la situation de qualification des professeurs de l'état de Sao Paulo, au Brésil. On considère qu'avoir un titre de docteur est un pas indispensable pour un professeur que veule relier l'enseignement et la recherche. Les meilleures universités do Brésil (selon des évaluations internationales) sont dans l'état de Sao Paulo et leurs professeurs sont presque tous des docteurs. Il faut remarquer que ces universités appartiennent à l'état (pas l'état national mais l'unité de la fédération). Il y a aussi des universités fédérales et beaucoup d'universités et d'écoles supérieures qui sont particulières, cette à dire, des institutions privées. On établit comme objet d'étude de cette recherche la relation entre la proportion des professeurs qui est qualifiée est la qualité d'enseignement, tout en considérant celui qui fait de la rechercher est plus préparé pour la faire pendant qu'il enseigne. Les institutions publiques d'éducation supérieure d'état de Sao Paulo offrent un enseignement de meilleure qualité que les institutions privées parce elles ont plus de professeurs préparés pour faire la rechercher. Ces dernières sont obligées à chercher un corps de professeurs plus qualifiés, car les étudiants peuvent connaître l'évaluation attribuée à chacune une par le Ministère de Éducation et choisir où étudier. Il faut faire noter qu'au Brésil, aujourd'hui il y a moins d'étudiants matriculés que la capacité des institutions. Par conséquent conquérir les candidats est un mouvement important pour les institutions d'enseignement supérieur.

La méthodologie adoptée est la méthode hypothétique déductive et la méthode comparative. L'encadrement théorique est fait par les œuvres de Jourde (2007), Lucchesi (2006) Lucchesi et Malanga (2009).

L'EDUCATION : EPISTEMOLOGIE

Selon Freire (2002), l'éducation ne consiste pas à transférer de connaissances. Celui qui enseigne et celui qui apprend doivent s'approcher de son objet d'étude avec intérêt et curiosité. Freire nous dit qu'il n'y a pas d'enseignement sans recherche ni recherche sans enseignement parce que l'un et l'autre s'interpénètrent. Quand on enseigne, on cherche. Et, si l'on est capable d'enseigner c'est parce qu'on a cherché et recherché, parce on a interrogé à soi même et aux autres. La recherche permet de connaître et, en connaissant, il faut communiquer la nouveauté de ce qu'on a découvert. Quand on éduque on s'éduque aussi. Il s'agit, donc, d'un procès dynamique, d'un mouvement permanent par lequel on produit de la connaissance en la partageant.

Cette vision de l'éducation s'oppose à l'enseignement « bancaire » qui consiste à « faire un dépôt » de connaissances « à la banque » mentale des élèves et après, pour les évaluer, leur demander de rendre de nouveau au professeur ou instituteur exactement ce qu'il a enseigné. Quoique presque tout le monde comprenne que cette façon d'enseigner é déjà surpassé, il y a encore beaucoup d'écoles que la pratiquent encore. Et cette incapacité de construire des connaissances avec des élèves ne peut être combattue que par l'offre de la possibilité de faire des recherches aux professeurs qui forment les instituteurs. Se ses professeurs sont mis en contact avec des nouvelles possibilités, s'ils s'aperçoivent qu'ils sont capables de créer et de produire des connaissances nouvelles, ils pourront offrir ce chemin plus fertile à ses étudiants que deviendront des instituteurs. Comme cela, on commence à changer la mentalité éducationnelle, les paradigmes de l'éducation.

LA PRATIQUE DE RECHERCHE DANS LA SALLE DE CLASSE

À 2002, dans une université catholique (c'est-à-dire privé) situé à une grande ville de l'état de Sao Paulo, Brésil, qui n'est pas la capitale, Lucchesi a fait une expérience avec ses étudiants de maîtrise en Éducation[1] : l'introduction de la recherche pendant les classes.

Ces étudiants étaient des professeurs universitaires qui continuaient sa formation. Ils devraient faire une dissertation (un travail de recherche), mais, avant de le faire, ils devaient suivre des cours. C'est-à-dire : on séparait le moment d'appendre et celui de rechercher. On a proposé de surpasser cette dichotomie et de faire simultanément l'enseignement et la recherche.

[1] Au Brésil, avant le doctorat les étudiants de post-graduation font une dissertation de « Mestrado », qui est ici traduit comme maitrise, bien que ce ne soit pas exactement la même chose.

Cette expérience, vécue par une des auteurs de ce travail quand présentait son cours de *Théories de l'éducation et pratiques pédagogiques : courants et tendances*. Elle a conduit à un procès de collaboration et de transformation qui au quel les étudiants et le professeur ont participé comme collaborateurs. On reproduit ici quelques parties des textes produits par ses étudiants / professeur / savants.

Ces étudiants apportaient avec eux la logique de la compartimentation des savoirs : chacun un avec sa discipline, dans son domaine des connaissances où il était « maître », mais, au long de l'expérience, ils ont changé cette position, ils ont adopté une attitude de perception du nouveau, de récréation. Ces professeurs-là se sont aperçus que pour enseigner il faut apprendre et produire connaissance. Mais, l'important ce que cela soit fait en même temps. Ce n'est plus le cas, à notre temps, de former d'abord un professeur que, après pourra enseigner. L'idée d'être « formé », c'est-à-dire, prêt, complet, ne se soutient plus. Un professeur est en train de se former pendant toute sa vie. D'ailleurs, tout professionnel, aujourd'hui doit être en formation permanente. Cela est encore plus fondamental quand il s'agit des professeurs dont la mission est de former les instituteurs pour l'enseignement fondamental (de six à 14 ans) et moyen (de 15 à 17 ans).

Ces étudiants étaient des professeurs depuis longtemps. Quand ils sont arrivés, ils avaient des certitudes à propos de leurs pratiques pédagogiques, répétées plusieurs fois dans leurs salles de classe, pendant des années de magistère. Ils avaient déjà eu milliers d'élèves, dizaines de classes, ils connaissaient la mensuration « quantitative » de la connaissance, la vision fragmentaire et séparée du vécu et de l' étudié.

L'intégration des savoirs que ce travail propose atteint des champs. La première est la liaison entre la théorie et la praxis. La deuxième est l'interdisciplinarité. Ce groupe de, à-peu-près, 20 étudiants présentait des formations diversifiées. Il y avait quelques journalistes (profession qui, au Brésil, exige une formation supérieure spécifique), des professeurs de langues, des professeurs de Philosophie, de Mathématique, de Physique, de Chimie et de Géographie. Il y avait aussi des professionnels de santé comme dentistes, infirmiers, physiothérapeutes. Tous étaient professeurs au cours de la même université.

Il avait une connaissance bloquée, acceptée et jamais interrogée ni mise en question. Ils possédaient des connaissances construites sous un paradigme cartésien, mais ils ont accepté le défi de mettre en question leurs savoirs, d'analyse leurs savoirs et leurs pratiques comme professeurs. La proposition était : examiner sa pratique d'enseignement à la lumière des textes proposés pour la recherche (aussi bien que pour le cours) pour enrichir la praxis et pour reconfigurer la théorie en l'apportant la contribution de l'expérience quotidienne comme professeur.

15 sessions de quatre heures chacune ont été réalisées. Naturellement, chaque étudiant avait des heures dans lesquelles il s'occupait à sa recherche, car cette expérience était partie d'une production plus complète, leur dissertation de maîtrise. Mais, la production faite dans ce cours a donné naissance à une publication, *Les cahiers de recherche*.

Dans les rencontres, on a utilisé la dynamique crée par Paulo Freire, les Cercles de Culture[2], qui consistent en poser les chaises en cercle, cassent par ce mouvement l'organisation rigide des écoles. De cette façon, tous sont en face de tous et la participation est plus facile.

Pendant ces cercles, après avoir lu les textes, on les discutait et les étudiants écrivaient des petits textes à propos des articles qui étaient en débat. Cette activité permettait développer aux étudiants leur rôle de professeurs et les changements interdisciplinaires, car le professeur de mathématique et celui de géographie étaient l'un devant l'autre.

Les textes choisis abordaient le nouveau paradigme interdisciplinaire et transdisciplinaire et proposaient un renouvellement d'enseignement universitaire.

Au commencement, quelques-uns uns ont résisté au changement, en disant que ces théories-là ne s'appliquaient pas à leur champ de connaissances.

Des mots comme « matière », « discipline », « mon école », « mon cours de », mon directeur démarqueraient les territoires. Quelques-uns uns se disaient « perdus », ce qui signifiait qu'ils étaient déjà un pas devant les autres, car ils avaient rompu avec leurs certitudes.

Il y avait une attitude de chercher un sens pour l'éducation, surtout l'éducation supérieure et une réévaluation des pratiques pédagogiques, tels que les travaux en groupe, les séminaires, la recherche bibliographique, la révision de littérature. Ils ont surpassé l'habitude et ils ont formulé des significats pour chaque pas d'une recherche. Ils ont compris pourquoi faire des recherches et ils ont trouvé le significat de leurs recherches dans leurs vies, personnelles et professionnelles.

Un des participants a écrit que cette recherche lui a permit de s'apercevoir que la salle de classe est un lieu de conflit et de circulation des connaissances, et que, en partant de l'incertitude, il faut accorder avec les élèves ce qu'ont va faire circuler dans l'espace de la salle de classe.

Considérations Finales

L'expérience ici décrite est une de celles qui on a pu faire et observer dans la formation des professeurs pour l'enseignement supérieur au Brésil. On peut dire qu'à ce moment là, l'interdisciplinarité et l'indissolubilité de la rechercher et de l'enseignement on gagne une place dans les politiques publiques du gouvernement brésilien. Il faut expliquer que, bien que la plupart des institutions d'enseignement supérieur au Brésil soit privée, il y a un contrôle permanent de celui-ci envers les facultés et les universités. De cette façon, si le gouvernement exige que les institutions fassent de la recherche et aient des perspectives interdisciplinaires, elles devront obéir ou risquer de ne plus pouvoir fonctionner. Mais, quand on dit qu'il faut faire de la recherche pour que l'enseignement supérieur puisse être compris comme tel, les universités privés et les instituts autonomes disent que cela coûte très chère, que ce n'est pas possible pour des petites institutions.

Cette expérience a prouvé qu'il est possible articuler l'enseignement et la recherche dans la salle de classe. Elle a montré aussi que pour les étudiants, surtout pour ces qui sont des professeurs, la possibilité de profiter de ses recherches pour changer sa pratique professionnelle éveille des capacités jamais imaginées et donne des motivations pour étudier plus.

La position de dialogue constructif que les étudiants ont adoptée le long de cette expérience peut démontrer qu'il est possible établir un dialogue entre les disciplines, créer un langage commun.

Notre première hypothèse s'est montrée vraie : il faut introduire la recherche dans l'enseignement pour préparer le professeur selon le nouveau paradigme de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire, que la recherche même est l'épistème de l'enseignement supérieur.

La deuxième hypothèse, que la préparation des professeurs doit être faite par la maîtrise, le doctorat et le post-doctorat n'a pas été confirmée. Il serait plus exact de dire que la maîtrise est une bonne occasion pour le faire, mais, en concluant cette recherche on peut se demander si attendre jusqu'à la maîtrise est le plus correct. Peut-être faudrait-il commencer depuis la première année de formation des futurs professeurs. Cette nouvelle hypothèse sera vérifiée en une nouvelle recherche qui est déjà en train d'être faite.

[2] Dans ces classes à l'Université Catholique de São Paulo, Paulo Freire avait l'habitude d'organiser les participants en forme de cercle pour mieux permettre la participation de tous. A cette organisation ils appelaient « cercles de culture ». Le travail « en cercle » est devenu très connu au Brésil, mais il était une grande innovation quand Freire a commencé de les pratiquer, aux années 1960.

Pour le moment, on peut dire que le Brésil a des conditions d'améliorer la formation de ces professeurs et que ce mouvement passe, obligatoirement par l'introduction de la pratique de la rechercher pendant les classes.

Références Bibliographiques

BEAU, Olivier; JOURDE, Pierre. Avant-propos. In: JOURDE, Pierre (directeur). *Université*: la grande illusion. Paris: L'Esprit des Péninsules, [s.d.]. p. 7-26.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>.

_____. Congresso Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JOURDE, Pierre. La destruction organisée du savoir de l'école à l'Université. In:
JOURDE, Pierre (directeur). *Université*: la grande illusion. Paris: L'Esprit des Pénincules, 2007. p. 87-114.

LUCCHESI, M. A. S. *A universidade no limiar do III milênio***:** desafios e tendências. Santos, SP: Leopoldianum, 2002.

LUCCHESI, M. A. S. As transformações na universidade: consequências na formação e no trabalho docente. *Revista Cesumar*: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, jul./dez. 2006, v. 11, n. 2, p. 51-67

LUCCHESI, Martha A. Saad; MALANGA, Eliana Branco. Universidade e pesquisa na sociedade dos saberes: em busca de uma nova *episteme*. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n.1, p. 15-27, jan./jul. 2009.

MORIN, Edgar. *Meus demônios.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. [*Mes démons*. Paris: Stock, 1994. (Collection Au Vif)]

SAVOIR GERER LE RISQUE: UNE PROBLEMATIQUE EDUCATIVE

Eric Mangeant
UMR P3 ADEF (Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation)
Aix-Marseille Université – INRP France
33, chemin du Val de Bonne 05000 GAP France
Tel. 04 92 52 03 28 06 82 31 24 33
eric.mangeant@univmed.fr

Introduction

Dans nos sociétés contemporaines la notion de risque est omniprésente. Qu'il soit d'ordre économique, financier, industriel, naturel, sanitaire ou sportif, le risque pose problème quant à son approche et sa gestion. Lui donner une définition commune relève de la gageure tant son appréhension dépend du domaine disciplinaire, social ou culturel auquel il appartient. Même son étymologie est incertaine et discutée entre l'italien *riscio* ou *rischio* venu de rixe, querelle et l'espagnol *riesgo* synonyme d'écueil, de rocher découpé et porteur d'une idée de péril.
Nous adopterons une posture consensuelle en le définissant comme la rencontre d'un aléa et d'un enjeu. L'aléa signifie que les conséquences d'un fait ou d'une action ne sont pas - ou seulement partiellement - prévisibles, l'enjeu signifie que ces conséquences peuvent engendrer un gain ou une perte. Il existe donc un rapport coût/bénéfices dans la notion de risque. Nous dirons alors que le risque est le caractère d'une situation où l'occurence d'un danger - l'aléa - est possible et où apparaît une menace susceptible de déstabiliser un état de confiance ou de sureté, voire de porter atteinte à des intérêts humains en menaçant l'intégrité physique, psychique ou morale de personnes, ou à des biens matériels ou toutes activités représentant des enjeux.
D'une manière générale, on tente de se préserver du risque en y opposant par exemple des systèmes de protections ou d'assurances, afin de renforcer ce que l'on nomme la sécurité, c'est-à-dire un état de confiance ou une mise à l'écart du danger. Mais c'est peut-être oublier que le risque est consubstantiel à la vie, et que vivre est toujours risqué. Il est d'ailleurs largement admis que le risque zéro n'existe pas (Bouyssou, 1997).

Pour y voir plus clair, il semble nécessaire de faire une distinction entre différentes formes de risque. Ainsi Beauchamp (1996) distingue le risque assumé celui qui relève de la bravoure, le risque à éviter qui renvoie aux catastrophes et le risque noble celui des philosophes, celui qui donne du sens à la vie. Cependant, la polysémie de ce mot rend la notion sujette à polémiques et à controverses. L'ambivalence des réactions face au risque en rend compte. Celles-ci s'étendent de l'admiration pour ceux qu'on estime audacieux, ceux qui osent, ceux qui parient, à la réprobation envers ceux que l'on juge inconscients, insouciants, irresponsables.

Dans ces conditions, nous posons la question de l'éducation au risque. Est-il possible d'éduquer à la gestion du risque ? Et si oui, est-ce le rôle de l'école ? De quels moyens dispose-t-elle alors pour former le futur citoyen et lui enseigner comment dans certaines circonstances il est utile de prendre des risques, d'en d'autres nécessaire de les éviter ? Quels sont les outils permettant l'identification des risques ?

Pour répondre à ces questions, nous reprenons un ancien corpus de recherche (Mangeant, 2008) où nous avons enquêté dans plusieurs institutions à caractère plus ou moins didactique allant de l'école à la situation informelle de frayage[3] parental ou de compagnonnage[4]. Par une approche comparatiste nous avons pu établir les généralités communes et les spécificités de chacune d'entre elles dans la pratique d'une activité physique de pleine nature, l'escalade. Cependant, pour les besoins de cette intervention, nous limiterons volontairement cette communication à l'exposé de l'observation du milieu scolaire dans le cadre de leçons d'éducation physique et sportive (EPS), discipline scolaire dont les objets d'enseignement amènent par la pratique à côtoyer le risque, perçu ici et au premier abord comme atteinte à l'intégrité physique.

Le choix de l'escalade comme objet d'étude se justifie au regard des représentations socio-culturelles de l'activité. L'idée de risque associée au vertige et à la chute y est communément véhiculée et reste une image fortement ancrée dans l'imaginaire collectif. Mais le risque qui nous intéresse ici n'est pas d'abord la probabilité des accidents, il tient plutôt au fait que l'accident soit envisagé et que sa probabilité est si évidente qu'elle ne peut être omise. Elle constitue aussi le plaisir du jeu « contre la nature » tout comme la possibilité de perdre constitue le plaisir de gagner dans un jeu « contre l'adversaire ». En ce sens, le risque est aussi objet d'enseignement. Mais bien évidemment, le terme de risque nomme aussi l'accident possible, qui doit être évité parce qu'il signifie la fin de l'activité, et à ce second titre aussi, le risque est un objet d'enseignement possible.

1. Les cadres théoriques mobilisés

Notre travail trouve principalement appui dans la théorie de situations didactiques (Brousseau, 1998) et dans la théorie de l'action conjointe didactique (Sensevy & Mercier, 2007).

De la première, nous nous approprions la notion de contrat, entendu comme convention à la fois explicite (pour une part) et surtout implicite, délimitant la relation entre le professeur et l'élève. Ce contrat à l'origine d'intérêt social selon Hobbes (1651) ou Rousseau (1762) devient didactique parce que déployé dans une institution où l'intention d'enseigner y est clairement mise en avant, et où chacun du professeur et des élèves est comptable envers l'autre dans une situation de transmission et d'appropriation de savoirs.

De la seconde, nous retenons le triplet fondamental: mésogenèse, topogenèse, chronogenèse.
La mésogenèse - étymologiquement genèse du milieu - réélabore en continu le milieu défini comme système d'objets matériels et symboliques auquel l'élève est confronté pour apprendre et dans lequel les transactions didactiques trouvent leur sens. C'est le contexte cognitif de l'action.
La chronogenèse reflète l'avancée du temps didactique qui organise la temporalité des apprentissages. Le savoir est réparti sur l'axe du temps et tout enseignement est donc conçu comme une progression d'un état initial (ignorant) vers un état supérieur (savant).
La topogenèse désigne quant à elle le partage des tâches et des responsabilités par rapport au savoir entre le professeur et les élèves.
L'activité d'enseignement - apprentissage est donc non seulement partagée mais surtout conjointe car les trois éléments de ce triplet sont intimement liés. L'avancée dans le savoir même si elle est contrôlée par le professeur ne peut s'effectuer que conjointement avec les élèves. Elle ne peut s'envisager sans leur engagement, et elle est dépendante du milieu mis en place par l'enseignant et dans lequel se déroule l'action ainsi que des postures réciproques de professeur et d'élèves. C'est donc un jeu « gagnant-gagnant » qui s'opère dans la situation didactique. Rapportée à la transmission et à l'appropriation de savoirs sécuritaires, la gestion des risques au sein d'une institution didactique répond - de notre point de vue – à cette perspective d'action conjointe du professeur et des élèves.

Pour mémoire, le discours didactique sur la question du risque n'est pas muet. Brousseau et Péres (1981) ont montré en mathématiques au travers du «cas de Gaël» comment le pari – compris ici comme forme du risque – sur un résultat peut être un motif puissant pour engager un élève dans un processus de

[3] Frayage: situation où les savoirs percolent par le fait même de l'immersion d'un sujet dans une institution
[4] Compagnonnage s'entend ici au sens étymologique du terme, celui qui accompagne, et non en référence à l'association d'ouvriers d'un même corps de métiers

recherche d'une réponse fiable. Mais, Brousseau (1986, 1998) montre aussi avec «l'effet Topaze» comment l'élève peut laisser le professeur seul devant la responsabilité d'aboutir dans la tâche commune. Le partage des responsabilités entre professeur et élèves peut donc être mouvant.

C'est donc à l'aide de ce prisme théorique que nous avons observé *in situ* comment sont gérer les situations dites à risque dans le cadre de l'enseignement de l'escalade en milieu scolaire, activité suffisamment représentative à nos yeux d'une certaine prise de risques objectifs et subjectifs de la part des élèves mais aussi de l'enseignant.

2. La méthode

Notre démarche vise donc à comprendre une action conjointe que nous exprimons dans un espace-temps particulier, la situation: «*comprendre l'action en situation, c'est d'abord comprendre la situation de l'action*» (Sensevy, 2007). Nous étudions l'action enregistrée par captures vidéo et notre attention se porte prioritairement sur les relations apprenant-enseignant en prenant le point de vue de ce dernier pour saisir son discours et son attitude face à la gestion des risques, puis en tentant de comprendre la manière dont les élèves appréhendent les situations proposées dans le cadre d'une leçon inscrite dans un cycle d'initiation à l'escalade.
Les prises de vues sont réalisées majoritairement en plan large afin de rendre compte de la complexité de la situation que l'enseignant doit gérer, hormis quelques focus sur des incidents critiques didactiques (Amade-Escot, 1995) relatifs au couple risque/sécurité et que notre oeil expert détecte sur l'instant.

Lors du visionnement, nous réalisons un découpage en épisodes qui ne sont pas nécessairement des épisodes didactiques (Mercier, 1995), mais plutôt des épisodes relatifs à la gestion de la sécurité centrés sur un incident dont ils permettent la narration compréhensive. Ils sont donc nos objets d'analyse qui gardent en arrière plan le modèle des genèses dans la théorie du contrat.

A l'issue de ces prises de vue et de notre première lecture des enregistrements, nous menons des entretiens d'auto-confrontation avec l'enseignant afin de faire remonter des éléments de mémoire relatifs aux épisodes identifiés. En procédant par réinscription de l'action dans le temps et par reconstruction «après-coup» de la situation, nous confrontons notre lecture des situations observées à celle de l'enseignant pour obtenir une analyse distanciée prenant en charge le point de vue de l'action. Nous développons de cette manière un raisonnement de type clinique.

Deux situations d'enseignement observées sont ici présentées:
- une leçon en collège en classe de sixième section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) accueillant des élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables. Des raisons d'ordre psychologique ou socioculturel sont souvent à l'origine des difficultés rencontrées et l'enseignant doit intégrer dans son traitement didactique de l'activité les composantes et difficultés personnelles de chaque élève qui se télescopent souvent avec les situations proposées. Aborder une activité connotée à risque telle que l'escalade avec ces élèves au profil particulier, nous a semblé suffisamment évocateur sur la question du risque pour que nous nous y intéressions.
- une leçon en lycée en classe de première scientifique (troisième leçon d'un cycle de six) où l'objectif déclaré de l'enseignante pour ce cycle est «*d'apprendre à grimper en tête*[5]» en vue de la notation en contrôle continu pour le baccalauréat. Le passage d'une escalade en moulinette à une escalade en tête est toujours un moment critique dans les apprentissages fondamentaux de l'activité puisque la chute devient désormais possible et potentiellement dangereuse compte tenu de l'inexpérience des sujets en phase d'apprentissage. La classe mixte comprend vingt élèves présents ce jour. Ces deux leçons se déroulent sur structure artificielle d'escalade (SAE)

3. Les résultats

Par esprit de concision, nous avons fait le choix de n'exposer ici à des fins de commentaires, qu'une sélection des épisodes les plus représentatifs de notre sujet d'étude.

3.1 Extraits des observations en 6ème SEGPA

Episode 3 (24'07")
On distingue clairement un assureur lâchant les deux mains de la corde alors que son grimpeur est en suspension. Certes, avec ce type de matériel d'assurage - le yoyo[6] faisant office d'auto-bloquant - cette attitude présente des risques moindres. Cependant, il est visible que cet élève s'en remet complètement à ce système de sécurité ne supposant pas une éventuelle défaillance du système.
Cet épisode montre qu'à l'issue de six leçons d'escalade, certains réflexes sécuritaires ne sont pas acquis. Garder une main en permanence sur la corde est une attitude qui ne semble pas faire sens pour cet élève. Si l'appareil auto-bloquant permet ce genre de posture, la prudence, les recommandations du fabriquant et certainement celles de l'enseignant n'incitent pas l'élève à plus de vigilance. On estimera que la relation dialogique grimpeur/assureur est ici partiellement défaillante. Or dans cette relation dissymétrique, la responsabilité de la sécurité repose entièrement sur l'assureur. Une situation identique sera observée sur une autre cordée quelques minutes plus tard, cordée composée d'élèves ayant éprouvé des difficultés à s'équiper et s'encorder.
L'insuffisance de l'assurage est donc l'effet d'une non prise en charge partagée de la situation de danger potentiel plutôt que la négligence d'élèves sûrs de leur technique.

Episode 7 (57'20")
On remarque que l'assureur se positionne à six, sept mètres du mur et encore une fois sans tenir la corde (cela semble un jeu). Dans ce type de situation, en cas de chute du grimpeur, il sera immédiatement attiré vers l'avant, ce qui ne manque pas d'arriver dans les secondes qui suivent notre constat. Ne pouvant résister à la traction de la corde, l'assureur est déséquilibré et pendant qu'il est attiré vers le mur, en toute logique le grimpeur tombe pour se retrouver au sol (fort heureusement ralenti par le contre-poids de l'assureur et les forces de frottements agissant sur la corde).
Cet épisode affirme à nos yeux que la gestion de la sécurité n'a de sens que si les risques sont identifiés. Dans le cas présent, ces élèves n'ont absolument pas perçu les enjeux de l'activité, mais ils éprouvent physiquement le risque sans pour autant avoir en retour couru un danger irrémédiable. Nous devons analyser très précisément cette situation notamment par la confrontation du professeur à l'épisode, réservant notre interprétation lorsque l'ensemble des possibles sera plus restreint.

Entretien *a posteriori* avec l'enseignant

Propédeutique au visionnement des prises de vue, nous demandons à l'enseignant de nous préciser ses objectifs de cycles et/ou intentions éducatives pour la classe
Prof: «C*ela consiste à faire en sorte que les élèves sachent s'équiper seuls, faire leur nœud d'encordement et assurer seuls même si je suis derrière eux pour contrôler, mais ça parait un objectif principal au vu des comportements des élèves. Les objectifs d'ordre technique ne sont guère envisageables*.»
Le visionnement du film commence alors avec pour consigne donnée à l'enseignant de stopper le déroulement dès qu'il note de son point de vue un dysfonctionnement dans la gestion du couple risque/sécurité. A la lecture de l'épisode 3, il constate les erreurs de manipulations (le fait de ne pas garder systématiquement une main sur la corde en aval du système d'assurage) et explique que ceci est un problème inhérent au yoyo. Le fait qu'il soit auto-bloquant,

[5] Grimper en tête signifie être leader ou premier de cordée. Cela impose de poser soi-même les protections (dégaines) qui enrayent une chute éventuelle. A contrario, on peut grimper en moulinette c'est-à-dire en position de second de cordée assuré par un point de renvoi sommital (relais). Cette dernière situation est moins risquée puisque la chute n'est pas possible, le grimpeur étant immédiatement retenu et suspendu sur la corde.
[6] Yoyo: Appareil d'assurage auto-bloquant

incite à moins de vigilance et qu'à ce sujet il serait préférable d'utiliser un huit[7] pour plus de responsabilisation. Cependant, il avoue qu'il ne prendrait pas ce risque avec cette classe là et que l'utilisation du yoyo apporte un indéniable confort pour la sécurité. Au passage de l'épisode 7, il remarque l'élève assurant loin du mur en expliquant qu'il ne respecte pas la consigne qui est d'assurer entre le tapis et la ligne jaune au sol.
A l'issue de cette lecture, nous engageons l'entretien avec le professeur. Voici quelques remarques dignes d'intérêts:

Prof: *«Première chose, je me mets en difficulté à certains moments par rapport à mon positionnement. Mais je ne vois pas comment je peux faire autrement. A des moments donnés, je perds de vue certains élèves.»(...)*

(...) Prof*: «Après, il y a beaucoup d'erreurs que je ne vois pas. C'est-à-dire que les élèves savent faire quand je suis présent, je valide la compétence, et dès que j'ai tourné le dos c'est catastrophique. Enfin pas catastrophique, mais il y a beaucoup d'erreurs.»(...)*

(...) Chercheur*: «Je note en particulier, une absence de co-validation avant le départ et de communication grimpeur/assureur pendant les manœuvres. Ces procédures ont-elles été instaurées pendant le cycle?»*
Prof *: «Non effectivement, ils l'ont transgressée» (...)*

(...) Chercheur: *«Je voudrais revenir à présent sur ce que tu as aussi remarqué au visionnage, sur le fait que les élèves ne respectent pas les consignes. Dès que tu as le dos tourné, ils procèdent à leur manière. Est-ce spécifique à cette classe où l'as-tu remarqué avec d'autres classes?»*
Prof: *«Oh non, ce n'est pas spécifique aux SEGPA. D'ailleurs, en 3ème je leur ai mis des huit pour cette raison là, pour qu'ils arrêtent de faire n'importe quoi avec leurs doigts…»*
Chercheur: *«Cela veut-il dire que ces savoirs sécuritaires ne font pas sens pour les élèves et qu'ils ne respectent les consignes que pour l'institution, pour la notation?»*
Prof: *«Il n'y a pas de sens parce que le problème ne s'est pas posé. Il n'y a pas eu le cas d'un souci majeur au niveau de la sécurité. Si on leur met un huit dans les mains, ils vont vite comprendre qu'on ne peut pas faire n'importe quoi mais c'est peut-être aussi au détriment de la sécurité. C'est un dilemme de savoir jusqu'où on peut aller en termes d'autonomie, de sécurisation».*
Chercheur: *«Effectivement, et au-delà des savoirs purement scolaires, c'est toute la question de l'autonomie de pratique concernant les procédures sécuritaires éventuellement hors école qui est en question. Si les élèves ne les mettent pas systématiquement en pratique dans le cadre scolaire, ce n'est même pas par volonté de transgression mais vraisemblablement parce que ces gestes ne font pas sens. Et apparemment, ce n'est pas spécifique aux SEGPA en l'occurrence. Faut-il envisager alors d'en passer comme tu le soulignais par des situations «choc» pour marquer les esprits?»*
Prof: *«C'est ce que j'ai fait avec des 3èmes SEGPA lorsque j'étais sur Compiègne, je les faisais passer systématiquement par une école de vol[8] et ça en calmait pas mal. Le problème est que certains y prennent goût, et deuxièmement cela provoque une usure prématurée du matériel. Il faut déjà changer les cordes très régulièrement. Et puis ça avait surtout pour intérêt de calmer les petits caïds.»*
Chercheur: *«Rétrospectivement et compte tenu de toutes les erreurs de manipulations que tu as constatées, on pourrait s'attendre à des incidents voire des accidents. Comment expliques-tu que malgré tout l'activité se déroule sans aléa?»*
Prof: *«Déjà le fait qu'il y ait un effectif réduit, que j'utilise des auto-bloquants et que je vérifie systématiquement.»*
Chercheur: *«Donc la sécurité est conditionnée par la présence d'un encadrement plus ou moins strict?»*
Prof: *«Tout à fait.»(...)*

3.2. Extraits des observations en 1ère S

Episode 2 (17'48")
Une élève en position d'assureur tire sur la corde à deux mains au-dessus du grigri[9] afin de soulager sa partenaire qui éprouve des difficultés sur la voie. Dans cette position, le grigri n'est plus opérant, il y a donc en cas de suspension du grimpeur sur la corde, un risque d'inefficacité du système d'assurage ou au moins d'une mise en action différée qui se traduirait par une chute (en moulinette) de plus grande amplitude. L'enseignante placée en retrait intervient immédiatement et reprend fermement l'élève. Elle profite d'un temps de retour explicatif au groupe classe pour revenir sur l'incident:

(21'45 ») (…) «*Ah! Autre chose. J'en ai vu une qui parlait avec sa copine comme ça (elle mime l'attitude de l'élève). L'assurance c'est sur quatre mouvements, et la corde faut jamais la lâcher. Ça c'est un frein, parfait (elle montre le grigri). Vous pouvez avoir les mains dans les poches, si la corde est tendue il n'arrivera rien. L'escalade pour le bac, c'est pas une fin en soi, j'espère que vous serez amenés à en refaire de l'escalade. Si vous êtes en montagne, hors du cadre scolaire et qu'il n'y a pas le prof, si vous n'avez pas de grigri mais un huit, il lâche le frein, il descend, il est mort. Et si y'a 400 m dessous… C'est plus qu'une habitude, c'est un automatisme, hein Gilbert (en interpellant un élève inattentif) j'espère que tu ne feras pas de la montagne toi……. C'est un automatisme, ça veut dire que je peux discuter, je peux communiquer, je dois communiquer…mais j'assure. C'est pas une fin en soi ici. Bon! on reprend…*»

Episode 4 (37'20)
Un assureur, lors de la descente de son grimpeur, donne volontairement du mou par à-coups pour s'amuser et accélérer sa descente. A un mètre du sol, il lâche même carrément son partenaire qui tombe sur les tapis. Nul doute que ce «petit jeu», malheureusement un classique du genre dans les phases d'initiation en escalade, pourrait avoir des répercussions fâcheuses en milieu moins sécurisé (ne serait-ce que sans tapis de réception). On s'interroge même sur le fait que si les élèves s'y adonnent, est-ce parce que le milieu est (sur)aménagé, que la sécurité passive est évidente, ou est-ce par inconscience des risques objectifs ?

Episode 7 (62'20")
Les élèves sont engagés dans des situations d'escalade en tête. Absorbé par la technique gestuelle à mettre en oeuvre et visiblement ayant déjà bien entamé son capital énergétique, un élève éprouve des difficultés à mousquetonner le quatrième point d'ancrage de la voie. L'assureur, en difficulté lui aussi et bien qu'aidé par l'enseignante, peine à donner le mou nécessaire au mousquetonnage. A bout de force, le grimpeur finit par lâcher prise sans avoir pu mousquetonner ce point. C'est le vol avec retour au sol. Heureusement, l'enseignante en contre-assurant l'assureur à éviter un impact direct au sol. La sécurité passive mise en place (tapis) et active (assurage + contre-assurage) a relégué cet épisode - qui aurait pu être lourd de conséquences - au rang de l'anecdote.

Entretien *a posteriori* avec l'enseignante

Voici ce qu'elle déclare comme objectifs éducatifs:
«L'objectif choisi est double: d'une part grimper en tête en toute sécurité, connaître les procédures en tant que grimpeur et assureur et ce d'autant plus que ce sont les modalités d'évaluation de l'activité au baccalauréat, et d'autre part du point des transformations attendues «passer d'une quadrupédie où l'on tire sur les mains à une quadrupédie où l'on pousse sur les pieds, étant donné qu'on ne dispose que de cinq séances. Lors de la séance précédente, les élèves ont vu et vécu toutes les procédures de l'escalade en tête avec une moulinette de contre assurage pour ceux qui le souhaitaient. Cette troisième leçon, l'objectif était de grimper en tête avec la nécessité de pousser sur les jambes, le rôle des bras étant plus équilibrateur que propulseur. C'est l'objectif de leçon prioritaire, la sécurité et l'assurance en tête, c'est latent, c'est dans la leçon.»

Nous commençons alors le visionnement avec les consignes habituelles. A la lecture de l'épisode 2, elle intervient:

Prof:*«Il ne savent pas ce que c'est qu'un huit, donc pour eux ça tient, le grimpeur ne va pas tomber même en lâchant tout»*

---

7 Huit: Appareil d'assurage non auto-bloquant
8 Situation d'apprentissage de la chute en tête
9 Grigri: Appareil d'assurage auto-bloquant

Chercheur: *«C'est l'effet pervers de l'auto-bloquant»*
Prof: *«Oui, si je pouvais choisir, je ne travaillerais qu'avec des huit. Pas à n'importe quel moment du cycle mais…»*
Chercheur: *«Le grigri n'est donc pas un choix didactique personnel?»*
Prof: *«C'est un choix institutionnel. Au départ, on travaillait avec des huit et il y a une dizaine d'années, lors de stages, les formateurs nous ont dit que les huit étaient interdits en milieu scolaire. Donc on a enlevé les huit et on s'est équipé en yoyo puis en grigri. Mais dernièrement, on a fait un stage d'escalade on nous a dit que ce n'était absolument pas le cas, et que cela restait un choix pédagogique.»*

Lors du passage de l'épisode 4, l'enseignante ne réagit pas. Nous arrêtons le déroulement du film pour lui repasser l'incident en lui demandant de commenter.

Prof: *«Effectivement, je ne l'ai pas vu. J'étais de l'autre côté. Je ne vois pas tout et pourtant j'ai l'impression d'être super vigilante»*
Chercheur: *«As-tu l'impression de prendre des risques dans l'exercice de ta profession lors de séances d'escalade?»*
Prof: *«C'est un challenge à chaque fois, moi je sors fatiguée du cours d'escalade, nerveusement»*

Elle nous explique ensuite la problématique qui existe entre les finalités déclarées (autonomie, responsabilité…) de ce genre d'APSA et le fait de ne pas mettre les élèves en danger. Elle a ainsi l'impression d'être toujours en dessous de l'objectif, voire d'être en contradiction avec celui-ci tellement la sécurité est présente. Elle fait le lien avec la gymnastique où elle prend l'exemple d'installations faiblement équipées qui imposent par les conditions matérielles de faire plus attention, de gainer davantage pour ne pas se faire mal. «*Le fait de mettre pléthore de tapis n'incite pas se concentrer sur le geste technique. Les élèves se vautrent…»*

Nous abordons à présent le cas de l'élève (épisode 7) qui fait une chute de grande amplitude avec retour au sol. Dans cet extrait, rappelons que l'enseignante est placée avec l'assureur en contre-assurage. Cependant, le grimpeur fait une chute de quatre mètres.

Prof: *«J'ai été stupéfaite de la hauteur qu'il a descendue, alors que je suis certaine, parce que j'étais juste en bas, qu'il n'y a pas de faute et que la corde était presque tendue…»*

Elle demande à revoir l'action et ne visualise pas l'erreur. L'analyse que nous menons alors avec elle, montre que le grimpeur tente de mousquetonner bras tendu et que pour ce faire il prend pratiquement un mètre d'excédent de mou. Le calcul est alors simple à faire. Se situant environ 50 cm au-dessus du dernier point mousquetonné auxquels on ajoute un mètre de corde, cela donne 1,5 m de corde déployée par rapport à la dernière dégaine. La chute est donc au minimum de trois mètres puisqu'il faut encore rajouter l'élasticité de la corde et le temps de réaction de l'assureur. Trois mètres cinquante de chute à quatre mètre de hauteur, les pieds sont en contact avec le sol. C'est le danger potentiel sur ce genre de structure de faible hauteur lorsque le grimpeur prend trop de mou. Pour éviter ce genre d'incident, et d'une manière générale, on préconise de mousquetonner à hauteur d'épaules. Elle avoue ne jamais avoir pensé à cela. Le visionnage du comportement du grimpeur sitôt après sa chute nous montre qu'il n'a pas conscience du risque qu'il a pris et ce d'autant que l'enseignante ne peut lui expliquer.

Une discussion s'engage, dont voici un extrait intéressant:

Prof: (...) *«Il y a deux points de vue en fait. Celui quand j'ai fait le cours et celui quand je revisionne la séance. Quand j'ai fait le cours, j'ai pensé que j'avais fait ce qu'il fallait pour qu'ils soient en sécurité sachant qu'il y a encore des choses non acquises au niveau des consignes de sécurité. Je suis obligée de hiérarchiser les choses et donc pour le moment je suis allée à l'essentiel. Je pense que dans le cours, il n'y avait pas de fautes de discours vis à vis de la sécurité. Maintenant, que je revois le cours – je le savais déjà mais là je le vois encore plus – je me rends compte que les élèves ne retiennent pas absolument tout ce qu'on leur dit, donc ce qu'on pense être intégré ne l'est pas forcément. La preuve, on a vu des fautes de la part des élèves. C'est vrai que je ne peux pas tout voir, donc il y a des fautes que je ne vois pas. Bon, la sécurité n'était pas menacée mais……par contre eux n'ont pas appris dans le sens sécuritaire; ça veut dire qu'ils n'ont pas compris à quoi servait la sécurité. S'ils ne sont pas vigilants de ce point de vue là, c'est que ça ne leur parle pas. Le prof nous l'a dit, mais ils ont mesuré le risque de leur point de vue. Mes exigences sont supérieures aux leurs et pour eux la différence n'est pas significative. Certains ne les ont pas intégrées et sont restés avec leurs exigences à eux.*
Chercheur:*« Tu penses donc qu'ils n'ont pas une vision réaliste des risques?»*
Prof: *«Elle est réaliste par rapport au cours. Il y a une auto régulation qui fait qu'ils s'engagent là où ils savent qu'ils sont en sécurité. Parce qu'au début, il y avait des moulinettes, il y a des tapis, il y a des freins…. Maintenant, transposé dans un autre milieu, ils se rendraient compte que mon niveau d'exigences supérieur au leur, était justifié. Cela revient à ce que l'on disait tout à l'heure, les exigences imposées ne correspondent pas au cadre de la pratique. Les gamins se sentent en toute sécurité. Etre exigent mais pourquoi?»(...).*

4. Discussion

Les exemples exposés ci-dessus soulèvent plusieurs réflexions.
D'une part, il apparaît assez nettement que la perception du danger n'est pas significative pour les élèves. Les enjeux d'une chute éventuelle ne sont pas interprétés comme une probabilité de risques d'atteinte à l'intégrité physique. Vraisemblablement, le milieu dans lequel se déroule l'action n'est pas suffisamment représentatif des risques liés à l'activité. La situation se déroule dans un gymnase, sur une SAE de faible hauteur aménagée avec des tapis de réception et l'assurage est effectué avec des appareils auto-bloquants. Ce milieu «aseptisé» ne rend donc pas compte de la réalité intrinsèque de l'activité et on pourrait pousser le questionnement jusqu'à se demander si il permet à l'élève d'être confronté aux problème fondamental de l'activité et d'en respecter la logique interne. Par ailleurs, on comprend aisément les raisons qui président ce choix didactique de mise en place d'un dispositif de sécurité passive très organisé, compte-tenu des représentations de l'activité, du cadre institutionnel et législatif très strict et de l'effectif d'élèves conséquent. Mais, preuve que ce dispositif ne fait pas sens pour les élèves, l'enseignante force le trait en faisant appel à des images fortes pour marquer les esprits (1ère S, épisode 2): «*Si vous êtes en montagne, hors du cadre scolaire et qu'il n'y a pas le prof, si vous n'avez pas de grigri mais un huit, il lâche le frein, il descend, il est mort. Et si y'a 400 m dessous…»*
L'interrogation porte donc sur les conditions d'entrée dans l'activité en rapport avec les intentions éducatives envisagées. En phase d'apprentissage, le système sécuritaire permettant un accès rapide à la pratique en limitant les risques, semble occulter l'identification de ces mêmes risques par les élèves. Il y a donc ici un paradoxe et une question en suspens: peut-on aborder la gestion des risques par confrontation directe permettant en regard la mise en place de systèmes et de comportements sécuritaires, ou bien doit-on favoriser une entrée rapide dans la pratique en sécurisant à outrance le milieu, quitte à masquer (partiellement) les enjeux de l'activité?

D'autre part, dans les deux cas exposés, il est intéressant de noter que malgré le dispositif sécuritaire mis en place, les enseignants font le constat d'une prise de risque professionnelle non négligeable génératrice de stress. En effet, ils avouent ne pas pouvoir tout contrôler, ne pas tout voir, et l'analyse vidéo de leur leçon en rend compte. Ainsi, une part de la maîtrise de la sécurité leur échappe bien qu'ils estiment mettre en oeuvre toutes les conditions nécessaires au bon déroulement de l'activité.
Permettre l'accès à la prise de risques d'autrui est aussi une prise de risque.

Conclusion

Ces deux constats amènent à distinguer trois formes de prise de risques (Mangeant & Mercier, 2010). Il existe les risques que l'on prend pour soi, à titre personnel et de manière plus ou moins consciente. Nous ne les avons pas explicitement observés dans ce travail. En revanche, nous avons pu mettre en évidence et différencier les risques que l'on prend sous contrôle du professeur de ceux pris par l'enseignant lui -même, et ce sont ces deux derniers qui nous intéressent dans le cadre de l'action conjointe du professeur et des élèves.

Ici, peut-être plus qu'ailleurs, l'action didactique conjointe est la condition *sine qua non* de l'apprentissage. L'observation des effets topogenétiques montre que le professeur est doublement engagé. D'abord avec l'institution sur la question du danger puis dans le cadre de cette institution envers l'élève-grimpeur, même si l'élève-assureur porte officiellement, dans la situation, la responsabilité de l'assurance. Si dans cette topogenèse particulière, la sécurité de la pratique incombe nécessairement au professeur, elle relève aussi et surtout d'une co-construction de ce savoir entre les transactants. La relation est donc toute à la fois conjointe, mais aussi dissymétrique et la chronogenèse des apprentissages ne peut s'interpréter et se comprendre que via cette relation. Il en est de même des conditions mésogenétiques de l'action. En termes d'efficacité et de sens, l'apprentissage de comportements sécuritaires ne peut se faire sans le sentiment de présence du danger et d'une organisation permettant de frayer avec lui. Cela passe par la mise en place d'un contexte signifiant où l'élève détient une part de responsabilité dans la gestion des risques. Mais dans la mise en place d'une telle organisation, la marge de manoeuvre du professeur est étroite et l'apprentissage du risque dans un contexte signifiant s'accommode difficilement avec un cadre législatif serré dont les conséquences anticipées d'une possible dérogation pèsent sur les choix didactiques des enseignants.

Compte-tenu de ce qui vient d'être exposé et précisément dans le contexte particulier de ce cadre d'analyse, la réponse à la question initiale sur le rôle de l'école dans l'apprentissage de la gestion des risques ne peut être clairement tranchée. Si les intentions éducatives sont louables, le résultat des apprentissages en termes d'acquis réels des élèves semble assez éloigné des attentes initiales. L'approche scolaire n'est qu'une sensibilisation à la problématique du risque à travers la mise en place d'éléments de sécurité. Elle ne permet pas (ou peu) l'identification du risque objectif, ce qui pose un autre problème, celui de l'autonomie de la pratique hors cadre scolaire et de la transférabilité éventuelle des apprentissages dans la vie de tous les jours.

Bibliographie

Amade-Escot, C. Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement: une étude de cas, le contrat didactique. *In Recherches en EPS: bilan et perspectives*. Paris: Editions Revue EPS, 1998.
Beauchamp, A. *Gérer le risque, vaincre la peur.* Montréal: Bellarmin, 1996.
Bouyssou, J. *Théorie générale du risque.* Paris: Economica, 1997.
Brousseau, G. *Théorie des situations didactiques.* Grenoble: La pensée sauvage, 1998.
Brousseau, G., Péres, J. *Etude d'un enfant en difficultés mathématiques: le cas de Gaël.* Bordeaux: IREM de Bordeaux, 1981.
Hobbes, T. *Léviathan ou traité de la matière, de la forme et du pouvoir d'une république ecclésiastique et civile.* Paris: Gallimard, 2000 [1651].
Mangeant, E: *Approche didactique de la gestion des risques en escalade, étude comparative de plusieurs institutions.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Provence , Aix-Marseille 1, 2008.
Mangeant, E., Mercier, A. *La sécurité en escalade: une étude comparative trans-institutionnelle.* Rennes: Education et Didactique, vol 4, n°3, 2010.
Mercier, A. *Etude biographique de l'élève et des contraintes temporelles de l'enseignement: un cas en calcul algébrique*, RDM, 1995.
Rousseau, J-J. *Du contrat social ou principes du droit politique.* Paris: Flammarion, 2001 [1762].
Sensevy, G. Des catégories pour décrire et comprendre l'action. In Sensevy, G & Mercier, A, (Eds), *Agir ensemble l'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes: PUR, 2007.
Sensevy, G., Mercier, A. *Agir ensemble l'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes: PUR, 2007.

Construction des connaisances dans l'Enseignement Supérieur sous l'égide de l'interdisciplinarité: quelles sont les possibilités ?

Maria de Fatima Gomes da Silva
Universidade de Pernambuco-Brasil
00558199620917
00558133411655
fatimamaria18@gmail.com

Resumé

Ce texte consiste en un extrait d'une recherche de post-doctorat qui a pour objet théorique l'interdisciplinarité et comme objet empirique les pratiques d'enseignement au Portugal et au Brésil. Cette recherche fut menée à bien selon un principe d'orientation qualitative (Bogdan et Bilken, 1994) grâce une collecte de données obtenue à travers des questionnaires comportant des questions ouvertes. Ces données furent analysées à travers une analyse de contenu dans une perspective analytico-interprétative (Bardin, 1977). Le résultat de cette recherche nous a permis de déduire que l'interdisciplinarité est bel et bien présente dans plusieurs pratiques de l'enseignement universitaire; en effet cette dernière est intrinsèque à la construction de la connaissance que l'on retrouve dans l'enseignement supérieur et ce à cause de la nature interdisciplinaire de l'université. Néanmoins, cette construction de la connaissance dans l'enseignement universitaire bien qu'elle le soit par un biais interdisciplinaire amène avec elle une vision parfois cartésienne et simpliste concernant la construction du savoir. Celle-ci est loin de mettre en place des pratiques d'enseignement basées sur le paradigme de la complexité, ce qui est pour ainsi dire le coeur de la conception de l'interdisciplinarité historico-dialectique sur lequel se base la ligne directrice de ce travail.

Mots-clés: Recherche, interdisplinarité, enseignement universitaire

1-Introduction

La situation actuelle de l'Education Supérieure découlant du paradigme du processus de Bologne va dans la direction d'un enseignement s'orientant vers l'interdisciplinarité. Dans ce contexte, les professeurs sont confrontés à un véritable défi et doivent repenser leurs pratiques pédagogiques afin de parvenir à se livrer des orientations monodisciplinaires allant à l'encontre de la pensée interdisciplinaire.

C'est dans ce cadre que ce texte présente une analyse ayant pour objectif de réfléchir à la problèmatique de l'hyperspécialisation de la connaissance, connaître les concepts de l'interdisciplinarité véhiculés par les spécialistes de la question, analyser la manière à travers laquelle l'interdisplinarité est présente dans l'enseignement supérieur et mettre en perspective les possibilités de l'existence d'une épistimologie de l'interdisciplinarité dans l'Enseignement Supérieur en prenant l'ensemble des éléments en compte.

Ces objectifs furent poursuivis que ce soit à travers la construction d'un cadre théorique de référence ou d'une procédure méthodologique de recherche qui permit l'obtention de données interprétées par le biais du cadre théorique mentionné plus haut.

La conceptualisation de l'interdisciplinarité sur laquelle on se base dans cette étude est historico-dialectique (Silva, 2009). Cette perspective de l'interdisciplinarité se situe dans une orientation post-moderne prenant en compte la complexité des situations et des contextes et considérant le processus historico-dialectique et la problématisation de la réalité à la lumière de certains aspects du matérialisme historique. Par rapport à la construction de la connaissance, cette orientation pose la question des conditions objectives parmi lesquelles ce processus a lieu.

Situé dans le contexte de l'enseignement universitaire, l'expérience de l'interdisciplinarité sous l'égide de cette conception historico-dialectique
indique des actions exemptes d'une vision parcelée et a pour objectif de surmonter les différences entre les différentes branches du savoir afin d'établir une relation de réciprocité et de mutualité permettant de concevoir la complexité des faits sociaux et de la connaissance. On présuppose que les professeurs et les étudiants assument la médiation socio-éducative inhérente à la pensée interdisciplinaire dans le cadre de cette action.

Ce sont les différents aspects que nous présenterons par la suite.

2–L'interdisciplinarité en tant que barrière face à la surspécialisation

Gusdorf (2006) en caractérisant une possible épistémologie de l'interdisciplinarité dans les pratiques éducatives de l'Enseignement Supérieur mentionne que

> (...) l'interdisciplinarité apparait comme une méthode philosophique par excellence et non une utopie à l'écart de la recherche que l'on pourrait comparer à la situation de certains spécialistes qui ne prennent conscience des lacunes et insuffisances de leur spécialisations que bien trop tard. C'est au contraire le grand axe d'une pensée visant à rassembler tous les témoignages de l'homme sur l'homme dispersés à travers la diversité des espaces culturo-temporelles (*ibidem*: 19).

Au moins trois idées-clés signalisant de forme latente l'indissiociable et nécessaire relation entre l'interdisciplinarité et l'Enseignement Supérieur ressortent du postulat de Gusdorf, c'est à dire: *l'interdisciplinarité en tant que méthode philosophique par excellence, les lacunes et insuffisances de la spécialisation, l'importance d'un courant de pensée désirant regroupper tous les témoignages des hommes dispersés dans la diversité des espaces temps culturelles.*

De cette manière, on peut dire que comprendre et faire l'expérience de la construction de connaissances sous l'égide de l'interdisciplinarité dans l'Enseignement Supérieur et concevoir ceci comme une méthode philosophique signifie la concevoir dans sa relation avec la recherche scientifique. En d'autres termes, il est nécessaire de comprendre que l'acquisition de connaissances dans le cadre de l'enseignement Supérieur ne pourra jamais se passer de la recherche scientifique.

D'un autre côté, afin d'analyser la construction des connaissances dans l'Enseignement Supérieur du point de vue de l'interdisciplinarité, il est également nécessaire de prendre en compte la deuxième mention faite dans l'extrait de Gusdorf, c'est à dire l'accusation lancée aux chantres de la spécialisation en mettant le doigt sur les effets nocifs de l'hyperspécialisation de la connaissance. Chez d'autres acteurs (Silva, 2009), on fait allusion aux lacunes de la spécialisation en affirmant que c'est à travers celle-ci qu'il y a eu un enfermement des "spécialistes" et le démenbrement du savoir que l'on retrouve dans ce que Morin a appelé (2001) "l'ignorance et l'aveuglement"

C'est la reconnaissance des effets nocifs de l'hyperspécialisation du savoir qui justifie de "rassembler des spécialistes" afin de réaliser un projet interdisciplinaire de travail. De l'autre côté, dans le contexte moderne où règne l'hyperspécialisation du savoir se refermant sur soi-même sans permettre les

questions ou divergences extérieures, nous constatons l'arrivée sur le devant de la scène d'une vision que l'on pourrait qualifier de marginale. C'est cette vision que Gusdorf dénonce lorsqu'il parle de "(...) l'insuffisance de toutes les tentatives visant à constituer une vision conjointe en ne faisant qu' aditionner des images isolées (...)" (*ibidem*: 14). Nous pouvons rajouter que,

> (...) C'est la méthode utilisée dans les congrès, colloques et sessions spéciales. De nombreux experts de différentes spécialités se réunissent et débattent du thème proposé. Les différentes contributions sont ensuite regroupées dans un fascicule, un livre ou une encyclopédie. Ces compilations apparaissent au rayon des anonymes dans les bibliothèques. Il s'agit d'une tentavie ingénue de constituer une pensée sans penseur, ce qui serait une solution plutôt satisfaisante si elle n'était pas si absurde" (*ibidem*).

Dans une situation comme celle-ci, au lieu de discuter et régler le problème de l'hyperspécialisation et de l'isolement, on finit par renforcer encore plus cette problématique vu que le spécialiste est celui qui possède une vision différente, mécaniste, quantitative et formaliste ignorant et occultant tout le processus historique des faits sociaux sans questionner les raisons réelles et objectives de la problématique sociale et sans demander pourquoi une connaissance est reproduite séparément.

A partir de ces idées, nous pouvons voir l'interdisciplinarité comme la solution permettant de résoudre les problèmes liés à la fragmentation du savoir sur la base d'actions conjuguées de différents spécialistes tentant de défendre chacun de leur côté une vision particulière de problèmes sociaux chaotiques.

En suivant cet ordre d'idées, la troisième mention faite dans l'extrait de Gusdorf évoque *l'importance d'une pensée dont l'objectif serait de rassembler tous les témoignages dispersés dans la diversité des espaces temps culturelles*, ce qui nous renvoie à ce que Morin (1990; 18) appelle "(...) l'empire de *la disjonction, réduction et abstraction* qui ensemble constituent (...) le 'paradigme de la simplification' (...)". Ainsi, "l'empire" de la disjonction rend la communication entre la connaissance scientifique et le réflexion philosophique rare ce qui simplifie la pensée, laquelle "(...) est incapable de concevoir la conjonction de l'unique et du multiple (*unitas multiplex*) ou qui unifie de façon abstraite en annulant la diversité sans concevoir l'unité" (*ibidem:* 18).

Face à cette vision simplificatrice et unidimensionel, le sujet n'arrive pas à concevoir la complexité des faits sociaux et de la connaissance. Selon Morin (1990), il ne connait pas ou ne prend pas en compte la réalité anthropo-sociale dans sa dimension micro (l'individu) ou macro (l'humanité) et ne pourra donc pas faire l'expérience de l'interdisciplinarité dans toute son amplitude. L'interdisciplinarité implique donc que l'on envisage le paradoxe de l'unique et du multiple en termes de construction de la connaissance vu que quand il s'agit d'interdisciplinarité, la complexité se matérialise à travers le désordre, l'ambiguité, l'incertitude et que la pensée humaine souffre lors du processus de transformation et d'acquisition de nouvelles connaissances par le sujet en contact avec lui-même et avec d'autres sujets socialement constitués.

Nous voulons affirmer à travers ces réfèrences que l'expérience de la compléxité dans le cadre de l'interdisciplinarité nous amène à affronter certaines difficultés telles que " la confusion (l'interminable jeu des inter-rétroactions), la solidarité des phénomènes entre eux, le manque de clarté, l'incertitude, la contradiction" (*ibidem:* 21). En d'autres termes, nous pouvons dire que vivre l'interdisciplinarité dans l'Enseignement Súpérieur implique de l'envisager dans toute sa compléxité et que ceci signifie faire les efforts suivants: distinguer sans séparer, associer sans identifier ou réduire à travers le processus dialogique. Au contraire, dans le cadre d'une perspective simplificatrice, l'interdisciplinarité est vécue comme un moyen de simplification de l'objet ou de la division de celui-ci en plusieurs parties ou fragments sous la conduite de spécialistes de différentes zones d'expertise sans qu'il n'y ait la moindre communication entre eux.

Donc, en vertu de la perspective de concevoir le complexus et/ou la compléxité de la pensée humaine, il faut bien comprendre que parmi les pratiques de l'Enseignement Supérieur, l'interdisciplinarité devra constituer le centre d'attention des chercheurs désirant la mettre en pratique.

D'un autre côté, et en voulant continuer de penser aux différentes possibilités du vécu d'une épistimologie de l'interdisciplinarité dans les pratiques éducatives de l'Enseignement Supérieur, nous recourrons à la pensée de Pombo (2005) quand il dit que, "L'interdisciplinarité est la manifestation d'une transformation épistimologique en cours (...), et (...) ce qui est aujourd'hui demandé aux universités, et qui est sur le point d'avoir lieu (...) c'est justement la constitution d'institutions, centres, laboratoires et projets de recherche interdisciplinaires, programmes interdépartamentaux de master et de doctorat, cours flexibles dans lesquelles les étudiants pourront mener leur parcours parmi une variété d'unités d'enseignement, modules et séminaires qui leurs seront proposés. (*ibidem*: 9)".

C'est dans le cadre de ces idées sur la nécessité d'une construction de connaissances dans les pratiques éducatives de l'Enseignement Supérieur sous l'égide de l'interdisciplinarité que l'on se doit de mentionner Pimenta (2003: 6) lorsqu'il dit que "(...) dans la recherche scientifique, l'interdisciplinarité n'est pas le résultat direct de la complémentarité de la réalité en soi sinon de la complémentarité des objets de la connaissance de cette réalité (...)". C'est de cette manière, c'est à dire par le biais de la complémentarité des objets de la connaissance que se concentrent les réflexions produites ici et qui peuvent contribuer à ce que les professeurs universitaires puissent revoir leurs pratiques éducatives de manière à ce qu'elles soient conçues dans une perspective interdisciplinaire.

Dans le cadre de cette réflexion ayant pour objectif d'identifier la présence de l'interdisciplinarité dans l'enseignement supérieur, nous nous devons de citer Gadotti (1992: 2), quand il soutient que "l'interdisciplinarité vise à garantir la construction d'une connaissance globalisante brisant les frontières disciplinaires", même si "utiliser l'interdisciplinarité ne veut pas dire que l'on nie les spécialités et l'objectivité de chaque science" (Siqueira, 1995: 1). Dans la lignée de ce dernier auteur, on considère que la connaissance ne se développe pas dans des circuits fermés, isolés des processus et contextes historico-culturelles. De sorte, nous nous appuyons sur Gusdorf (1977: 26) lorsqu'il affirme que "l'exigence de l'interdisciplinarité impose à chaque spécialiste de prendre conscience de ses propres limites et de s'ouvrir aux contributions des autres disciplines". Allant dans le même sens, Etges (1993: 18) nous rappelle que "(...) l'interdisciplinarité en temps que médiateur commun entre les différentes disciplines ne pourra jamais être réduit à un dénominateur commun mais à un élément théorico-méthodologique de la différence et de la créativité. L'interdisciplinarité a pour principe l'exploitation du potentiel de chaque science, la compréhension de ses limites et par dessus tout la diversité et la créativité.

C'est peut-être dans le cadre de ces idées que Fazenda (1999: 18) nous dit que " ce sont l'audace ainsi que la transformation du manque d'assurance en exercice de pensée et de construction qui caractérisent l'attitude interdisciplinaire (...)".

A partir des idées présentées jusque là, nous pouvons conclure que l'université a la responsabilité de faire connaître l'importance des pratiques universitaires d'enseignement et que ceci est possible si elle favorise le débat et l'intervention interdisciplinaires, de façon à rendre possible la construction d'un savoir global. En d'autres mots, créer une connaissance allant au delà des barrières de la simplification et prenant en compte ses multiples décisions et médiations historiques sans les fragmenter.

3- Possibilités de l'expérience d'une épistimologie de l'interdisciplinarité dans l'Enseignement Supérieur.

Suite aux idées présentées auparavant, on peut relever qu'une des caractéristique de base de la pensée interdisciplinaire est la totalité. C'est dans le cadre de ce principe que proviennent les réflexions suivantes.

Dans ce cadre, la totalité quand elle se réfère à l'interdisciplinarité implique une attention accrue à l'aspect historique de la société, à l'intérieur duquel se construit la connaissance des pratiques éducatives. La totalité met l'accent sur une attitude de dépassement de n'importe quel vision fragmentée et/ou dichotomie existant à l'Université. Il est nécessaire de préciser à ce propos que,

> Délimiter un objet pour une recherche ne signifie pas le fragmenter ou le limiter arbitrairement, à savoir que si le processus de la connaissance nous impose une délimitation d'un problème donné, ceci ne veut pas dire que nous devons abandonner les multiples déterminations qui le constitue. C'est dans ce sens, même délimité qu'un fait persiste à ne pas perdre le tissu de totalité faisant partie de l'indissociable (Jantsch e Bianchetti, 1995: 27).

En effet, la fragmentation et la disciplinarisation de la connaissance en branches spécifiques constituent une réalité et une nécessité pour l'être humain face aux plusieurs facettes de la réalité auxquelles il est confronté de nos jours. Cependant, la délimitation d'un objet d'étude dans la sphère de la construction de la connaissance dans les pratiques d'enseignement universitaires, ne devra pas constituer pour le professeur un abandon de la multidimensionnalité de cet objet. C'est donc dans le cadre de la multidimensionalité des objets que l'interdisciplinarité prend toute son importance, car face à la nécessité de ne pas perdre de vue la totalité des objets délimités par l'étude, les sujets interdisciplinairement constitués devront prendre les décisions qui leur permettront d'étudier un objet déterminé en considérant toutes ses dimensions.

D'un autre côté, les pratiques de l'enseignement universitaire donnant un aperçu de la possibilité d'utiliser la totalité pour s'orienter impliquent rencontres, échanges, partenariats, dialogues mais aussi expériences créatives et solitude. L'enseignant cherchant à construire la connaissance à travers le biais de l'interdisciplinarité dans une perspective de totalité n'en reste pas moins rigoureux; en revanche il devra être audacieux et cherchera à étendre ses idées à travers l'expansion et la constante révision des ses principes et hypothèses. De plus, quand le professeur comprend et assume la décision que pour travailler la connaissance dans son ensemble, il aura besoin de connaissances dans d'autres sujets, il entre alors dans un processus de flexibilisation par rapport aux frontières internes existant entre les sujets et sa propre connaissance. Il prend alors conscience à ce moment des multiples facettes de l'objet à étudier poussant les sujets à intéragir de manière plus créative et flexible.

En synthèse, nous pouvons déduire que les possibilités d'expérience d'une épistimologie de l'interdisciplinarité dans les IES ancré dans la totalité ont à voir avec les possibles relations qui peuvent être établies entre les sujets constitués historiquement à travers le dialogue, le partenariat et la rigueur scientifique.

4- Procédures méthodologiques

La procédure de collecte de données permettant de savoir de quelle manière l'interdisciplinarité est présente dans les pratiques de l'enseignement universitaire est une procédure d'approche de type qualitative. Cette option permet une meilleure compréhension de la problématique à étudier selon Bogdan et Bilken (1982). Ils affirment qu'il existe cinq caractéristiques de base configurant la recherche qualitative: *la recherche qualitative a pour source de données l'environnement naturel et le chercheur comme principal instrument; les données collectées sont essentiellement descriptives; le processus est vu comme beaucoup plus important que le produit; le "sens" que les personnes donnent aux choses et à leurs vies sont le centre d'une attention particulière de la part du chercheur, l'analyse des données tend à suivre un processus inductif.*

Pour les approches qualitatives de la recherche, nous faisons référence à Amado (2008: 60-73):

> Recherche Qualitative : « cette manière de théoriser possède un trait distinctif ». D'une part, elle est particulièrement conservatrice en fonction de la grande valeur qu'elle confère à la description. Elle est aussi conservatrice parce qu'elle se centre sur le présent et est plus en rapport avec ce qui est et non avec ce qui devrait être». Par les mêmes raisons, Morse (1997 : 176) préfère parler de la timidité du chercheur : « les chercheurs qualitatifs sont théoriquement timides », en s'abritant à l'intérieur de leurs données et en évitant de faire des généralisations.
> Mais, encore d'après ces auteurs, il s'agit, au moins, d'une voie qui permet l'intégration de la théorie, de la politique et de la pratique : « le besoin de nouvelles voies théoriques ne restreint pas au besoin d'une théorie *de per se*, mais au besoin de repenser ses buts et sa fonction, ce qui exige, nous semble-t-il, de repenser les frontières entre la théorie, la politique et la pratique » (Goodson, Walker, 1991 : 202). Selon ces points de vue, la théorisation dans le cadre de la recherche qualitative implique donc que l'on se situe dans une perspective globale sans isoler la théorisation scientifique des problèmes de la pratique professionnelle et des valeurs morales, culturelle et politiques qui traversent les vies des sujets.

Ce fut donc dans le but d'analyser la perception des professeurs d'université dans un cadre global sans isoler les théories scientifiques des problèmes pratiques de la profession que les questions ont été posées à travers un questionnaire transmis à trente-deux professeurs d'université au Portugal et au Brésil. Ces enquêtes furent séparés en trois questions liées les unes aux autres et qui avaient pour objectif de savoir ce que pensaient les professeurs des possibilités de construction de connaissances interdisciplinaires dans l'Enseignement Supérieur, à savoir:

- Selon vous, faites-vous l'expérience de l'interdisciplinarité dans l'Education Supérieur?

- Dans les trois dernières années, avez-vous eu l'opportunité de faire l'expérience de projets éducatifs possédant des caractéristiques interdisciplinaires?

- Certaines personnes pensent qu'il est important de tisser des liens étroits entre les différents domaines du savoir, et d'autres au contraire insistent sur l'importance de la connaissance spécifique. Quelle est votre position à ce sujet? Avez-vous l'habitude de mettre en place des relations entre les différents domaines du savoir dans l'exercice de votre profession?

Nous réinsistons sur le fait que ces questions avaient pour but de découvrir ce que pensent les enseignants de la possibilité de construire des connaissances interdisciplinaires dans l'enseignement Supérieur. C'est pourquoi nous considérons qu'il est nécessaire de donner des orientations qui permettent d'appréhender leurs perceptions en relation à ces questions.

Les enseignants furent contactés personnellement et leurs avis furent sollicités à travers les questions mentionnées ci-dessus. Une analyse de contenu fut pratiquée sur les réponses obtenues (Bardin, 1977) afin d'identifier si l'expérience de la construction de la connaissance dans l'Enseignement Supérieur est ou non faite sous l'égide de l'interdisciplinarité.

5- Ce que pensent les professeurs universitaires des (im)possibilités de construction de connaissances interdisciplinaires dans l'Enseignement Supérieur

Ce texte, pour des questions de taille, ne présente que des extraits de l'analyse des 32 professeurs d'université interrogés. Certains expriment leur optimisme quant à la possibilité de faire l'expérience de l'interdisciplinarité dans la construction des connaissances dans l'enseignement Supérieur, d'autres en revanche pensent que ceci ne peut être mis en oeuvre. Tous les professeurs intérrogés ne sont pas mentionnés.

Après avoir réalisé l'enquête, certains des professeurs des universités (PU) ont conclu qu'il existait des possibilités de faire l'expérience de l'interdisciplinarité dans les pratiques de l'enseignement universitaire. Ils ont émit les opinions suivantes:

> *" J'ai participé à un projet multidisciplinaire en 2006 où tous les enseignants d'un même groupe ont travaillé en commun en utilisant internet pour correspondre".* (PU2)

> *"J'ai orienté des travaux de fin d'études liés à l'éducation où nous avons tissé des liens avec d'autres domaines tels que la psychologie et la santé. Le but de ces travaux était d'associer des questions liées à l'éducation à des thèmes comportant des aspects psychologiques".* (PU4)

"Oui, (...) j'ai personnellement coordonné une journée pédagogique qui avait comme objectif de faire participer divers étudiants et professeurs de différents départements autour de thèmes traitant de l'éducation et de la formation des éducateurs". (PU5)

"(...) J'articule l' UE de Méthodologie de Recherche en Education avec les contenus des UE Recherche et Pratique Pédagogique. Nous avons à la fin de chaque semestre les Séminaires Intégrés qui ont pour but de présenter le bilan de l'intégration des disciplines". (PU8)

"Un événement d'une journée avec des intervenants et des discussions autour du thème de l'évaluation de l'Enseignement Supérieur. Je considère cet événement interdisciplinaire car il aborde la question de l'évaluation de l'enseignement dans n'importe quel domaine de connaissance". (PU11)

Nous pouvons observer que lorsqu'ils constatent la possibilité de construction de connaissances sous l'égide de l'interdisciplinarité dans l'Enseignement Supérieur, les professeurs se rendent compte qu'elle existe par le biais *du travail en équipe, de l'association des thèmes et de l'articulation entre les unités d'enseignement.* Dans ce sens, nous devons dire que le travail interdisciplinaire à l'université devra regroupper la connaissance des enseignants et des étudiants afin d'éviter ce qui est considéré par Morin (1990: 18) comme l' "empire" de la disjonction. Cette dernière raréfie la communication entre la connaissance scientifique et la réflexion philosophique, qui "(...) est incapable de concevoir la conjonction de l'unique et du multiple *(unitas multiplex):* ou encore d'unifier de façon abstraite en éliminant la diversité sans concevoir l'unité".

Nous comprenons que les professeurs d'université se rendant compte de la possibilité de la construction de connaissances dans l'Enseignement Supérieur à base de *travail en équipe, d'association de thèmes et de l'articulation entre unités d'enseignement,* suivront peut-être à travers cet essai l'idée de totalité dans la construction de connaissances par le biais de la rencontre, l'échange, le partenariat et le dialogue, mais aussi grâce à l'expérience créative solitaire. En comprenant l'expérience de l'interdisciplinarité dans les pratiques de l'enseignement universitaire à travers les exemples donnés ci-dessus, les professeurs comprendront que pour contruire des connaissances sous l'égide de l'interdisciplinarité dans l'Enseignement Supérieur, ils auront alors besoin de connaissances dans d'autres domaines; ils entreront donc dans un processus de flexibilisation en relation aux frontières internes existant entre les différentes matières et entre les connaissances déjà acquises. Ils comprendront alors peut-être que c'est à ce moment que les sujets prendront conscience des multiples facettes de l'objet à étudier, ce qui les pousse à intéragir de manière plus créative et flexible.

Quant ils parlent des impossibilités de mettre en place l'interdisciplinarité dans le cadre de l'Enseignement Supérieur, les réponses des PU sont les suivantes:

"J'encadre des projets éducatifs (formation de professeurs) depuis vingt ans. Cependant, je n'ai jamais eu l'opportunité de participer á des réunions (formelles ou informelles) destinées à planifier à partir d'approches interdisciplinaires". (PU6)

"*Avec des caractéristiques interdisciplinaires non. Durant cette année universitaire, je vais partager une discipline, enfin je veux dire que j'enseignerai une moitié du cours et qu'un autre professeur enseignera l'autre moitié. Nous avons fait le programme ensemble. L'Unité de Valeur est composée de modules. Mon collègue esst professeur d'Histoire et moi de Géographie. La matière est Applications Didactiques dans les deux matières. Elle va commencer en février et mis à part l'élaboration du programme, nous ne nous sommes toujours pas assis autour d'une table pour converser. Nous nous sommes croisés dans les couloirs et avons manifestés de l'intérêt pour une réunion mais nous sommes si pris que nous n'avons pas encore trouvé le temps. J'ai hâte de voir comment cela va se passer. J'ai déjà eu l'opportunité de travailler efficacement avec un autre collègue quant à l'élaboration de programmes bien que nous avions des personnalités très différentes. Je ne peux néanmoins pas considérer cela comme de l'interdisciplinarité".* (PU9)

"Je ne veux en aucun cas généraliser car l'univers de l'enseignement supérieur auquel on fait référence est vaste, mais en me basant sur mon expérience personnelle, je ne pense pas que ce soit une des préoccupations de l'université. Cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas des mouvements isolés essayant de rendre l'enseignement plus humain et moins technique". (PU16)

" Non, même quand j'ai fait l'expérience de projets collectifs, je me suis rendu compte que les professeurs réservaient un moment pour traiter du projet, puis ils reprenaient le cours comme si de rien n'était en se basant sur la même approche traditionnelle et fragmentée de la connaissance. Le projet paraissait alors être une annexe de la classe et ce qui était considéré comme important était le travail spécifique à la discipline enseignée par le professeur". (PU18)

"(...) En effet, la culture enseignante est encore individualiste (injonctions de la logique du paradigme productiviste de l'évaluation) et les professeurs continuent à voir leur salle de classe comme un espace fermé et la grande quantité de travail à fournir individuellement par le professeur et l'étudiant (ce que je vais d'ailleurs étudier). (...) De cette façon, on retrouve dans cette expérience la difficulté des professeurs à devenir concepteurs et gestionnaires de programmes, en d'autres mots, de favoriser l'interdisciplinarité afin d'arriver à un apprentissage intégré entre les connaissances et les pratiques." (PU19)

A travers le discours de ces professeurs sur l'impossibilité de faire l'expérience de l'interdisciplinarité dans l'Enseignement Supérieur, on constate qu'ils mettent le doigt sur deux problèmes: difficultés pour mettre en place des réunions faisant naitre le débat autour du thème de l'expérience de l'interdisciplinarité dans l'Enseignement Supérieur; difficultés pour cause des habitudes provenant des pratiques enseignantes individualistes, disciplinaires ou monodisciplinaires.

Cette constatation fait référence à ce qui fut considéré plus haut comme l'organisation patriarcale, tendance encore très présente parmi les Institutions de l'Enseignement Supérieur (IES). Même si la structure patriarcale, dans les IES et aussi dans d'autres institutions d'enseignement, est très importante pour le développement de la conscience et de la culture car elle permet l'organisation et la plannification de l'institution, elle présente d'un autre côté certaines limites car elle tend à restreindre les transformations et la créativité à travers des symboles d'obédience patriarcale traduits à l'université par les horaires, délais, planifications et limitations. Cette organisation qui d'un côté permet un fonctionnement organisé et efficace de l'école, en rend difficile les relations entre les sujets d'un autre côté, compromettant la construction de la connaissance dans une optique interdisciplinaire prenant en compte la totalité des faits sociaux, ou en d'autres termes, qui ne se limite pas à la transmission d'une connaissance fragmentée en disciplines.

6- Conclusions

Avant de présenter nos conclusions, il faut avant tout souligner que nous espérons que ce travail a contribué à ce que l'on puisse repenser à la possibilité de construire les connaissances dans l'Enseignement Supérieur en suivant une ligne de pensée interdisciplinaire.

En tant que conclusion et en se remémorant les objectifs qui ont orienté ce travail, il faut aussi garder en tête parmi les réflexions théoriques présentées, les discours des professeurs d'université mettant le doigt sur les effets nocifs de l'hyperspécialisation du savoir. C'est pourquoi amener des spécialistes à travailler ensemble afin de réaliser un projet interdisciplinaire de travail semble être une idée légitime.

Nous pouvons confirmer ceci dans le discours du PU11 qui questionné sur les possibilités de faire l'expérience de l'interdisciplinarité dans l'Enseignement Supérieur affirme *"Un événement d'une journée avec des intervenants et des discussions autour du thème de l'évaluation de l'Enseignement Supérieur. Je considère cet événement interdisciplinaire car il aborde la question de l'évaluation de l'enseignement dans n'importe quel domaine de connaissance"* (PU11). Nous pouvons dire que ce discours reprend celui de Gusdorf (1977: 14) quand il fait référence à "(...) l'insuffisance des tentatives visant à constituer une vision conjointe se limitant à faire cohabiter des images isolées (...)". Ces tentatives ont beaucoup plus abondé dans le sens d'une impossibilité de faire l'expérience de l'interdisciplinarité dans l'enseignement supérieur que dans celui de la possibilité.

C'est en se basant sur cette position par rapport à la problématique de l'hyperspécialisation de la connaissance que nous essayons dans le cadre de ce travail de rendre compte d'un autre objectif énoncé ou de connaître les conceptions de l'interdisciplinarité véhiculés par les chercheurs spécialistes de la question. A travers ce travail, nous nous sommes rendus compte que certaines conceptions de l'interdisciplinarité peuvent être interprétés comme *"une méthode philosophique par excellence"; "la manifestation du transformation épistimologique en cours"; "le résultat de la complémentarité des objets de la connaissance de cette réalité (...)"; "une méthode visant à garantir la construction d'une connaissance globalisante brisant les frontières entre les disciplines"; "c'est l'audace, c'est la transformation de l'insécurité en un exercice de pensée, en une construction"*.

Nous considérons les possibilités de faire l'expérience de l'interdisciplinarité dans l'Enseignement Supérieur à travers les concepts des spécialistes du sujet que ce soit en tant que méthode philosophique, transformation épistimologique en cours, résultat de la complémentarité des objets de la connaissance de cette réalité ou en tant que méthode visant à construire une connaissance globale brisant les frontières existant entre les disciplines. Cette attitude implique d'être audacieux et de transformer l'insécurité en un exercice de pensée et en une construction; elle trouvera le soutien des professeurs déjà cités qui envisagent la possibilité de faire l'expérience de l'interdisciplinarité, particulièrement lorsqu'ils font allusion à: l'interdisciplinarité comme un travail en commun (PU2), comme la construction de liaisons entre les différents domaines de la connaissance (PU4); la participation de divers professeurs et étudiants de différents départements en relation aux thèmes tournés vers l'éducation et la formation des éducateurs (PU5); comme l'articulation de disciplines (PU8). Toutes ces positions prennent en compte la conceptualisation de l'interdisciplinarité.

C'est en se basant sur toutes les idées présentées ici par les professeurs ayant témoignés que l'on peut envisager la possibilité de faire l'expérience d'une épistimologie de l'interdisciplinarité dans l'Enseignement Supérieur.

Références bilbiographiques

AMADO, João (2008). *Science et sens commun… A propos d'une étude ethnographique de l'indiscipline en classe.* Retirado a 02 de abril de 2011 de www.la-recherche-en-education.org Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, No 1 (2008), pp. 60-73.
BARDIN, Laurence (1979). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos. Colecção Ciências da Educação, nº 12. Porto: Porto Editora.
ETGES**,** Noberto J. (1993) "Produção do conhecimento e interdisciplinaridade", *Educação e Realidade*, Porto Alegre. v 18 nº2, pp 73- 82, jul/dez, 1993.
GADOTTI, Moaci r (1999). *Interdisciplinaridade, atitude e método*. Retirado a 23 de Maio de, 2007 de http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Filosofia_da_Educacao/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf
GUSDORF, Georges (2006). "O gato que anda sozinho", in POMBO, Olga (Org.) et al. *Interdisciplinaridade- Antologia.* 1ª ed. Porto: Campo das Letras – Editores, S.A.
GUSDORF, Georges (1977) "A interdisciplinaridade", *Revista Ciências Humanas*, Julho/Setembro vol. nº 02, 14.
JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucidio (Orgs.) (1995). Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
FAZENDA, Ivani C. Arantes (1999) *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 4ªed. São Paulo: Edições Loyola.
FAZENDA**,** Ivani C. Arantes (1994). Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus.
FRAGA, Dinorá (1992). "Considerações epistemológicas sobre o conceito de interdisciplinaridade: implicações para a educação", AEC, Brasília, Abril.
FULARNETTO, Ecleide Cunico (2000) "O papel do coordenador pedagógico na formação contínua do professor: dimensões interdisciplinares e simbólicas" in QUELUZ, Ana Gracinda (Org.) Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação. São Paulo: Pioneira
MORIN, Edgar (2001) *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.* 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
MORIN, Edgar (1990). *Introdução ao pensamento complexo.* 2ª ed. Paris: Sociedade Astória, Ltda.
PIMENTA, Carlos (2003). *Complexidade e interdisciplinaridade*. Retirado a 25 de Maio de, 2007 de http://www.humanismolatino.online.pt/v1/index.php
POMBO, Olga (2005). *Interdisciplinaridade e integração dos saberes*. Retirado a 23 de Maio de, 2007, de http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/porto%20alegre.pdf
SILVA, Maria de Fátima Gomes da (2009). Para uma ressignificação da interdisciplinaridade na gestão dos currículos em Portugal e no Brasil. Lisboa:
SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves (1995). *Interdisciplinaridade.* Retirado a 24 de Maio de 2007 de http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/
Fundação Calouste Gulbenkian.

RELIER L'INGENIERIE PEDAGOGIQUE ET LES MODES DE PILOTAGE
Ou comment valoriser la place de l'expérience de l'apprenant dans les formations initiales ?

Marion Rousseau
Enseignant-chercheur Sciences de l'Education
LUNAM Université, « Ecole Supérieure du Bois »
marion.rousseau@ecoledubois.fr

Cet article s'appuie sur la rédaction récente d'une thèse ayant pour titre : « *Conceptions, organisations, pilotages de formations d'ingénieurs : stratégies, continuités et ruptures. Le cas de quatre écoles d'ingénieurs de la Région Pays de la Loire* », soutenue au laboratoire CIREL à Lille en décembre 2008.
Notre premier questionnement portait sur la possibilité d'un lien entre ce qui se passe dans la « classe » et la dynamique mise en place par l'organisation et plus spécifiquement par le système de pilotage[10] des établissements. Les terrains observés ont été quatre écoles d'ingénieurs et ont révélé des pratiques et des attentes spécifiques, en fonction des publics accueillis, des liens avec les industries et les ministères de rattachement. Leur choix s'est fait par proximité géographique (en Pays de Loire) et par connaissance préalable de leur originalité ou renommée. De plus, une des écoles délivrait un diplôme d'ingénieur en alternance, les trois autres en formation initiale.

Le contexte de cette recherche est aussi celui de l'évolution du nombre de paramètres à prendre en compte dans les choix et les solutions envisagées par les ingénieurs. Jean Viard[11] le rappelle : « Aujourd'hui, l'enjeu est d'habiter le monde de la diversité, avec une logique de puissance à découvrir. Ce monde a devant lui la passionnante aventure d'organiser son unité dans une infinité diversité». La plupart des entreprises ont gardé néanmoins de l'époque industrielle du XXème siècle des rapports au travail inscrits dans une recherche de contrôle et d'efficience, axée davantage par la mise en place de procédures parfois contre productives. « L'enjeu d'habiter le monde de la diversité » évoqué par Jean Viard pose ainsi la question de l'invention de nouveaux outils et d'un rapport au monde différent. Et qu'en est-il des organismes de formations ? Comment ont-ils suivi ou anticipé cette mutation? Cela a-t-il eu une influence sur leurs pratiques, sur leur éthique, sur leurs formations ?

Aussi, notre second questionnement portait sur l'importance ou non de rénover les pratiques pédagogiques auprès des élèves-ingénieurs et notamment par le biais des savoirs d'actions[12].
Nous avons recueilli les propos des différents acteurs et traité les données selon une lecture croisée entre les phénomènes attachés davantage au contexte (niveau macro : politiques, réglementaires, sociaux, liens avec les entreprises…), au pilotage (niveau méso : l'organisation, l'ingénierie de formation, la conception, les valeurs de l'établissement) et à la dimension pédagogique (niveau micro : reprend en action l'ingénierie de formation et souligne le vécu des acteurs, notamment des professeurs et des étudiants). La combinaison entre des formes d'enseignement traditionnel (basées sur le savoir) et des savoirs d'action (pensés pour valoriser l'expérience et le "faire") est apparue un axe de travail pertinent, dont la mise en œuvre nécessite néanmoins un travail d'équipe et peut s'inscrire dans un projet d'établissement. La place du système de pilotage y paraissait stratégique.

L'Ecole en alternance avait mis en place des pratiques de recueil de l'expérience des apprenants de façon beaucoup plus aboutie par rapport aux formations initiales, et a pu constituer par moment une forme d'inspiration. La place primordiale de l'accompagnement[13], comme action pédagogique et managériale, soulevait néanmoins la question de l'évolution du métier de professeur et de manager.

En adoptant une démarche de recherche selon une épistémologie appelée « complexe »[14], nous ouvrons ainsi une série de questionnements venant replacer la particularité de chacun en lien avec son environnement et sujet à de nombreuses interactions, particulièrement fondatrices. Du besoin de rationalisation de la période industrielle semble se dessiner une nouvelle ère qui laisserait davantage place à l'humain et à la prise en compte des interactions entre les phénomènes. La nouvelle science de la complexité n'a de neuf que la prise de conscience ravivée à nos époques modernes où contraintes écologiques, économiques et humaines invitent à penser différemment nos modèles.

La place de l'ingénieur dans « un monde de la diversité »

Les formations d'ingénieurs disposent d'une responsabilité particulière du fait des missions des personnes qu'elles forment. L'ingénieur a accompagné les évolutions économiques et sociales tout au long de l'histoire. Ses actions possèdent ainsi une influence sur la vie. Avant tout inventeur, concepteur, l'ingénieur a vu ses missions migrer avec les époques, de la conception d'engins de guerre à l'accompagnement de l'expansion industrielle. Il est sollicité aujourd'hui sur des champs parfois éloignés de la technique comme la finance, et est souvent impliqué sur le plan de la gestion des hommes. Il existe ainsi de nouvelles ingénieries à inventer et ce sans doute en reprenant conscience de plusieurs approches possibles. S'agit-il pour le professionnel de calquer des méthodes sur la situation ou bien de combiner des éléments divers afin de proposer une lecture qui lui sera propre et aura fait appel à la particularité de la situation et d'un moment ? Nous touchons le principe de ce que Giambattista Vico[15], penseur du 18ème Siècle, appelle les «*Nouvelles Sciences de l'ingénierie* » : l'invention faisant appel à la combinaison d'une perception des relations entre les phénomènes, une intégration personnelle des données observées et une construction collective. Si l'auteur nous renvoie plusieurs siècles en arrière, le concept de cette science reste tout à fait contemporain.

[10] Nous considérons ici les organes de décisions : conseil d'Administration, comité de Direction, responsables de formations
[11] Jean, Viard, *La société d'Archipel*, Paris, Ed. de l'Aube,1994, p 103
[12] Ou comment l'action permet à la personne de faire émerger des savoirs ou «constituer d'une façon active ». . Ce que Francisco Varela a nommé « l'enaction » en associant le terme anglais enact qui signifie « faire émerger » et le terme « action ».
[13] Frédérique Lerbet-Sereni distingue la guidance qui place le stagiaire derrière, le compagnonnage en face et l'accompagnement, légèrement devant l'accompagnateur lequel est « comme quelqu'un qui le suit. A sa disposition, prêt à aider dans la mesure de ses possibilités, il cherche à s'offrir à une relation qui permettra à l'autre d'inventer son trajet, de se réaliser lui-même, d'accomplir son œuvre propre » (Cahier du CUEPP, 2008, n°50, p206).
[14] La complexité n'est pas une méthode en tant que ligne définie à suivre, mais une approche percevant les liens entre les phénomènes pour aider à comprendre les situations. Heinz Weinman, dans la préface de l'ouvrage d'Edgar Morin *La complexité humaine*, en donne cette définition :
L'image même de la complexité : une unité multiple, unitas multiplex, comme Edgar Morin l'appelle dans sa Méthode, où des éléments hétérogènes, le plus souvent contraires, antagonistes même, loin de se repousser, s'associent de façon complémentaire pour être intégrés dans une totalité, au sein de laquelle ils gardent malgré tout leur caractère distinct. (Edgard,Morin, *La complexité humaine*, Paris, Flammarion, 1994, p. 12.).
[15] Giambattista, Vico, *La méthode des études de notre temps (De nostri temporis studiorum ratione, 1708*), Présentation, traduction et notes par Alain, Pons, Paris, Bernard Grasset, 1981. (consultation sur le site mcxap@wanadoo.fr pour cause d'épuisement de la version papier)

Un débat antique[16]

Nous avons donc choisi de poser notre question de départ sur la perception du réel comme influençant les actions humaines. Cette réflexion, d'ordre philosophique et scientifique, n'est pas récente. Parménide, dès l'Antiquité développe une approche de relation au réel basée sur la certitude. Est réel et vrai ce que nous voyons de façon tangible, et sépare très nettement ce qui « est » de ce qui « n'est pas ». Platon reprendra cette perspective en l'enrichissant d'une réalité des apparences, le « non-être » ayant une existence mais cette dernière est trompeuse. Plus proche de nous, Descartes, animé par une période où Dieu est au fondement de toutes choses, suit son intuition qui lui semble en partie divine, pour définir une Méthode hypothético-déductive. A l'aide de principes qu'il pose comme vrais, sa démarche consiste à trouver dans le réel les indices pouvant vérifier l'hypothèse de départ. Pour cela, il faut alors « simplifier » les phénomènes en les isolant les uns des autres. Ainsi, même si des opposants à René Descartes, comme Giambattista Vico, mettaient en garde vis-à-vis de cette perception du réel, l'Occident a développé ses relations à l'Homme et à la Nature selon cet idéal de contrôle cartésien.

La « Scienza nuova »

Pourtant, Giambattista Vico, Professeur d'Université à Naples au début du 18ème siècle et reconnu unanimement comme un grand penseur de l'époque classique est l'auteur notamment de La Scienza nuova et de La Méthode des études de notre temps. Il écrivait et défendait une thèse opposée à celle de Descartes. En effet, la théorie d'une perception du monde attachée aux mathématiques était pour lui insuffisante. Alain Pons, traducteur de La Méthode des Etudes de notre temps nous relate son engagement dans l'introduction de l'ouvrage en français :

« Vico s'interrogeait sur l'orientation que les études, et par là même, la pensée en général, ont prise en Europe depuis que Descartes, et plus encore ceux qui se réclament de lui, ont imposé une sorte de dictature intellectuelle. En prétendant étendre à tous les domaines du savoir la méthode de l'analyse géométrique, le cartésianisme a coupé les jeunes gens de la tradition de l'humanisme rhétorique, et a cherché à étouffer en eux tout ce qui relève du domaine de la sensibilité, de la mémoire et de l'imagination, c'est-à-dire, des facultés prédominantes dans la jeunesse. Il a empli leur tête, dira Vico dans une lettre de 1729, «des grands mots de 'démonstrations', d'évidences', de 'vérités démontrées', les préparant ainsi à entrer dans un monde des hommes qui serait composé de lignes, de nombres et de signes algébriques.»[17]

Giambattista Vico était ainsi attaché à retrouver les valeurs naturelles de l'homme, qui bien avant l'éducation aux Sciences et aux Arts, possédait une faculté inestimable par le biais de la mémoire et de l'imagination.

Lors de notre recherche sur le terrain, un Directeur nous a confirmé l'importance qu'un tiers des enseignements soient « des enseignements humanistes ». L'Ecole qu'il dirige a conçu des cours sur la musique, la peinture au sein du cursus ingénieur, au libre choix des étudiants. Nous apprendrons en rencontrant les autres acteurs de cette école (directrice des études, enseignants) qu'il s'agit de plus d'une philosophie au quotidien. Le management est bâti par les acteurs de façon libre et autonome, chacun étant invité à proposer des évolutions de pratiques. La communication informelle est valorisée afin de donner une fluidité aux échanges et une certaine réactivité. Cette indication était pour nous très intéressante car elle établissait un lien entre une forme d'organisation de la structure et la dynamique apportée aux enseignements. Le rapport à l'imaginaire, à la mémoire, à la sensibilité ayant été peu exprimé jusque là par les acteurs des formations ingénieurs rencontrés. Inscrire la complexité dans les enseignements apparaissait donc ici sous la forme d'un engagement collectif autour de valeurs partagées.

L'ingénieur et le changement

L'ingénieur a accompagné les évolutions du monde[18]. Il est à l'origine de diverses inventions qui ont révolutionné les habitudes et amené progressivement la société à être différente. « L'ingénieur n'est ni un technicien, ni un expert » précisera un des Directeurs des Etudes rencontré. L'ingénieur est, avant tout, quelqu'un qui saisit rapidement le potentiel d'une situation et va savoir, dans ce cadre, faire des choix afin de résoudre un problème qu'il aura su poser. Loin de tout connaître, son esprit d'analyse, sa culture scientifique sont des atouts afin de donner corps à ses idées. Il détient une culture technique suffisante afin de pouvoir échanger avec des acteurs très divers et monter ainsi des projets ambitieux et nouveaux. Néanmoins, cette profession a connu différentes mutations en lien avec les évolutions historiques, sociologiques et économiques. En effet, la Commission des Titres de l'Ingénieur (CTI) a été créée en 1934 et la plupart des écoles ont été fondées à la fin du XIX^{ème} siècle.

De plus, il n'existe pas un ingénieur, mais des professionnels dont les missions sont très diverses. Pascal Roquet propose notamment une distinction entre l'ingénieur Grande Ecole, de production et promu ou autodidacte appelé « l'ingénieur maison » et note que :

« On retrouve cette séparation dans la définition des activités professionnelles de l'ingénieur : les activités de conception (direction, recherche et développement, management…) réservées aux ingénieurs diplômés s'opposent aux activités d'exécution (production, maintenance…) plus attribuées aux ingénieurs promus.»[19]

Il n'y aurait donc pas de professions ni de représentations unifiées de l'ingénieur et ce sont finalement les modes de formation qui ont aidé à construire les identités de chaque type.
Face au souci des performances globales des activités industrielles, les principes économiques, financiers, culturels, sociaux viennent aujourd'hui compléter les missions de ces différents métiers.

Or, l'ingénieur est partagé aujourd'hui entre l'emploi de méthodes visant à simplifier et isoler les phénomènes et un quotidien ancré dans une réalité complexe, où tout est lié. Le débat antique de la perception du monde propose alors des pistes de compréhension complémentaires. La science de la complexité invite chacun à observer les situations en fonction des interactions et d'en proposer une forme différente de celle *a priori*, en lien avec un contexte, des sujets et des temporalités donnés. Il s'agit donc de ne pas retrouver des modèles universaux, mais de savoir souligner les particularités tout en étant soucieux de ne pas les isoler de leur contexte. En cela, l'ingénierie rejoint l'*ingénium*[20] dans une logique de « culture de la reliance », définit par Edgar Morin comme le défi du 21ème siècle. Sur ce principe, prend alors forme, une nouvelle science de l'ingénierie, faisant se rapprocher des paramètres très divers et interpellant la personne. La prise en compte de l'histoire, du passé ; la mise en action, « l'avoir fait soi-même » ; l'invention et la sensibilité sont complémentaires afin de penser les situations et s'ouvrir de nouveaux possibles.

---

[16] Nous nous référons ici à l'ouvrage de Jean-François, Revel, *Histoire de la philosophie occidentale, de Thalès à Kant*, Paris, Nil Editions, 1994.
[17] (Vico, 1708, p. 10).
[18] L'ingénieur est celui qui, comme nous le rappelle l'ancien français « *engeigneur* », fabrique et entretien des machines - « *engeigneur* » étant issu de « *engin* », puis, par extension «*machine de guerre*». En France au Moyen Age, l'ingénieur devient celui qui est « *doué d'engin et d'intelligence rusée* ». Il crée des machines ingénieuses grâce à son esprit hors du commun. Viendront ensuite, le génie industriel permettant de prévoir et d'évaluer les résultats espérés à partir des systèmes et le génie managérial, visant à inventer de nouveaux dispositifs afin de développer des systèmes capables de s'adapter à la complexité croissante des relations au sein de l'entreprise. « *Le sens du vivant* » est ainsi venu se greffer aux actions de l'ingénieur.
[19] Pascal, Roquet, *Emergences et représentations des modèles de formation des Ingénieurs en France* , In Jean, Clénet, *Complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris, L'Harmattan, 2005, P 3.
[20] L'*ingenium* est le terme employé par Cicéron pour évoquer le recours à une intelligence rusée. Elle est une faculté innée développée par l'enseignement de la rhétorique, car elle est définie comme la faculté à « exprimer des rapports entre les choses ».

Une thèse d'expérience en lien avec la compréhension des terrains

Intervenante en sciences humaines, coordinatrice d'enseignements et conceptrice de nouvelles formations dans une des écoles d'ingénieurs observées, nous nous qualifierions de « professionnel chercheur ». Notre recherche se positionne ainsi comme une thèse d'expérience visant à modéliser les pratiques observées et / ou vécues.
En tant qu'acteur engagé, l'immersion au cœur d'un système de formation nous a permis de mesurer l'impact entre une prise de décision en termes de conception, son relais vis à vis des acteurs et la façon dont elle sera mise en place.
La démarche d'investigation s'est donc articulée à l'aide de plusieurs méthodologies : une observation participante, une écoute active par le biais d'entretiens[21] réalisés dans trois écoles d'ingénieurs et une démarche d'action recherche par la mise en place de situations de formation afin de comprendre les réactions des étudiants, de participer à des réunions pédagogiques et à des sessions de travail.

Un questionnement sur le terrain sous formes d'axiomatiques

Aussi notre problématique s'est elle construite dans une dynamique de compréhension. Nous souhaitions « Comprendre et montrer en quoi les singularités organisationnelles et structurelles interagissent et produisent des pratiques pédagogiques spécifiques ? ». Nous aurions pu rajouter les singularités humaines mais les entretiens réalisés n'ont pas été abordés dans ce sens.
Afin de comprendre les singularités de chaque école, nous avons posé des axiomatiques, que nous considérons, non pas selon un modèle mathématique comme des évidences sur lesquelles il n'est pas utile de revenir et qui seront la base d'une théorie à démontrer, mais comme des principes qui paraissent assez simples et constituent l'origine d'un questionnement sur les terrains pour comprendre la façon dont ils fonctionnent[22].
Le mot axiomatique est donc choisi ici pour sa capacité d'ouverture, permettant de ne pas se fier dès le départ à des évidences mais au contraire à découvrir si elles sont partagées et ce qu'elles impliquent en fonction des terrains.

La prise en compte d'une modification de comportements face à la science
Notre lecture a mis en valeur, lors de cette recherche, le rôle du niveau méso, à l'interface des niveaux macro et micro dans l'accompagnement de l'évolution des pratiques. En effet, une contrainte s'impose de façon équivalente à l'ensemble des écoles : la baisse du niveau général des élèves en sciences, un rapport au savoir beaucoup moins affirmé au profit d'un besoin de comprendre à quoi servent leurs efforts. L'ensemble des acteurs rencontrés a exprimé ce phénomène et parfois son désarroi.

Voici les propos d'un professeur en sciences de l'une des Ecoles : « Je suis très content parce qu'on me demande rarement mon avis sur ce que je pense des ingénieurs. On n'a plus de scientifiques ou tout au moins on forme des gens qui sont pseudo-scientifiques et dès qu'ils ont la moindre opportunité, abandonnent le secteur, en fait on les a plus ou moins dégoûtés. Le problème est là aussi parce que faire de la science pour de la science…il faut que la science soit accompagnée, il faut que la science soit une ouverture, il ne faut pas que les futurs scientifiques soient découragés par ce qui leur est enseigné et par la façon dont on leur enseigne. Si on ne voit pas la finalité de l'enseignement ou si on ne voit pas d'application concrète, les cours de thermo ou les cours de méca ne servent à rien aujourd'hui. Donc, il faut que les profs se remettent en cause et je pense qu'ils peuvent se remettre en cause si ils vont dans l'industrie où tout cela est utilisé de manière très différente, et pour que leur cours passent mieux et bien il faudrait qu'ils les rendent industriels. Sans enlever l'aspect démonstration.»

La pression des étudiants visant à apprendre autrement constitue une contrainte forte et invite des actions à inventer, qui touchent le métier de l'enseignant. Chaque professeur est interrogé dans sa pratique, cherchant à trouver des modes d'apprentissage adaptés mais sans transiger avec le niveau attendu. Il s'agit d'expérimenter des situations d'apprentissage reliant le savoir à la compétence et au projet de l'apprenant. Les cours magistraux perdent de leur pertinence et se pose la question : « Comment évaluer ? ». De plus accompagner chaque étudiant nécessite du temps. L'animation de cette stratégie[23] éducative, où cohabitent des formes d'enseignement classiques avec des mises en situations, en autonomie et en prise de recul, est incontournable mais traduit aussi un choix managérial.

Les singularités des établissements de formation
Afin de saisir les situations propres à chacune des écoles observées, nous avons fait le choix d'en donner une brève présentation de leurs caractéristiques. Les écoles ne sont pas nommées, nous leur avons donné un numéro.

L'Ecole 1 accueille des étudiants après une première année de classe préparatoire et les intègre sur un parcours de quatre ans. La formation dispensée est avant tout théorique, bâtie à l'aide d'une distinction des matières. Néanmoins, nous avons pu rencontrer un professeur en sciences physiques qui travaillait avec un professeur de mathématiques pour engager une autre approche d'enseignement. La réaction des étudiants, selon leurs propos, paraît partagée et là peut se révéler un niveau de rupture entre la conception et la mise en place : les étudiants habitués à apprendre de façon un peu passive ont exprimé être déstabilisés vis-à-vis d'une approche bâtie sur l'induction, voire l'abduction[24].

Une réaction que semble moins connaître l'Ecole 2, qui déclare former des ingénieurs "cerveau total ", c'est-à-dire ayant une part de créativité et d'imagination aussi importante qu'une approche rationnelle et un niveau scientifique. Le recrutement des candidats est fortement orienté par cette dimension et l'ensemble de la formation est bâti sur une dynamique "projet" couplée à des cours artistiques. De plus, une place est donnée à ce que l'on appelait auparavant les « *Humanités* » et favorise dans son organisation des valeurs humanistes couplant le développement personnel au respect du collectif. Dès les premiers jours, les étudiants sont placés devant des problèmes dont les solutions sont multiples et le discours des professeurs reprend aussi une volonté de former les futurs ingénieurs à la modélisation. Le projet de l'Ecole étant basé sur l'innovation scientifique.

L'Ecole 3, en alternance, déclare avoir une particularité en terme de niveau d'études des étudiants rentrants. Sans doute est-ce là aussi une contrainte à l'origine de dynamiques formatives originales, avec une mise en place de savoirs d'action, par la réalisation de différents projets alternés avec des enseignements théoriques et des temps d'accompagnement par les professeurs. Elle a développé une action d'accompagnement des étudiants pendant le temps en entreprise, mais aussi durant les temps de formations par l'enrichissement de l'expérience dans le cadre de cours appelés « *la relecture* ». Les dimensions d'accueil et de concertation sont des valeurs importantes envers les étudiants comme les salariés.

---

[21] 13 entretiens ont été réalisés pour trois des institutions choisies avec : le directeur, le directeur des études, un professeur en sciences et des étudiants. Dans un temps parallèle, un carnet de bord a permis de prendre en notes des faits de notre quotidien professionnel suscitant des questionnements. Notre souhait était donc de combiner un ensemble de méthodologies se rapprochant ainsi d'une démarche constructiviste.

[22] Le terme axiomatique est l'expression ici de points d'observation sur lesquels nous avons concentré notre regard afin de déceler des éléments susceptibles d'être comparés entre établissements et en fonction des concepts attachés à la complexité, considérant notamment le caractère imprévisible des phénomènes. Cinq axiomatiques ont été posées :
1 « Comprendre et montrer les singularités organisationnelles et structurelles des établissements »
2 « Comprendre et montrer les singularités et les particularités entre l'organisation et la pédagogie. »
3 « Comprendre et montrer les interactions entre l'organisation et la pédagogie en lien avec le contexte »
4 « Comprendre et montrer la singularité des systèmes de pilotage en prenant comme système de référence la complexité »
5 « Comprendre et montrer comment se produisent les émergences produites par un système ? »

[23] Le mot stratégie rejoint ici la définition qu'en donne Edgar Morin quand il évoque l'action : « *elle suppose la complexité, c'est-à-dire aléa, hasard, initiative, décision, conscience des dérives et des transformations. Le mot stratégie s'oppose à celui de programme* » (Morin, 1990, p. 107)

[24] On notera que l'abduction, traduit le phénomène où l'on va inventer une nouvelle règle par la lecture de l'expérience et l'induction concerne davantage la démarche où l'on va retrouver une règle déjà instituée.

L'Ecole 4 est fortement emprunte de la spécificité de sa formation dédiée à une filière ciblée. Les attentes des professionnels constituent une contrainte forte et orientent les compétences en fonction des terrains connus. Les enseignements sont articulés entre des temps de transmission de savoirs, des travaux pratiques et divers moments pensés afin de mettre les étudiants en projets. Cette pluralité des modes pédagogiques est un terrain approfondi par l'équipe de cet établissement, visant à se rapprocher d'une construction de compétences par l'apprenant. Cette impulsion nécessitant une évolution des pratiques des professeurs, on notera la place stratégique d'un pilote en tant que maître d'œuvre et animateur des échanges.

Les quatre écoles se positionnent donc sur des valeurs spécifiques, en lien avec les industries attachées à leur formation, mais aussi en fonction de la synergie interne et de la dimension offerte aux acteurs de s'inscrire ou non dans une ingénierie collective. L'évolution des apprenants, de leur rapport au savoir et à la science constitue une contrainte importante dans la motivation d'évolution des pratiques.

L'ingénierie pédagogique visant à relier[25] les acteur

Deux établissements ont développé une organisation très particulière et singulière, visant la valorisation des acteurs, dans un processus " d'organis-action[26] ", si l'on reprenait le terme proposé par Edgar Morin. Aussi, si une approche de type cartésienne est indispensable pour créer une structure communicable et lisible par tous, il est intéressant d'observer que l'ingénierie pédagogique s'enrichit quand elle a la possibilité de dépasser ce cadre. Le positionnement épistémologique des pilotes des écoles, conscient ou non, constitue aussi un impact non négligeable sur les pratiques.

Trois grands types d'ingénierie pédagogiques

De ces croisements d'informations, nous avons alors pu décliner trois grands types d'ingénierie :

- Une première de l'ordre de la reproduction, une reproduction de transmission de savoirs en l'occurrence, où il n'existe a priori pas beaucoup de liens entre les enseignements et de rares concertations entre les professeurs. Le niveau méso et le niveau micro génèrent finalement peu d'interactions plaçant une conception générale en amont et intervenant peu dans l'accompagnement de sa mise en œuvre.

- Une deuxième ingénierie serait celle que nous appellerions de la conception, invitant les enseignants à penser des actions transversales, tout en préservant leurs habitudes de travail. L'objectif de l'élargissement des pratiques vise d'ailleurs assez souvent une perception globale et avec en toile de fond les problématiques autour du développement durable qui introduit aussi une approche systémique. Les dynamiques formatives de l'Ecole 1 et 4 pourraient être rapprochées de cette ingénierie de conception. Le niveau méso donne ainsi les moyens aux acteurs de proposer de nouvelles formes d'actions.

- Le troisième niveau que nous avons associé à *l'ingenium,* vise de façon plus affirmée un travail concerté entre enseignants, laissant la place à une invention de nouvelles formes d'apprentissages, inscrites dans le souci de ne pas fournir des situations ayant forcément de solutions. Nous retrouvons alors davantage les pratiques de l'Ecole 2 et de l'Ecole 3, en alternance. L'impact du niveau méso sur ce type d'ingénierie est manifeste, lequel s'engageait à intégrer complètement le travail du niveau micro dans la construction de l'identité de l'établissement et de façon rétroactive, animait aussi la mise en place des actions. Nous sommes ici dans ce que nous qualifierions de co-construction.

Le troisième niveau d'ingénierie pose la question des valeurs, de l'éthique portée par les membres de l'organisation. Nous noterons la place du pilote dans cette dynamique comme un facilitateur de prise d'autonomie des acteurs afin de permettre des zones de créativité, de tests, de prises d'initiative. L'ingénium concerne ainsi des équipes habituées à travailler ensemble, à se parler, à débattre et pour cela, le système de pilotage encouragera des espaces d'échanges formels (souvent des réunions de travail et d'échanges réflexifs sur les pratiques), mais aussi des temps informels (espaces de travail ouverts et communicants, zone de repos agréables, temps en dehors des locaux…).
Le deuxième niveau d'ingénierie est une étape entre une organisation hiérarchique, compartimentée, et une organisation très ouverte visant à relier les acteurs. L'ingénierie appelée de conception permet de prendre la mesure de ce qui est possible de réaliser pour l'établissement. La culture du personnel mais aussi des étudiants constitue un frein très important dans l'évolution des pratiques. De plus, la création de formes nouvelles d'apprentissage sollicite des moyens humains et une énergie qu'il faut savoir maintenir dans le temps. L'Ecole 3 en alternance a exprimé notamment une difficulté à soutenir une même qualité d'accompagnement au bout de la troisième année d'un dispositif visant à permettre aux étudiants d'apprendre en créant leur propre entreprise.
Le travail collectif autour de projets pédagogiques met en valeur toutes les facettes du métier de l'enseignant (à la fois pédagogue, inventeur /concepteur, accompagnant, éducateur…) et souligne l'expression des étudiants, souvent tiraillés entre le souhait d'apprendre autrement et la difficulté d'être autonome dans ses apprentissages. Nous nous plaçons ici dans une approche constructiviste, favorisant des formes diverses et dont la maîtrise reste illusoire.

Le projet d'apprendre au cœur des dispositifs de formation

Les dispositifs de formation travaillent à créer une complémentarité entre le terrain des entreprises ou des compétences attendues, la construction individuelle des apprenants et l'acquisition de savoirs et savoir-faire. L'Ecole 3 en alternance, particulièrement observée dans ce cadre, a révélé l'importance de la forme de l'organisation, laissant des espaces de liberté et donc de créativité pour les professeurs et salariés. Le recueil des avis des différents acteurs afin de faire évoluer les dispositifs est le quotidien de l'équipe, et notamment du Directeur des Etudes, par des temps de travail avec les représentants des BDP (des bureaux de promotions) :

« Il y a des délégués par promotion et souvent à midi, on se fait un sandwich et on parle de tout et surtout de ce qui va bien, de ce qui va moins bien, ce qu'on peut faire pour améliorer les choses, etc. Egalement, on travaille pour améliorer le processus d'évaluation d'enseignement ».

Les cours de la même façon visent à laisser des choix aux étudiants et à leur permettre de construire leurs propres repères. Nous passons ainsi sur un mode de formations variées, notamment par l'introduction des temps d'accompagnement, nécessitant de revisiter les critères d'évaluation. L'acquisition du savoir se couple avec le projet[27] d'apprendre.

[25] Selon le concept de reliance défini par .Marcel Bolle de Bal comme le besoin de : « créer ou recréer des liens, établir ou rétablir une liaison entre une personne et, soit un système dont elle fait partie, soit l'un de ses sous-systèmes » (Bolle de Bal, 1996, p. 256).
[26] C'est-à-dire inscrit dans une approche systémique ou où s'opère le principe de la boucle récursive : « un processus récursif est un processus où les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qu'il produit » (Morin, 1990, p. 100)
[27] Nous reprendrons l'apport de Jean Clénet pour mieux cerner la notion de « projet » : « *Il ne s'agit pas d'un projet procédural et programmatique mais du projet existentiel qui ne peut dissocier les aspects personnels, professionnels, cognitifs et sociaux* » (1998, p38).

« La raison expérientielle »[28]

Les concepteurs de formation en considérant cette approche peuvent penser des moments dont l'objectif est de permettre la construction de sens par l'apprenant en fonction de ce qu'il est à un moment donné. La compétence participe à cette dynamique car elle soulève le principe d'une prise de conscience interne du potentiel, condition d'émergences de formes nouvelles. Aussi, comme le précise Jean Clénet :
« *l'action se pose alors en tiers inclus entre les représentations et les environnements liés à l'environnement individuel(…) la validation passant par l'action. Ici intervient l'expérience personnelle qui donne un autre sens aux savoirs représentés*.»[29]

Nous touchons notre second questionnement visant à rénover les pratiques pédagogiques notamment par le biais des savoirs d'action. Permettre à l'apprenant de construire son projet d'apprentissage par une construction de ses savoirs à partir d'expériences nécessite néanmoins un *ingénium*, qui constitue un apprentissage en soi. Les situations formatives conçues appellent une clarification de la part des professeurs sur les compétences attendues, mais aussi sur les façons dont ces dernières peuvent prendre sens pour l'apprenant. Sur le modèle des formations en alternance, les livrables écrits et les temps d'échanges semblent l'occasion de former à la prise de recul afin de faire émerger un troisième qui n'existait pas. C'est ce qu'évoque la directrice des études de l'Ecole 2 quand elle dit :

« On part aussi d'un constat, c'est que l'étudiant si il n'est pas motivé, l'enseignement ne sera pas complètement efficace. Donc, on compte sur cette motivation et on essaie de leur montrer qu'ils ont cette motivation. Mais là ça suppose effectivement que l'on n'est plus dans une optique étudiant enseignant mais dans une optique d'apprenant et puis de guide, et pour les faire rentrer dans cette démarche là, au départ, enfin notamment en première année, ils ont beaucoup de mal, il y a toujours ce cap, mais à l'aide de projets on commence à les intéresser, et puis à les guider et puis petit à petit, ça arrive. »

Les projets dans les formations ingénieurs nécessitent de penser un apprentissage dans le temps et dont la réussite dépend de l'apprenant. L'Ecole 2 a ainsi conçu une formation en trois ans où les étudiants vont passer progressivement d'un début de formation alternant cours et projets à une fin de formation basée uniquement sur des projets.
Nous touchons le principe d'une école plurielle, évoquée par André de Peretti et où la production de savoirs à partir de l'expérience peut être considérée selon trois niveaux développés par Gaston Pineau : épistémique, pratique et symbolique. D'un point de vue épistémique, la réflexion intellectuelle sera davantage analytique et appliquée favorisant ainsi la prise de conscience des principes utilisés. Le niveau pratique est plus dans l'induction car il consiste en une exploration des modes d'interactions entre le sujet et l'environnement et se traduit le plus souvent par des ateliers réflexifs sur la pratique. Le dernier niveau intègre la dimension symbolique de l'expérience par une prise de conscience des symboles personnels et culturels (histoire de vie, blason…)[30]. Le lien opéré par l'apprenant entre plusieurs raisons permet d'explorer un potentiel élargi.

Sur un modèle d'ingénierie de type Ingenium

C'est sur cette idée que nous souhaitions modéliser notre représentation " *idéalisée*[31]" d'un système de formation ingénieurs, mais aussi des autres formations, impliquant " *l'action incarnée*[32] " des apprenants dans leur construction de savoirs, de savoir-faire et l'action des professionnels de la formation en lien avec le projet. Le schéma proposé ci-dessous est inspiré des terrains observés et des diverses lectures en Sciences de l'Education, mais aussi en Sciences de Gestion, en Biologie, en Anthropologie.

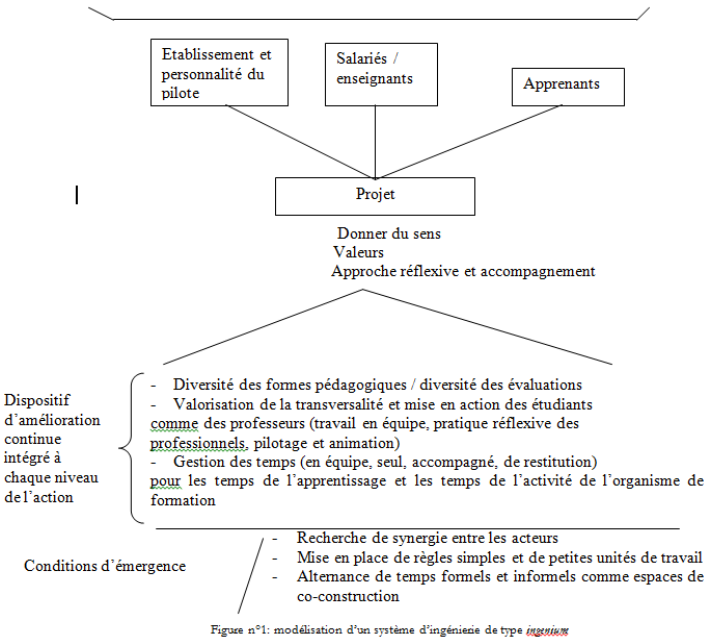


Figure n°1: modélisation d'un système d'ingénierie de type *ingenium*

Le projet d'apprendre situé au cœur du dispositif met en tension les niveaux micro et méso, impliquant tous les acteurs : pilote(s), enseignants, apprenants. Nous n'oublions pas l'impact du contexte macroscopique qui fournit les fondements et la culture de l'établissement. L'apprentissage souhaité sous une forme active et impliquée fait appel à des nouvelles formes éducatives conjuguées à des formes d'enseignement traditionnel.

---

[28] Noël Denoyel évoque, à ce sujet, trois types de « *raisons* » : formelle (qui permet de partir de règles instituées), sensible (selon les travaux de M. Maffesoli où il n'y a plus du tout de connexion avec une règle instituée et où seuls agissent l'imagination et les sentiments) et expérientielle (articulée par des phénomènes d'abduction, et d'induction)[28]. L'alternance notamment, permet d'actionner ses trois raisons et de "stimuler " *le biais du gars* ", *cet art de faire, de dire, de vivre, hors de tout référentiel* ", mais il s'agit aussi de préserver la diversité des types d'enseignements et de raison, car " *la variété des contextes d'apprentissage induit chez l'apprenant un rapport. diversifié aux savoirs, alternant consommation, production et échanges/ transmission (de savoirs)*".
[29] CLENET, 1998, p. 94, 95.
30 In PAUL Patrick, 2005, p. 134.
31 Nous sommes conscients notamment que la gestion d'un établissement nécessite aussi la prise en compte de la personnalité des acteurs et que la gestion de conflits est souvent le quotidien d'un pilote. Les axes pris en compte sont donc liés à l'action et non à sa mise en place spécifique en fonction des systèmes. Sans chercher à être universelle, cette modélisation tenait à repérer des grandes étapes favorisant la compréhension du système global.
32 Ou d'énaction selon le principe développé par Francesco Varela.

Ainsi, le projet au centre du dispositif est considéré comme une démarche, dans le sens de ce que Michel Crozier appelle « *un processus collectif d'apprentissage* ». Il implique des stratégies d'actions collectives (anticipation, communication, responsabilisation, évaluation...) et nécessite d'expliciter l'identité de l'établissement et ses valeurs.

Par le mot « émergence », nous voulons souligner la dynamique d'une apparition et construction d'une réalité commune aux acteurs non envisagée dès le départ. L'écoute active est alors centrale afin de laisser s'exprimer les représentations de chacun et permettre de créer du « neuf » traduisant un enrichissement des points de vue.
L'expérience et le rapport au sensible permettent ainsi de développer une démarche d'accompagnement notamment par un travail réflexif sur les pratiques. Deux terrains nous ont permis de découvrir des actions particulièrement intéressantes dans ce sens. L'Ecole 3, en choisissant de redonner une place aux « *Humanités* » dans la formation ingénieurs mais aussi l'Ecole 2, en formation par alternance. Cette dernière a développé pour sa part une action d'accompagnement des étudiants pendant le temps en entreprise, mais aussi durant les temps de formation visant une valorisation de l'expérience dans le cadre de cours appelés « la relecture ». Nous noterons que les deux écoles possèdent des valeurs très bien identifiées par les acteurs, autour de ce que Robert Baillon[33] appelle le profil de l'éducateur-pédagogue, celui qui connaît le monde et s'estime en être responsable : il veut donner les clefs pour que l'étudiant puisse y vivre à son tour et le pérenniser.

S'inscrit également le rapport au temps considéré comme " *synchroniseur* " selon l'expression de Gaston Pineau, intégrateur par ses formes diverses d'actions, de rétroactions, les temps formels et informels, de travail, d'échanges…Les conditions d'émergences bénéficient du temps de construction et de la synergie des acteurs à l'aide de règles simples, permettant à chacun de s'approprier le cadre pour pouvoir le dépasser.
Aussi, l'évolution des pratiques pédagogiques induisent une évolution des rapports des acteurs entre eux.
Le directeur de l'école 3 nous relatera par exemple qu'il a fallu revoir l'organigramme en essayant de réaliser un fonctionnement à la fois transversal et à la fois par discipline. La responsabilité des missions est assumée par des personnes différentes à chaque fois.
Les ingénieries managériale, pédagogique et technique sont donc ici regroupées sous la même dimension de l'*ingenium*. Toutes trois concernées par le fait de penser, mettre en projet et agir.

Pour l'école apprenante

Ainsi, le pilotage et système de pilotage avec les dynamiques pédagogiques peuvent être observés dans leurs interactions et rétroactions. L'influence de l'environnement proche (évolution du public et facteurs sociologiques en général) constitue des conditions externes favorisant l'émergence de formes nouvelles. Le rôle du ou des pilotes, la place des valeurs de l'établissement constituent un soutien très important pour la mise en dynamique des acteurs. La plupart des écoles réfléchissent à des formes plus actives d'apprentissage, consciente que la répartition de matières autour de compétences déclarées n'est plus suffisante. Il s'agit à la fois donc de créer un potentiel chez le futur ingénieur lui permettant de dépasser les situations pour proposer de nouvelles formes de traitement d'un problème, et de garantir des compétences techniques et scientifiques. Néanmoins, la compétence ne peut pas être extérieure à l'apprenant ; la place du sujet reprend ainsi toute sa dimension. La difficulté de créer les « bons outils » d'accompagnement et de restitution laisse cependant souvent les équipes démunies. La capitalisation de l'expérience par des pratiques réflexives animées par les concepteurs de formation est incontournable afin de construire dans le temps les dispositifs adéquats. Cette ingénierie collective ouvre la voie du rôle de concepteurs pour les enseignants en plus de celui d'accompagnants.

Cette évolution du métier de l'enseignant est sollicitée en premier lieu par les étudiants, à la fois inscrits dans une volonté d'apprendre différemment de leurs aînés et désorientés face à la réponse produite par les dispositifs de formation. Si le projet d'apprendre est un élément clef de cette recherche, les formes de sa mise en place sont liées aux synergies créées entre les acteurs et ne procèdent en aucun cas d'une méthode à appliquer. Cette démarche correspond à une ingénierie de type *ingenium*, visant à construire de façon concertée et à donner à chacun l'opportunité de créer et améliorer les formes produites. Apprendre par l'échange et le recul sur l'expérience n'est cependant pas aujourd'hui chose toujours partagée. Se pose la question de l'autonomie de l'apprenant et en quoi la structure de l'Ecole favorise ou non cette prise d'autonomie. Une réflexion déjà très présente notamment en Suède sous les termes de démocratie scolaire[34] et qui pourrait constituer une poursuite pertinente de ce travail.

BIBLIOGRAPHIE

Avenier, Marie-José. Ingénierie des pratiques collectives. La Cordée et le Quator, Paris : l'Harmattan, 2000.
Avenier, Marie-José ; Schmitt, Christophe. La construction des savoirs par l'action. Paris : l'Harmattan, 2007.
Bolle de Bal, Marcel. Voyages au cœur des sciences humaines, De la reliance [Tome 1]. Paris : l'Harmattan, 1996.
Clénet, Jean. Représentations, Formations et alternance, Paris : l'Harmattan,1998.
Clénet, Jean. Ingénierie Formation et alternance. Paris : PUF, 2001.
Clergue, Gérard. L'apprentissage de la complexité. Paris : Hermès, 1997.
Descartes, René. Discours de la Méthode. Poche- copie de Librairie Générale Française, 1973.
Gérard, Christian. *Concevoir l'alternance en éducation, Autonomie, apprentissage et accompagnement*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Education, Université des Sciences et Technologies de Lille : Centre Université – Economie d'Education Permanente, 2003.
Gérard, Christian. Diriger dans l'incertain, pour une pragmatique de la problématisation. Paris : l'Harmattan, 2005.
Maffesoli Michel , La connaissance ordinaire – précis de sociologie compréhensive, Paris : Libraire des Méridiens, 1985.
Morin, Edgar. Introduction à la pensée complexe. Paris : ESF, 1990.
Obin, Jean-Pierre. Les établissements scolaires, entre l'éthique et la loi. Paris : Hachette, 1996.
Paul, Patrick ; Pineau, Gaston (Coordonné par). Transdisciplinarité et Formation, Paris. Paris : l'Harmattan, 2005.
Pineau, Gaston. Temporalités en formation, Vers de nouveaux synchroniseurs, Paris : Anthropos, 2000.
Rebenius, Inga. *Parlez autonomie de l'apprenant: l'apprentissage des langues, l'autonomie et la citoyenneté démocratique: une zone frontière de la philosophie morale cette question sur l'autonomie.* Thèse en Science de l'Education : Université de Tampere, en Finlande, 2007.
Revel Jean-François, Histoire de la philosophie occidentale, de Thalès à Kant, Nil Editions, 1994.
Roquet Pascal, Emergences et représentations des modèles de formation des Ingénieurs en France, In CLENET Jean, POISSON Daniel, Complexité de la formation et formation à la complexité, Paris : L'Harmattan, 2005.
Vico, Giambattista. (1708).La méthode des études de notre temps (De nostri temporis studiorum ratione. Présentation, traduction et notes par Alain Pons). Paris : Bernard Grasset, 1981. (consultation sur le site mcxap@wanadoo.fr pour cause d'épuisement de la version papier).
Varela, Francisco. Autonomie et connaissance, trad Paul Dumouchel et Paul Bourgine. Paris : Seuil, 1989.

[33] In Jean-Pierre, Obin, *Les établissements scolaires, entre l'éthique et la loi*, Hachette, 1996, p 43. Les trois autres profils proposés par R. Baillon sont le politique, l'organisateur et le technicien.
[34] Un concept travaillé par Inga Rebenius dans sa thèse, qui pose la question de l'autonomie en lien avec le paradoxe suivant : comment l'autonomie des étudiants peut elle être favorisée quand c'est l'institution qui l'impose ?

Former au coaching à l'Université : autonomisation ou conformisation ?

Valérie Guillemot
Université de Provence Aix-Marseille 1, UMR ADEF, Groupe de recherche sur l'étayage en éducation, UMR P3
Université de Provence – Département des Sciences de l'Education. 1 avenue de Verdun 13410 Lambesc
Tel : 04 42 57 17 10
Courriel : valgn@voila.fr

1 INTRODUCTION

Une injonction de responsabilité et d'épanouissement dans et par l'action remplace dans notre société post-moderne (Maffesoli, 2004) la culpabilité liée à la transgression de l'interdit prévalant jusqu'aux années soixante. **«** C*ommettre une faute à l'égard de la norme consiste désormais moins à être désobéissant qu'à être incapable d'agir. Il y a là une autre conception de l'individualité*. » (Ehrenberg, 2000 : 210). La prise en compte par les métiers de la Relation Educative de cette nouvelle donne se traduit par l'évolution des pratiques mais aussi par l'émergence de métiers, non encore organisés en profession. Des dispositifs multiples proposent dans un nouveau rapport au savoir aux individus et aux acteurs sociaux de « se travailler » dans une posture réflexive. Parmi ces dispositifs, l'accompagnement professionnel individuel, ou « coaching », se différencie en France de ce que le même terme désigne historiquement dans les pays anglo-saxons et fait l'objet de recherches émergentes en Sciences de l'Education. Des formations supérieures au coaching se créent régulièrement à l'Université, notamment en Sciences de la Gestion, Ressources Humaines, Sciences du Sport, Sciences de l'Education.

Cette communication rend compte de la partie exploratoire d'une recherche en cours, dans une approche socio-clinique, qui se situe dans le champ de la didactique professionnelle, c'est-à-dire de recherches visant à comprendre les savoirs fondamentaux à transmettre pour former des professionnels. Comment professionnaliser à l'Université les coachs, professionnels en développant à la fois leur conformité à un métier en cours d'organisation, et leur singularité dans l'exercice de ce métier ?

2 PRESENTATION DU CHAMP

2.1 Le coaching : une pratique distincte, existante et croissante

Issu du milieu sportif aux Etats-Unis, pour améliorer des performances, dans un registre de la pensée par objectifs, le coaching professionnel est en France une activité qui se développe. L'émergence du métier de coach, non organisé en profession, c'est à dire en groupe professionnel dotée d'une forme de plus ou moins achevée de structure juridique (Lochouarn, 1998) questionne sur la formation des coachs : les formes de production du travail ne sont pas encadrées par les supports comme des fiches ROME(1), les modes de formation requis pour exercer ne sont pas identifiés, or ce sont des conditions à la reconnaissance sociale d'une profession (Lessard, 2000, Beckers, 2007, Wittorski, 2005, 2008, 2010).

Le terme de coaching comme l'activité font polémique : sous l'acception « coaching » sont comprises des pratiques multiples, et aussi contraires, le terme de coaching est commercial. L'enquête sur les attentes des entreprises et des cadres en matière de coaching » de 2009 réalisée à la demande du SYNTEC(2) (syndicat des conseils en évolution professionnelle) auprès de 87 clients qui ont répondu à l'enquête rappelle que le coaching englobe « *une offre qui recouvre beaucoup de réalités. L'enquête […] révèle que le Coaching est un concept flou, pénalisé par une « vulgarisation excessive », des « risques de dérives de ce phénomène de mode » et les pratiques hétérogènes qui semblent s'y référer. Il arrive que le coaching soit assimilé à d'autres disciplines (exemples : consulting, psychanalyse) ce qui est source de déconvenues*. » (p. 8). Historiquement, le coaching vient du monde sportif aux Etats-Unis, et l'ouvrage de Withmore (1992) «*Coaching for performance* » rend compte de ce courant toujours présent dans des pratiques de coachs, notamment dans le coaching sportif et le coaching dit de solutions.

Quand il est pensé comme une relation éducative, le coaching vise l'autonomisation du sujet accompagné par un double mouvement d'accueil et d'intervention de la part du coach. Le coach contribue « *au développement d'une personne libre et consciente de ses choix, en relation avec son environnement* », affiche la plaquette de présentation de la SF Coach (Société Française de Coaching, association loi 1901), une des organisations de coachs.

Le coaching correspond à une pratique existante, distincte d'autres pratiques déjà instituées dans notre société, et en croissance : 73 % des participants l'enquête SYNTEC en 2008 contre 29 % en 2004, considèrent que le coaching est en progression dans leur entreprise. C'est à partir du constat de la place croissante du coaching dans les politiques des Ressources Humaines qu'il nous paraît utile de se questionner sur la spécificité à former des coachs à l'Université.

2.2 Le coaching, activité émergente

2.2.1 53 définitions, d'où une malléabilité, facteur d'ambigüité

« Coaching » est devenu un terme à la mode. « *Etre à la mode ne présente pas que des avantages : il en résulte une banalisation du terme et son appauvrissement qui peuvent faire obstacle à un questionnement ouvrant sur une amorce de conceptualisation* » (Avenier, 2000 : 107). Dans sa thèse « Contribution à la connaissance du phénomène coaching », Persson-Gehin (2005 :.451) recense 53 définitions du coaching. Selon le site internet français de l'ICF, association de coachs née aux Etats-Unis en 1995, « *le coaching professionnel se définit comme une relation suivie dans une période définie qui permet au client d'obtenir des résultats concrets et mesurables dans sa vie professionnelle et personnelle. A travers le processus de coaching, le client approfondit ses connaissances et améliore ses performances* ». L'« enquête sur les attentes des entreprises et des cadres en matière de coaching » (SYNTEC, 2009), indique que parmi les 87 clients qui ont répondu à l'enquête, « *auparavant centré sur le renforcement des compétences managériales, le coaching s'étend aujourd'hui aux problématiques de développement personnel et d'évolution des comportements […] avec pour objectif : l'amélioration de son fonctionnement avec son équipe (pour 93 % des sondés), la gestion de conflit et de stress (67 %), l'accompagnement sur un enjeu fort situationnel (67 %) , le développement du mode de communication (63 %) , le développement dans son poste (55 %). 39% des répondants définissent le coaching comme une méthode pour renforcer les capacités managériales dans les situations à forts enjeux* ».

Le coach intervient soit à la demande d'un commanditaire (l'employeur du coaché) dans le cadre d'un contrat tripartite (73 % des cas selon « Le baromètre du Coaching » SF Coach 2010), soit directement du coaché (27 %). Les enjeux formulés par le commanditaire, voire le coaché, révèlent qu'ils attendent du coach qu'il « aide » le coaché à mobiliser ses ressorts internes pour atteindre ses objectifs, dans un registre de pensée par objectifs, où les valeurs professionnelles dominantes sont efficacité et dynamisme. (Vial, 2001). Coaché qui, dans le même temps et même espace, fait face à l'injonction parallèle de se conformer aussi aux valeurs professionnelles d'autonomie et de motivation, dans le registre de la pensée managériale (*Ibid.*). Valeurs bien en phase avec l'évolution sociétale qui conduit chacun à décider en permanence et ce faisant « *encourage des pratiques de modification de soi et crée simultanément des problèmes de structuration de soi qui ne faisaient l'objet d'aucune attention dans une société disciplinaire*. » (Ehrenberg, *Ibid.* : 282).

A partir de l'analyse de l'offre marchande du coaching et de deux cas de recours au coaching, Fatien (2008) défend dans sa thèse que « *l'intérêt pour le coaching est lié à sa malléabilité qui permet de maintenir une certaine ambiguïté sur les raisons de sa mobilisation par différents acteurs du dispositif coaching, pour répondre aux règles du « jeu » organisationnel, reposant sur la mobilisation du « je ». Cette malléabilité, facteur d'ambiguïtés, place la pratique en tension entre différents pôles, ouvrant des espaces de pouvoir dans le organisations* ». Entre conformisation et autonomisation, que choisir pour

former à cette activité émergente à l'Université? C'est à partir d'un double constat qui nous amène à qualifier le coaching d'activité émergente que nous proposerons d'avancer dans ce questionnement.

2.2.2 Le coaching émerge d'une problématique sociétale contemporaine

Si la psychanalyse a pu être une réponse au besoin d'étude de la sexualité au temps de Freud, le coaching pourrait être une réponse inchoative au besoin de l'étude de l'identité de la postmodernité (Kaufmann, 2004). En effet, les identités étaient autrefois assignées, fixées dans des positions auxquelles les rites de passage (Van Gennep, 1909) permettaient d'accéder. Ce processus d'identification initiatique a cédé la place à une quête d'identités visées (Dubar, 1996), et à une réalité d'identités instables, incertaines (*Ibid*., 2000), souvent douloureuses lorsque la défaillance des rites et des symboles laisse l'individu seul face à un désir d'identification qui coïncide rarement à la reconnaissance des pairs et des institutions. Phénomène travaillé par Kaddouri (2008 : 121-145) dans le contexte de la formation. Jusqu'aux années 60, le conflit structurait l'individu, et la culpabilité résultant de la transgression de l'interdit, des normes, de la Loi, suscitait angoisse ou anxiété nécessaires à la structuration de soi. « *La contrainte disciplinaire* » a aujourd'hui cédé le pas à « *celle de l'épanouissement personnel* » (Ehrenberg, 2000 : 157), ce qui place l'individu devant une contrainte normative nouvelle de responsabilité et d'action, dont un indicateur est *« un vocabulaire employé en permanence (élaborer des projets, passer des contrats, susciter de la motivation, etc.)»* (*Ibid*. :.288) et un effet de l'insécurité identitaire.

2.2.3 Le coaching une activité en cours d'organisation, pas encore profession

2.2.3.1 Le coaching : un métier ?

Le coaching est aussi émergent en cela que l'activité reste en cours d'institutionnalisation. L'enquête « le baromètre de la SF Coach »[(3)], menée en 2010 à l'initiative de la SFCoach sur un échantillon aléatoire de 600 professionnels du coaching, et qui a recueilli 268 réponses, indique que la moitié des coachs professionnels réalise moins de dix contrats par an, ce qui pour eux ne permet pas de générer le revenu économique attendu l'exercice de son métier, condition pourtant requise d'un métier. Dans le cadre de la recherche en cours dont nous rendons ici compte de la phase préliminaire, nous avons également recueilli en 2009 par voie de questionnaire des informations de la part de professionnels qui déclarent être coach et pratiquer le coaching. 118 questionnaires ont été traités sur un échantillon de 322. Une question portait sur la part en temps de l'ensemble de l'activité professionnelle consacrée au coaching. 47;90 % des répondants déclaraient que la part du coaching en temps de l'activité représentait moins de la moitié, dont moins de un quart pour 23 %.

Descolonges, dans « Qu'est-ce qu'un métier ? » (1998), pose qu'un métier n'est pas réductible à un emploi, à un travail, à un statut économique et juridique,et elle insiste sur le marquage social des métiers comme « *puissant stimulant de leur évolution*. » Le principe unificateur du métier est l'œuvre, « *résultat d'une capacité créatrice, transformatrice du monde, se matérialisant dans des objets et des symboles non matériels* » (p.74). Comme pour les responsables des ressources humaines étudiés par Descolonges dans son livre, ce que recouvre le coaching pourrait être trop vaste en pratique et trop vastement défini pour qu'on puisse y trouver « *le dire d'une société qui donne un sens au façonnage de la matière* » (237). Pourtant, son organisation en cours, l'institutionnalisation des formations qui y préparent, notamment à l'Université, y compris dans des dispositifs de master professionnel, contribuent à reconnaître « le métier de coach », pour reprendre le titre d'un ouvrage publié par un coach, François Delivré, en 2002.

2.2.3.2 Le coaching n'est pas encore profession

Cloet (2010) écrit à propos des mécanismes de régulation du coaching, que si le coaching *« demeure une profession non réglementée, il s'est toutefois beaucoup professionnalisé »*. L'étude affichée depuis 2010 par la SF Coach[(4)], intitulée « Le coaching en Europe », est la compilation des résultats de l'enquête 2009 « European Coaching Survey réalisée par F. Bresser Consulting, et des enquêtes de l'Asia Pacific Coaching Organisation. Les répondants issus de l'Europe continentale et élargie, soit 35 pays, sont les organisations référentes du coaching professionnel dans leur pays, ainsi que les Universités enseignant le coaching. Cette étude confirme que dans 12 de ces pays, principalement la France, le coaching s'est professionnalisé. Le critère cité est sa représentation par une ou plusieurs organisations qui régulent, produisent des codes de déontologie, accréditent, participent à la formation continue des coachs professionnels.

Pour autant, cette présentation confirme que le coaching ne correspond pas à une profession selon des critères juridiques : un corps professionnel existe certes, représenté par des associations dont l'hétérogénéité des pratiques reconnues comme coaching d'une part, et des valeurs véhiculées d'autre part notamment via les codes de déontologie, repousse ou écarte pour l'instant la possibilité d'une représentation et d'une régulation de la profession, par exemple par une large fédération de la profession.

Une condition au passage d'un corps professionnel à une profession serait une définition partagée du coaching, qui notamment poserait les limites entre le coaching et les professions voisines, ce qui rapprocherait le coaching des conditions de reconnaissance comme profession, sur les deux approches, individuelle et collective, retenues par Lochouarn dans sa thèse (1998). Selon l'approche individuelle, une profession désigne «une activité originale, en raison des actes accomplis et de sa nature. C'est à partir de cette originalité de la profession que des effets juridiques seront attribués à celui qui exerce la profession. Des droits et des devoirs particuliers incombent à l'individu qui fait partie de cette profession. Rien de tel à ce jour dans le milieu de coaching, qui fasse consensus entre l'ensemble des structures qui revendiquent de représenter « la profession ». Selon l'approche collective, les individus qui exercent la même activité s''organisent en vue de se doter de structures capables de représenter leurs intérêts auprès des pouvoirs publics d'une part, et de jouer un rôle disciplinaire dans la profession. Un « syndicat professionnel des métiers du coaching » s'est bien constitué en 2004, avec pour objet de « *défendre les intérêts moraux et économiques des personnes morales et physiques exerçant de façon habituelle une des professions ou activités des métiers du coaching, en tous lieux et auprès de toutes instances, notamment en justice* », et d' « *organiser la certification de la qualification professionnelle des coachs notamment par la définition des termes et des qualifications des métiers du coaching* » , comme mentionné sur son site internet « http://www.metiersducoaching.org ». Le SYNTEC (chambre syndicale des sociétés d'étude et de conseil) Conseil en évolution professionnelle regroupe aussi des structures professionnelles du coaching. Pourtant le milieu reste à ce jour plutôt dominé par deux associations, la plus ancienne en France, nationale, la Société Française de Coaching crée en 1996, l'autre, l'International Coaching Federation, association américaine créée en 1995, s'apprête à fêter ses dix ans en France. Occupent aussi une place visible dans le paysage du coaching en France la Fédération Francophone de Coaching Professionnel créée en 1999, à l'origine de l'introduction de la norme ISO 17024 / 2003[(5)] dans l'univers du coaching ; et l'Association Européenne de Coaching constituée en 2005. Ces associations revendiquent tout comme le syndicat d' *»être un interlocuteur représentatif et reconnu auprès des pouvoirs publics nationaux et internationaux pour la défense des intérêts et la réglementation de la profession de coach »*, selon les statuts affichés sur le site de la FFC Pro par exemple. Cette multiplicité des personnes morales qui affichent un rôle structurant de la profession, à un titre ou un autre, entretient pour les interlocuteurs potentiels et concrets que sont les clients de prestations de coaching et les pouvoirs publics l'image d'un paysage complexe, aux contours flous, sans réglementation spécifique, sans formations aisément repérables. De ce fait, nous posons que le coaching à ce jour s'est certes professionnalisé, mais n'est pas encore une profession, n'est pas encore organisé comme profession.

3 LE COACHING, CHAMP DE RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION

3.1 Former au coaching : former pour quoi ? à quoi ? comment ?

Pour cette activité peu réglementée, dont l'exercice n'est pas conditionné à un certain type de formation ou de diplôme, et qui peine à se situer entre formation, management, thérapie, conseil, consultance, développement personnel, mentoring, tutorat, team building, à quoi former ? Quelles références épistémologiques convoquer ? Quels dispositifs construire ? Quelles modalités choisir ?

La charte de déontologie de l'Association Européenne de Coaching, indique que « le coach a reçu une formation professionnelle initiale théorique et pratique de haut niveau apte à créer une compétence d'exercice du métier de coach », ce qui laisse place à une interprétation infinie, là où la certification AFNOR « Coach Professionnel » portée par la Fédération Francophone de Coachs Professionnels requiert pour être recevable à la certification « une formation

initiale de niveau II selon la grille interministérielle des niveaux d'homologation (Bac + 3 ou équivalent », et « une formation initiale ou continue en sciences humaines ou sociales dont la durée ne devra pas être inférieure à 200 heures […] formations dans le domaine du coaching, de l'accompagnement, du comportement, de la communication, du développement personnel ou ayants permis l'apprentissage de connaissances fondamentales sur : le psychisme humain, la relation à l'autre, la gestion des émotions, la gestion des organisations humaines (systèmes). Le parcours de formation devra être justifié par des diplômes ou attestations. AFAQ AFNOR certification se réserve le droit de demander au candidat le détail des contenus pédagogiques des formations suivies. ». Ainsi, le milieu du coaching affiche une nécessité de formation, mais la formulation montre que les exigences diffèrent.

3.2 Quel fondement épistémologique dans la formation des coachs ?

3.2.1 Des coachs compétents pour servir des carrières

3.2.1.1 Des disciplines convoquées

Les champs disciplinaires adossés à une profession sont significatifs des attentes portées par une société sur les professionnels formés. Les sciences de la gestion proposent des modèles adéquats à une intervention dans un modèle de pensée par objectifs. Il s'agit de « *rationnaliser les pratiques dans une « mise en trajectoire pour trouver le plus court chemin et arriver à ses fins (les objectifs)* » (Vial, 2001, p.40). La méthodologie de projets et ses étapes (diagnostic de la situation, élaboration des objectifs, définition des moyens, planification des actions, évaluation des résultats) illustrent bien ce modèle fonctionnaliste où la priorité est donnée aux procédures. Une partie de l'offre de formation au coaching et de l'offre de coaching affiche des valeurs sociales caractéristiques de la pensée par objectifs et visent explicitement un changement au travers de des solutions efficaces. Par exemple sur la plaquette de présentation du Diplôme Universitaire *Coaching et performance mentale*, on lit : « *organisation et contenu des études* » 21 heures de cours magistral sur le thème « *les incontournables de la profession de coach : une introduction à la performance mentale dans le monde du sport et de l'entreprise* ». Le coaching dit de performance « *est basé sur l'optimisation des performances du manager, dans le but d'atteindre un ou plusieurs objectif(s) qualificatif(s), ou pour anticiper la prise de décision d'un événement particulier ou nouveau pour le manager*» peut-on lire sur le site http://www.coaching-conseils.com/breve16.html. Le coaching dit « *orienté solution*®" se présente comme « *une pratique novatrice de l'accompagnement/coaching qui propose une démarche d'accès à la recherche de solution très adaptée et efficace*. », affiche http://www.youman.fr/coach/4318.

La psychologie cognitiviste est une autre discipline qui fournit des modèles utiles lorsqu'il s'agit de diagnostiquer, d'établir des taxonomies, de sélectionner, et aussi de régulariser, c'est-à-dire de ramener à la règle déjà là.

3.2.1.2 Des résultats attendus

L'intervenant externe ou interne ici appelé coach met en place un dispositif d'intervention qui, dans ces modèles, permet à l'individu de se rapprocher des normes de production, voire de les dépasser, de répondre en conformité aux objectifs assignés, voire, dans une démarche de recherche de toujours plus de performance, de réussir au-delà de l'attendu, en vue d'accomplir une carrière rapide et qualifiée de brillante. Ce type de coaching est proposé par exemple par des Directions des Ressources Humaines à de jeunes collaborateurs fortement diplômés, identifiés comme Hauts Potentiels dans leurs entreprises, et ce dispositif, affiché comme un privilège réservé aux meilleurs, contribue à leur catégorisation par autrui et par eux-mêmes comme élite dans l'entreprise.

Au contraire, d'autres salariés, cadres notamment, se voient proposer un coaching comme dispositif de la dernière chance, en vue de retrouver une conformité aux attentes de l'entreprise, perdue pour cause d'usure, d'atteinte de limite de compétences dans un environnement rapidement mouvant, ou tout autre motif qui importe peu, seul vaut le retour aux normes, au respect des objectifs, au style de management attendu, la conformité aux usages, aux règles explicites et implicites de l'entreprise, l'affichage d'un profil professionnel et de résultats au format requis par l'employeur. Sous peine d'une sortie prévisible de l'emploi. Le marché se situe et fluctue sur un continuum entre ces deux extrêmes : « I*l y a peu de temps encore, en entreprise, se voir proposer un coaching pouvait être considéré comme un mauvais signe. Beaucoup d'entreprises considéraient qu'il s'agissait de l'ultime moyen […]. Désormais les grandes sociétés semblent désormais décidées à faire aussi appel à des professionnels externes pour offrir à leurs cadres à haut potentiel un accompagnement personnalisé, malgré le coût élevé de l'opération. Cette évolution a connu un essor spectaculaire depuis l'an 2000*. » (Delivré, 2004 :.6).

Dans les deux cas, il s'agit bien pour le coach de servir une carrière, soit en l'accélérant, soit en permettant qu'elle perdure. Ceci bénéficie et à la structure employeur du coaché, et au coaché lui-même, désireux de cette carrière. Le projet est stratégique, les choses se gagnent ou se perdent, les professionnels sont soit du côté des gagnants, soit du côté des perdants. Le coach a pour mission de les amener, les maintenir ou les ramener du côté des gagnants. Dans une relation gagnant gagnant gagnant : coach gagnant par la conformité aux attentes du commanditaire, coaché gagnant par l'atteinte ou le dépassement des objectifs, l'entreprise commanditaire gagnante par conformité à ses attentes.

3.2.2 Des coachs compétents pour servir des individus à l'occasion d'une carrière

3.2.2.1 Les fondements épistémologiques des Sciences de l'Education

Les Sciences de l'Education ont pour particularité de poser la relation éducative comme relation qui a une visée de changement de l'éduqué, par un travail d'élaboration ou de remaniement de son rapport au savoir, pour qu'il acquiert dans la société sa place d'humain, Homme capable, reconnu (Ricoeur, 2005 : 125-129) et autonome. Tout comme l'instruction qui est à transmission par l'éducateur-instructeur un savoir nécessaire à l'éduqué-instruit pour acquérir dans la société sa place d'humain, le coaching peut être pensé comme dispositif dans lequel la visée est éducative au même sens que dans l'instruction, mais dans lequel le rapport au savoir est pensé différemment. Avec les implications qui s'en suivent sur le dispositif et les modalités. Le coaching lui-même pensé comme relation éducative légitime que les Sciences de l'Education retiennent le coaching comme objet de recherche.

En sciences de l'Education, des disciplines multiples sont convoquées, aussi diverses pour la formation des coachs que la psychologie, la sociologie, la psycho-sociologie, l'anthropologie, la psychanalyse : ce n'est plus le stratégique qui est prégnant, mais le symbolique, là où les choses signifient. Le sujet y est premier, pensé comme individu pris dans ses liens d'appartenance à des communautés ou sociétés (Dubar, 2000), « *produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet* » (de Gaulejac, 1999 : 92). C'est dans une approche systémique, voire complexe que le coach invite le coaché à questionner une situation, à se questionner comme acteur dans cette situation. Un apprentissage à la posture réflexive du coaché va progressivement lui permettre d'accéder à des savoirs par d'autres moyens que l'instruction, transmission par l'intervenant reconnu sachant. Par le dispositif de coaching, le rapport au savoir évolue. La relation éducative à laquelle on forme le coach n'est pas ici du côté du guidage, mais de l'accompagnement (Vial, Mencacci, 2007).

3.2.2.2 Des résultats trouvés

Dans l'accompagnement, l'accompagné se donne un but, et l'accompagnateur, dans un cadre précisé, travaille à ce que l'accompagné chemine en direction de ce but, dans un trajet qui n'est pas trajectoire, c'est-à-dire où le plus court chemin n'est pas forcément privilégié. Il s'agit bien d'un cheminement, au cours duquel des écarts du chemin tout droit tracé et des découvertes sont possibles. Le coaching ne consiste pas à persuader le client d'avoir un programme à suivre pour atteindre un objectif pré-défini mais de se donner un projet à travailler dans une visée émancipatrice. Certes, une telle proposition peut, mal comprise, effrayer le commanditaire qui pourrait y déceler une possible perte de contrôle sur le bénéficiaire de la prestation de coaching. C'est effectivement le cas. Cela pose la question du contrôle de la rentabilité du coaching. Le coaché n'aura pas de solution à chacun des problèmes, mais il aura produit des avancées, par lesquelles il saura se situer dans son entreprise, dans son poste, dans ses missions, dans les relations humaines professionnelles.

4 ENTRE AUTONOMISATION ET CONFORMISATION : FORMER A L'USAGE DU REFERENTIEL A L'UNIVERSITE

4.1 Questions autour du référentiel

La recherche en cours dont cette communication rend compte de la phase exploratoire, est donc sociologique en cela qu'elle porte sur l'organisation d'un groupe social, celui des coachs, et clinique en cela que l'approche méthodologique postule le sujet comme source des savoirs.

Trois axes sont retenus pour ce travail :

1) Comment le référentiel existe, comment cet objet circule dans le milieu professionnel.

2) Comment le référentiel est conceptualisé : quelles sont les images, les valeurs, les représentations que lui affectent les praticiens ?

3) Quel usage du référentiel dans l'agir professionnel ? Comment les praticiens s'en servent-ils (ou pas) ?

Dans cette communication, c'est le rôle de l'instance Université comme vecteur d'autonomisation ou de conformisation dans la formation des coachs qui est discutée. Le point de vue ici présenté est que former les coachs à l'usage du référentiel du coach pourrait être une spécificité de l'Université, pour viser la « production » de professionnels conformes aux attendus du métier, et la « création » de praticiens singuliers. Travailler chez les coachs en formation à la fois le versant de conformité et le versant de singularité, voilà ce que l'Université peut viser à partir de sa légitimité scientifique dans la formation des coachs.

4.2 Théories du référentiel

4.2.1 Fonction historique

Alors qu'historiquement, dans les rituels d'initiation et de compagnonnage, « *C'est l'imitation des anciens, la mimesis, qui génère des « savoirs d'action », une connaissance pratique et incorporée qui n'est autre qu'une « théorie en acte », une ensemble de savoirs issus de l'expérience et qu'on ne sait pas qu'on sait. Dans un second temps, ou parallèlement, cette pratique est exprimée, explicitée, racontée, soit de façon informelle, au sein du milieu de travail, soit de façon formalisée dans des espaces prévus à cet effet. […] Elle transforme les savoirs tacites, expérimentés dans le travail, en « savoirs verbalisés », exprimés, discutés, confrontés, susceptibles d'être formalisés et reconnus*. » (Dubar, 2000 : 180). Cette formalisation peut prendre la forme d'un texte écrit, structuré, organisé, « *de manière à fournir les notions, concepts et règles de l 'art* » (*Ibid*.) qui sera ici appelé référentiel. Le référentiel tel que compris ici est plutôt du côté de la formalisation du travail, comme témoignage et héritage en vue d'une transmission. Dans la préface de l'ouvrage de Figari (1994 : 12) *Evaluer : quel référentiel ?* , Ardoino spécifie la visée de cette transmission : « *le référentiel est un schème d'intelligibilité construit en vue d'un repérage, à partir d'une analyse de situation* ». Un repérage en situation, en action, et non un état : « *La norme et l'ordre qui font le genre des activités réclamées dans la situation méritent d'être vus davantage comme un mouvement que comme un état.* » (Clot, 1999 :.30). Il s'agit donc ici d'un référentiel sous forme de texte écrit, en vue d'une transmission, non pas pour figer des normes mais pour permettre, en mouvement, un repérage.

4.2.2 Le référentiel comme instrument d'étayage

Le concept d'étayage relève du vocabulaire de la psychanalyse. « *Ce que Freud nomme « choix d'objet par étayage » traduit « l'attachement » pour des personnes identifiées par le sujet à une figure maternelle puisqu'elles en assurent les fonctions (puisqu'elles donnent alimentation, soins et protection)* ». (Fustier, 2000 : 36) L'étayage ici permet la construction psychique du sujet.

Bruner J. (1983) introduit le concept d'étayage en pédagogie, comme intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant., dans une visée émancipatrice du sujet : *"L'étayage (désigne) l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ* »(Bruner, 1983 : 8)

Le Manchec (1999), à propos de l'étayage en situation éducative, considère qu'une seule définition assez large de l'étayage serait satisfaisante, qui inclurait les dimensions sociales, psychologiques et langagières de la situation, dans laquelle l'Educateur co-construit la signification avec l'enfant.

Vial retient deux façons d'étayer : « *conduire au but prévu, c'est guider. Ou être à côté, avec l'autre […] celui qui va décider du but, c'est accompagner* » (Vial, 2009 : 7) et conçoit l'étayage en référence à Bruner (1983) et à Freud comme « *une nécessité pour l'élaboration sociale, cognitive et psychique du sujet, bien avant d'être un projet sur l'autre* » (*Ibid*.). Dans le guidage, le moment, la nature, le chemin du changement sont imposés ou conseillés à l'autre, dans l'accompagnement, les conditions sont créées pour que le but comme le chemin appartiennent à l'accompagné. Le but de l'étayage est que cela tienne, la façon de faire tenir diffère.

Ce travail de recherche fait appel au concept d'étayage employé à propos du référentiel, proposé ici comme outil d'étayage. C'est un objet tiers, objet de médiation, avec une fonction d'étayage.

Le sujet en formation puis praticien aura le choix entre deux usages du référentiel :

- Soit l'objet joue le rôle de guide ; ici, le référentiel a valeur de norme, valeur absolue à laquelle se conformer, l'étayage est celui de l'étai, qui supporte, fait tenir, par la force mécanique, dans un paradigme mécaniciste (Vial, 2001). L'outil –référentiel- est ici utilisé en l'état, il aide, permet de contourner les difficultés, facilite. Il a été conçu par d'autres dans une visée de conservation des pratiques, donné en héritage par ceux qui savent le vrai, le mieux. Il vise une *poïesis* et contribue à la formation d'artisans, c'est-à-dire de bons professionnels qui sauront reproduire un savoir-faire élaboré et transmis par d'autres. Le référentiel est ici compris comme norme à appliquer, comme recueil du vrai.
- Soit l'objet est compris comme repère, pour s'orienter, dans une multi directionnalité. Ici, pas d'objectif à atteindre, pour la vérification de la conformité, la cohérence des situations, mais au contraire, des repères pour s'orienter par l'autoévaluation comprise comme hiérarchisation à partir de valeurs, du juste pour soi, du pertinent à la situation. L'outil, devenu instrument, multiplie les possibles, permet de choisir, en situation, une orientation dans l'action. Le référentiel a été conçu par d'autres dans une visée d'émancipation, transmis par ceux qui ont cherché le juste, le bien. Cette transmission permet une reliance à une culture professionnelle. Il vise une *praxis* et contribue à la formation d'artistes, c'est-à-dire d'êtres tout entiers engagés dans la création de leur œuvre, dans la promotion des possibles, du désir d'être et d'agir. (Guillemot, 2010, Guillemot, Vial, 2010,).

4.3 L'université : institution d'enseignement et de recherche

L'université est une institution, et tient de ce fait une place particulière dans la formation y compris professionnalisante, comme celle des coachs. Elle est institution d'enseignement et de recherches, et à ce titre, reconnue pour créer, distribuer et conserver un patrimoine de connaissances.

Dans ce cadre, les référentiels d'activités qui recensent un ensemble de compétences et de signes de réussite de ces compétences, sont essentiels pour déterminer les programmes de formation. Ils décrivent l'activité exercée et attendue d'un professionnel qualifié. D'une part l'Université possède le savoir faire pour recenser les savoirs nécessaires à l'exercice d'un métier, les transmettre, et en contrôler l'acquisition notamment dans une évaluation en vue de l'obtention de diplômes. Pour le coaching, métier émergent, en cours d'organisation et de constitution en profession, l'Université a à jouer ce rôle de conformisation des futurs professionnels, à veiller à l'usage d'un référentiel en l'état, conservatoire.

D'autre part, l'université comme institution de recherche, lieu de production de savoirs utile à la communauté scientifique, contribue, par l'application des résultats de la recherche dans les environnements professionnels, et aussi par la formation, à développer l'apprentissage de la problématisation et de l'esprit critique. L'Université participe à l'autonomisation des futurs professionnels et par conséquent à l'évolution que ceux-ci vont contribuer à produire dans le milieu professionnel par leur propre pratique singulière du métier. Ces praticiens influent ainsi sur le choix des disciplines convoquées lors de l'élaboration d'une offre de formation. Les référentiels sont de ce fait remaniés, revus et l'Université participe alors à la production et l'usage d'un référentiel en débat, non plus conservatoire, mais laboratoire.

5 CONCLUSION

La formation à l'usage des référentiels ne va pas de soi. Qu'un référentiel soit disponible n'implique pas nécessairement qu'il existe pour les professionnels. Les référentiels font aujourd'hui partie du paysage institutionnel de la formation et des métiers, ce n'est pas l'objet qui porte la responsabilité de l'usage, mais bien celui qui en fait usages. L'université, dans la formation des coachs, s'empare du référentiel comme objet potentiellement en commun des professionnels de ce métier, et à favorise la capacité des coachs à faire double usage du référentiel :

- Un usage comme liste de normes, utilisé en l'état, qui explique quoi et comment faire, conçu par d'autres dans une visée de conservation des pratiques, référentiel compris comme norme à appliquer, comme recueil du vrai,
- un usage comme repère pour s'orienter par une autoévaluation qui ne se limite pas au contrôle, mais qui est comprise comme hiérarchisation à partir de valeurs, du juste pour soi, du pertinent à la situation. L'outil, devenu instrument, multiplie les possibles, permet de choisir, en situation, une orientation dans l'action.

Ce second usage, pourtant peu répandu, semble le plus intéressant aujourd'hui car il permet aux professionnels de se questionner sur leur conformité aux « compétences critiques » (Vergnaud, 1998) du métier, tout en les invitant à viser une pratique juste, pertinente à chaque situation, à s'auto-évaluer. Un tel apprentissage de l'auto-évaluation en formation à l'Université contribue à former des coachs réflexifs, désireux de se questionner au-delà des normes et des règles, au-delà même des chartes de déontologie, sur la justesse de leur pratique, dans un soupçon de soi (Ricœur, 1990), dans une visée éthique. Le référentiel comme repère pour agir est aussi un support pour travailler son style professionnel, ce qui, dans l'exercice d'un métier en conformité avec les règles de l'art, fait de chacun des coachs un professionnel unique, singulier. Un tel usage du référentiel permet bien au-delà de la formation universitaire d'échanger autour de sa pratique, et de penser tout projet pour soi et pour l'autre comme visée, à partir de valeurs, et non comme programme, à partir de normes (Ardoino, 1986).

Former au coaching à l'Université, c'est à la fois une conformisation aux attendus professionnels de l'activité d'un coach, et, du fait des références et des inscriptions épistémologiques spécifiques à l'Université par rapport à l'ensemble des organismes de formation au coaching, une autonomisation, visée de toute relation éducative.

6 Bibliographie et sites consultés

Biliographie

Ardoino, J. « Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet », in *Education permanente*, n°87, pp.153-158. (1986).
Ardoino, J. « Préface ». In Figari, G. *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck. (1994).
Avenier, M.-J. *Ingénierie des pratiques collectives.* Paris : L'Harmattan. (2000)
Beckers, J. *Compétences et identité professionnelles L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine.* Bruxelles : de Boeck. (2007).
Bruner J. *Savoir faire savoir dire*. PUF : Paris. (1983).
Cloet, H. *Les mécanismes de régulation du marché du coaching. : les conventions* Cahiers de Recherche PRISM- Sorbonne 10-20. (2010). Récupéré sur internet le 25 février 2011 du site http://prism.univ-paris1.fr/New/cahiers/CR10-20.pdf
Clot, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF. (1999).
Delivré F. *Le métier de coach.* Paris : Ed. d'Organisation (2004) [2002]
Descolonges, M. *Qu'est-ce qu'un métier ?*. Paris : PUF. (1998).
Dubar, C. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles* Paris : Armand Colin(1996) [1991].
Dubar, C. *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation* Paris PUF. (2000).
Ehrenberg, A. *La fatigue d'être soi.*.Paris : Odile Jacob (2000)
Fatien, P. *De la malléabilité du coaching face à de nouvelles règles du « je(u) »*, Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion. Paris : HEC. (2008).
Figari, G. *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck. (1994).
Fustier, P. L*e lien d'accompagnement, entre don et contrat salarial*. Paris : Dunod. (2000).
Guillemot, V., Vial, M. « De l'usage du référentiel d'activités pour s'autoriser à devenir formateur donc guide et accompagnateur ». In *Questions Vives* v.6 n°12, *Evaluer les enseignants et les formateurs : comment ? pourquoi ? pour quoi ?*. (Coord. Abernot, Y.). (2010).
Guillemot, V. « Quelle évaluation des stages dans les formations en alternance ? Le cas d'un adulte en formation à l'accompagnement professionnel individuel – coaching ». *Actes du colloque de l'AREF Actualités de la Recherche en Education et Formation*. Genève (2010). Récupéré sur internet le 27 avril 2011 du site https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-e/Quelle%20evaluation.pdf/view
Kaddouri, M. « Dynamiques identitaires et rapport à la formation ». In Barbier, J.M. *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. pp.121-145. Paris : L'Harmattan. (2008).
Kaufmann, J.-C. *L'invention de soi*. Paris : Armand Colin. (2004)
Le Manchec , C. *L'étayage langagier.* Récupéré le 27 avril 2011 sur le site http://www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group_de/pdf/etayage.pdf
Lessard, C. *Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation*, pp. 91-116, in Recherches et formation N° 35. Lyon : INRP. (2000).
Lochouarn, D. *La Profession, approche juridique de la notion*, Thèse de Doctorat en Droit privé. Lyon III. (1998).
Maffesoli, M. *La part du Diable : Précis de subversion postmoderne*. Paris : Flammarion (2004)
Persson-Gehin, S. *Contribution à la connaissance du phénomène coaching en entreprise.* Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, non publiée. Université, Nancy 2. (2005).
de Gaulejac, V. L'histoire en héritage. Paris : Desclée de Brouwer (1999)
Ricœur, P. *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil. (1990)
Ricœur, P. Devenir capable, être reconnu. In Revue *Esprit* n°316 pp.125-129. (2005).
SYNTEC (syndicat des conseils en évolution professionnelle) « Enquête les entreprises parlent du coaching », récupéré le 26 février 2011 sur le site http://www.syntec.evolution-professionnelle.com
Van Gennep, A. *Les rites de passage*. Paris : Picard. . (1981) [1909]
Vergnaud, G. « Au fond de l'action, la conceptualisation », dans Barbier, J.M. (Dir.)
Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris : PUF. (1998).
Vial, M. *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts.* Bruxelles : De Boeck Université. (2001).
Vial, M., Caparros-Mencacci, N. *L'accompagnement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck. (2007)
Vial, M. (2009). *A quelles conditions l'évaluation peut-elle être une aide à l'apprentissage ?*. Conférence aux Assises de la formation de Montpellier SupAgro : « L'évaluation des connaissances et des compétences des étudiants : comment faire mieux ? » récupéré sur internet le 25 février 2011 sur le site www.michelvial.com
Withmore, J. *Coaching for performanc*e. London : Nicholas Brealey Publishing. *(*1992).
Wittorski, R. (dir.). *Formation, travail et professionnalisation*, Paris :L'Harmattan. (2005).
Wittorski R. (dir.). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier* ? Paris : L'Harmattan. (2008).

Wittorski , R. « Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets ». In *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n°24 (2010)

Sitographie

http://www.coaching-conseils.com/breve16.htmlconsulté le 25 février 2011
http://www.youman.fr/coach/4318 consulté le 25 février 2011
http://www.pole-emploi.fr/candidat/les-fiches-metiers-@/index.jspz?id=681 consulté le 25 février 2011
http://www.afnor.org/certification consulté le 25 février 2011
htttp://www.sfcoach.org
http://www.coachfeferation.org
http://www.aeccoaching.eu
http://www.metiersducoaching.org
http://www.syntec.evolution-professionnelle.com

7 Notes

(1) « Le ROME (Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois) est un référentiel conçu par Pôle emploi. Il présente l'ensemble des métiers regroupés par fiches, organisées par domaines professionnels. Ces fiches proposent une description détaillée des métiers (définition, conditions d'accès et activités qui les composent). Pôle emploi utilise ce référentiel pour définir précisément les offres et les demandes d'emploi et les rapprocher. » http://www.pole-emploi.fr/candidat/les-fiches-metiers-@/index.jspz?id=681 consulté le 25 février 2011

(2) Cette enquête est la troisième édition de l'enquête coaching déjà diffusée en 2000 et 2004, et a été téléchargée le 26 février 2011 sur le site http://www.syntec.evolution-professionnelle.com

(3) Cette enquête a été consultée le 26 février 2011 sur le site http://www.sfcoach.org

(4) Cette étude a été consultée le 27 février 2011 sur le site http://www.sfcoach.org

(5) Les éléments relatifs à cette certification et les documents qui y sont relatifs ont été téléchargés le 26 février 2011 sur le site http://www.afnor.org/certification

Université : un lieu pour la recherche

Martha Abrahão Saad Lucchesi (USP)
Post-Docteur et Chercheuse Attachée de l'Universidade de São Paulo
mgrlucchesi@uol.com.br

Eliana Branco Malanga (FPA)
Docteur en Lettres par l'Université de São Paulo et Post-docteur par l'Université Féderale de Minas Gerais
Coordinateur générale des cours de Post-graduation à la Faculté Paulista d'Arts
ebmalanga@gmail.com

Introduction

Le thème de ce travail est l'université (et, par extension, toutes les institutions d'enseignement supérieur) comme un lieu de choix pour la recherche, ou plus exactement, la production de la connaissance.
On part du concept adopté par la législation brésilienne depuis 1968 et qui établie l'association entre l'enseignement, la recherche et l'extension de services à la communauté. On croît que la fonction de l'enseignement supérieur est de produire la connaissance et d'en faire la diffusion, soit par moyen de l enseignement soit par l'offre de services à la communauté et à toute la société.

Toutefois, dans la société dite « de la connaissance », on s'aperçoit que la recherche n'est pas seulement indissociablement liée à l'enseignement, mais elle est l'enseignement lui-même. C'est un changement épistémologique auquel on a appelé « le paradigme de l'université émergente ». (LUCCHESI, 2002).
La "société des savoirs" (MATTELARD, 2005) exige de l'université plus qu'une simple reconfiguration de son modèle traditionnel. Elle exige une nouvelle *ephisteme*, mot grec que veut dire science et connaissance, mais que la philosophie emploie dans le sens de « essence de l'être ». Cela veut dire qu'il faut transformer profondément la vie universitaire et dans les recherches a propos que cette question, on a propose qu'il faut que l'université instaure la recherche comme fondement de l'enseignement et que cela soit fait en surpassant les barrières disciplinaires, parce que le monde marche vers une intégration chaque fois plus grande. Mais, au même temps, il faut préserver les caractéristiques, les richesses et les particuliers besoins de chaque région, nation ou continent.

La nécessité d'augmenter le nombre des étudiants universitaires et d'intensifier la production de connaissance est cruciale pour le Brésil dans ce moment là. D'autre part, personne ne veut perdre la tradition humaniste et critique qui caractérise les grandes universités (même au Brésil où la tradition n'a pas encore atteint un siècle, mais où elle existe déjà).
Cette recherche est le prolongement d'études préalables portant sur le paradigme de l'université qui émerge, celui d'être productrice de connaissances scientifiques (LUCCHESI, 1999), car celui-ci est le sol épistémologique sur lequel se structurent les fonctions d'enseignement et d'extension de services à la communauté pour l'université du XXI^{ème} siècle. Le présupposé qui oriente cette recherche est de démontrer les possibilités de la recherche interdisciplinaire et transdisciplinaire à l'université brésilienne, face aux mutations sociales de ce début de millénaire et les transformations que l'université doit d'introduire, changeant son *épistème*, sa mission, son *ethos* dans le monde contemporain.
En face des changements sociaux de ce commencement de millénaire et des transformations exigées de l'université. On affirme que l'université a subit un changement à son *épistème*, qui a emplie sa mission et son *ethos* dans le monde contemporain.
Les travails qu'on a présentés, font la défense de cette position. Selon Musset:

> *L'étude de Martha Lucchesi et d'Eliana Malanga (2005) montre qu'approche humaniste et transdisci-plinarité sont actuellement indispensables et interdépendantes : elles remettent en cause la tradition établie à partir du XVIIIe siècle de penser par discipline ; cette façon segmentée de penser la réalité ne correspond plus aux exigences du monde actuel, et même si la transdisciplinarité ne va pas de soi, elle est à mettre en œuvre (MUSSET, 2007, p.15).*

En procédant à l'analyse des idées de Bachelard (2001), Ardoino (2001), Foucault (2002) Lucchesi (1999, 2002), Lucchesi et Malanga (2007) Morin (1981, 2003) nous pouvons vérifier que la possibilité que s'ébauche comme un chemin est la recherche interdisciplinaire, ou même transdisciplinaire. Celle-ci permettrait l'établissement de ponts entre les chercheurs de multiples champs du savoir, à la recherche de ce qui ne se fait pas connaître par les disciplines, ce qui est « entre » elles. La recherche du dialogue entre ces diverses réalités emmène l'université à établir des liens avec les communautés ou elle se trouve géographiquement insérée et à la société en général. L'articulation entre le local et le global (glocal) (TOURIÑAN, 2004) prend forme une fois que la production scientifique doit forcément produire la diffusion et l'échange des connaissances. De ce point de vue, on cherche à profiter de l'expérience des pays possédant une large expérience de l'université en tant que centre producteur de savoir. Dans ce sens, le privilège revient à l'Europe puisque c'est elle qui a historiquement établi les premières universités de la modernité, qui sont la continuation de celles du Moyen Âge. Le but de cette recherche est de vérifier les potentialités pour la transformation des modèles en cours à l'université au Brésil, en procédant à l'étude de la recherche à l'université en Europe. On croît que le modèle de l'université productrice de connaissances porte en elle l'interrogation de recherche suivante: "Comment les expériences européennes de recherche universitaire pourraient contribuer aux nécessaires transformations de l'Université au Brésil ?"

A ce propos, on essaie de profiter l'expérience des nations que on tune longue tradition d'universités comme des centres producteurs de savoir. Dans ce sens-là, l'Europe est privilégiée, car historiquement, car elle a crée les premières universités de la modernité, qui sont des héritières des universités que ont surgi à la fin du Moyen Age.

On ne considère que le paradigme de l'université productrice de connaissance conduit à la suivante question de rechercher: "Comment les expériences européennes de recherche à l'université peuvent contribuer pour la nécessaire transformation de l'université brésilienne?"
Pour essayer d'en répondre, on emploiera la méthode déductive, partant des principes établis para la Carte de Bologne pour étudier la question de nouveaux paradigmes de la connaissance.

Le paradigme disciplinaire

En étudiant la naissance des sciences humaines, Foucault (2010) nos parle des soles positives sur les quels se sont construites les connaissances et les discours. Il dit que ce sont les « seuils épistémologiques » qui définissent les possibilités de penser les sciences.
Ce sol positif dont parle Foucault se caractérise par une épistémologie de la connaissance en chaque époque. La connaissance dans l'Antiquité grecque suivait un paradigme qui n'est pas celui du Moyen Age. Celui-ci souffre un nouveau changement dans la Renaissance, pour finalement atteindre un modèle qui caractérise la modernité. Foucault nous dit qu'il ne faut pas penser que la culture moderne, que « au début du XIX^{ème} siècle marque le seuil de notre modernité » (FOUCAULT, 2010, p. 13) soit la continuité de celui du XVII^{ème} siècle. A son avis, il y a « des grandes discontinuités dans l'épistémè de la culture occidentale », la première étant le rationalisme de la Renaissance et le deuxième est celle qui se formule au XIX^{ème} siècle.

On pourrait, de notre partie, dire que, à la fin du XX^{ème} nous commençons à éprouver un nouveau changement épistémologique qui est encore en train de se construire : la recherche de comprendre les phénomènes qui dépassent les limites des disciplines, tel qu'ils se sont établies au XIX^{ème} siècle. C'est un nouveau

paradigme d'organisation et de production de la connaissance. Ce paradigme part de la perception de la complexité de la réalité et arrive à la transdisciplinarité, tout en passant par l'interdisciplinarité. Pour Morin (2003), quoique les disciplines soient « pleinement justifiées intellectuellement », il faut remarquer que « elles ne sont pleinement justifiées que si elles n'occultent pas de réalités globales ».
Si, au moment de la naissance de la production systématique de connaissances dans l'Antiquité bien comme au Moyen Age, la philosophie recherchait les principes universels qui gouverneraient la nature, l'univers et la vie humaine, cela va changer à partir du XVI siècle. C'est un changement épistémologique, duquel le rationalisme de Descartes, avec la publication du *Discours de la méthode* à 1637 marque un seuil pour la pensée académique européenne, c'est-à-dire, occidentale.
À partir de l'avènement des sciences expérimentales au début de l'ère moderne, surtout à partir du XVIII siècle avec l'apparition du capitalisme industriel, on a commencé à diviser pour étudier et pour connaître. Ce principe, dont l'origine est cartésienne, fut proposé par le philosophe en tant que stratégie qui pourrait favoriser l'approfondissement de la recherche.
Quand Descartes établie ses trois principes de recherche, il affirme que le premier est de ne jamais accepter rien comme vrai avant de l'examiner. Le deuxième principe c'est diviser les difficultés « en autant de parcelles » qu'il serait possible pour mieux les résoudre[35] e le troisième, c'est d'organiser les pensées en partant des plus simples, et arrivant, peu à peu, aux connaissances « plus composées », qu'on dirait aujourd'hui, plus complexes.

> *Le second, de diviser chacune des difficultés que j'examinerais, en autant de parcelles qu'il se pourroit, et qu'il seroit requis pour les mieux résoudre. Le troisième, de conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connoître, pour monter peu à peu comme par degrés jusques à la connoissance des plus composés, et supposant même de l'ordre entre ceux qui ne se précèdent point naturellement les uns les autres.*
> *Et le dernier, de taire partout des dénombrements si entiers et des revues si générales, que je fusse assuré de ne rien omettre. (DESCARTES, [1637], 2004, Seconde Partie, Paragraphes 8-9).*

Mais cette stratégie au fil du temps est devenue une façon de comprendre la réalité comme si cette dernière était en fait segmentée en disciplines. Cette vision segmentée des connaissances scientifiques entre aujourd'hui en collision avec les exigences du monde actuel, monde dans lequel les communications gagnent des vitesses accrues et permettent l'échange véloce d'information entre les producteurs de connaissance et facilitent leur travail collectif indépendamment des distances qui éventuellement pourraient les séparer. Par ailleurs il est aujourd'hui évident que la complexité des problèmes du monde moderne ne peut être étudiée et comprise dans le cadre limité de la rigide segmentation des disciplines. La significative croissance du volume de connaissances produit, favorisé par l'accélération de la diffusion de l'information, porte en elle l'exigence de nouveaux paradigmes visant à comprendre la réalité.
On peut dire comme Foucault (1987) que la modernité s'est caractérisée par la discipline, par la « catégorisation » et par la normalisation (dans le sens de créer de normes) typiques de la société industrielle, mais, on peut ajouter comme le fait Bauman (1999, p. 288) que : « la postmodernité est la modernité qui arrive à un accord avec sa propre impossibilité ». C'est une modernité qui fait attention à elle même et qui éloigne de soi consciemment de choses avec lesquelles elle faisait de même inconsciemment. La postmodernité propose le surpassement superréaction des disciplines sans perdre les connaissances que chaqu'un a accumulées.

Mais, il faut comprendre que le tout est plus que l'adition des parties. Quand on pose deux champs de connaissance l'un sur l'autre, ont produit des nouvelles connaissances, qui n'appartiennent ni à l 'un ni à l'autre, mais qui caractérise une connaissance nouvelle et unique.

La complexité et la post-disciplinarité

À la fin du XX$^{\underline{ème}}$ siècle, on a commencé à l'apercevoir que la connaissance compartimentée et segmentée ne rendait pas compte de la réalité à être connu, surtout quand il s'agissait des questions sociales. D'idée de complexité surgit avec chaque fois plus de force.
Pour l'éducation, surtout, était plus claire le besoin d'une analyse capable d'intégrer les divers sciences. Jacques Ardoino, aux années 1970 – 1980 proposait l'analyse multiréférentielle :

> *L'analyse multiréférentielle des situations, des pratiques, des phénomènes et des faits de nature institutionnelle, notamment dans le champ éducatif, se propose explicitement une lecture plurielle, sous différents angles, et en fonction de systèmes de références distincts, non supposés réductibles les uns aux autres, de tels objets. Beaucoup plus encore qu'une position méthodologique c'est un parti-pris épistémologique. L'éducation, si nous conservons cet exemple, définie comme une fonction sociale globale traversant l'ensemble des champs des Sciences de l'Homme et de la Société, intéressant, par conséquent, autant le psychologue que le psychologue social, l'économiste que le sociologue, le philosophe que l'historien, etc., etc., est appréhendée dans sa complexité. C'est cette dernière notion, en effet, qui grâce aux développements de l'anthropologie contemporaine (E. Morin), nous semble la plus propre à fonder la nécessité d'une analyse multiréférentielle en introduisant, justement, à une épistémologie autre. (ARDOINO, 1986, p. 1).*

Ajouter des savants de divers champs de connaissance pour l'étude d'un problème est l'essence de la transdisciplinarité, pendant que l'interdisciplinarité combine des champs que, par la dynamique de production de connaissance scientifique et du développement technologique conduisent à la formation de champs nouveaux et de nouvelles techniques de recherche. Comme explique Morin (2003), il n'existe pas de transdisciplinarité sans disciplines.
Morin considère qu'il faut faire face à deux problèmes centrales qui fonte partir de la *praxis* scientifique dans la plupart des centres de recherche, qu'ils soient dans des universités ou bien qu'ils soient indépendants : d'une côte la globalité des connaissances et d'autre, sa fragmentation. Ce deux mouvements font partie des mentalités, ce que, selon Morin (2000, p.3) est le plus difficile à changer. Il affirme qu'il ne s'agit pas d'arrêter la production de connaissance à propos de questions spécifiques, mais d'intégrer les connaissances (celles qu'existent déjà et celles qui sont en train d'être produites) de façon à formuler une vision d'intégration.
Morin insiste sur le fait qu'il ne faut pas dénier les sciences et les disciplines. Il ajoute que nous ne pouvons pas contester les principes cartésiens que parce que nous les employons constamment.

La recherche interdisciplinaire nourrit et renouvelle l'enseignement, en commençant par les cours de post-graduation proprement dits, m'est à dire les *Magisters* et les Doctorats (que, au Brésil, sont appelés *stritcto sensu*) et les spécialisations (qu'on appelle *lato sensu*). Les formations interdisciplinaires dans des cours de post-graduation commencent à être acceptées au Brésil et même des cours de graduation comme Gestion de l'Ambiance (celle-ci réunissant la Biologie, la Géographie, l'Économie, l'Ingénierie, le Droit, la Sociologie et l'Administration) surgissent comme réponse à la demande globale de professionnels pour acter à la préservation ambiante, question prioritaire aujourd'hui.

Les questions proposées par les nouveaux champs d'étude ont conduit à la formation de nouvelles synthèses ou des convergences disciplinaires que, en respectant le statut de chaque science et de chaque discipline, montre les chemins de la transdisciplinarité ou, plus largement, de la postdisciplinarité.
L'interdisciplinarité peut être vue comme une réaction de la science aux excès de spécialisation que, à la moitié du XX$^{\underline{ème}}$ siècle avaient touchés les professions et les champs de connaissance, en raison du développement technologique, comme exacerbation de la proposition posée par Descartes : diviser pour mieux comprendre. Quelques pensées plus lucides percevaient déjà les lacunes que cette manière segmentée de voir la réalité. Bachelard (1938) déjà alertait pour la déformation que la hyperspécialisation et Piaget à 1970 proposait le terme « transdisciplinarité ».
Il faut souligner, comme le fait Ardoino (in MORIN 2001, p. 548) que « complexité » n'est pas un synonyme de a « complication » et n'est jamais le contraire de « simplicité ». Il faut, aussi, comprendre que connaître la réalité que veut pas dire « la capturer », car la connaissance est procès, une construction mentale (MORIN, 2001, p. 490). C'est dans ce cadre qu'on propose le terme postdisciplinarité pour toute activité universitaire que, soit dans la recherche, dans l'enseignement ou dans l'extension de services à la société, soit capable de surpasser les disciplines.

[35] Il faut voir ici un autre principe qui n'est pas détaché comme tel et qui est quand même présent : l'idée de pouvoir « résoudre » les questions que se posaient pour la connaissance humaine.

L'université brésilienne comme un *locus* d'interdisciplinarité

L'université brésilienne est née avec plus de cinq siècles de retard. Quand l'Europe était déjà en pleine Révolution Industrielle, quand l'éducation purement humaniste était déjà surpassée par une vision pratique et utilitaire de l'enseignement supérieure, à ce moment là surgissaient les premiers cours supérieurs au Brésil, au XIX^{ème} siècle. Ils étaient destinés à fils de l'aristocratie rurale, car on ne pouvait pas encore parler en bourgeoisie nationale. Quand celle-ci surgit, au débout du XX^{ème} siècle, comme une force dans la société brésilienne, elle aura un rôle important pour l'expansion de l'enseignement universitaire parmi nous.
En suivant le modèle français des grands Écoles isolées, le Brésil a crée la Faculté de Médicine de Rio de Janeiro et celle de Bahia, les Facultés de Droit de São Paulo et de Recife.

L'idée de *universitas* comme un lieu de production et diffusion de la connaissance humaine, que l'Europe avait eu depuis la Moyen Age n'arrive au Brésil que au XX^{ème} siècle. C'est aussi avait l'appui de la France que le Brésil a crée à 1931 sa plus importante université, la Universidade de São Paulo. Autres ont surgit à la même ville de São Paulo : la Pontificia Universidade Católica de São Paulo e la Universidade Presbiteriana Mackenzie. Ce sont, donc, à la première moitié du siècle deus universités confessionnelles et une publique soutenue par État de São Paulo (unité de la Fédération). Plusieurs d'autres ont été crées pendant les décades suivantes.

On ne peut pas penser l'interdisciplinarité comme une superposition ou un assemblage de savoirs. La production interdisciplinaire et transdisciplinaire suppose que chaque spécialiste apporte au tout la contribution des ses connaissances pour qu'on produise une chose nouvelle.
Pour Morin (In MORIN, 2001, p. 14) le problème posse par la globalisation est qu'il existe une inadéquation entre la fragmentation du savoir et la réalité qui est transnationale, planétaire même et d'une société dont les problèmes sont transversales, multidisciplinaires e même transdisciplinaires.
À propos de l'enseignement, il faut repenser sa relation avec l'apprentissage pour ne pas enseigner seulement le passé, et, peut-être le présent, mais aussi le futur, ce qui est en train de venir, la connaissance que va être construite. Et il faut, surtout, permettre aux étudiants de faire partie de cette construction, ce que n'est pas possible que quand on insère la rechercher dans l'enseignement.

Pour Lecout (In: MORIN, 2001, p. 527), une des principales valeurs de l'enseignement est celui de l'innovation. On ne propose pas de désorganiser l'enseignement, mas de le dynamiser.

En parlant spécifiquement du cas brésilien, on peut observer que les étudiants on plus d'intérêt à des classes auxquelles ils peuvent participer activement. Et, encore plus, quand il y a des travaux interdisciplinaires. Par conséquence, à ce moment ci, le Ministère de l'Éducation valorise les initiatives interdisciplinaires dans les institutions d'enseignement supérieur.

On peut aussi affirmer, en accord avec Jourde et Beau (In : JOURDE, 2007, p. 13) que, pour le professeur il est important de pouvoir rechercher et créer des connaissances nouvelles et, au même temps, pour celui que recherche, il est nécessaire de transmettre ces découverts, d'enseigner à la nouvelle génération ce qu'on est en train de créer.

Considérations finales

La discussion à propos du lieu de la recherche dans l'université brésilienne est au commencement. Mais qui est au champ de cette bataille peut percevoir qu'on a déjà fait des progrès. Pendant des années il u avait des articles aux journaux et magazines de grande circulation qui défendait l'idée qu'il y aurait deux tipes d'université, l'une serait « l'université de recherche » et les autres serviraient seulement à formation de professionnels pour le marché de travail. Mais, on s'est aperçu que ce n'est pas possible former des professionnels pour le monde globalisé et la société des connaissances si les étudiants n'avaient pas la pratique de la recherche pendant sa formation universitaire. Comme ça, on est déjà à une étape suivante : comment insérer productivement la rechercher dans l'enseignement supérieur brésilien ? Cette question, qu'on n'a pas encore répondue. Mais il y a quelques expériences qui réussissent et, malgré la résistance de ceux qui ne veulent pas changer, on a commence à implanter ne nouveau paradigme à l'université brésilienne.

Références bibliographiques

ARDOINO, Jacques. L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation-Analyses*, n. 25-26. (mai 1986).Disponible à : http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/ana_multi.pdf
ARDOINO, Jacques. A complexidade. . In: MORIN (org.). *A religação dos saberes*: o desafio do século XXI. Tradução e notas de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. cap. 7, pp.548-558. (Oitava Jornada Temática).
BACHELARD, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique* : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective. Paris : Librairie Philosophique Jean Vrin, 1938.
BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
_____. Entrevista (Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke). *Tempo social*, v. 16, n. 1, São Paulo, Jun 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702004000100015&script=sci_arttext>.
FOUCAULT, Michel. *Les mots et les choses*. [Sans mention d'édition]. Paris : Gallimard, 2010 [édition originale 1966], 400 pages. ISBN 177436.
_____. *Vigiar e punir*; história das violências nas prisões**.** 10a. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987. [*Surveiller et punir*. Paris :Tel Galimard].
JOURDE, Pierre. La destruction organisée du savoir de l'école à l'Université. In: JOURDE, Pierre (directeur). *Université:* la grande illusion. Paris: L'Esprit des Pénincules, 2007, pp. 87-114.
LECOURT, Dominique. A cientificidade. In: MORIN (org.) *A religação dos saberes:* o desafio do século XXI. Tradução e notas de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, cap.3, pp. 521-527.
LUCCHESI, M. A. S. *A universidade no limiar do III milênio***:** desafios e tendências. Santos, SP: Leopoldianum, 2002.
LUCCHESI, M. A. S.; MALANGA, Eliana Branco. The Brazilian Dimension Of Higher Education: Interdisciplinary or Transdisciplinary Research? In*: European Conference on Educational Research, University of Ghent*, 2007. Education-Line. Leeds LS2 9JT : British Education Index, Brotherton Library, 2007, p. 1-19. Disponible à: http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/166554.htm
MORIN, E. Introdução. Oitava Jornada Temática. In: MORIN (org.) . *A religação dos saberes*: o desafio do século XXI. Tradução e notas de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.p.489-492
MORIN, E.Introdução. In: MORIN (org.) . *A religação dos saberes*: o desafio do século XXI.. Tradução e notas de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.13-23.
MORIN, Edgar. *Où va le monde* **?** Paris: L'Herne, 1981.
MORIN, E. *A cabeça bem-feita* repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 2000. [*La tête bien faite*. Paris: Édition du Seuil, 1999.]
MORIN, Edgar. L'au-delà des disciplines. May 30, 2003 16:56 UT.

Piloter et gérer l'enseignement dans les cégeps québécois : une démarche de gestion collégiale

Auteur principal :

Alain Huot, Ph. D. (cand)
Doctorant en éducation, UQAM
18, rue Mgr-Bourget
Lévis (Québec) CANADA, G6V 2Y7
Tél. : 418-833-9423
Téléc. : 418-833-5936
alain.huot@burefor.qc.ca

Co-auteures :

Mme Marjolaine St-Pierre, Ph.D.
Professeure au département d'éducation et pédagogie, UQAM
Université du Québec à Montréal
Faculté des Sciences de l'éducation,
Département d'éducation et pédagogie
C.P. 8888 Succ. Centre-Ville, Montréal,
P.Québec, CANADA, H3C 3P8
tél.: 514-987-3000 poste 2152
téléc. 514-987-4608
st-pierre.marjolaine@uqam.ca

Mme Louise Ménard, Ph. D.
Professeure au département d'éducation et pédagogie, UQAM
Faculté des Sciences de l'éducation,
Département d'éducation et pédagogie
C.P. 8888 Succ. Centre-Ville, Montréal,
P.Québec, CANADA, H3C 3P8
tél.: 514-987-3000 poste 5673
téléc. 514-987-4608
menard.louise@uqam.ca

INTRODUCTION

Cette communication, en lien avec une recherche doctorale, traite des rôles des coordonnateurs de département (unité administrative) dans les cégeps du Québec, mais aussi des stratégies qu'ils pourraient mettre en place afin de contrer les problématiques de rôle (Kahn *et al.*, 1964) vécues au travail. En effet, des études (Tessier, 1995; Plouffe, 1994; Robert, 1989) ont démontré la présence de conflit de rôle, d'ambigüité de rôle et de surcharge de rôle chez les coordonnateurs de département. Ces derniers, qui travaillent en cogestion (Blais, 2008), doivent utiliser des stratégies individuelles et organisationnelles (Royal, 2007; Grima 2004; Savoie et Forget, 1983) afin de contrer ces problématiques et ainsi être en mesure de piloter et de gérer l'enseignement donné par les collègues enseignants de leur département. Les concepts de problématique de rôle, de cogestion et de stratégies d'ajustement seront donc abordés. Afin de collecter les données, une approche méthodologique qualitative sera utilisée auprès de différents acteurs (coordonnateur, directeur des études et membres de départements; n=30): ceux-ci seront rencontrés en entrevue individuelle semi-dirigée et les coordonnateurs devront également remplir le questionnaire de Rizzo, House et Lirtzman (1970) afin de valider les entrevues. Bien qu'elle en soit à l'étape de la collecte des données, l'intérêt de cette recherche vient notamment de la transférabilité probable des résultats pour d'autres acteurs dans d'autres milieux, tels que l'éducation postsecondaire et universitaire, chez les directeurs d'établissements scolaires, chez les gestionnaires dans le réseau de la santé et dans les autres services où l'administration se fait en cogestion.

PROBLÉMATIQUE

Parmi les gestionnaires de l'éducation, la majorité d'entre eux travaillent directement et fréquemment avec les élèves et les enseignants à tous les niveaux d'enseignement. Au niveau collégial, on y retrouve les directeurs des études et les intervenants cumulant à la fois le rôle d'enseignant et de gestionnaire, que l'on nomme coordonnateurs départementaux. Le présent article explique pour quelles raisons le coordonnateur départemental de cégep se trouve affecté par une multitude de rôles qui mène aux problématiques de rôle dans un contexte de pilotage de l'enseignement au sein d'une gestion en collégialité.

Le rôle du gestionnaire en éducation

Les problématiques de rôle découlent de la définition du rôle puisque cette définition du rôle, ou la formalisation des attentes envers le gestionnaire scolaire, est principalement une question de définition de poste et de culture organisationnelle. En effet, le rôle étant un ensemble de comportements attendus d'un titulaire de poste (McShane et Benabou, 2007: 364), on retrouve très rarement la liste de ces comportements attendus dans la définition du poste. Toutefois, cette dernière comporte habituellement des renseignements sur « ce que fait la personne qui en est titulaire, pourquoi elle le fait, comment et dans quelles conditions » (Bédard et Roger, 2003, p. 506). Cet élément est important puisqu'il détermine qui fait quoi dans l'organisation et par le fait même les droits et responsabilités de chacun. Cette définition du poste permet également de déduire certains comportements attendus tacitement. Chaque organisation définit le rôle de ses gestionnaires d'un point de vue formel par l'analyse et la description des postes; la culture organisationnelle de ces mêmes organisations se charge d'en définir le rôle informel. Les différents rôles définis dans ces contextes formels et informels peuvent coexister tout en étant différents (Gortner, Maher et Nicholson, 1993: 98) ce qui peut mener à l'existence de problématiques de rôle telles que l'ambigüité, le conflit et la surcharge de rôle (Kahn *et al.*, 1964).
Bien qu'une définition claire du rôle intervienne sur l'autorité et le leadership de la personne titulaire du poste (Collerette et Schneider, 2010: 162-163), on constate qu'il y a réellement un manque de définition dans le rôle formel exercé par les gestionnaires, particulièrement celui exercé par les coordonnateurs départementaux.

Formalisation du rôle

Le coordonnateur départemental représente le département et est considéré au même titre qu'un enseignant régulier, il est un pair parmi ses pairs, malgré l'aspect organisationnel de ses fonctions (FNEEQ, 2009: 3.2.2). Dans son travail de coordination, la personne désignée, selon les procédures du département, n'exerce aucun pouvoir décisionnel formel (FNEEQ, 2009: 3.2.2). Elle doit toutefois rendre compte à l'administration des activités départementales, ce qui contribue à rendre ambigu son rôle : le département dicte les tâche et le rapport des activités réalisées est envoyé à la direction du collège; en résumé, l'entité qui dicte les tâches — le département — n'est pas la même que celle qui évalue le rendement — la direction.

Quant à la structure départementale, la plus récente convention collective signée (2005-2010) indique qu'il n'y a pas eu de changement dans la structure ni dans le fonctionnement des départements depuis ce temps, permettant de supposer que le malaise du manque de définition du rôle du coordonnateur, décrit par Goulet (1984: 25), est encore présent.

Ce manque de convergence dans la définition du rôle et l'absence d'adaptation au changement de la structure organisationnelle des départements semblent toujours causer problème aujourd'hui, ce qui se manifeste par une volonté sociale et politique d'apporter des changements dans l'écriture du rôle de coordonnateur. Quant au rôle informel, tout aussi présent que le formel, il ne semble pas davantage défini, ni même documenté.
En général, le rôle informel résulte des attentes non formalisées de comportement envers le titulaire de poste. Ces attentes proviennent de l'aspect social et informel de l'organisation (Gortner, Maher et Nicholson, 1993: 101) véhiculé par la culture organisationnelle. Tout aussi important que la définition formalisée par la description de poste, l'aspect informel qui est régi par les différents membres du groupe (Gortner, Maher et Nicholson, 1993: 98) contribue largement à la définition du rôle. Toutefois, ce rôle informel des coordonnateurs départementaux de cégep se modifie au gré des contributions, parfois contradictoires, de différents acteurs qui s'émissent dans la détermination de leur rôle et mérite donc d'être étudié davantage puisqu'il n'est que peu documenté dans la littérature scientifique (Tessier, 1995).

Bien que le rôle formel du coordonnateur départemental soit déterminé légalement par la convention collective des enseignants (Comité patronal de négociation des collèges, 2005a: 23), de nombreuses personnes que l'on qualifiera d'« acteurs » (Crozier et Friedberg, 1992) ou de « constituants » (Savoie et Forget, 1983), interviennent, de façon plus ou moins formelle dans le travail du coordonnateur afin de lui dicter certaines actions et apportent ainsi leur contribution dans la détermination de son rôle.

En effet, différents acteurs du monde de l'éducation, à l'extérieur du cégep, dont le CSE et la Fédération des cégeps, tous deux par le biais du CPNC, de même que la FNEEQ, interviennent dans la définition prescriptive du rôle assumé par les enseignants occupant le poste de coordonnateur départemental. À l'intérieur de l'organisation collégiale, d'autres acteurs, tels que les directeurs des études ou leurs adjoints, auront « la responsabilité directe d'un certain nombre de départements ou programmes d'études » (Lavoie, 2008: 215), ce qui implique un lien étroit avec le coordonnateur départemental. De plus, conformément aux dispositions de la convention collective, les enseignants membres des départements agissent directement sur le rôle des coordonnateurs.
En étudiant différents documents en provenance du réseau de l'éducation, il est possible de constater la présence de plusieurs acteurs provenant de milieux différents qui interviennent dans la détermination du rôle que joue le CD et qui peuvent produire certaines tensions entre eux.

Certaines tensions entre les différents acteurs

Une comparaison des documents consultés permet de constater que les associations de cadres des cégeps, les centrales syndicales et même le Conseil supérieur de l'éducation ne s'entendent pas sur les rôles que devraient assumer les coordonnateurs. À ce sujet, il est possible de noter que le rôle des coordonnateurs a été fréquemment ramené à la table de négociation lors du renouvellement des conventions collectives antérieures (FNEEQ, 2009: 3.1.3) faisant ainsi écho à la mésentente quant au rôle à octroyer au CD.

De plus, différents écrits (Beauchamp, 1987; Goulet, 1984; Plouffe, 1994; Robert, 1989) tendent à démontrer la présence de conflit de rôle, qui pourrait également se qualifier de « tiraillement », entre les acteurs qui définissent le rôle du coordonnateur. D'un point de vue logique, si les acteurs définissant le rôle sont en constante négociation, il est possible que le coordonnateur perçoive lui aussi ce « tiraillement » dans l'exercice de son rôle.
Ces tensions, existant entre les différents acteurs qui définissent le rôle du coordonnateur départemental (voir figure 1), sont source d'impacts tant au niveau des perceptions qu'il a de son rôle qu'au niveau des effets sur son travail.

Impacts de la perception des problèmes de rôle pour le coordonnateur

Le problème des tensions perçues chez les différents acteurs et la perception du conflit de rôle présenté dans les paragraphes précédents est générateur d'effets négatifs sur le coordonnateur départemental lorsqu'il est perçu par ce dernier. Dolan, Roy et Rohan (1983) semblent corroborer les allégations de Kahn *et al.* (1964) en mentionnant que le conflit de rôle a un impact négatif sur le travail des administrateurs et se manifeste par une augmentation de l'anxiété, une insatisfaction au travail de même qu'une tendance à diminuer la participation (Beauchamp, 1987; Rizzo, House et Lirtzman, 1970). Chez le coordonnateur départemental, la perception de conflit de rôle est accentuée par un manque de définition du rôle, puisque pour régler son problème de conflit de rôle, le coordonnateur se voit incapable de s'appuyer sur une définition claire de ses tâches.

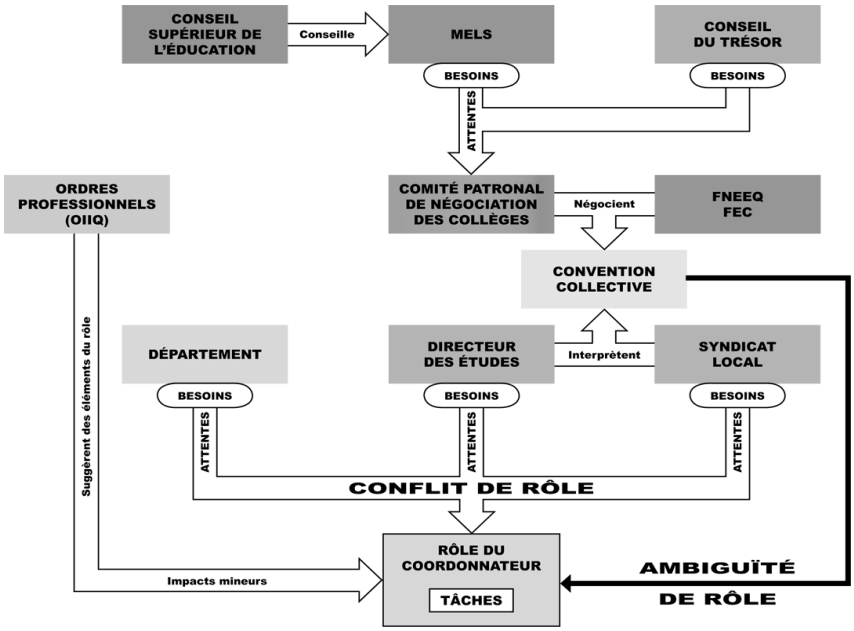


Figure : relations entre les acteurs définissant le rôle de coordonnateur

Questions de recherche

Partant de l'ensemble des constats énoncés précédemment, ce projet de recherche s'intéresse à cerner de façon empirique le rôle, formel et informel, des coordonnateurs départementaux dans les cégeps par l'identification des perceptions de différents acteurs. Il s'intéresse également à déterminer les impacts des problématiques de rôle pour les coordonnateurs de département et à déterminer les stratégies d'ajustement mises en place pour contrer ces problématiques.

CADRE CONCEPTUEL

Considérant le peu de recherches touchant directement le rôle des coordonnateurs départementaux dans les cégeps (Héon, Hamel et Savard, 2008) il importe d'élargir le champ des documents consultés afin d'établir des bases conceptuelles solides pour le présent projet de recherche. De tous les documents répertoriés portant sur le rôle de coordination, la majorité se rapporte davantage aux « chairmen » des « community colleges » aux États-Unis ainsi qu'aux directeurs d'établissements scolaires au primaire et au secondaire. C'est donc principalement à partir de ces documents qu'est construit le présent cadre conceptuel.

Le rôle

Le rôle, pièce maîtresse et cœur de ce cadre conceptuel, comporte différents éléments appuyés par de nombreux auteurs.
Depuis les années 1930, le concept de rôle est défini par des chercheurs provenant de l'administration, de l'éducation et des sciences sociales. Ainsi, Linton (1936, traduction libre) définit le rôle comme étant l'« aspect dynamique du statut. Lorsqu'un individu met en application les droits et responsabilités qui constituent le statut, il joue un rôle ». En 1945, Linton change sa définition du rôle pour celle-ci : « l'ensemble des schèmes culturels associés à un statut précis. Cela consiste en des attitudes, valeurs et comportements attribués par la société à toute personne occupant ce statut » (Traduction libre de Gross, Mason et McEachern, 1966: 12). Le rôle est plutôt considéré à titre « d'influence qu'on exerce dans une société par ses actions » selon Morin et St-Onge (vers 1990). Plus récemment, la définition du rôle est présentée en tant que « comportements que les membres d'un groupe attendent d'un individu » (Bergeron, 2001: 518) ou comme des « ensembles organisés de comportements identifiés à une fonction » (Mintzberg, 2002). Le rôle est également défini en tant qu'« ensemble de comportements que les employés sont censés observer parce qu'ils occupent une position particulière au sein d'une équipe ou d'une organisation » (McShane et Benabou, 2007: 364).

Les écrits de Savoie et Forget (1983: 123) présentent le rôle sous une approche interactionniste inspirée de McGrath (1976). Les rôles organisationnels, indiquant des comportements de la personne, sont regroupés en trois dimensions : physique-technologique (A), sociale (B) et personnelle (C). Des interactions entre les dimensions A et B déterminent le cadre de vie au travail (charge de travail). Les interactions entre les dimensions B et C amènent le style de transaction (comment la personne transige avec les autres) et, finalement, les interactions entre les dimensions A et C indiquent les fonctions et tâches à effectuer par la personne-cible. L'ensemble de ces dimensions se retrouvent dans la théorie des rôles

La théorie des rôles

La théorie des rôles propose « une façon nouvelle de penser les problèmes anciens […], une vision globale des relations et des comportements humains » (McShane et Benabou, 2007: 35-36). La théorie des rôles, issue de Kahn *et al.* (1964), est reprise entre autres par Sarbin et Allen (1968), Katz et Kahn (1978), puis par Savoie et Forget (1983). Elle implique une dynamique au sein de l'organisation, qui met en évidence les interactions entre la personne-cible (ayant pour synonymes, selon l'ouvrage consulté, titulaire du poste ou personne focale) et les autres constituants (émetteur, autrui ou acteurs) de la « constellation de rôle » (unité de l'organisation, organisation elle-même, environnement).

Kahn *et al.* (1964: 26) ont proposé un modèle théorique qualifié d'« épisode de rôle » qui correspond aux relations entre divers groupes de variables lors d'une interaction entre la personne-cible et les autres constituants. Les épisodes de rôle possèdent quatre composantes du rôle selon Katz et Kahn (1978), soit : le rôle attendu, le rôle transmis, le rôle perçu et le rôle exercé. Savoie et Forget (1983, p. 147-148) ont ajouté le rôle préféré en tant que cinquième composante. Une sixième composante, qui pourrait être considérée comme une sous-composante du rôle attendu est qualifiée de rôle prescrit. Ce dernier découle des recherches de Brunet *et al.* (1985).

Les composantes de l'épisode de rôle se vivent concurremment et en interdépendance, formant un processus cyclique. Les rôles attendus, prescrits et ceux transmis se basent sur les motivations, les cognitions et les comportements des membres de l'organisation (constituants). Les rôles perçus et ceux exercés reposent sur les motivations, les cognitions et les comportements de la personne-cible (Katz et Kahn, 1978) tout comme le concept de rôle préféré, intégré au modèle de Savoie et Forget (1983: 143).

Les problématiques de rôles

Les attentes auxquelles sont soumises les personnes-cibles ne sont pas toujours précises, ni formelles, ni en concordance les unes avec les autres, ni en adéquation avec leurs propres valeurs et perceptions. Des attentes, vaguement formulées, conflictuelles ou contradictoires, peuvent provoquer chez la personne-cible des problématiques de rôle : l'ambigüité de rôle, le conflit de rôle et une surcharge de travail. Comme le décrivent Savoie et Forget (1983: 149), ces problématiques de rôle peuvent être décelées par des indices phénoménologiques, qui peuvent être associés soit à la dynamique organisationnelle, soit au vécu de la personne-cible, soit aux deux et se manifestent notamment par de l'ambigüité de rôle.

Ambigüité de rôle

Kahn *et al.* (1964: 21-22) identifient l'ambigüité de rôle comme un symptôme du conflit de rôle et spécifient que l'ambigüité peut être soit *objective* (correspondant à une condition dans l'organisation ou son environnement), soit *subjective* (correspondant à un état intrinsèque de la personne-cible).
Katz, Kahn et Adams (1980: 426) conçoivent l'ambigüité de rôle comme un écart entre l'information possédée par une personne et l'information requise pour jouer adéquatement son rôle. Pour Savoie et Forget (1983: 140), l'ambigüité de rôle, différente du conflit de rôle, résulte d'un écart entre l'information qu'une personne-cible possède et celle qu'elle *estime* avoir besoin pour combler les attentes (exercer son rôle). Dans ce contexte, le processus de communication organisationnelle (rôle transmis) peut influencer le niveau d'ambigüité de rôle.

En se basant sur les travaux de Bergeron (2001), Plouffe (1994), Gordon (1986), Smart et Elton (1976), Anderson (1976), Rizzo *et al.* (1970), et Khan *et al.* (1964), de même que sur ceux de Brunet *et al.* (1985) citant Erez et Goldstein (1981) et Lyons (1971), il est possible de constater que l'ambigüité de rôle est directement fonction de la différence entre l'information disponible et celle qui est requise pour bien remplir son poste, c'est-à-dire les attentes, les droits, les tâches, les responsabilités et les activités répondant aux rôles, la façon dont les exigences doivent être accomplies, les conséquences rattachées à un bon ou mauvais rendement et le type de récompense ou de punition lié à différents niveaux de rendement.

Nous retenons donc que l'ambigüité est un sentiment résultant d'un manque d'information de la personne-cible pour que celle-ci puisse exercer son rôle efficacement. Cette ambigüité peut provenir de la personne-cible elle-même ou de cette dernière et des autres constituants de la constellation de rôle.

Conflit de rôle

Le conflit de rôle comme l'ont défini Kahn *et al.* (1964), correspond à la présence simultanée de deux (ou plusieurs) attentes/demandes qui font en sorte que la réponse à une attente/demande rende plus ardue la réponse à l'autre. Dans des cas extrêmes, la réponse à l'une des attentes/demandes implique la non-réponse à l'autre : les deux groupes d'attentes/demandes sont contradictoires. Katz *et al.* (1980: 421) ont précisé que ces attentes/demandes, logiquement incompatibles, peuvent être faites à une personne-cible par deux ou plusieurs constituants dont le travail dépend fonctionnellement de celle-ci.
Les conflits peuvent être de différents types. Selon Sarbin et Allen (1968: 540), il y a : 1) le conflit interrôle qui est causé par des attentes incompatibles chez une personne qui occupe simultanément plus d'une position; 2) le conflit intrarôle, qui peut découler d'attentes contradictoires provenant de différents émetteurs (constituants) et qui sont émises à une personne-cible.

Les conflits de rôle définis par Kahn *et al.* (1964) de même que par Sarbin et Allen (1968), sont au nombre de cinq et peuvent être de deux ordres : extrinsèques (conflits intra-émetteur, inter-émetteur et inter rôle) ou intrinsèques (conflit personne-rôle et surcharge de travail).
Les conflits de rôle sont le résultat de l'interaction entre divers rôles, c'est-à-dire entre le rôle exercé, perçu ou préféré par la personne-cible et celui qui est prescrit ou attendu et transmis par les différents constituants.
La présence de conflit, d'ambigüité ou de surcharge de rôle dans l'organisation n'est pas sans conséquences. En effet, des impacts, plutôt négatifs, pour l'individu ou pour l'organisation sont prévisibles lors de la présence de problématiques de rôle.

Impacts et conséquences des problématiques de rôle

Les notions de problématiques de rôle telles qu'exposées sont multidimensionnelles. En effet, Commeiras, Fournier et Loubès (2003: 817) indiquent qu'elles causent des conséquences diverses sur la performance et les attitudes des individus.
Rizzo *et al.* (1970: 155) spécifient que l'ambigüité de rôle peut amener la personne-cible à devenir anxieuse, à déformer la situation, à se sentir insatisfaite du rôle qu'elle occupe, et à être moins performante au travail. De plus, lorsque les comportements attendus sont incompatibles, la personne-cible subira du stress, une insatisfaction au travail et sera moins efficace qu'en absence de conflit. Pour sa part, Royal (2007) résume que « les recherches tendent à montrer que les conséquences des tensions [ambigüité et conflit] sont nombreuses et qu'elles affectent les individus et les organisations et ce, sous différentes formes ». Commeiras, Fournier et Loubès (2003: 814-815) recensent aussi certaines conséquences négatives pour l'organisation : elles altèrent la performance au travail, l'implication organisationnelle, l'intention de départ et le turnover. Sur le plan individuel, elles renforcent le stress, réduisent la satisfaction au travail. La surcharge de travail, considérée comme une dimension des tensions de rôle a aussi des conséquences préjudiciables et peut renforcer par exemple, le stress ou le burnout *(814-815).*
La multiplicité des conséquences des problématiques de rôle est vécue, ou plutôt perçue, par les différents acteurs qui constituent la constellation de rôle. Afin de contrer ces problématiques de rôle, les individus tentent de mettre en place certaines stratégies d'ajustement.

Stratégies d'ajustement

Savoie et Forget (1983: 153) présentent des mécanismes d'ajustement des problèmes de rôle, associés à chacun des rôles (attendu, transmis, préféré, etc.). Ces mécanismes sont des processus de résolution de problème et consistent en l'élucidation, la négociation, la clarification, la modification et l'abnégation. L'élucidation permet à la personne-cible de mettre en lumière les attentes des constituants, attentes qui ne sont pas encore verbalisées. Une fois les attentes verbalisées, celles-ci sont transmises et peuvent alors être négociées. Si la perception des attentes par la personne-cible (rôle perçu) fait problème, le mécanisme de clarification doit alors être engagé afin de clarifier, de mettre au clair, les perceptions de la personne-cible. Dans le cas où le rôle exercé n'est pas en adéquation avec la préférence de la personne-cible ou avec les attentes des constituants, ce rôle doit être modifié. Finalement, l'abnégation, c'est-à-dire l'abandon temporaire, ou à long terme, des préférences de la personne-cible, est le mécanisme à utiliser lorsque les préférences ne peuvent pas être exercées.

Royal (2007) mentionne des stratégies proposées par Latack et Havlovic qui réfèrent à une typologie qui sert à décrire les stratégies utilisées par les individus. Ces dernières sont regroupées en réactions (réponses) émotives ou centrées sur le problème, sur la tâche. Lorsque la réponse est émotive, la personne travaille sur ses sentiments, soit en cherchant à se réconforter (contrôle) ou à les fuir (évitement). Lorsque la réponse est centrée sur la tâche, la personne-cible cherche à résoudre (contrôle) le problème ou à s'en départir (évitement). Les réponses s'organisent alors selon deux plans : cognitif et comportemental. Lors d'une réaction sur le plan cognitif, la réponse reste intrinsèque. Lorsque la réponse est comportementale, elle est manifestée à l'entourage soit par une action, une prise en charge de la situation (contrôle), soit par le déni ou la fuite (évitement). La personne-cible peut répondre seule (solitaire) ou avec de l'aide (social).

Pouvant se recouper avec les mécanismes d'ajustement présentés précédemment par Savoie et Forget (1983), Grima (2004: 54), qui s'est intéressé aux responsables de formation professionnelle continue (FPC), propose cinq stratégies et tactiques. Celles-ci impliquent, dans le contexte propre à la FCP de : comprendre le client, prévenir ses difficultés, modifier ses attentes de rôle et celles des autres, satisfaire le client et finalement, s'éloigner du client. Chacune de ces stratégies se détaille en actions qui permettent de faire face aux problématiques de rôle. Ces stratégies pourraient être mise en place par les coordonnateurs départementaux dans leur gestion en collégialité.

Gestion par les pairs

La gestion par les pairs dans les départements de cégeps remonte à leur origine alors que la société québécoise souhaitait voir une plus grande démocratisation de son système éducatif.

Selon Blais (2008), la gestion par les pairs dans les départements de cégeps s'est concrétisée dès 1969 par la laïcisation et la syndicalisation du corps professoral, mais cette forme de gestion a été menacée à plusieurs reprises et par diverses instances telles que le MELS, la CEEC et le gouvernement, par l'adoption de différentes lois. En effet, lors des négociations des conventions collectives de 1975 et 1979, la partie patronale a tenté d'hiérarchiser la gestion des départements. De plus, au ministère de l'Éducation, depuis 1993, la réforme applique à la gestion des cégeps des modèles issus de l'entreprise privée, comme celui de la « qualité totale », où la gestion par les pairs est exclue. Également, en 1993, la CEEC était mise sur pied, amenant ainsi « un cadre de reddition de compte particulièrement exigeant » (Comité paritaire FEC-FAC-FNEEQ/CPNC, 2008: 9) faisant en sorte que la gestion par les pairs était, une fois de plus, menacée. Ayant également un impact sur la gestion des départements, la Loi sur l'administration publique de 2000 réaffirme la volonté de l'état d'obtenir une plus grande imputabilité ainsi qu'une reddition de compte de la part des institutions publiques (Blais, 2008). Finalement, en 2009, le Projet de loi 44 sur la gouvernance dans les collèges (MELS, 2009) est une tentative de modifier le mode de gestion départementale qui se trouve fortement contestée par les centrales syndicales (Syndicat des professeurs du Collège Marie-Victorin, 2009) de même que par la Fédération des cégeps (2009: 4). Donc, depuis de nombreuses années, toutes ces lois amènent une augmentation de la reddition de compte en diminuant l'autonomie des départements, rendant par le fait même plus lourde et plus difficile la gestion par les pairs.
La gestion par les pairs que l'on retrouve dans les départements de cégeps pourrait être qualifiée d'autogestion ou de cogestion; elle se caractérise essentiellement par « un mode de fonctionnement fondé sur la participation de chacun de ses membres, sur le recours au travail d'équipe et sur des mécanismes de prise de décision axés sur la concertation » (Comité paritaire FEC-FAC-FNEEQ/CPNC, 2008: 20). Pour sa part, la FNEEQ préfère parler de travail « en collégialité » (FNEEQ, 2009: 1.2.3)

Koffi (1998: 63-64) énonce les fondements de la collégialité appliqués à l'école. Selon lui, la collégialité s'appuie sur la volonté des enseignants de performer; la capacité des enseignants à adopter le changement comme tremplin vers l'excellence et la volonté des directeurs de transformer pour le mieux leur école.
Koffi (1998: 58) définit la collégialité comme « une confrérie de personnes qui sont des collègues regroupés en équipe, revêtues d'une dignité, se conférant des fonctions et des responsabilités et se léguant le pouvoir et l'autorité d'exercer ces fonctions ».
Ces éléments conceptuels énoncés permettent de poser un regard sur la méthodologie qui sera employée dans le cadre du présent projet de recherche.

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche descriptive consiste à décrire les perceptions de rôle des coordonnateurs départementaux par la prise en compte du point de vue de différents acteurs du milieu collégial. Basées sur une collecte des données qualitative, les entrevues réalisées permettront d'aller chercher le vécu de ces acteurs et le sens qu'ils accordent au rôle de coordonnateur départemental en favorisant la construction du savoir par l'expression de différentes personnes quant à leurs perceptions face au rôle du coordonnateur départemental dans leur cégep. En effet, cette construction du savoir se fait à partir du sens accordé aux événements par les individus eux-mêmes (Poupart, 1997; Savoie-Zajc, 2000a, 2005).

L'échantillonnage intentionnel (Savoie-Zajc, 2000) a été retenu afin d'assurer une meilleure représentativité des différents critères (nombre d'élèves dans le collège et dans le programme de formation, localisation urbaine ou rurale, composantes du rôle). Les 30 sujets proviendront donc de six cégeps. Le nombre d'établissements retenus en fonction de la taille du cégep, s'explique par les tâches qui peuvent varier en raison du nombre d'étudiants (CPNC, 2005b).
Afin d'obtenir une vue d'ensemble des différentes composantes du rôle — prescrit, attendu, transmis, perçu, préféré, exercé — il importe de recueillir des données provenant de chacun de ces émetteurs de rôle. Ce recours aux supérieurs, collègues et subordonnés dans l'évaluation de la personne-cible est une approche qui se nomme « évaluation 360 degrés » et qui provient du domaine de la gestion des ressources humaines (Matuchet *et al.*, 2005). Bellavance (1970) a utilisé cette méthode auprès des directeurs de services pédagogiques dans les cégeps. C'est ce type d'évaluation qui sera effectué avec cinq différents sujets dans chacun des cégeps étudiés, soit : le coordonnateur départemental, un enseignant membre du département, un technicien de laboratoire, un étudiant dans le programme de formation et un directeur des études — ou son adjoint — responsable de ce même programme de formation.

Les données seront recueillies à l'aide de trois outils : une fiche de données sociodémographiques, un guide d'entrevue ainsi qu'un questionnaire permettant de trianguler les données d'entrevues.

La fiche de données sociodémographiques sera envoyée à différents coordonnateurs départementaux dans les collèges. Cette fiche servira essentiellement à :

1) obtenir une vue d'ensemble des caractéristiques sociodémographiques associées aux sujets de l'étude et à leur environnement;
2) cibler les personnes à contacter en vue d'assurer une certaine représentativité de l'échantillon;
3) créer un premier contact avec des coordonnateurs qui pourraient manifester de l'intérêt à participer au présent projet de recherche en tant que personne interviewée.

L'entrevue individuelle semi-dirigée sera le principal instrument de collecte de données dans le cadre de ce projet de recherche. Les entrevues d'environ une heure chacune se dérouleront sur le lieu de travail des différents acteurs.

Le questionnaire de Rizzo, House, et Lirtzman (RHL) (1970), portant sur l'ambigüité et le conflit de rôle sera administré à chacun des six coordonnateurs départementaux à la suite de l'entrevue individuelle. La version courte du questionnaire, comportant 14 questions sur les 30 originales, est retenue puisque ce sont ces questions qui offrent les meilleurs coefficients de fidélité. Le questionnaire RHL sera donc utilisé afin de permettre de tisser des liens entre les données issues du questionnaire et les données collectées lors des entrevues individuelles et ainsi vérifier la cohérence de ces dernières en guise de triangulation.

Traitement des données

Les données recueillies seront codées en unités de sens en utilisant la méthode utilisée par Royal (2007, p. 108), permettant de comparer les données recueillies en entrevue avec un cadre conceptuel solide, mais aussi d'ajouter des catégories au besoin lors de la codification. Ce choix est fait afin d'offrir une souplesse lors de la codification, puisque le sens des événements accordé par le sujet est important dans l'approche utilisée et ainsi comprendre le phénomène des problématiques de rôle.

Limites de la recherche

La méthode de l'entrevue possède ses limites : la technique des entrevues semi-dirigées ne fera peut-être pas ressortir toute l'information qu'il aurait été possible de recueillir. Cette même technique rend parfois les comparaisons difficiles entre les différents sujets en raison de l'unicité des événements qu'ils rapportent. Bien qu'une attention particulière soit apportée par le chercheur lors des reformulations, le sens accordé aux mots pourrait différer de celui entendu par le sujet.
La qualité des échanges, lors des entrevues, est largement tributaire du lien de confiance que le chercheur est en mesure de tisser avec les sujets, ce qui pourrait priver le chercheur de données pertinentes créant ainsi une autre limite. Le phénomène de désirabilité sociale peut conduire le sujet à répondre ce qu'il croit que le chercheur voudrait entendre et « embellir la vérité », faussant ainsi les données. Savoie-Zajc (2000) et Van der Marren (1995: 109) font partie de l'impact que le filtre des perceptions associé au langage des sujets peut amener. L'expérience d'entrevue du chercheur lui permettra de porter une attention particulière à la reformulation des propos du sujet afin de minimiser les impacts d'une telle limite.
Une autre limite à ce projet de recherche tient du fait que le nombre de sujet demeurera assez restreint. Toutefois, le but de cette recherche n'étant pas de généraliser une théorie à l'ensemble d'une population, la méthodologie utilisée pour répondre aux questions de recherche semble adéquate.

CONCLUSION

Cet article a permis de mettre en lumière les problématiques de rôle vécues par les coordonnateurs départementaux des collèges du Québec, soit le conflit de rôle et l'ambigüité de rôle, causés en partie par un mode de gestion en collégialité. Une revue de littérature a permis d'énoncer un cadre conceptuel portant sur la définition des rôles de même que sur les éléments concrets causant le conflit de rôle et l'ambigüité de rôle. La méthodologie s'appuyant sur des entrevues semi-dirigées et l'utilisation d'un questionnaire permettra de recueillir des données auprès de coordonnateurs, d'enseignants et de directeurs des études ou leurs adjoints, en assurant une triangulation des informations recueillies. Les données qualitatives seront analysées en s'inspirant d'une approche logico-inductive, qui s'appuie sur la théorie des rôles. Il en résultera une description des rôles, des éléments constitutifs des problématiques de rôle chez les coordonnateurs départementaux et possiblement la mise en évidence des stratégies mises de l'avant pour contrer ces problématiques.

RÉFÉRENCES choisies

Anderson, G.L. 1976. «Organisational Diversity». In *Examining Departemental Management,* J.C. Smart et J.R. Montgomery, p. 1-20. San Francisco: Jossey-Bass.

Beauchamp, Yves. 1987. «Les rôles de gestion des administrateurs de cégep». Montréal, Université de Montréal.

Bellavance, A. 1970. «La fonction du directeur des services pédagogiques de cégep.». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal.

Blais, Christiane. 2008. *La gestion par les pairs dans les départements*. Montréal: Syndicat des professeurs du Collège Marie-Victorin.

Brunet, Luc, André Brassard, Lise Corriveau et Richard Pépin. 1985. *Le rôle du directeur d'école au Québec: 1ère partie*. Montréal: Université de Montréal, 185 p.

Collerette, Pierre, et Robert Schneider. 2010. *Le pilotage du changement: une approche stratégique et pratique*. Québec: Presses de l'Université du Québec p.

Comité paritaire FEC-FAC-FNEEQ/CPNC. 2008. *Enseigner au collégial, portrait de la profession*. Montréal, 73 p.

Comité patronal de négociation des collèges. 2005a. *Entente 2005-2010 FNEEQ-CSN/cégep : version administrative*: CPNC, 312 p.

Commeiras, Nathalie, Christophe Fournier et Anne Loubes. 2003. «Les tensions de rôle, la surcharge de travail et le système de contrôle: des déterminants de l'opportunité d'innovation dans le travail? Une étude empirique auprès des managers de rayon». In *Association francophone de gestion des ressources humaines* (Grenoble), sous la dir. de AGRH. Grenoble.

Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec. 2009. *Un regard sur les départements*. Montréal: FNEEQ/CSN, 201 p.

Gortner, Harold F., Julianne Maher et Jeanne Bell. Nicholson. 1993. *La gestion des organisations publiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 587 p.

Grima, François. 2004. «Faire face au conflit de rôle: analyse des stratégies d'ajustement des responsables de formation professionnelle continue (RFPC)». *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, no 52, p. 47-62.

Héon, Lucie, Thérèse Hamel et Denis Savard. 2008. *Les cégeps:une grande aventure collective québécoise*, 2e édition. Québec: Presses de l'Université Laval, 562 p. En ligne. http://www.lescegeps.com/livres/les_cegeps.

Kahn, R.L., D.M. Wolfe, R.P. Quinn et J.L. Snoek. 1964. *Organisational stress : studies in role conflict and ambiguity*. New York: John Wiley & Sons, 470 p.

Katz, Daniel, et R.L. Kahn. 1978. *The Social psychology of organizations*, 2nd. New York: John Wiley and Sons, 848 p.
Katz, Daniel, Robert-Louis Kahn et J.Stacey Adams. 1980. *The study of organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 588 p.
Koffi, Vivi. 1998. «La collégialité». In *Quand l'école se prend en main*, Vivi Koffi, Paul Laurin et André Moreau, p. 55-89. Quebec: Les Presses de l'Université du Québec. En ligne. http://site.ebrary.com/lib/uqar/docDetail.action?docID=10225937.
Matuchet, S., A. Somat, B. Testé et E Lucet. 2005. «Émergence, développement et utilités de l'évaluation 360 degrés». *Psychologie du travail et des organisations*, vol. 11, no 4, p. 211-226.
McGrath, J.E. 1976. «Stress behavior in organizations». In *Handbook of industrial and organizationnal psychology*, M.D. Dunette, p. 1351-1395. Chicago: Rand McNally.
Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. 2009. *Projet de loi 44: loi modifiant la loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel en matière de gouvernance*. Québec Gouvernement du Québec.
Mintzberg, Henry. 2002. *Le management : Voyage au centre des organisations*. Paris: Éditions d'Organisation, 570 p.
Plouffe, Jean-Pierre. 1994. «Étude sur le fonctionnement d'un département de soins infirmiers au Collège Outaouais». Rapport d'intervention, Hull, École nationale d'administration publique.
Rizzo, John R., Robert J. House et Sidney I. Lirtzman. 1970. «Role Conflict and Ambiguity in Complex Organizations». *Administrative Science Quarterly*, vol. 15, no 2, p. 150-163.
Robert, Guy. 1989. «Le role de la coordonnatrice et du coordonnateur de departement d'enseignement dans les colleges d'enseignement general et professionnel (cegeps) francophones publics du Quebec». McGill University (Canada), 114 p.
Royal, Louise. 2007. «Le phénomène des tensions de rôle chez le directeur adjoint d'école de l'ordre d'enseignement secondaire du Québec». Thèse de doctorat, Montréal, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal.
Sarbin, T.R., et V.L. Allen. 1968. « Role theory». In *The handbook of social psychology*, 2nd, G. Lindzey et E. Aronson, p. 488-567. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
Savoie-Zajc, Lorraine. 2000. «La recherche qualitative / interprétative en éducation». In *Introduction à la recherche en éducation*, Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 178-198. Sherbrooke: Éditions du CRP.
Savoie, André, et Alain Forget. 1983. *Le stress au travail: mesures et prévention*. Montréal: Agence d'Arc, 297 p.
Tessier, Pierre. 1995. «Les stratégies du pouvoir informel exercées par les coordonateurs de départements dans un cégep». Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 201 p.
Van der Maren, Jean-Marie. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 506 p.

POLITIQUE D'ARTICULATION ENTRE L'UNIVERSITÉ ET LA COMMUNAUTÉ: RESPONSABILITÉ SOCIALE ET INDISSOCIABILITÉ ENTRE L'ENSEIGNEMENT, L'EXTENSION ET LA RECHERCHE

Ana Margarida de Leão Taborda
ana.taborda@utp.br – Universidade Tuiuti do Paraná
Pro-recteur de Promotion Humaine de l`Unversite Tuiuti du Parana
Tel.- 55 (41) 3331-8110 / 55- (41) 9984-6730
Av. Joao Gualberto, 641, ap 32, Alto da Gloria, Curitiba, Parana , Brasil CEP 80030-000

Carmen Luiza da Silva
Carmen.silva@utp.br – Universidade Tuiuti do Parana
Pro-recteur Academique de l`Universite Tuiuti do Parana
Tel. 3331-7769 / 55-(41) 99350911
Rua Sydnei Antonio Rangel Santos, 238, Santo Inacio, Curitiba, Parana, Brasil

Maria Antônia de Souza
maria.souza8@utp.br – Universidade Tuiuti do Paraná
Professeur – Univesite Tuiuti do Paraná
Tel. 55-(41) 3331-7700
Rua Sydnei Antonio Rangel Santos, 238, Santo Inacio, Curitiba, Parana, Brasil

Résumé

Ce travail est le fruit d'études bibliographiques et d'analyse de politiques éducatives qui soulignent l'articulation entre l'université et la communauté au Brésil. La Constitution de la République Fédérative du Brésil et la Loi des Directrices et Bases de l'Éducation Nationale ont des articles qui déterminent que l'articulation entre l'enseignement, l'extension et la recherche constituent le principe fondamental des universités. De même, les organismes évaluateurs des cours de Master Stricto Sensu considèrent très importantes l'inclusion sociale et la responsabilité sociale des établissements d'enseignement. Dans ce travail, l'intention est de discuter quel genre de politique d'articulation entre l'université et la communauté est nécessaire pour que l'engagement et la responsabilité sociale des établissements soient efficaces. On prend comme référence les pratiques institutionnelles comme celles développées à l'Université Tuiuti do Paraná. Les projets d'extension et de recherche sont élaborés en fonction des demandes sociales générales et de celles de la communauté universitaire. C'est ainsi que les projets de l'université répondent à des gens avec des demandes diverses, à l'exemple des ramasseurs des matériaux recyclables ; des professeurs de l'enseignement primaire (de l'espace urbain et de l'espace rural) ; des entrepreneurs ; des gestionnaires de l'éducation entre autres. L'articulation entre l'enseignement, l'extension et la recherche a guidé les actions dans le domaine curriculaire, à l'exemple des Études Interdisciplinaires présents dans tous les cours de Licence. Les centres de recherche appartenant à l'institution sont des exemples de l'articulation entre la communauté extérieure et la communauté universitaire ; entre la Licence et le Master (strictu sensu et lato sensu) ; entre les professeurs de différents cours. Ce sont des centres qui permettent le travail lié aux droits de l'Homme ; à la santé ; à l'éducation, aux nouvelles technologies parmi beaucoup d'autres sujets et questions d'intérêt pour la société brésilienne, révélant ainsi la responsabilité sociale de l'institution à travers des partenariats avec des organisations de la société civile. Les pratiques institutionnelles dans les domaines du droit, de la santé et de l'éducation qui articulent l'enseignement, l'extension et la recherche seront caractérisées dans ce travail. L'engagement social et la responsabilité sociale, au-delà des questions liées au marketing institutionnel, révèlent le degré de préoccupation de l'université avec la transformation sociale. De même, l'articulation entre des sujets de la société civile organisée, à travers des partenariats, emmène à la formation d'un espace public que fonctionne selon les intérêts différents, mais avec un objectif commun de transformer la situation d'inégalité sociale et des faiblesses socioculturelles et éducatives.

Mots-clés : politique, université, communauté, responsabilité sociale.

Introduction

Le caractère indissociable de la relation entre l'enseignement, extension et recherche est l'un des principes constitutionnels[36] à suivre par les établissements de l'Enseignement Supérieur, en particulier ceux qui possèdent le statut d'université. La Loi des Directrices et Bases de l'Éducation Nationale sous le nº 9394/96, dans son article 52, prévoit que les universités « sont des institutions pluridisciplinaires de formation des cadres professionnels de niveau supérieur, de recherche, d'extension et du domaine de la culture du savoir humain ». En référence à ces principes constitutionnels et de l'éducation, l'Université Tuiti do Paraná consolide la politique d'intégration de l'enseignement, l'extension et la recherche, dont l'un des piliers est le lien entre l'université et la communauté.

L'indissociabilité entre l'enseignement, l'extension et la recherche est le principe central de la politique d'intégration des activités universitaires par rapport aux problèmes qui affligent la société brésilienne. On sait que la santé et l'éducation sont deux indicateurs sociaux qui ont des faiblesses qui doivent être affrontées dans la société brésilienne. Les cours de santé sont liés à des projets d'extension et recherche qui améliorent l'enseignement et l'action des étudiants et des professeurs directement avec les questions du monde et de la vie. Ainsi, cela permet d'élargir la vision du monde des universitaires en ce qui concerne l'approfondissement des connaissances scientifiques, et en ce qui concerne la relation et l'interaction sociale établie entre étudiants et les personnes de la communauté à l'extérieur de l'université.

Dans les cours des Sciences Humaines existent des projets et des centres d'études et recherches visant à la discussion et aux pratiques éducatives liées à la formation de professeurs (initiale et continue) ; éducation des enfants ; indiscipline, éducation rurale, mémoire etc. Les professeurs et les étudiants de graduation et des cycles supérieurs participent des groupes et des centres, apportant les questions émergentes dans la société.

L'Université dispose des projets d'études et de recherche dans un réseau d'établissements universitaires, par exemple le projet récemment approuvé lié à L'Observatoire de l'Éducation – CAPES – concernant l'intervention pédagogique dans le domaine de l'alphabétisation dans les écoles rurales de la région métropolitaine de Curitiba. De même, des projets et des échanges internationaux sont développés dans l'établissement, par exemple le projet FIPSE/CAPES permettant aux étudiants de licence et du cycle supérieur de travailler avec des technologies éducatives pour les élèves ayant des besoins spéciaux (handicapés).

Les centres de recherche en relation à l'UTP sont des exemples de l'articulation entre la communauté extérieure et la communauté universitaire ; entre la licence et le cycle supérieur – Master - (strictu sensu et lato sensu) ; entre les professeurs de différents cours. Ce sont des centres qui permettent le

[36] Article 207 de La Constitution Fédérale/1988

travail lié aux droits de l'homme ; a la santé ; à l'éducation, aux nouvelles technologies, entre beaucoup d'autres sujets et questions d'intérêt pour la société brésilienne.

L'articulation entre l'enseignement, l'extension et la recherche a guidé les actions dans le domaine curriculaire, selon l'exemple des Études Interdisciplinaires présentes dans tous les cours de Licence.

Les exemples des pratiques éducatives et scientifiques développées à l'UTP révèlent la forme de la politique d'interaction université-communauté et de l'indissociabilité enseignement, extension et recherche. Ils révèlent aussi l'intégration de l'UTP avec autres établissements d'Enseignement Supérieur du pays et de l'étranger.

Le plan d'intégration entre l'établissement universitaire et la communauté , ainsi que d'articulation entre enseignement, extension et recherche repose sur le pilier de la dialogique. Les projets d'extension et de recherche sont élaborés en fonction des demandes sociales générales et celles issues de la communauté universitaire. C'est ainsi que les projets de l'UTP répondent aux personnes qui ont des demandes diverses, à l'exemple des ramasseurs des matériaux recyclables ; les professeurs de l'enseignement primaire (de l'espace urbain et de l'espace rural) ; des entrepreneurs ; des gestionnaires de l'éducation entre autres.

L'Université : indissociabilité entre l'enseignement, l'extension et la recherche

On prend comme référence le concept de l'université en tant qu'institution pluridisciplinaire en tant qu'institution, tel qu'il est exprimé dans l'article 52 de la LDB 9394/96. On s'appuie sur la compréhension que l'indissociabilité entre l'enseignement, l'extension et la recherche révèlent les relations suivantes[37].

1) Les relations éducatives développées par un mouvement intense entre la communauté universitaire et d'autres communautés, organisations et mouvements sociaux. L'idée de l'université séparée de la société est dépassée, puis que l'université est la société ; les contradictions sociales et les visages de l'exclusion sociale y sont exprimés.

2) Les relations politiques qui sont constitués au sein de l'université étant donné la nécessité de la prise de décisions sur les communautés qui seront insérés dans des projets d'extension.
Principalement, ces communautés représentent l'ensemble des personnes à faible revenu, 'a faible niveau d'éducation, de mauvaise santé, sans travail, sans logement, sans nutrition et d'autres aspects qui constituent des droits fondamentaux de tout être humain.
C'est à dire, l'extension montre l'ampleur de l'intérêt de la communauté universitaire par des relations sociales et des réalités qui expriment l'inégalité et l'exclusion sociale résultant des contradictions fondamentales qui marquent la nation, tels que la concentration des revenus.

3) Les relations culturelles qui rapprochent éducateurs et étudiants de pratiques et coutumes qui ne sont pas toujours connus de la communauté académique. L'exemple, le plus célèbre, est celui de la réalité rurale brésilienne. A l'université concerné, il y a des projets qui favorisent l'intégration des étudiants et professeurs dans les communautés autochtones, riverains, les colons, les campeurs, les agriculteurs et des autres catégories de travailleurs ruraux. C'est à partir de cette interaction qui se dégagent de nombreuses préoccupations au sujet des identités culturelles et politiques, sur les coutumes et les pratiques.

4) Les relations de négociation : les objectifs et les actions des projets d'extension sont analysés avec les communautés qui intègrent ces projets. Il y a une perspective d'intégration-action qui souligne plusieurs projets et programmes de extension et de recherche.

5) Les relations qui affirment la nécessité de la production collective de la connaissance à travers la pratique collective dans la résolution et études des problèmes qui concernent la société.

6) Les relations éducatives qui révèlent les réalités fragiles du point de vue de l'accès aux droits sociaux et annoncent des initiatives qui peuvent être renforcées par des politiques publiques.

Nous affirmons encore, de cette façon, que l'intégration entre l'enseignement, l'extension et la recherche, et le lien entre l'université et la communauté est un processus qui réunit trois piliers: l'éducatif, le culturel et le scientifique. Dans le domaine méthodologique, la participation et la dialogique intègrent les pratiques éducatives et scientifiques.

Des raisonnements théoriques qui renforcent la politique qui régit le plan d'intégration université-communauté sont exposés par différents auteurs, parmi lesquels nous mentionnons :
Cury (2204, p. 791) dans son texte sur licence/master: la recherche d'une relation vertueuse a écrit :

> *La recherche, composant spécifique de la post graduation, et l'enseignement, composant spécifique de la licence, doivent aller ensemble et articulés afin de permettre la créativité mutuelle. De leurs différences, leur intrication et de ses produits respectifs, l'université peut acquérir une plus grande légitimité et bénéficier de la socialisation de ces niveaux d'éducation, en les étendant à l'ensemble de la société.*

Moita e Andrade (2009, p.279) pour qui

> *L'extension et l'enseignement ne sont pas accessoires à la recherche, mais son prolongement naturel, si la production scientifique veut être efficace et intervenir pour modifier la réalité étudiée – pour s'enrichir et dans cette procédure, pouvoir s'en nourrir en permanence.*

Le plan d'intégration entre l'enseignement, l'extension et la recherche de l'Université Tuiuti do Paraná, traité dans cet article, est basée sur une perspective théorique-méthodologique dans laquelle la participation des acteurs est ce qui donne la spécificité de la relation de l'éducation, de la formation et de la science inhérents au milieu académique.

L'extension universitaire est l'une des possibilités de surmonter la dimension technique – la prestation de services - elle permet la construction de connaissances dans un espace privilégié de relations, en plus de permettre le développement d'actions dans le domaine de la responsabilité sociale, à travers la relation de gouvernement et la société civile, ou par des groupes de liaison et les organisations de la société civile elle-même.

L'extension au Brésil, pendant longtemps, a était qualifiée comme prestation de services, la transmission du savoir, donation, le messianisme, l'invasion culturelle, mécanicisme. Selon Freire, il y a au moins trois décennies, les termes comportant l'extension transforment l'homme « ... à presque un objet, et lui refusent le statut d'être un agent de transformation du monde (...) en plus de lui refuser de la formation et de l'établissement d'une connaissance authentique. En plus de nier l'action et la réflexion véritables à ceux qui sont les objets de ces actions ». C'est à dire, il s'agit d'une conception dichotomique entre la théorie et la pratique, entre le sujet extensioniste et le sujet de l'action ou « l'objet de l'action ».

[37] Relations remarquées par Maria Antonia de Souza, 2010, dans la préface de l'ouvrage organisé par le professeur Adolfo Calderon Ignacio, intitulé «Extension universitaire: une question ouverte », dans la presse.

À ce stade, la société est marquée par des réseaux sociaux et de la communication. C'est l'une des alternatives, ainsi que les exigences sociales qui ont été faites à l'État, pour réduire les inégalités sociales, l'injustice, la santé précaire, l'éducation, parmi les besoins de cette population. L'extension universitaire acquiert le caractère de réseau, au moment où elle permet le développement de projets articulés avec d'autres entités de la société civile organisée et les facultés qui composent l'université.

Au niveau universitaire, les projets d'extension et de recherche visent relier les savoirs socialement construits, les connaissances acquises en classe et dans la recherche, avec la communauté sociale, culturelle, économique et politique en cause. L'extension est un moyen de permettre l'intégration des universitaires et professeurs dans les deux relations micro et macro de la société. L'insertion indique les possibilités de modification d'une certaine réalité, par une action participative de l'université avec la communauté concernée.

La dimension de la responsabilité sociale doit être soulignée, car l'entité privée propose de développer les processus éducatif et de formation participatifs avec un groupe marqué par l'exclusion sociale, la dépossession, l'inégalité sociale, mais qui résiste en organisant des alternatives pour la survie. Il est le devoir de toute institution qui vise à travailler avec l'éducation de produire une éducation de qualité qui assure la formation d'individus capables de transformer et de développer la société. La scolarité est une forme d'investissement social qui produit le capital humain, dans lequel le retour est prévu dans les plans, individuel et social. Le plein développement de la personne, sa préparation à la citoyenneté et sa qualification pour l'emploi est la base de l'inclusion sociale.

L'université est au sommet de cette chaîne de la formation des citoyens et son rôle dans le contexte social est en train d'être revu. En tant que producteur, raisonneur et transmetteur des connaissances, elle valide son caractère émancipateur et libérateur de l'être humain. Mais il faut repenser sa responsabilité éthique et sociale qui s'étend, comme l'a souligné Werthein (2003), l'université doit «mettre leur intelligence et leur créativité au service de ceux qui n'ont pas encore atteint les conditions fondamentales de la vie. » (Werthein, 2003, p.8)

La vision humaine et sociale qui est la source de son travail d'éducation doit offrir à tous ceux qui fréquentent l'université et qui y passent, beaucoup plus que l'accumulation de connaissances et de compétences.
Il faut avant tout fournir une vision large et critique de la réalité afin de promouvoir la réflexion autonome de l'individu dans la construction de sa praxis sociale et professionnelle.

Gohn (1999, p.32) affirme que

> *Un des plus grands défis aujourd'hui c'est d'impliquer les jeunes dans des activités participatives, en particulier les jeunes qui ont peu d'intérêt dans la politique, et participent peu à certains mouvements, partis et/ou syndicats (...) Il faut former du personnel spécialisé pour organiser l'éducation d'un peuple, en termes de formation/information des citoyens actifs, qui connaissent leurs droits et devoirs, ainsi que la structure et le fonctionnement de l'administration publique.*

Dans ce contexte, on peut inclure l'extension en tant qu'espace de développement participatif et des activités de recherche.

Dans une activité d'extension, certaines étapes doivent être suivies pour la configurer comme une activité de recherche, à savoir: 1) Diagnostic de la communauté qui participe au partenariat ; 2) Enquête sur les demandes déjà formulées par la population en question ; 3) Réunions avec les membres de la communauté ; 4) Proposition d'activités conjointes avec la communauté ; 5) Enregistrement et analyse des activités - par l'observation, l'entrevue et l'analyse documentaire; 6) Production de textes sur les aspects interdisciplinaires de la communauté ; 7) Production de textes sur les résultats de l'action dans la communauté ; 8) La diffusion de la recherche universitaire dans des événements scientifiques et dans des revues. Toutes les activités sont médiés par la lecture de textes se rapportant aux thèmes qui concernent l'action.

Selon les lignes directrices du Projet de Développement Institutionnel, les politiques, les programmes et les projets pour la Responsabilité Sociale de l'UTP favorisent le caractère indissociable entre l'enseignement, l'extension et la recherche, ainsi que favorisent et encouragent des actions sociales qui offrent aux enseignants et aux apprenants d'expérimenter toute la diversité sociale, économique et environnementale et éducative locale, régionale et nationale.

Pour que la responsabilité sociale puisse être incorporée, évalué et développé d'une manière intégrée dans tous les secteurs de l'Université, un « lien d'intégration » a eté creé, en 2002, appelé Pro-reitoria de Promocao Humana (PROHUMANA). Ce département, subordonné au principe de la Promotion Humaine, a la fonction de déployer, intégrer et superviser les programmes et projets de la responsabilité sociale et environnementale, artistique, sportive et culturel, des affaires communautaires et l'Inclusion Sociale.

Partenariats et responsabilité sociale

La scène politique des années 1990 a été imprégnée par la politique de partenariats entre les diverses organisations de la société civile et de ceux-là avec les gouvernements locaux, des états et communales. Les universités ont participé à des partenariats, parmi lesquelles se détachent celles liées au thème de l'éducation.

Le terme partenariat, selon Caccia Bava (1999, p. 15) :

> *[...] Indique la disposition d'une action conjointe entre les différentes parties, mais qui ne qualifie pas quelle est cette action, quelles relations sont établies et à quelles fins [...] l'exercice d'un partenariat d'apprentissage démocratique est l'endroit où la richesse des contributions de chaque institution réside précisément en ce que chaque partenaire peut apporter au projet commun.*

Les activités de partenariat dans les universités sont caractérisées par la dimension de l'extension, impliquant des universitaires, des enseignants et la communauté, Il s'agit d'un processus éducatif caractérisé selon les termes de Freire (1977, p. 69) "c'est la communication, le dialogue, ce qui n'est pas le transfert de connaissances, mais une rencontre des interlocuteurs qui cherchent la signification du sens" . Les activités d'extension culmineront dans des réseaux sociaux qui produisent des connaissances.

Les réseaux sociaux sont formés par l'échange d'expériences entre les sujets de l'extension, aboutissant à un ensemble de connaissances qui permettent l'expansion de la vision du monde de ceux qui sont impliqués, en particulier les étudiants qui sont en mesure d'établir des relations entre le contenu donné en classe et les aspects de la réalité. Il s'agit de l'apprentissage de l'exercice des relations avec les autres, d'écouter le silence, le raisonnement et la visualisation des possibilités d'action dans le domaine professionnel dans lequel il figure. C'est un moment dans lequel chaque participant peut penser à la signification sociale de l'action collective.

La responsabilité sociale est une marque des politiques universitaires, en particulier dans les institutions privées d'enseignements. Pourquoi parler de la responsabilité sociale dans le contexte de l'enseignement supérieur au Brésil ?

Pour s'affermir en tant qu'une institution sociale éducative et qui produit la science de manière à obtenir de la reconnaissance et de la légitimité, il est nécessaire que l'université surmonte les barrières qui la séparent de la société, en agissant régionalement et en intéragissant au niveau global. Le rôle de l'université est celui de promouvoir la science et la formation professionnelle imprégnée de la responsabilité dans son caractère social émancipateur.

D'après Sobrinho (2004), il appartient à l'université de développer une compréhension ample et bien fondée en ce qui concerne les finalités et les transformations de la société.

> *[...] si l'université ne prend pas un recul critique pour mieux voir la société, elle se perd et, alors, la société perd son instance de réflexion et de synthèse la plus légitime. Si l'université adhère de manière non critique aux objectifs de la société, aujourd'hui plus identifés avec l'orientation technocratique et gestionnaire, elle abdique sa fonction de formation, d'éducation et d'autonomisation des sujets en faveur de l'organisation de la production et d'un contrôle prétendu des relations entre les individus. (DIAS SOBRINHO, 2004).*

En tant que patrimoine publique, l'enseignement supérieur exerce des fonctions à caractère éthique et politique qui dépassent les fonctions instrumentales de formation technique et de professionnels. Son rôle dans la formation intellectuelle et morale ne se restreint pas à la construction du savoir et à la promotion de valeurs. Sa fonction publique est pertinente à sa responsabilité sociale, à travers laquelle elle doit identifier les demandes sociales prioritaires et intensifier la participation de tous ses acteurs dans la socialisation et application des contenus aux nécessités quotidiennes de la société.

La fonction sociale de l'éducation au Brésil est renforcée par la Loi des Directives et Bases de l'Éducation, LDB numéro 9394/1996, dans son article premier : « L'éducation comprend les processus formatifs qui se développent dans la vie familiale, dans la coexistence humaine, dans le travail, dans les institutions d'enseignement et de recherche, dans les mouvements sociaux et organisations de la société civile et dans les manifestations culturelles ». Cette loi prend en considération les fondements de l'éducation pour le XXIème siècle de l'UNESCO, déterminés dans le Rapport Faure dans les années 70 et rediscutés par le Rapport Delors de 1993 à 1996, (WERTHEIN et CUNHA, 2000) qui considère que l'éducation doit être comprise dans la perspective de la mondialisation et d'une société émergente d'échelle mondiale.

> *La compréhension du monde passe nécessairement par la compréhension de l'autre et des relations qui lient l'être humain à son environnement. L'enseignement des liens qui unissent les personnes est devenu fondamental pour la construction d'une nouvelle solidarité. (WERTHEIN et CUNHA. 2000, p. 21)*

Dans cette perspective, la LDB, dans son deuxième article, ajoute aux principes constitutionnels ceux de liberté et les idéaux de solidarité humaine comme base pour le plein développement de l'apprenant, sa préparation pour l'exercice de la citoyenneté et sa formation pour le travail. Les finalités de l'enseignement supérieur, définies dans l'article 43, corroborent l'affirmation que, compris comme fonction sociale, il contient dans son sein le concept de responsabilité sociale, notamment par son sixième objectif : « stimuler la connaissance des problèmes du monde actuel, en partculier les problèmes nationaux et régionaux, rendre des services spécialisés à la communauté et établir avec celle-ci une relation de réciprocité ». Cette affirmation suppose le caractère indissociable de la relation entre enseignement, recherche et extension, en ouvrant l'espace pour la dimension de l'éducation continue qui gagne une nouvelle approche à partir du rapport de la commission de l'UNESCO pour l'éducation du XXIème siècle, présidée par Jaques Delors, qui propose

> *que l'on transcende la vision purement instrumentale de l'éducation, considérée comme une voie obligée pour obtenir certains résultats (savoir faire, acquisition de diverses capacités, fins d'ordre économique), et que l'on commence à la considérer dans sa plénitude : l'accomplissement de la personne qui, toute entière, apprend à être. (WERTHEIN et CUNHA, 2003, p.37)*

L'enseignement supérieur a le défi de promouvoir des transformations et des changements dans la société. Aucun pays ne peut se développer intérieurement et de manière permanente sans la participation des intitutions d'enseignement supérieur, en particulier les universités, responsables du développement de la recherche.

Méthodologie pour l'intégration université et communauté : accomplissant la responsabilité sociale et construisant des connaissances

La méthodologie participative est définie comme principe directeur des activités d'enseignement et d'extension, principalement. Avec elle, on cherche à répondre aux questions suivantes :

a) Comment parvenir à une pratique démocratique qui articule le savoir de la population avec le savoir scientifique développé à l'intérieur de l'Université, en valorisant un travail de construction collective dans le processus d'investigation et d'intervention ?

b) Parmi les questions socioenvironnementales qui se manifestent dans les communautés, lesquelles sont pertinentes et demandent la compréhension, de la part de la population, de l'environnement dans lequel on vit ?

c) Comment développer une relation entre les professeurs chercheurs et les étudiants chercheurs avec la population d'une manière non autoritaire, mais basée sur une contribution mutuelle dans la construction du savoir ?

Selon Thiollent (1998, p. 14), la recherche-action

> *est un type de recherche sociale de base empirique conçue et réalisée en association étroite avec l'action et/ou avec la résolution d'un problème collectif et dans laquelle des chercheurs et des participants représentatifs de la situation ou du problème sont engagés de manière coopérative ou participative.*

Il s'agit alors d'une manière d'investigation alternative par rapport au mode de recherche conventionnelle et qui, en plus d'être participative, suppose une action planifiée à caractère social et éducationnel.

Dans cette perspective, l'action transformatrice entreprise dans l'intervention et l'investigation vise à ce que les participants trouvent des solutions viables aux problèmes affrontés. La recherche-action permet aussi de garantir la réciprocité des personnes engagées dans l'investigation, fondée sur le principe qui soutient que l'action ne remplace pas les activités propres des sujets impliqués, en soulignant l'importance du fait qu'ils ont quelque chose à « dire » ou à « faire ».

Cependant, l'intervention et l'investigation ne se restreignent pas à l'action, car elles ont pour objectif d'augmenter le savoir ou le « niveau de conscience » des sujets participants : cheurcheurs et sujets/objets de la recherche.

Ainsi, l'exigence scientifique de l'investigation se fonde sur le soin avec lequel on cherche à accomplir une intense participation basée sur le savoir scientifique de sorte que l'appropriation et la construction des fondements téorico-méthodologiques atteints dans le développement de la recherche soient son plus grand défi.

Les étapes et les actions qui constituent une pratique éducative participative sont :

a) Dans l'étape exploratoire, le champ de recherche est mesuré. Il s'agit d'une première enquête de la situation et des problèmes. Les critères se fondent sur la pertinence sociale des actions qui seraient déclenchées, dans la perspective des objectifs de la recherche.

Dans cette étape de la recherche, quelques procédures sont privilégiées, développées en deux moments. Le premier moment est celui du travail de terrain et de discussion informelle avec les sujets engagés dans les projets et dans les processus éducatifs et scientifiques. Dans un deuxième temps, on réalise une enquête sur la situation et sur les problèmes de la population.

b) Après cette étape, on a accompli la planification des actions à être executées et évaluées de manière diagnostique et formative. Cette planification est réalisée de manière permanente et concomitante à la recherche, en permettant aux chercheurs l'appropriation du savoir déjà produit sur la population cible du projet et la production du nouveau savoir, qui consiste à générer des idées, des hypothèses et des lignes directrices pour orienter la recherche et les interprétations.

Ces procédures sont orientées par le principe de la recherche-action défendu par Thiollent (1998) dont l'adoption est nécessaire afin de mettre à la disposition des participants les connaissances d'ordre théorique ou pratique pour faciliter la discussion des problèmes ; élaborer les registres des informations collectées et les rapports de synthèse ; participer à la réflexion pour la recherche de généralisations et de la discussion des résultats dans le cadre plus englobant du domaine des sciences impliquées.

L'investigation suppose aussi d'avoir recours aux techniques d'observation de la réalité, aux entrevues individuelles et collectives.

Comme nous apprend Thiollent (1998), cette pratique ne peut se réaliser qu'à travers l'incitation des participants à décrire des situations ou des problèmes vécus, en visant la recherche d'explications et de solutions. L'engagement des professeurs, des étudiants chercheurs et des boursiers des projets d'initiation à la recherche, est caractérisé par les efforts envers le développement d'une approche interdisciplinaire au moyen des études dans les domaines prioritaires. Cela contribue énormément au développement de la capacité de création de stratégies cohérantes avec les conditions concrètes auxquelles les chercheurs font face, à travers des discussions de problèmes et la proposition de solutions.

La systématisation des données recueillies et l'évaluation des difficultés de l'expérience d'investigation et d'intervention auprès de la population, contribuent à l'appronfondissement de la recherche et à formation des étudiants en tant que chercheurs.

Compte tenu de ce qui a été exposé précédemment, il convient de mentionner les principaux projets développés à l'Universidade Tuiuti do Paraná. Ils sont l'expression de la nature indissociable de la relation entre enseignement, extension et recherche, ils représentent aussi le degré de responsabilité sociale de cette institution.

Centre d'Études et Recherches du Troisième Secteur - NEPETS[38]

Le NEPETS – Centre d'Études et Recherches du Troisième Secteur et Responsabilité Sociale, créé en 2003 a pour mission de développer des études et des recherches sur le Troisième Secteur et sur les activités de Responsabilité Sociale des Entreprises au Brésil, en visant la relation entre les acteurs du Troisième Secteur, avec l'État et avec l'initiative privée, toujours à la recherche d'une meilleure compréhension du rôle que chaque secteur exerce dans la société, et les limites de leurs actions.

Forum Permanent d'Éducation en Droits de l'Homme du Paraná

Il a pour objectif de promouvoir la discussion et la réflexion en droits de l'Homme, en ayant comme base les cinq axes du PNEDH : Enseignement Élémentaire, Enseignement Supérieur, Éducation Non-Formelle, Éducation des Professionnels des Systèmes de Justice et Sécurité, et Éducation et Média, en cherchant à stimuler la participation sociale dans la construction de propositions pour l'État du Paraná.

L'Université Tuiuti do Paraná coordonne le Forum d'Éducation en Droits de l'Homme du Paraná, en partenariat avec l'Université Fédérale du Paraná et l'Institut des Droits de l'Homme du Paraná. On met en relief la participation des professeurs, des responsables et des étudiants de l'UTP (Universidade Tuiuti do Paraná) dans les Forums d'Éducation et Droits de l'Homme du Paraná.

Projet d'étude et recherche en réseau[39] interinstitutionnel

En novembre 2010, le projet d'étude et recherche en éducation intitulé « Réalité des écoles rurales dans la Région Sud du Brésil : diagnostic et intervention pédagogique avec accent dans alphabétisation et formation de professeurs »[40] a été approuvé par l'Observatoire de l'Éducation/CAPES/INEP – Annonce numéro 038/2010. L'Universidade Tuiuti do Paraná, dans ledit projet, intègre le réseau d'universités avec l'Université Fédérale de Santa Catarina et l'Université Fédérale de Pelotas/RS. Le projet a 17 bourses d'étude/recherche pour chacune de trois institutions. À l'UTP les bourses seront distribuées de la manière suivante : 2 étudiants de doctorat en éducation ; 3 étudiants de master en éducation ; 6 étudiants de licence (Pédagogie, Histoire et Géographie) ; 6 professeurs des écoles rurales de municipalités de la région métropolitaine de Curitiba.

L'élaboration du dit projet répond à la politique d'intégration université-communauté et au principe constitutionnel du caractère indissociable de la relation entre l'enseignement, l'extension et la recherche. Il articule l'université à l'école publique, en particulier celles qui sont municipales et qui se situent dans la partie rurale de la région métropolitaine de Curitiba. Il articule la graduation à la post-graduation stricto sensu et, il a aussi pour but d'établir des liens avec la post-graduation lato sensu, moyennant le développement de cours de spécialisation destiné aux professeurs des écoles rurales.

Programme Tuiuti d'Incitation au Bénévolat - PROTIV[41]

Le Programme Tuiuti d'Incitation au Bénévolat, en utilisant les principes du bénévolat éducatif, promeut la participation des étudiants, des professeurs et des fonctionnaire en actions et projets sociaux, en alliant le savoir académique avec le développement d'habiletés solidaires dont l'objectif est de sensibiliser et inciter l'étudiant à la pratique de l'action bénévole, en propageant, intérieurement et extérieurement, l'importance du bénévolat en tant qu'instrument de transformation sociale.

Projet permanent d'inclusion numérique et sociale

Le projet d'inclusion Numérique du Pro-Rectorat de Promotion Humaine de l'Universidade Tuiuti do Paraná, créé en 2006, vise à offrir des cours d'informatique gratuits aux fonctionnaires, aux adolescents et aux personnes agées économiquement défavorisés de la communauté. L'objectif du travail est celui d'amener les participants à développer des activités numériques exigées par le marché du travail et par la vie moderne et, ainsi, les faire connaître, à travers l'ordinateur, le monde de l'information et de la communication.

Au long du cours, les participants acquièrent depuis des connaissances de hardware jusqu'à l'utilisation de logiciels pour la production de textes, de feuilles de travail, l'internet et d'autres produits. Les adolescents et les personnes agées ont l'occasion de développer et de renforcer leurs connaissances, tout en utilisant des ressources basiques d'informatique. Ils seront aussi capables de réaliser des activités basiques exigées par le marché du travail.

Forum Ordures & Citoyenneté du Paraná

Partenariat commencé en 2004 avec l'objectif de conjuguer les efforts pour le développement d'un programme de coopération technico-culturel-scientifique et d'extension, à travers des projets spécifiques pour les actions à être développées avec les associations de ramasseurs d'ordures de Curitiba, de la Région Métropolitaine et de la Côte.

---

[38] En portugais – Núcleo de Estudos e Pesquisas do Terceiro Setor (NEPETS)
[39] Le projet dans son intégralité se trouve en possession des Pro-Rectorats de Licence, Recherche et Promotion Humaine.
[40] En portugais : "Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação dos professores".
[41] En portugais : "Programa Tuiuti de Incentivo ao Voluntariado" – PROTIV.

En plus de promouvoir des actions éducatives qui couvrent tous les domaines de l'Université, en visant la compréhension des droits et devoirs humains, l'insertion sociale et la préservation de l'environnement, l'UTP participe activement au Forum Ordure & Citoyenneté, en assurant toujours sa présence dans les rencontres qui ont lieu tous les premiers jeudis de chaque mois, et est toujours représentée par Madame le Professeur Claudia Ruth Hirt Stachera, selon les dates :

Conseil Paranaense de Citoyenneté d'Entreprise[42]

Le Conseil Paranaense de Citoyenneté d'Entreprise – CPEC, membre du Système Féderation des Industries de l'État du Paraná – FIEP, a pour mission de rassembler les potentialités et compétences des entreprises pour promouvoir le développement durable du Paraná.

Comission d'éducation inclusive - CEI[43]

L'Universidade Tuiuti do Paraná, imprégnée de la philosophie de la Promotion Humaine et, dans l'intention de réaffirmer la croyance dans la valeur humaine et dans l'intérêt de la placer au centre de ses préocupations, cherche la construction d'une société au profit de tous.

Pour être à l'affût des progrès techniques et scientifiques à l'époque de l'avènement d'une nouvelle mentalité, préoccupée à maximiser son rôle social et avec l'égalité d'opportunités de ses étudiants, l'UTP a institué la **Commission d'Éducation Inclusive**, composée des représentants du corps de professeurs et des étudiants qui ont des besoins éducatifs spéciaux. Cette comission a pour objectif principal de : « Assurer l'égalité dans la diversité humaine – ÉDUCATION POUR TOUS ».

La CEI réalise systématiquement un travail qui vise à assurer l'accès et la permanence de la personne handicapée dans l'institution d'éducation supérieure (étudiants, fonctionnaires, professeurs), car elle croit au potentiel humain de chaque personne et aux principes constitutionnels de citoyenneté, démocracie et participation sociale.

Projet permanent de l'agenda 21 UTP

Le 28 mars 2007, l'Universidade Tuiuti do Paraná a créé le Forum Permanent de l'Agenda 21 UTP, en ayant le soutien du Forum Permanent de l'Agenda 21 du Paraná. L'événement a eu du succès grâce à la participation des partenaires engagés.

Le Forum Agenda 21 Paraná et l'Universidade Tuiuti ont pour but de construire les bases d'une meilleure société ; plus juste, plus égalitaire et plus durable.

Ses principaux buts sont former des citoyens qui participent dans le processus de construction d'une société et une éducation plus engagée dans des actions efficaces. Dans un pays comme le Brésil où nous expérimentons une énorme disparité socio-environnementale, il est nécessaire que nous ayons conscience de notre rôle politique et que nous sachions que nous sommes des agents de notre propre histoire.

Considérations finales

Comprendre la responsabilité sociale des institutions d'enseignement supérieure consiste en considérer l'accomplissement des fonctions pour lesquelles elles ont été créées. De telles fonctions sont comprises dans la capacité institutionnelle de produire du savoir et dans le développement de la science et de la technologie, dans la formation professionnelle qui vise la formation des citoyens autonomes préparés pour comprendre les questions globales, capables de produire des compétences civiques basées sur des réflexions critiques et éthiques sur les valeurs qui traversent la société dans laquelle ils vivent. Ces fonctions, essentiellement sociales, constituent la question centrale de la responsabilité sociale à l'université.

À son tour, l'indissociabilité entre enseignement, extension et recherche est un défi à être affronté par les institutions. Il y a de nombreux projets qui articulent les trois dimensions de l'université, cependant, il y a encore beaucoup d'espace pour le progrès dans la production et diffusion collective du savoir ; il y a beaucoup d'espace dans la société brésilienne pour l'intervention sociale pédagogique ; vu l'expressivité de l'inégalité sociale qui est encore une marque interne du pays.

L'articulation avec la communauté (locale et nationale) est établie à travers des projets et des actions en réseaux, construits à leur tour dans les institutions d'enseignement supérieur. De telles actions génèrent des changements dans l'enseignement, comme le prouve la création des activités interdisciplinaires ; ces actions génèrent des projets interinstitutionnels et des relations qui, avec la société civile organisée, génèrent des changements dans des différents lieux – depuis les communautés défavorisées jusqu'aux entreprises qui manquent de projets d'intervention et de formation humaine et technique.

Ce que l'on constate dans cette étude, c'est la volonté institutionnelle et collective, de l'équipe de professeurs, étudiants et de la communauté, pour le développement de projets qui réalisent les principes constitutionnels, particulièrement ce qui nous fait penser à l'institution universitaire en tant que pluridisciplinaire.

RÉFÉRENCES

BROSE, Markus (org.). Metodologia Participativa: uma introdução a 29 instrumentos. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.
CACCIA BAVA, Sílvio. O terceiro setor e os desafios do Estado de São Paulo para o século XXI. São Paulo. 1999. Mimeo.
CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/Pós-Graduação: A busca de uma relação virtuosa. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 777-793, Especial – Outubro de 2004. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br Acesso em 24/5/2010.
DIAS SOBRINHO, José, Educação Superior, Globalização e Democratização. Qual universidade? Conferência de Abertura da 27ª RA – ANPEd, 2004. Caxambu, Minas Gerais.
FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.
GOHN, Maria da Glória. Orçamento público e participação popular. In: Balanço das experiências de orçamento participativo nos governos. Fórum Nacional de participação popular nas administrações municipais; Governo do Distrito Federal, Instituto POLIS. Nº 4, 1999.
MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. Revista Brasileira de Educação, vol 14, n. 41, p. 269-280, maio/agosto de 2009.
THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
SOUZA, Maria Antônia de. Atores da extensão: parcerias e conhecimento em construção. Revista Participação, Brasília, v. 1, p. 29-32, 2001.
UNESCO, Educação Superior: reforma, mudança, internacionalização. Anais – Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003.
UNESCO, Conferência Mundial Sobre Educação Superior – Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – Marco Referencial e Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior, tradução e edição UNIMEP, 1998.
WERTHEIN, Jorge e CUNHA, Celio – Fundamentos da Nova Educação. Brasília: UNESCO, 2000 (Cadernos UNESCO. Série educação; 5)

[42] En portugais : Conselho Paranaense de Cidadania Empresarial - CPEC
[43] En portugais : Comissão de Educação Inclusiva - CEI

L'UNIVERSITE DE LOME EN PERIODE DE CRISE (1990-2005) : PROBLEMES ET ORIENTATIONS STRATEGIQUES

Kossi Souley GBETO
Université de Lomé, Département de Lettres Modernes.
Courriel : gbetok@yahoo.fr Tél 00 228 923 77 22

Résumé

L'université du Bénin, aujourd'hui université de Lomé a connu une crise en 1990 qui a concédé avec la crise sociopolitique pour plus de démocratie au Togo. Cette crise est interne externe. Le paroxysme a été atteint avec un taux de chômage doublé de misère. Les infrastructures de l'université ont connu un degré de dégradation qu'elles sont devenues trop vétustes pour des effectifs de grands groupes. Sur le plan de la gestion des ressources humaines, la crise à engendrer la fuite des cerveaux et une démotivation totales de la part des enseignants. La qualité de l'enseignement a pris de sérieux coup de sorte qu'aujourd'hui des orientations s'imposent. L'UL a donc pris une option dans la réforme du système universitaire. Il s'agit du LMD (Licence-Master-Doctorat) Ce système a l'avantage d'ouvrir les filières sur les professions de manière à établir une adéquation entre la formation et l'emploi. L'une des conditions sin qua non pour juguler le chômage endémique qui caractérise la plupart des pays francophones d'Afrique.

Mots-clés : enseignement supérieur, Université de Lomé, période de crise, les innovations, les orientations stratégiques.

INTRODUCTION

Les historiens de l'époque coloniale et des indépendances en Afrique ont eu le temps de décrire et d'analyser au fil du temps les événements de ces dernières années. Les journalistes, eux, décrivent sur fond de crises sociopolitiques, de multipartismes, d'ajustements structurels, de démocratisation et de dévaluation du franc CFA. Aujourd'hui, ce sont des agitations du continent qui sont donné voir à la TV sans oublier les crises estudiantines qui, ces dix dernières années font la une des journaux. Cette réflexion que nous menons vise à décrire les problèmes rencontrés par les partenaires l'université de Lomé (étudiants, enseignants, personnel administratif et techniques) pendant ces dix dernières années considérées comme période de crise. Il s'agira d'analyser les problèmes d'ordre organisationnel, pédagogique et scientifique auxquels l'Université de Lomé est confrontée ; analyser les orientations stratégiques expérimentées en cette période de crise Aujourd'hui des orientations sont en cours et la question qui se pose est de savoir quels modèles d'action faut-il privilégier en vue de faire de l'Université une institution efficiente.
Il s'agira de faire l'état des lieux qui débouchera sur les efforts des autorités de l'université de 1990 considéré au Togo comme le début d'une longue crise sociopolitique qui eut des répercussions sur la vie économique du pays notamment sur celle des étudiants. La première partie présente le cadre théorique de l'étude. Elle donne une description du site de l'étude, fait une analyse documentaire sommaire, puis décline les objectifs de l'étude. La deuxième partie aborde le cadre méthodologique par la définition des concepts en explicitant la description des données utilises, l'échantillonnage, les techniques et les instruments de recherche et les méthodes de collectes de données. Nous arpenterons la troisième partie par la présentation des résultats de la recherche. Il décrit d'abord les problèmes liés au domaine organisationnel, puis les ressources spatiales, et enfin les ressources financières.

I. CADRE THEORIQUE

Pour mieux cernée la problématique de cette étude en vue d'apprécier sa pertinence, il est important de connaître l'ensemble des paramètres susceptibles de contribuer à sa meilleure compréhension. Ces critères s'articulent autour de points suivants :

1.1 La présentation de l'université de Lomé

L'université de Lomé est créée par décret n° 70/56/PR du 14 septembre 1970 sous a dénomination Université de Bénin. Par décret n° 2001-024/PR portant changement de dénomination, l'université du Bénin (UB) est devenue Université de Lomé (UL).

1.2- La définition des concepts

Pour mieux cernée la problématique de cette étude en vue d'apprécier sa pertinence, il est important de connaître l'ensemble des paramètres susceptibles de contribuer à sa meilleure compréhension. Ces critères s'articulent autour de points suivants : la période de crise, problèmes et orientations stratégiques.

- **Notion de crise**

En ce qui concerne le premier concept, nous allons l'appréhender à partir de deux origines sémantiques, l'une grecque, l'autre chinoise. En grec, la crise (krisis) renvoie à la phase aiguë d'une maladie, au dénouement d'une situation. En chinois, le mot est formé de deux idéogrammes : l'un signifiant danger, l'autre opportunité. Ici le mot ne renvoie plus à l'instant mais à la durée. Donc dire que l'université vit une période de crise doit être perçue comme une chance et non comme une malédiction. Voilà pourquoi nos adopterons le mot crise dans sa signification chinoise. Bernard Charlot (1987) relève trois significations du mot crise conduisant à trois analyses différentes. Mais pour la clarté de notre analyse nous considérons deux acceptions de la crise :

- La crise est perçue comme une résistance à la modernité du système universitaire qui paraît incapable de se transformer. Cette métaphore est à l'œuvre en politique où les gouvernements ont pour visée de transformer les institutions qui résistent à leurs désirs.
- La crise peut être regardée comme la conséquence dans une organisation ou une institution d'une exacerbation des tensions sociales entre partenaires impliqués.

Somme toute, la crise renvoie aux transformations qui doivent être permanentes à cause des rapports de force à l'intérieur du système universitaire et des rapports de force entre l'université et son environnement. Cette vision installe la réflexion dans la durée et par conséquent engendre une logique d'alarme permanente, de crise à considérer dans la continuité. D'où les réformes continues pour rendre l'institution efficace.

- **Problème**

Selon *Le Robert* un problème est une «*difficulté qu'il faut résoudre pour obtenir un certain résultat, c'est aussi des questions à résoudre portant soit sur un résultat inconnu à trouver à partir de certaines données, soit sur la détermination de la méthode à suivre pour obtenir un résultat supposé connu.*»
Nous allons nous focaliser sur le problème d'ordre sociologique qui selon le dictionnaire actuel de l'éducation, 1993, *« est un état de déséquilibre au sein d'un groupe ou d'une société,lequel état suscite des tensions internes ainsi que des réactions visant à pallier une carence ou à résoudre une difficulté »*

- **Stratégie**

  Selon *Le dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, une stratégie « *est un plan général et bien établi, composé d'un ensemble d'opérations ingénieuses et agencées habillement, en vue de favoriser au mieux l'atteinte d'un but compte tenu d'une situation dont les principaux paramètres sont connus* »

1.3 Revue de littérature sélective

Dans une perspective d'amélioration du système d'enseignement supérieur, le Ministre de l'Enseignement Supérieur a animé une conférence-débat le 31 octobre 2005 sur le thème : « *Pourquoi et comment enseigner et étudier autrement* » ? Il y a également eu à Lomé les 10,11 et 12 octobre 2005, un séminaire international de pilotage du système LMD (Licence, Master et Doctorat).

Une étude réalisée en 2006, *« Contribution des TIC au développement et à la qualité de l'enseignement supérieur à l'Université de Lomé.* » par Joseph TIGBE[44] montre que les étudiants et les enseignants de l'UL ne savent pas faire de recherche sur Internet puisque très peu savent manier l'ordinateur. Les problèmes liés à l'utilisation des TIC à l'UL, selon cette étude sont : « *le manque cruel de formation du personnel, nombre insuffisant d'ordinateurs limitant le temps de recherche ; aucune stratégie globale de formation où les TIC apparaissent comme outils principal et indispensable de formation et d'apprentissage*. »

Dans sa communication au congrès de l'Association des Professeurs de français d'Afrique (APFA), intitulée « *Pédagogie du français dans les grands groupes : Etat de la question, cas du Togo* », AFAN, 1990 montre que les effectifs pléthoriques ont gagné les amphis

La réforme de l'enseignement au Togo jugée aujourd'hui trop ambitieuse dans ses objectifs et principes entre autres : la démocratisation de l'enseignement est le principal facteur qui a plongé le système éducatif dans une profonde crise. Les capacités limitées de l'État ne sont plus de nature à honorer ses engagements en regard des besoins de l'éducation de plus en plus croissants en l'occurrence la couverture éducative, l'insuffisance des bâtiments, le manque d'enseignants qualifiés, le manque d'outils de travail et la non pertinence sociale de l'éducation. Les effectifs de l'Université de Lomé (UL), depuis la démocratisation de l'enseignement supérieur, sont ceux de grands groupes (Afan, 1990). En 1990, on comptait en droit 1600 étudiants. En effet, force est de constater une forte évolution des effectifs des étudiants de 1970 (845 étudiants) à 2005 (14441 étudiants) recrutés dans les 13 établissements de l'Université de Lomé. Ces effectifs ont grimpé jusqu'à 15034 en 1998-99 pour chuter à 10068 en 2001-02, et ont remonté à 14441 en 2005.Les locaux d'enseignement, très limités, ne comportent que 60 amphithéâtres et salles de cours pour un nombre total de 7197 places. Le Président de l'Université de Lomé lors de son discours à l'occasion de la deuxième journée d'excellence de l'UL (2005) a déclaré que l'Université créée pour 800 étudiants gère aujourd'hui 20 000. Le problème de place se pose avec acuité. Les étudiants sont obligés de se lever les premières heures pour conserver leur place ; les professeurs errent avec leurs étudiants en quête de salles dans la mesure où le même amphi est programmé pour plusieurs cours. En conséquence, les chevauchements sont très fréquents occasionnant des conflits entre étudiants ou éventuellement entre professeurs.

Depuis la création de l'Université, les frais de scolarité étaient de 5000 FCFA. Les étudiants se voyaient octroyés des bourses, même si les critères d'attribution étaient contestables. Les bourses annuelles de 21 000 FCFA sont simplement supprimées. Actuellement ce sont des « aides de 20 000 FCFA » par trimestre. Une augmentation substantielle a été annoncée pour 2007. Le restaurant universitaire était ouvert tous les jours même les dimanches avec des prestations le matin, le midi et le soir. Mais à partir de 1990, tous ces avantages ont été brusquement supprimés. Les frais de scolarité se sont élevés à 50 000 FCFA et le restaurant fermé ne fut ouvert de nouveau qu'avec des tarifs qui ne sont pas à la portée des bourses des étudiants. Aujourd'hui, ces frais sont ramenés à 25 000 FCFA. La bibliothèque générale est très pauvre à cause de l'inexistence de petites bibliothèques de départements. En ce qui concerne les logements, c'est la catastrophe. Seuls les chanceux sont logés car la capacité d'accueil dont dispose l'UL se limite aux cités sur le campus. Ces cités en état de délabrement avancé sont activement en réfection. Un effort a été fait pour le renouvellement du parking automobile, mais le tarif 100 F CFA l'aller simple, les étudiants le payent avec des grincements de dents. Les recherches sur le terrain ne sont pas encouragées faute de moyens. Les professeurs sont obligés de travailler sur des corpus abstraits ou sur des sentiers déjà expérimentés. Et c'est dans cette crise que la deuxième université a été créée. La création de l'université de Kara (dans le Nord du pays) engendre un certain nombre de difficultés : les professeurs de l'université de Lomé déjà insuffisants sont sollicités pour donner des cour à l'université de Kara. Ces cours de mission à Kara ne sont pas sans incidence sur la qualité de l'enseignement dispensé à l'UL. La pénurie de professeurs qualifiés pourrait être expliquée par la fuite des cerveaux vers l'étranger. Certains s'engagent en politique et s'y adonnent entièrement de sorte qu'ils ne reviennent plus à la FAC. Dans les domaines pédagogique et scientifique, l'insuffisance de recyclage des enseignants et le manque de programme adéquat d'étude dans la plupart des départements influencent négativement l'efficacité et l'efficience de l'Université (faibles taux de réussite[45], taux d'échecs et d'abandons élevés.) Des stratégies de changement s'opèrent progressivement (construction d'espace loisir où les étudiants peuvent se restaurer moindre coût, amphithéâtres en réfection, chantiers ouverts pour la construction de nouveaux amphis) Il résulte de ce qui précède que le fonctionnement de l'Université de Lomé au regard des problèmes relatifs au domaine organisationnel, pédagogique et scientifique n'est pas de nature à réaliser une formation efficiente.

1.4 Analyse documentaire

L'évolution du système éducatif du Togo a, depuis le début des années 80, été fait dans une conjoncture de crise économique, politique, sociale et d'explosion démographique. La crise économique qui a été amorcée au Togo au milieu des années 70, à la suite de la baisse des cours mondiaux des produits d'exploitation et des matières premières est renforcée à partir des années 80 avec les effets pervers des programmes d'ajustement structurel (blocage du recrutement dans la fonction publique, réduction drastique des dépenses publiques, licenciement massif des agents de l'Etat).

Par conséquent, l'économie togolaise a connu un taux de croissance moyen négatif entre 1980 et 1983 avant que celui-ci ne progresse timidement de près de 3,4% entre 1984 – 1989 (Vincent Okana, 1998).

C'est dans ce contexte d'austérité que le Togo est plongé dans une profonde crise politique et sociale depuis 1990, crise due au déclenchement du processus de démocratisation. Ces effets sur le tissu économique et social national et sur les infrastructures ont été dévastateurs, notamment. Suspension des décaissements par les bailleurs de fonds et organismes d'aide ;

Baisse substantielle du PIB de près de 17% entre 1991 et 1993. La baisse des activités du secteur formel qui a considérablement affecté les finances publiques : chute du revenu de l'Etat de 47% entre 1992 et 1993, et des dépenses d'investissement de 48 ;

Déficit global de l'Etat estimé à 14,5% du PIB dû à la l'accumulation des dettes extérieures et intérieures, part importantes des arriérés internes (10% du PIB) représentant plus de la moitié des salaires non versés tandis que ceux de l'extérieur en représentent 8% ;

Vulnérabilité notoire du secteur financier et parapublic : brutale détérioration de la qualité des portefeuilles de la clientèle privée des banques, retrait massifs des dépôts publics, difficultés de la trésorerie de l'Etat ;

Non payement des salaires entraînant la chute de 25% du revenu réel par habitant. La dévaluation du franc CFA en janvier 1994 vient renforcer la paupérisation des populations. Le contexte social connaît une régression du pouvoir d'achat, une précarité de l'emploi et un chômage massif en particulier des jeunes qui ont entraîné une pauvreté absolue pour les couches de populations de plus en plus nombreuses. Contrairement à la conjoncture morose de l'économie du Togo, la situation démographique est malheureusement florissante. Avec une superficie de 56 000 km2, le rythme moyen de la croissance annuelle évolue de façon continue : de 2,6% entre 1960 et 1970 à près de 3,1% au cours de ces dernières années. La population connaît en conséquence une forte expansion continue : de 1 443 720 en 1960 à près de 4 200 000 habitants en 1995. Elle atteindra 10,6 millions en l'an 2020 selon la direction de la Statistique Générale, ce qui correspond à une croissance très forte puisque la population aura doubler en 25 ans. La structure par âge de la population togolaise révèle une forte proportion de jeunes. La démographie galopante est un indicateur de l'existence des besoins sociaux pressants à satisfaire pour améliorer les conditions de vie des populations.

---

[44] Joseph TIGBE et alius (2006), *« Contribution des TIC au développement et à la qualité de l'enseignement supérieur à l'Université de Lomé.* », Lomé, Petites Subventions Rocaré.

[45] Taux global comparé de réussite aux examens pour les treize (13) établissements de l'UL et par sexe en 1990-20000 ; garçons 41,11% ; filles : 35,04% soit un total de 40,07%.

La charge de l'enseignement étant déterminée par l'importance numérique de la population d'âge scolaire, c'est le groupe de 5 à 19 ans par influence l'évolution des effectifs scolaires et détermine le poids des efforts à demander à la communauté nationale pour les investissements éducatifs. Au Togo, la demande d'éducation demeure explosive du fait de l'évolution soutenue du taux de croissance démographique et notamment de la proportion importante des personnes de 3 à 11 ans (36,4%) recensée en 1981 (ROCARE-Togo, 1995).
Par ailleurs, un autre déterminant de la demande scolaire est le respect du principe de droit d'éducation à l'enfant et principalement la motivation des parents et des enfants, née de l'importance accordée à l'éducation en dépit des contraintes économiques et financières auxquelles la population est imposée. (George Psacharopoulos et Mauren Woodhall, 1988).
L'inadéquation entre l'éducation et les besoins de la société, d'une part, et d'autre part, l'inefficacité interne du système éducatif est préoccupante. Toutefois à partir des années 80, plusieurs crises successives économiques, politiques et sociales ont créé des effets sidérés qui ont conduit à une réduction des recettes publiques et à la diminution du revenu réel par habitant. Paradoxalement, la demande scolaire ne cesse de grimper vertigineusement sous la menace d'une population d'âge scolaire qui connaît une expansion rapide et non maîtrisée.

1.5 Objet et questions de recherche

Il résulte de ce qui précède que le fonctionnement de l'Université de Lomé et les tentatives d'orientations stratégiques en période de crise dans une perspective de contribuer à l'amélioration du système. De façon générale, cette recherche tentera de répondre aux questions suivantes :
a) quels sont les problèmes liés à la performance (accès, efficience, efficacité) de l'Université de Lomé ?
b) quels sont les problèmes liés au domaine organisationnel, pédagogique et scientifique ?
c) quelles contributions les orientations stratégiques ont-elles apporté à l'amélioration du système universitaire ?

1.3.1 Les objectifs spécifiques de la recherche sont :

- analyser les problèmes liés à la performance
- analyser les problèmes d'ordre organisationnel, pédagogique et scientifique auxquels l'Université de Lomé est confrontée ;
- analyser les orientations stratégiques expérimentées en cette période de crise
- dégager des modèles d'action à privilégier en vue de faire de l'Université une institution efficiente.

II-CADRE METHODOLOGIQUE

2.1-Méthodologie de l'étude

La méthode s'inscrit dans une approche globale de recherche qualitative. Elle vise à produire des changements dans le mode de formation à l'Université de Lomé. Notre choix de type de recherche s'appuie sur les critiques faites à l'inefficience de la formation à l'Université de Lomé. La recherche de solutions implique les acteurs concernés. L'approche privilégiée ici favorise la construction de connaissances en prenant en compte la compréhension que les acteurs de l'Université ont des différents au sein desquels ils évoluent. Il s'agit donc pour les chercheurs d'amener les acteurs dans une démarche de réflexion sur leur propre pratique.

2.2-Démarche méthodologique

Les données proviendront d'analyse de documents, de discussions de groupe et d'entretiens individuels relatifs aux problèmes liés à la performance, aux domaines organisationnel, pédagogique, scientifique et aux orientations stratégiques. Elles seront analysées de façon qualitative.

2.2.1-Echantillonnage

Le but de notre échantillonnage est de produire le maximum d'informations, peu importe qu'il soit grand ou petit, pourvu qu'il produise de nouveaux faits. L'étude aura lieu dans les Départements de l'Université de Lomé. Dans chacun des départements, les informations seront recueillies auprès de :

- Trois groupes de discussions. Le premier groupe de discussions sera composé de 10 étudiants de la première année (doublants et nouveaux), le deuxième groupe de discussions comprendra également 10 étudiants de la dernière année du cursus (nouveaux et redoublants), et le troisième sera composé de 10 professeurs (1 professeur par département).
- Entretiens individuels à l'intention des chefs de département, de services, des directeurs des études.
- Parmi les documents à exploiter, on retrouvera des documents statistiques, des rapports d'étude, d'évaluations et d'activités, des mémoires et des thèses.

2.2.2-Techniques et instruments de recherche

Trois types de techniques seront utilisés pour recueillir les informations :

- Des discussions de groupe à l'aide d'un guide d'entretien semi structuré
- Des entretiens individuels à l'aide d'un guide d'entretien semi structuré
- L'analyse de contenu des documents recueillis.

Dans tous les cas et pour toutes les techniques de cueillette de données, trois grandes étapes seront considérées :

- L'élaboration et la validation des instruments
- L'exploitation des zones d'enquête
- La formation des enquêteurs et la collecte des données proprement dite.

2.2.3 – Collecte de données

Le recueil des données consistera à obtenir à l'aide des instruments produits des informations auprès des différents partenaires. Elle consistera également à extraire des informations de la documentation traitant de la performance, des problèmes liés au domaine organisationnel, pédagogique et scientifique, et des orientations stratégiques. L'équipe de chercheurs fera vingt et un (21) jours ouvrables à l'Université de Lomé pour la collecte des données. Les entretiens seront rédigés tous les après-midis.

III ANALYSE ET RESULATS

En matière de mode d'analyse, les informations initiales fournies lors des entretiens seront tout d'abord mises en ordre puis le processus suivant consistera à dégager des tendances, à organiser tout le contenu en catégories et en thèmes descriptifs puis à trouver des significations aux tendances, à expliquer les thèmes descriptifs et à dégager des relations entre eux (Tableau 1 et 2).

3.1 – L'interprétation des données

Avant de procéder à l'interprétation des données, nous nous seront pourvus d'un cadre d'organisation de données qui permettra aux chercheurs d'harmoniser leur démarche dans le découpage des données. Une fois les données regroupées par domaine, l'interprétation sera réalisée en se servant des indicateurs de qualité de la formation.

3.2 Les indicateurs de la qualité de la formation

Dans le cas de la présente recherche, les indicateurs de qualité proviennent d'abord de la revue de littérature sur la qualité de la formation. La pertinence des indicateurs des caractéristiques particulières du contexte. Dans la littérature traitant de la qualité de la formation, des auteurs identifient des indicateurs à partir desquels on peut juger de l'efficacité d'un système de formation. Middleton et al. 1993, ont identifié des contraintes auxquelles doivent faire face les systèmes publics de formation professionnelle dans les pays en voie de développement. Dougherty (1980) a, pour sa part, identifié des facteurs déterminants, au plan de la relation coût-rendement des systèmes de formation professionnelle : la vitesse et la flexibilité en regard des besoins de formation, la sélection des formateurs, la qualité des intrants, la capacité de placer les finissants au terme de la formation, les facteurs culturels.

Le choix des indicateurs de qualité permettra de juger de la qualité de la formation à l'université de Lomé. Ainsi, la confrontation de ces indicateurs permettra de constituer les catégories de facteurs défavorisant que l'on peut utiliser pour l'analyse des handicaps à l'expérience de formation à l'université de Lomé. Cet exercice à déterminer quatre catégories de facteurs :

- Qualité de la formation dispensée à l'université
- Qualité des acteurs de formation
- Efficacité sociale et perspective d'insertion professionnelle
- Rentabilité économique de la formation.

Tableau 1 : Indicateurs de qualité de la formation.

FACTEURS DE QUALITÉ	INDICATEURS
Qualité de la formation dispensée à l'université	• Mise en place d'une stratégie globale de formation (objectifs, organisation des apports) • Efficacité et efficience de la formation • Taux élevé de réussite • Taux d'abandons faibles
Qualité des acteurs de formation	• Qualification des professeurs • Engagement des professeurs
Efficacité sociale et perspective d'insertion professionnelle	• Possibilités de promotion professionnelle • Faible taux de réorientation
Rentabilité économique de la formation	Rapport coût – efficacité (allocation des moyens de formation)

Tableau 2

DOMAINES	Indicateurs	INFORMATIONS A RECUEILLIR	TYPES D'INSTRUMENTS ET PUBLICS PRIVES
Performance	Accès et efficience	Connaissances sur les taux moyens d'accès, de redoublement, d'abandons et de réussite)	Analyse statistique
	Accès et efficacité	Connaissances sur les taux moyens d'accès et de réussite.	Analyse statistique
Problèmes liés au domaine organisationnel	• Ressources humaines - tâches d'ordre institutionnel (accueil, réception…)	Connaissances sur les problèmes relatifs à l'accueil, à la réception.	Guide de discussion de groupe avec les professeurs, les étudiants ou guide d'entretien individuel avec les chefs de département et de services.
	- tâches d'ordre pédagogique (intervention, documentation)	Connaissances sur les problèmes relatifs aux interventions et à la documentation	Analyse de contenu .
	- tâches d'ordre socio-culturel (excursion, visites)	Connaissances sur les problèmes relatifs) à l'excursion et aux visites	
	- tâches d'ordre administratif et financier (allocations, assurance, fournitures,…)	Connaissances sur les problèmes relatifs aux allocations, à l'assurance, aux fournitures.	

	- tâches d'ordre logistique (transport, hébergement)	Connaissances sur les problèmes relatifs au transport et à l'hébergement	
	- Ressources spatiales (locaux, espaces logistiques pour téléphone, photocopies, resto, bibliothèque)	Connaissances sur les problèmes relatifs aux locaux, aux espaces logistiques pour téléphone, photocopies, resto, bibliothèque.	
	- Ressources matérielles (équipement, matériel)	Connaissances sur les problèmes relatifs au matériel et à l'équipement.	
	- Ressources financières A quelles dépenses sont-elles employées ?	Connaissances sur les problèmes relatifs aux dépenses auxquelles les ressources financières sont employées.	
Problèmes liés au domaine pédagogique	Les problèmes liés au domaine pédagogique (méthodes et techniques)	Connaissances sur les problèmes relatifs aux méthodes et techniques.	Guide de discussion de groupe avec les professeurs, les étudiants ou guide d'entretien individuel avec les chefs de département et de services. Analyse de contenu.
8 Problèmes liés au domaine scientifique.	8.1.1 LES PROBLÈMES LIÉS AU DOMAINE SCIENTIFIQUE (PROGRAMMES D'ÉTUDES)	Connaissances sur les problèmes relatifs aux programmes d'études	Guide de discussion de groupe avec les professeurs, les étudiants ou guide d'entretien individuel avec les chefs de département et de services Analyse de contenu.
Orientations stratégiques	Les orientations stratégiques mises en œuvre	Connaissances sur les problèmes relatifs aux orientations stratégiques mises en œuvre en période de crise.	Guide de discussion de groupe avec les professeurs, les étudiants ou guide d'entretien individuel avec les chefs de département et de services Analyse de contenu.

3.2 Les problèmes liés à la performance

Les problèmes à ce niveau sont relatifs à l'accès, à l'efficience et à l'efficacité.
– La performance par rapport à l'accès et à l'efficience sera mesurée à travers les statistiques (taux moyen d'inscription, de redoublement, d'abandon et de réussite en fin de cycle).
Selon nos enquêtes, les échecs à l'UL sont très lourds
– L'efficacité sera mesurée à travers les acquisitions de *connaissances.*
La réforme de l'enseignement au Togo jugée aujourd'hui trop ambitieuse dans ses objectifs et principes entre autres : la démocratisation de l'enseignement est le principal facteur qui a plongé le système éducatif dans une profonde crise. Les capacités limitées de l'Etat ne sont plus de nature à honorer ses engagements en regard des besoins de l'éducation de plus en plus croissants en l'occurrence la couverture éducative, l'insuffisance des bâtiments, le manque d'enseignants qualifiés, le manque d'outils de travail et la non pertinence sociale de l'éducation.

3.3 – Les problèmes liés au domaine organisationnel

A l'UL les structures d'accueil sont obsolètes. Les amphis en dégradation avancée ne sont plus en mesure de contenir les étudiants de plus en plus nombreux. Il faut se lever à 3H du matin pour garantir une place. Certains étudiants se déplacent avec leurs chaises en plastique ou pliantes. La sonorisation et l'éclairage sont défectueux. La climatisation est défectueuse dans les salles. Les professeurs ont témoigné avoir piqué de crise étouffés par la chaleurs.
Sur le plan pédagogique, en l'absence des professeurs de rang A très rares dans certaines facultés, des cours sont confiés aux doctorants, ce qui n'est pas sans conséquence sur la qualité des interventions. Aussi, la documentation et lacunaire. La bibliothèque générale est laissée en désuétude car les fonds de livres ne sont pas renouvelés. Les bibliothèques des départements sont quasi inexistantes. Dans cette atmosphère de carence, l'Internet devrait combler le vide. Mais là aussi c'est le black out.
Les professeurs non outillés sont contraints d'évoluer sur des sentiers battus focalisant leurs recherches sur des considérations théoriques et imaginaires. Les recherches de terrains sont abandonnées. Les excursions, les voyages d'études sont très rares. Les professeurs sont limités et les étudiants aussi. Les bourses sont supprimées et remplacés par des aides scolaires avec une allocation de 20 000 F CFA par trimestre. Les indemnités des heures supplémentaires ou de vacations connaissent des périodicités de payement assez flottantes. Le service de transport au niveau logistique mérite d'être revu. A UL des espaces pour téléphoner et faire des photocopies n'existent pas. Certaines associations comme les clubs UNESCO, la Croix Rouge et des initiatives privées proposent leurs services, mais ils demeurent toujours insuffisants.
Une étude réalisée en 2006, *« Contribution des TIC au développement et à la qualité de l'enseignement supérieur à l'Université de Lomé.* » par Joseph TIGBE[46] montre que les étudiants et les enseignants de l'UL ne savent pas faire de recherche sur Internet puis que très peu savent manier l'ordinateur. Les problèmes liés à l'utilisation des TIC à l'UL, selon cette étude sont : « *le manque cruel de formation du personnel, nombre insuffisant d'ordinateurs limitant le temps de recherche ; aucune stratégie globale de formation où les TIC apparaissent comme outils principal et indispensable de formation et d'apprentissage*. »
Domine scientifique nous insisterons sur les programmes. La plupart des personnes interrogées ont reconnu que les programmes ne sont actualisés. Cela pose d'énormes problèmes en cas de mobilité. Au niveau interne, les programmes ne sont en adéquation avec les emplois proposés sur le marché du travail.

[46] Joseph Tigbé et alius (2006), *« Contribution des TIC au développement et à la qualité de l'enseignement supérieur à l'Université de Lomé.* », Lomé, Petites Subventions Rocaré.

3.4 Ressources spatiales (locaux, espaces logistiques pour téléphone, photocopies, resto, bibliothèque)

La gestion des locaux constitue un casse tête chinois pour le CIC (Le centre informatique et de calcul), ils sont en nombre insuffisant car la construction des locaux n'a pas suivi le rythme de l'augmentation des effectifs. Les locaux d'enseignement, très limités, ne comportent que 60 amphithéâtres et salles de cours pour un nombre total de 7 197 places. Le Président de l'Université de Lomé lors de son discours à l'occasion de la deuxième journée d'excellence de l'UL (2005) a déclaré que l'Université créée pour 800 étudiants gère aujourd'hui 20 000. Le problème de place se pose avec acuité. Les étudiants sont obligés de se lever les premières heures pour conserver leur place ; les professeurs circulent avec leurs étudiants en quête de salles dans la mesure où le même amphi est programmé pour plusieurs cours. En conséquence, les chevauchements sont très fréquents occasionnant des conflits entre étudiants ou éventuellement entre professeurs.
Les professeurs n'ont pas de bureaux. Certaines rares salles des professeurs sont de temps à autres occupés pour dispenser des cours surtout pour les petits groupes.
Depuis la création de l'Université, les frais de scolarité étaient 5 000 F CFA. Les étudiants se voyaient octroyés des bourses, même si les critères d'attribution étaient contestables. Le restaurant universitaire était ouvert tous les jours même les dimanches avec des prestations le matin, le midi et le soir. Mais à partir de la période de crise, tous ces avantages ont été brusquement supprimés. Les frais de scolarité se sont élevés à 50 000 F CFA et le restaurant fermé ne fut ouvert de nouveau qu'avec des tarifs qui ne sont pas à la portée des étudiants. La bibliothèque générale est très pauvre à cause de l'inexistence de petites bibliothèques de départements. Les recherches sur le terrain ne sont pas encouragées faute de moyens. Les professeurs sont obligés de travailler sur des corpus abstraits ou sur des sentiers déjà expérimentés.

3.5 Ressources matérielles (équipement, matériel)

A quelles dépenses sont-elles employées ?
Le personnel enseignant permanent et contractuel de l'Université en 2000-2001 est de 434. A l'exception de la Faculté Mixte de Médecine et de Pharmacie (FMMP), qui compte 67 professeurs (40 professeurs de rang A et 27 de rang B), tous les 12 autres établissements ne comportent que 40 professeurs de rang A avec une priorité accordée à FLESH (14) et FDS (12). Cette pénurie de professeurs qualifiés pourrait être expliquée par la fuite des cerveaux vers l'étranger. Certains s'engagent en politique et s'y adonnent entièrement de sorte qu'ils ne reviennent plus à la FAC. Dans les domaines pédagogique et scientifique, l'insuffisance de recyclage des enseignants et le manque de programme adéquat d'étude dans la plupart des départements influencent négativement l'efficacité et l'efficience de l'Université (faibles taux de réussite taux d'échecs et d'abandons élevés).

IV Les nouvelles orientations et innovations

C'est dans cet ordre d'idées et dans une perspective d'amélioration du système d'enseignement supérieur que le Ministre de l'Enseignement Supérieur a animé une conférence-débat le 31 octobre 2005 sur le thème : « Pourquoi et comment enseigner et étudier autrement » ? Avec les exigences du LMD, il faut évaluer autrement : QCM, questions à choix multiples, les exerciseurs. Des formations à cet effet sont programmées au CFN.
Il y a également eu à Lomé les 10-12 octobre 2005, un séminaire international de pilotage du système LMD (Licence, Master et Doctorat). La professionnalisation.
Des stratégies de changement s'opèrent progressivement (construction d'espace loisir où les étudiants peuvent se restaurer à moindre coût, amphithéâtres en réfection (Amphi A, B, C), chantiers ouverts pour la construction de nouveaux amphis). Quelques structures sanitaires réhabilitées. Les cités A et les nouvelles cités sont restaurées.
L'implication des étudiants dans la gestion de leur milieu de vie commence par être une réalité puis qu'on perçoit de temps à autres des initiatives dans ce sens mais qui sont jugées insuffisantes. Il s'agit du Projet d'Insertion des Etudiants Nécessiteux de l'Université de Lomé (PIEN-UL) crée en 2003 par le Service Social du Centre des Ouvres de l'Université de Lomé (COUL). Pour le Directeur de ce service, ce projet a pour but *« de permettre aux étudiants en situation familiale difficile d'avoir de ressources pour poursuivre leurs études et de s'insérer dans le milieu universitaire »* [47] Ce projet propose aux étudiants d'exécuter de petits travaux sur le campus dans des domaines divers en échanges de rémunérations destinées à les aider à faire face à leurs dépenses d'inscription, de formation, de logement, de restauration, de déplacement etc. Dans les tâches accomplies, l'enlèvement des ordures, la gestion des toilettes et l'entretien des amphithéâtres occupent une place de choix.
Cette initiative prise par le Centre des Œuvres Universitaires de Lomé (COUL) est très louable, mais une simple observation faites à pied ou en voiture sur le campus montre des les problèmes environnementaux élémentaires sont loin de trouver des solutions durables. Il résulte de ce qui précède que le fonctionnement de l'université de Lomé et les tentatives d'orientations stratégiques en période de crise dans une perspective de contribuer à l'amélioration du système.
Togo-Presse n° 7755 dans sa parution du 3 avril 2008, « Dialogue interuniversitaire » : Prosper Pitassa affirment que les autorités et étudiants font un bilan à mis parcours des doléances de 2006 notamment les aides financières, la restauration, le transport et la documentation. C'est dire que depuis ce temps les problèmes posés par les étudiants n'ont pas encore trouvé un début de solutions durables.

CONCLUSION

Cette étude vise à identifier les défis auxquels l'université de Lomé est confrontée notamment en matière de formation des enseignants. Dans cette perspective, l'enseignant doit être à la fois un concepteur, un planificateur, un médiateur et non un simple exécutant d'un programme conçu par l'autorité. La qualité de la formation à l'université dépend des moyens matériels disponibles : bibliothèques, laboratoires, outils de travail appropriés .La généralisation de l'outil informatique et leur intégration dans le cursus. Doté les étudiants d'un grand cyber- espace de travail. Mettre la pédagogie au cœur de la démarche. Cela s'avère d'autant plus important que les enseignants du supérieur détiennent des savoirs mais leur transmission pose des problèmes. Aujourd'hui des réformes sont en cours notamment dans le systèmes LMD, dans des programme de formation à distance, des voyages d'études des enseignants pour assurer à l'université de Lomé une formation de qualité.

BIBLIOGRAPHIE

Joseph Brandolin, 1996, « Vers une dynamique universitaire » in *Réinventer l'éducation en Afrique*, Paris, Ed. Afrique Education. pp.133-144.
Michel Develay, 1996, « Une école en crise, dans une société en crise » in *Donner du sens à l'école*, Paris, Ed. ESF.pp.7-38.
Actes du Colloque International, 2005, L'enseignement supérieur du 21e siècle, de nouveau défi à relever, du 12 du 14 septembre 2005 en Suisse, Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)
http //www .aipu 2007. umontreal.ca consulté le 10/04/2008
Fonkoua Pierre, 2006, *Intégration des TIC dans le processus enseignement apprentissage au Cameroun,* Yaoundé, Editions terroirs.

[47] Dr Toyi MOUZOU, Directeur du Centre des Œuvres de l'Université de Lomé, (COUL) Note d'information. 2008.

LA LOLF et la construction des indicateurs de performance
Le cas de l'enseignement supérieur

Corine EYRAUD
Département de sociologie et Laboratoire méditerranéen de Sociologie (LAMES), Université de Provence
29 avenue Robert Schuman
13 621 Aix-en-Provence Cédex 1
Corine.eyraud@univ-provence.fr
Adresse personnelle : Chemin de l'école
05 500 La Motte-en-Champsaur

Mustapha EL MIRI
Département de sociologie et Laboratoire d'Economie et de Sociologie du travail (LEST), Université de Provence
29 avenue Robert Schuman
13 621 Aix-en-Provence Cédex 1
Mustapha.el-miri@univ-provence.fr
Adresse personnelle : Lieu dit Clos St Jean
84 360 lauris

Patrick PEREZ
Département de sociologie et Laboratoire méditerranéen de Sociologie (LAMES), Université de Provence
29 avenue Robert Schuman
13 621 Aix-en-Provence Cédex 1
Patrick.perez@univ-provence.fr
Adresse personnelle : 273 rue des Alliés
13 300 Salon de Provence

La Loi organique relative aux lois de finances (LOLF) adoptée le 1er août 2001 (entrée en vigueur au 1er janvier 2006) pose les nouvelles modalités de présentation, d'examen, de vote, d'exécution et de contrôle des lois de finances. On lui reconnaît deux grands objectifs généraux : accroître les pouvoirs du Parlement en matière de finances publiques[48] et introduire une gestion de l'Etat orientée vers la performance.

Avec la mise en place de la LOLF, le budget de l'Etat est divisé en : missions / programmes / actions. La *mission* est un ensemble de programmes concourant à une politique publique définie, par exemple l'enseignement supérieur et la recherche, elle constitue l'unité de vote du budget[49]. Le *programme* constitue un ensemble cohérent d'*actions* relevant d'un même ministère. La LOLF crée deux nouveaux documents qui devront être annexés l'un aux projets de lois de finances initiales (PLFI) et l'autre aux projets de lois de règlement (PLR) : respectivement le « projet annuel de performance » (PAP) et le « rapport annuel de performance » (RAP) élaborés par mission. Le PAP précise « la présentation des actions, des coûts associés, des objectifs poursuivis, des résultats obtenus et attendus pour les années à venir mesurés au moyen d'indicateurs précis dont le choix est justifié » (LOLF, article 51-5). Le RAP mettra « en évidence les écarts avec les prévisions du PAP : objectifs et résultats attendus et obtenus, indicateurs et coûts associés ; justifie les mouvements de crédits entre les titres » (LOLF, article 54-4).

Le programme est piloté par un haut fonctionnaire, le « responsable de programme », souvent directeur d'administration centrale. Le responsable d'un programme s'engage sur la réalisation du PAP et est évalué sur le RAP. Il signe avec chaque responsable de service déconcentré ou d'entité sous sa tutelle un « budget opérationnel de programme (BOP) qui décline le PAP au niveau local tant au niveau du budget que des indicateurs. Responsables programmes ou de BOP sont libre de l'utilisation des crédits alloués : il n'y a plus de cloisonnement entre investissement et fonctionnement mais une globalisation des crédits. La seule limite concerne les dépenses de personnel (la masse salariale est fixée par programme), il y a là un plafond et une fongibilité asymétrique : il est possible d'employer moins de personnel que le plafond d'emploi prévu par la loi et de les rémunérer plus ou de redéployer ces crédits vers du fonctionnement ou de l'investissement, mais la réciproque est impossible.

Pour ce qui nous intéresse ici, la LOLF a généré deux processus distincts de quantification : l'élaboration d'une nouvelle nomenclature budgétaire et la définition d'indicateurs de performance des politiques publiques. Le premier processus concerne le redécoupage du budget de l'Etat sur la base de « politiques publiques ». Il va falloir définir les contenus des missions et des programmes, autrement dit décider quels seront les organismes (et donc les crédits et les personnels) qui y seront rattaché et quel en sera l'organisme responsable. Le second processus regarde la définition des objectifs par programme, la construction des indicateurs susceptibles de mesurer la performance, ainsi que les cibles à atteindre. Ces deux processus sont différents mais en lien. Tout d'abord parce que le second s'est effectué sur la base du premier : les objectifs, indicateurs et cibles ont été élaborés pour chacun des programmes tels que définis dans la maquette budgétaire. Ensuite, parce que les nouveaux documents budgétaires associent la performance des actions publiques mesurée par ces indicateurs au montant des crédits qui leur sont dédiés. Ceci étant, le texte de la loi ne lie absolument pas la décision de financement à l'atteinte du niveau de performance attendu.

Cette communication se donne pour objet l'analyse de la construction et la mise en œuvre des indicateurs de performance à propos des programmes 150 et 231 (P 150 : Formations supérieures et recherche universitaire, P 231 : Vie Etudiante). Dans une première partie, nous nous intéresserons à la construction des indicateurs (fin 2003 – printemps 2005) à travers l'analyse des controverses qui ont traversé leur élaboration. Il s'agira de repérer et analyser les acteurs en présence, leurs arguments, les types d'indicateurs avancés par les uns et les autres, les rapports de force à l'œuvre, jusqu'à la « victoire » de certains indicateurs. Dans un second temps, nous aborderons la question du devenir des indicateurs, autrement dit leurs usages trois ans après la mise en place de la LOLF. La mise en œuvre de ces indicateurs s'inscrit en effet dans le cadre de la nouvelle loi sur les libertés et responsabilités des universités (loi LRU) et de la Révision générale des politiques publiques (RGPP), où un nouveau système d'allocation des moyens, est en place depuis le 1er janvier 2009. Certaines

[48] Le Parlement vote la totalité du budget de l'Etat et non plus comme auparavant les seules « mesures nouvelles » (soit 5 à 6% du budget, le reste, les « services votés », étant reconduit quasiment à l'identique) ; il a d'autre part de plus grandes possibilités de redéploiement des crédits par rapport aux propositions du gouvernement ; enfin une meilleure lisibilité du budget et des informations supplémentaires doivent lui permettre d'être en meilleure capacité d'effectuer ces choix.

[49] Le Parlement gagne en capacité d'action : il peut redéployer les crédits au sein d'une mission, proposer d'augmenter ou diminuer les crédits d'un programme, de supprimer ou créer des programmes. Auparavant, l'unité de vote était le titre ; le Parlement ne pouvait donc pas proposer de redéploiements entre ministères, mais seulement au niveau de la répartition en fonctionnement / investissement au sein d'un même ministère, et encore essentiellement pour les mesures nouvelles.

universités elles-mêmes s'appliquent cette démarche de performance et déclinent au niveau de leurs composantes les indicateurs, pour partie dérivés du PAP, qu'elles trouvent pertinents pour leur propre gestion. Quels sont alors les indicateurs retenus et quels enjeux se jouent à travers leur mise en œuvre ?[50]

1. *Quels indicateurs pour quelle mesure de l'action publique ?*

Il a donc fallu, pour le 1er janvier 2006, réfléchir et définir, pour chaque programme, ses objectifs, leur associer des indicateurs et déterminer pour ces indicateurs des valeurs cibles à atteindre à moyen terme. Les controverses vont impliquer des acteurs de deux niveaux :

- ministériel et parlementaire, en particulier la direction du Budget (DB) et la Direction de la réforme budgétaire (DRB) du ministère des Finances (Minéfi), les ministères menant des activités de recherche et d'enseignement supérieur, le cabinet du premier ministre à Matignon, et les commissions des finances du Sénat et de l'Assemblée nationale ;
- internes au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Menesr), en particulier la direction de l'Enseignement supérieur (DES), la direction de la Recherche (DR), la direction de l'Enseignement scolaire (DESCO), la direction des Affaires financières (DAF) et le cabinet du ministre ;
- auxquels il faut ajouter la Conférence des présidents d'université (CPU).

Le cadre de travail

Les objectifs sont, au sein de chaque Projet annuel de performance, déclinés sous trois intitulés : « objectifs du point de vue du citoyen, de l'usager ou du contribuable » qui parfois se combinent. Cette trilogie citoyen /usager /contribuable est fondée sur celle des « trois E» : effectiveness /efficiency /economy[51]. Ce mode de pensée et de structuration des objectifs et indicateurs semble être de l'ordre de la boîte noire bien solidifiée qu'il nous faudrait ré-ouvrir. Ce que l'on peut, dès à présent, en dire c'est que le théoricien ou passeur français semble être Bernard Abate [2000], haut fonctionnaire ; mais cette trilogie était déjà utilisée en Grande-Bretagne en matière de gestion publique dès les années 80 et 90 [Le Galès, 2004]. Ce cadre de pensée est complètement partagé par les acteurs transversaux qui font preuve, dans ce domaine, d'une grande intégration culturelle ; on peut ainsi parler en leur sein d'un « nouvel esprit de la performance publique » [Eyraud, 2004]. En même temps que ce cadre définit ce que sont des objectifs et des indicateurs de performance, il définit ceux qui n'en sont pas : les « indicateurs d'activité » ou « de moyens ». Cette distinction va structurer les controverses entre ministères sectoriels d'une part, Minéfi, Parlement, Cour des comptes et CIAP (Comité interministériel d'Audit des programmes) de l'autre.

Le travail de définition des objectifs et indicateurs a commencé au sein des directions ministérielles : DES et DR, chacune pour son domaine[52]. La DES produit un premier document de travail, les objectifs y figurant sont basés sur les missions des universités telles que définies dans la loi 1984, on y trouve entre 60 et 100 indicateurs qui ne suivent pas la répartition trilogique ci-dessus. Les différents ministères vont alors recevoir du Minéfi la structure de la maquette PAP accompagnée d'une circulaire spécifiant qu'il faut se limiter à cinq objectifs par programme (sauf programme particulièrement volumineux) et à deux indicateurs par objectif[53]. La DES, très frustrée par ce cadre, tâche alors de revoir sa copie en conséquent. La deuxième phase de travail consiste à discuter de ces objectifs et indicateurs avec le Minéfi (DB et DRB[54]). Les discussions semblent particulièrement difficiles : « aux premières réunions à Bercy, dès qu'on sortait un indicateur, on nous disait : c'est un indicateur de demande de moyens, et ça ne passait pas ». D'ailleurs, quasiment aucun des indicateurs des deux premiers documents de la DES ne seront conservés en l'état : seulement deux seront repris mais avec modifications.

Logiques des acteurs. Indicateurs de performance versus indicateurs de moyens

La DES est dans une double logique : vis-à-vis des établissements dont elle a la tutelle, et vis-à-vis du Minéfi et du Parlement. Par rapport aux premiers, elle conçoit les indicateurs comme des incitations à agir dans telle ou telle direction : « derrière chaque indicateur il y a une volonté politique, on essaie d'inciter les établissements à améliorer ceci ou à développer cela, il y a un message à tous les établissements derrière chaque indicateur » (entretien DES). Cette manière de concevoir les relations aux établissements rejoint la théorie économique de l'agence[55] et accepte les principales hypothèses de la théorie des anticipations rationnelles : les indicateurs servent de signaux. Par rapport aux seconds, il s'agit plutôt de donner une image positive de l'enseignement supérieur et de la recherche : « vous n'êtes quand même pas masos, vous ne construisez que des indicateurs qui ne peuvent que s'améliorer, vous n'avez pas envie d'être fusillés derrière » (entretien DES), « on voulait donner à voir ce qui marche » (entretien DEP), et probablement de montrer qu'une amélioration pourrait être obtenue avec des moyens supplémentaires (taux d'encadrement en personnel enseignant et en personnel IATOS (Ingénieurs, Administratifs, Techniciens, Ouvriers, personnels de Service), coût par étudiant, etc. ; tous ces indicateurs n'ont pas été retenus).

Le Minéfi (DB et DRB), quant à lui, déclare constamment ne pas vouloir d'indicateurs de moyens : « nous ne voulions pas d'indicateurs directement corrélés à des moyens budgétaires » (entretien DB), « ils voulaient vraiment éviter de susciter des discussions autour des budgets qui s'articulent justement sur : si je veux améliorer les résultats sur tel indicateur ça veut dire que j'ai besoin de plus de moyens » (entretien DAF), « ils ont voulu bannir tous les indicateurs qui permettaient de faire le lien entre l'activité décrite et les moyens budgétaires » (entretien DES). Quand on regarde précisément les indicateurs retenus, on se rend compte que cela n'est pas si simple. Ainsi certains indicateurs que l'on pourrait considérer comme des indicateurs d'activité ou de moyens ont été, non seulement retenus, mais carrément imposés par Bercy. C'est le cas du taux d'occupation des locaux. Bercy a également tenté d'imposer le taux d'activité des enseignants-chercheurs, sous différentes formes : temps réel passé par les enseignants-chercheurs à des activités de recherche, heures d'enseignement effectué sur la durée théorique de leur service. « Ils ont fait énormément de pressions, et ils en font encore. C'est vrai que quand le directeur de l'enseignement supérieur se retrouve face au Budget, il est quand même très mal à l'aise, parce que tout le monde sait qu'une partie des enseignants-chercheurs fait peu de recherche, et que face au Budget demander des emplois en plus sachant que toute une partie du personnel ne fait pas son service, c'est gênant. » (Entretien DES).

---

[50] Les matériaux qui serviront de base à notre analyse sont de trois sortes. Il s'agit premièrement d'entretiens : une vingtaine auprès des acteurs du processus de construction du PAP « Enseignement supérieur et recherche » (direction de l'Enseignement supérieur, direction de la Recherche, direction des Affaires financières et direction des Etudes et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale ; Agence de Mutualisation des universités ou AMUE ; Conférence des Présidents d'université ou CPU ; DB (direction du Budget) et DRB (direction de la Réforme budgétaire) du ministère de l'économie et des Finances (Minéfi)). Il s'agit deuxièmement de documents d'archives : la plupart des comptes rendus des réunions de préparation du PAP au sein du ministère de l'Éducation nationale, les différentes versions du PAP (les deux avant-projets et la version définitive 2006), ainsi que les différents rapports d'analyse critique du PAP (en particulier de son découpage et des indicateurs choisis) produits par la Cour des Comptes, les commissions des Finances du Sénat et de l'Assemblée nationale, le Comité interministériel d'Audit des programmes, et l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche. Il s'agit finalement de matériaux d'observation : nous avons suivi les journées et formations organisées par l'AMUE, la CPU et l'OST (Observatoire des Sciences et des techniques) portant sur les indicateurs des établissements et la gestion par la performance.

[51] Ce cadre de pensée est développé dans le *Guide méthodologique pour l'application de la LOLF. La démarche de performance : stratégie, objectifs, indicateurs* produit au printemps 2004 à destination des ministères par un certain nombre d'acteurs transversaux (direction de la Réforme budgétaire ou DRB du Minéfi, commissions des finances de l'Assemblée nationale et du Sénat, Cour des comptes et Comité interministériel d'audit des programmes (CIAP).

[52] Ont fait partie de ce groupe de travail, des représentants de la CPU, des universités (les quatre établissements pilotes de la LOLF), des secrétaires généraux, de l'AMUE (Agence de mutualisation des universités et établissements), de l'IGAENR (Inspection générale de l'Éducation nationale et de la Recherche), du CNE (conseil national de l'évaluation) et de la DR quand il s'agit de champs conjoints. La DR semble, quant à elle, avoir essentiellement travaillé avec les organismes de recherche. Par souci de simplification dans l'exposé nous parlerons de la DES, principale promoteur des propositions.

[53] Le PAP du programme 150 arrivera toutefois à déroger à ces principes, puisqu'il comporte 13 objectifs mesurés par 1 à 4 indicateurs.

[54] La DRB a été créé pour la mise en place de la LOLF. Elle a joué deux rôles essentiels : celui de théoricien de la LOLF (élaboration de la démarche de performances, de la théorie des opérateurs...), et celui de garant de la logique LOLF.

[55] En résumé, celle-ci pose la question suivante : « Comment le *principal* (l'actionnaire qui ne dispose d'aucun pouvoir dans la gestion de l'entreprise) peut-il obtenir de l'*agent* (la direction) qu'il fasse prévaloir les intérêts du principal sur les siens propres ? » ; et y répond ainsi « En fixant à l'agent des obligations de résultats, assorties d'incitations et de sanctions, et en s'assurant de la *transparence* de sa gestion ».

Il semble donc que c'est moins la distinction entre indicateurs de performance et indicateurs de moyens, grille d'analyse portée par les acteurs transversaux rappelons-le, qui explique les positions du Minéfi, que l'image de la performance susceptible de lui donner le plus de pouvoir dans les discussions puis l'arbitrage budgétaires[56]. Dans ce cadre, il peut être utile que les indicateurs donnent une image négative du service public en question : « Bercy voulait absolument des calculs qui auraient pu faire les gros titres d'un canard un peu people (taux d'échec, sortants non diplômés, etc.), une image en négatif quoi » (entretien DEP). « Nous avons eu de très fortes pressions de Bercy pour le choix de certains indicateurs, et même sur le périmètre des indicateurs, il a fallu batailler fort pour que le taux de doctorants obtenant leur thèse en trois ans prenne en compte les soutenances jusqu'au 31 décembre et non pas jusqu'au mois de septembre, cela faisait augmenter ou diminuer le taux de 20 points » (entretien DR). Cette dernière citation nous montre à quel point les « détails » peuvent avoir de l'importance, et à quel point également les acteurs en présence se sont saisis de ces détails sans les laisser, comme souvent [Desrosières, 2005], définir par les statisticiens. La fixation des cibles montre également cette bataille entre image positive et image négative. Elles ont été élaborées par les responsables de programmes en collaboration avec le cabinet du ministre, puis négociées avec la DB ; les premiers les souhaitant atteignables : « si vous mettez la barre trop haut, vous prenez le risque de vous planter et donc de vous le faire reprocher, et donc la tendance naturelle c'est de dire je mets la barre pas trop haut pour être sûr d'atteindre mon objectif, voire de le dépasser » (entretien DES), tandis que les seconds les souhaitent élevées : « Bercy nous reproche que nos cibles ne sont pas assez ambitieuses » (entretien DES), « ils nous ont obligés, pour la part mondiale des publications, d'afficher une valeur cible en hausse, alors que c'est complètement impossible avec la montée en puissance en particulier de la Chine et de l'Inde, même les États-Unis diminuent en valeur relative et même en valeur absolue » (entretien DR).

Indicateurs absolus versus indicateurs relatifs

Un autre type de controverse a traversé les débats : utilise-t-on des indicateurs en valeur absolue (nombre, volume) et leurs « dérivés relatifs » pour une analyse temporelle (taux d'accroissement), ou utilise-t-on des indicateurs en valeur relative (rapports, ratios, part de). Là aussi, la ligne de partage passe entre les ministères et organismes (CPU) sectoriels et les ministères et organismes transversaux. Ces derniers mettent en garde, dans le guide méthodologique puis dans leurs différents rapports, contre l'utilisation du premier type d'indicateurs. Tandis que le président de la CPU déclare dans sa lettre au directeur de l'enseignement supérieur : « alors que l'université a mission et obligation d'accueillir tous les bacheliers, elle sera jugée sur des critères qualitatifs, comme des taux de réussite dans un laps de temps donné. Il est indispensable que l'université puisse aussi afficher des résultats quantitatifs, comme l'effectif (absolu) de diplômés formés, même si cet objectif est ensuite décliné en relatif, comme pourcentage d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur ». Ces différentes propositions ne seront pas retenues, la quasi-totalité des 40 indicateurs sont des indicateurs relatifs ; les raisons invoquées sont généralement celles de la comparabilité. Ce choix permet ainsi la construction de nouveaux espaces d'équivalence, permet les comparaisons entre organismes de recherche et universités en matière de recherche (voire la structure miroir des actions et le choix des mêmes indicateurs), entre pays, et en *infra* entre laboratoires de recherche ou entre universités.[57] Cette solution rend ainsi possible le développement de palmarès et de benchmarking mais, et c'est ce que l'on peut leur reprocher à l'instar des indicateurs de démocratisation scolaire et de performance des lycées [Garcia et Poupeau, 2003], sans introduire les conditions de travail de chacun : comparer les résultats sans prendre en compte les conditions de production conduit justement à occulter les effets des conditions de production sur les résultats.

Les indicateurs au crible des cités

Il existe une autre manière d'analyser ces controverses, on peut utiliser assez librement, comme le propose Gadrey [1996] pour l'évaluation de la productivité des services, la grille élaborée par Boltanski et Thévenot [1991] pour l'analyse de disputes autour de six cités ou mondes : le monde industriel, le monde marchand, le monde civique, le monde de l'opinion, le monde domestique, le monde de l'inspiration. « Les "produits", résultats et performances des activités des services sont alors susceptibles d'être définis, qualifiés et évalués à partir de critères de justification multiples : des critères industriels (productivité), marchands (chiffres d'affaire, marges), civiques (contribution au bien commun, équité, etc.), domestiques (qualité des liens personnels), de réputation (renommée, image), de créativité ou "inspiration" (innovation) » [Gadrey, 1996, p.40]. Gadrey propose d'utiliser cette grille pour mettre à plat les évaluations possibles de la performance d'un service, pour expliciter les systèmes de valeur ou les « grandeurs » en présence selon les groupes d'acteurs concernés et leur propre représentation des missions de ce service, et finalement pour tenter de traduire ces grandeurs en une liste structurée de critères (quantifiables ou non) permettant justement une analyse multicritère. L'exemple qu'il développe, en ne retenant que quatre des six cités, sur l'évaluation de l'activité courrier de La Poste [Gadrey, 1996, pp.297-301] est tout à fait parlant. On peut ainsi retenir comme indicateurs de la grandeur du monde industriel des indicateurs relatifs aux volumes de courrier et à la qualité (erreurs, dysfonctionnements, respects des délais) ; pour le monde marchand les montants des recettes, les marges dégagées et des indicateurs sur la compétitivité ; pour le monde domestique, des indicateurs informant sur la production de liens personnels en particulier dans la distribution (enquête auprès des usagers) ; et pour le monde civique, d'autres informant sur le traitement équitable des usagers, l'assistance aux populations marginalisées, etc. Cette grille pourrait servir à la négociation entre les différents acteurs parties prenantes de l'évaluation.

Nous pouvons « retourner » cette démarche : analyser les controverses autour des indicateurs comme des « épreuves de grandeur » et tenter d'associer chaque indicateur à un type de grandeur et de monde particulier. Prenons pour exemple l'un des deux indicateurs visant à mesurer l'atteinte de l'objectif n°7 (du point de vue du citoyen) « Produire des connaissances scientifiques au meilleur niveau international ». Il a donné lieu à des batailles acharnées : nombre ou taux d'accroissement des publications françaises dans les revues européennes ou mondiales (position de la DR) ou part des publications françaises dans les publications européennes et mondiales (position de Bercy). On peut considérer que la première proposition se rattache au monde industriel (volume de production et augmentation de ce volume) et à une vision productiviste de l'activité de recherche, tandis que la seconde se rattache au monde marchand, le terme de « parts de marché » est d'ailleurs utilisé par le directeur de l'enseignement supérieur de l'époque dans plusieurs de ses discours ; c'est cette dernière qui l'a emporté.

Gadrey [1996] se fondait sur le travail de Boltanski et Thévenot [1991] ; depuis lors Boltanski et Chiapello [1999] sont venus prolonger ce travail et ajouter une nouvelle cité dont l'importance est caractéristique du « nouvel esprit du capitalisme », la « cité par projets ». Cette dernière valorise la capacité à s'intégrer, à créer et à étendre des réseaux dans le cadre de projets, et ainsi le nombre et la valeur des connexions qui passent par une personne ; la flexibilité, la mobilité, la visibilité, l'autonomie, la capacité d'ajustement, le développement de partenariats.

Essayons de rattacher la quarantaine d'indicateurs des programmes 150 et 231, tels qu'ils figurent dans les versions finales des PAP, à une cité particulière. Quatre cités apparaissent.

[56] Notre objectif n'est pas ici de caricaturer les positions des uns et des autres, ni celles des « moines-soldats » ni celle des « ministères dépensiers », exposées avec nuance par Siné [2006].

[57] Pour une analyse du *benchmarking* comme technique de gouvernement par le biais des activités de quantification, on se reportera à Bruno, 2006.

	Cité industrielle	Cité marchande	Cité par projets
Programme 150 *Enseignement, formation*   <

des thèses et des politiques du Nouveau management public ou New Public Management (NPM)[58]. Dans ce cadre, les indicateurs deviennent des outils de gestion, et c'est particulièrement dans ce contexte que nous allons les voir se déployer.

1.3 Conclusion sur le processus de quantification

Les lieux de production de ce processus de quantification ont finalement été très fermés, essentiellement technocratiques. La définition des objectifs et indicateurs est le produit de négociations essentiellement intra (directions et cabinet) et interministérielles, d'autres acteurs ont été présents mais peu influents tels que le Parlement. Certains acteurs ont été quasi absents du processus, c'est le cas du ministre, du Comité technique paritaire ministériel (CTPM) et de ses représentants syndicaux tout comme des universités (en dehors de leur représentation par la CPU).

2. Des indicateurs pour quoi faire ?

Les usages de la nouvelle structuration budgétaire et des indicateurs n'en sont qu'à leurs balbutiements, mais on a pu voir émerger, surtout depuis 2008, un certain nombre de pratiques.

2.1 Au ministère[59]

On peut différencier deux types d'usage, chacun étant lié à un interlocuteur particulier. Le premier de ces interlocuteurs est la DB du Minéfi au moment des négociations de crédits (février-mai). Ces négociations se font sur la base de la structuration budgétaire LOLF telle que nous l'avons présentée. Cette phase de rencontres s'accompagne depuis 2006 de « conférences de performance » entre les directions du ministère et la DB. Lors de ces conférences, sont rediscutés la pertinence des objectifs et des indicateurs retenus et le niveau d'atteinte des cibles. Pour un certain nombre de hauts-fonctionnaires, les négociations budgétaires étaient censées prendre appui sur les indicateurs de performance. Or conférences budgétaires et conférences de performance sont restées complètement distinctes et sans véritable lien.

Le deuxième interlocuteur est constitué de chacune des universités. En effet, depuis la fin des années 1980, chaque université négocie et signe avec le ministère un contrat pour quatre ans décrivant les forces et faiblesses de l'établissement, ses projets prioritaires et les moyens que l'État lui alloue pour les réaliser. Ces ressources sur contrat représentent de 15 à 30% des subventions d'État ; le reste étant la Dotation globale de fonctionnement (DGF) calculée sur des critères quantitatifs (en particulier le nombre d'étudiants, le nombre de personnel enseignant-chercheur et BIATOS et les surfaces immobilières) appelés « Normes San-Remo »[60]. Depuis l'année 2006, les indicateurs d'évaluation présents dans les contrats sont une déclinaison des indicateurs PAP au niveau de chaque établissement.

Dans le cadre de la nouvelle loi sur les libertés et responsabilités des universités (loi LRU) et de la Révision générale des politiques publiques (RGPP)[61], un nouveau système d'allocation des moyens[62], issu des discussions entre la DGES[63], le Parlement et la CPU, est en place depuis le 1er janvier 2009. Le contrat définira désormais la subvention globale versée par l'État aux universités, y compris la masse salariale pour les universités passées aux « compétences élargies », allant ainsi vers le « budget global » inscrit dans la loi LRU. Ce contrat comprendra deux parties : une part performance incluant une partie de la masse salariale et une part toujours critérisée sur activités ; cette distinction remplace la précédente entre part contractuelle et DGF. La part performance correspond à 20% du budget d'une université, le changement ne semble donc pas si considérable. Mais ne nous y trompons pas. Tout d'abord, les 80% sur activités se décident sur des critères « d'activités performantes » : il ne s'agit plus du nombre d'étudiants mais des présents aux examens, et il ne s'agit plus du nombre d'enseignants-chercheurs mais des seuls « publiants ». La part performance est, quant à elle, basée sur les critères de taux de réussite en licence et nombre de diplômés de master pour l'enseignement, et pour la recherche sur la cotation des laboratoires (A+, A, B ou C) par l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES). Ce sont ainsi ces quelques indicateurs qui sont devenus les « indicateurs prégnants » [Boussard, 2001] du système. Les indicateurs de performance et les cibles déclinées (plus ou moins directement) du PAP deviennent ainsi un des fondements de la détermination du budget (crédits et personnel) alloué par l'Etat à chaque université, budget susceptible donc de variations importantes d'une année sur l'autre. On comprend alors l'importance qu'il y aurait eu à avoir des indicateurs intégrant les « conditions de production » des activités d'enseignement et de recherche : on récompense la performance et on punit financièrement la non-performance[64], mettant ainsi en œuvre les principes de la théorie de l'agence. Mais la première peut être en lien, non exclusif, avec de bonnes conditions de travail, et la seconde avec des conditions difficiles que la punition ne viendra qu'aggraver ; « il parait [ainsi] probable que l'argent public [...] aille aux établissements déjà les mieux dotés » [Vinokur, 2008, p.14]. Ce système met en place finalement une mise en concurrence des universités : une fois l'enveloppe globale « enseignement supérieur et recherche universitaire » (le budget du programme 150) définie, si certaines ont plus, c'est que d'autres ont moins.

2.3 Dans les universités

Certaines universités s'appliquent cette démarche de performance. Elles déclinent au niveau de leurs composantes les indicateurs qu'elles trouvent pertinents pour leur propre gestion et fixent des cibles à atteindre, actualisant ainsi les principes de la théorie de l'agence. Le niveau d'atteinte donne droit ou pas à un « bonus » budgétaire. Ce nouveau système va à l'encontre du précédent pour lequel l'allocation des moyens était largement fondée sur le nombre d'étudiants (cité industrielle) et sur la puissance en matière de lobby (cité domestique) de la composante. Il est difficile pour l'instant de savoir dans quelle mesure ce nouveau système cohabitera avec, remplacera progressivement le précédent, ou viendra simplement le légitimer. Certaines universités ont d'autre part créé un « bonus qualité publications » pour leurs laboratoires et équipes de recherche ainsi qu'une prime individuelle pour les enseignants-chercheurs ; le montant de ces bonus et primes est fonction du nombre de publications et surtout de leur indice de citation.

En matière de recherche, ce sont ainsi les indicateurs de nombre de publication (cité industrielle[65]) et d'indice de citation (cité de l'opinion) qui sont devenus les indicateurs prégnants[66] tant pour l'évaluation individuelle, pour celle des unités et équipes de recherche, que pour celle des universités. Et ce sont

[58] Pour une présentation du développement de ce NPM, voir par exemple Suleiman, 2005 ; pour une analyse de sa signification et de son déploiement dans l'enseignement supérieur, voir Vinokur, 2008.

[59] L'Enseignement supérieur et la Recherche sont devenus un ministère à part entière, séparé du Men, en 2007 ; la ministre en est Valérie Pécresse (cela avait déjà été le cas entre 1993 et 1995, le ministre était alors François Fillon).

[60] Ces normes, clairement rattachables à la cité industrielle, sont très critiquées depuis quelques années dans les discours ministériels.

[61] Lancée par le premier ministre le 10 juillet 2007, elle consiste à passer en revue l'ensemble des politiques publiques pour déterminer les actions de modernisation et d'économies qui peuvent être réalisées, au-delà du non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux partant à la retraite. Elle s'inspire notamment des recommandations du rapport Pébereau sur la dette publique. On trouve les différents rapports produits depuis son lancement sur le site gouvernemental : www.rgpp.modernisation.gouv.fr. Dans ces rapports, il est prévu un financement des universités fondé sur la performance, de même pour les unités de recherche (avec « une réorientation des financements vers les acteurs les plus performants »), c'est également le cas dans le domaine de la justice pour les juridictions.

[62] Dénommé « Sympa » : système de répartition des moyens à la performance et à l'activité.

[63] La Direction de l'enseignement supérieur a été rebaptisée « direction générale » (d'où son sigle DGES) à la faveur des restructurations ministérielles de 2006.

[64] Dans la même logique que le nouveau décret sur le statut des enseignants-chercheurs. Vinokur [2008] résume ainsi le système précédent par « obligation de moyens + confiance », et le nouveau par « obligation de résultats + méfiance ».

[65] Difficile au niveau individuel de calculer des « parts de ».

donc sur ceux-là que se focalise la contestation du monde de la recherche. Comme nous l'indiquions plus haut, le choix des indicateurs n'a pas donné lieu à débat public, il est resté confiné aux acteurs technocratiques. Tant que ces indicateurs n'acquièrent pas d'efficacité sociale, ils peuvent rester confidentiels. Mais quand ils deviennent performatifs (ici en termes de financement et de carrières individuelles), leur légitimité est alors remise en cause.

Conclusion

Un dispositif technique de quantification (maquette budgétaire, indicateurs), autrement dit un dispositif rationnel voire qui se veut rationalisateur, est le produit de rapports de force. Ce n'est pas une découverte, mais l'analyse précédente le met clairement en évidence.

L'enjeu majeur semble être d'imposer une nouvelle forme de rationalité et de nouveaux rapports entre l'Etat central et les organismes publics sous sa tutelle, entre le centre de ces organismes et leurs composantes. Il s'agit de passer à un management par objectifs et à un financement à la performance. Côté management, « l'État devra de plus en plus réguler les établissements par une mise sous tension par objectifs, car il n'aura plus de levier d'administration directe, ce sera son seul mode d'entrée[67] » (entretien DGES). Côté financement, il s'agit d'un changement culturel fort : le passage d'un financement par rapport aux « besoins sociaux » à un financement par rapport à la performance des organismes publics dans leur réponse aux dits besoins sociaux. Les discours sur la LOLF parlaient ainsi, et à bon escient, du « passage d'une culture des moyens à une culture du résultat ». Il est intéressant de noter que cette nouvelle gestion publique s'applique sur une très vieille organisation intouchée (la séparation universités/grandes écoles) ; le contraste entre l'importance des changements en cours et à venir d'un côté, et le *statu quo* de l'autre est saisissant.

Le processus de quantification étudié était obligatoirement victorieux : il était inscrit dans la loi. Son usage en tant qu'outils de gestion et d'allocation des financements et moyens de pression est plus inattendu. Le lien entre financement et performance n'était pas inscrit dans la LOLF ; les pères de la loi, le sénateur Lambert et le député Migaud, étaient clairs sur la question : « La gestion orientée vers les résultats n'est pas une gestion par objectifs du type de celle que l'on observe dans les entreprises. En effet, il ne peut y avoir de lien direct, au sein du budget de l'État, entre le volume des crédits et les objectifs poursuivis. Pour les entreprises, le schéma est simple (...) Les pertes, les bénéfices, le développement de l'activité ont un effet immédiat sur les structures de l'organisme. (...) Pour l'État, il ne peut en être ainsi : aucun de ses objectifs ne peut se traduire en termes de marge ou de rentabilité. Donc aucune dépense ne peut être directement corrélée à un objectif. L'objectif ne peut qu'être « associé » à la dépense. Pour la détermination d'un volume de crédits, la notion de besoin demeurera prépondérante au sein du budget de l'État. On pourrait donc très bien concevoir qu'aucune conséquence budgétaire ne soit tirée des résultats atteints » [2006, p.13-14]. L'évolution qui se dessine aujourd'hui est ainsi la conjonction de la volonté incitative de la DGES, de l'orientation vers la cité marchande donnée largement par la DB aux indicateurs, de la loi LRU, de la politique mise en œuvre dans les services publics depuis la mi-2007 : la RGPP et de la mise sous tension financière de ces mêmes services qui accompagne cette politique.

Bibliographie

ABATE B., *La nouvelle gestion publique*, Paris, L.G.D.J. 2000

BOLTANSKI et CHIAPELLO E., *Le Nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

BOLTANSKI L et THÉVENOT L., *De la justification, les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991

BOUSSARD V., « Quand les règles s'incarnent. L'exemple des indicateurs prégnants », *Sociologie du Travail*, n°43, 2001, p. 533-551.

BOUVARD M., « La mesure de la performance », *Revue française des Finances publiques*, n°91, 2005.

BRUNO I., *Déchiffrer l'Europe compétitive. Etude du benchmarking comme technique de coordination intergouvernementale dans le cadre de la stratégie de Lisbonne*, Thèse pour le Doctorat de Sciences politiques, IEP Paris, 2006.

DESROSIÈRES A., « Décrire l'État ou explorer la société : les deux sources de la statistique publique », *Genèses*, n°58, 2005, p. 4-27.

DESROSIÈRES A., Pour une sociologie historique de la quantification, 2 volumes, Paris, Presse de l'Ecole des mines, 2008.

EYRAUD C., « Comptabilité (publique et d'entreprises) et sociologie, ou l'analyse des catégorisations sociales », *Comptabilité – Contrôle – Audit*, numéro thématique consacré à « La sociologie de la comptabilité », juin 2004, p. 29-45.

EYRAUD C., « La LOLF et les projets annuels de performance (PAP) : Elaboration des figures du citoyen, de l'usager, du contribuable et du service public », Colloque « L'action publique au risque du client ? Client-centrisme et citoyenneté » organisé par la Revue « Politiques et Management Public », IEP de Lille, 16 et 17 mars 2006, URL : http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00154956/fr/.

EYRAUD C., *Les données chiffrées en sciences sociales*, Paris, A. Colin, 2008.

GADREY J. (1996), *Services : la productivité en question*, Paris, Desclée de Brouwer, 1996

GARCIA S. et POUPEAU F., « La mesure de la démocratisation scolaire. Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°149, 2003, p. 74-87.

LAMBERT A. et MIGAUD D., « La LOLF : levier de la réforme de l'État », *Revue française d'administration publique*, n°117, 2006, p. 11-14.

LE GALÈS P., « Contrôle et surveillance : la restructuration de l'Etat en Grande-Bretagne » in LASCOUMES et LE GALÈS (dir.), *Gouverner par les instruments*, Paris, PFNSP, 2004.

SINÉ A., *L'ordre budgétaire. L'économie politique des dépenses de l'État*, Paris, Economica, 2006.

SULEIMAN E., *Dismantling Democratic States*, Princeton University Press, 2003.

VINOKUR A., « La loi relative aux libertés et responsabilités des universités : essai de mise en perspective », *Revue de la régulation. Capitalisme, institutions, pouvoirs*, n°2, [en ligne], 2008. URL : http://regulation.revues.org/document1783.html

[66] Tandis que celui des parts de publications françaises est devenu l'indicateur de qualité de la recherche nationale, appuyant les discours alarmistes et déclinistes. Cet indicateur est utilisé régulièrement dans les médias depuis 2008, il l'a été également dans le discours du 22 janvier 2009 de Nicolas Sarkozy, discours analysé par le monde la recherche français comme particulièrement méprisant à son égard.

[67] Cette situation devrait être renforcée à l'intérieur des universités par la fusion d'universités qui crée une distance très importante entre le niveau d'activité et le niveau du pouvoir central.

Évolution des pratiques évaluatives dans l'enseignement des arts au collégial

DIANE LEDUC
Institution: Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville
Montréal, Qc, Canada
H3C 3P8
leduc.diane@uqam.ca

JEAN-GUY BLAIS
Institution: Université de Montréal
C.P. 6128, Succursale Centre-ville
Montréal, Qc, Canada
H3C 3J7
jean-guy.blais@umontreal.ca

GILLES RAÎCHE
Institution: Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville
Montréal, Qc, Canada
H3C 3P8
raiche.gilles@uqam.ca

INTRODUCTION

Constituant l'une des pièces maîtresses de la réforme scolaire du Québec durant les années 60 et mis en place suite aux recommandations du Rapport Parent (Corbo, 2006), les cégeps (acronyme de Collège d'Enseignement Général Et Professionnel) transforment le paysage éducatif entre le secondaire et l'université. Depuis leur création, à la fin des années 1960, ils ont pour mission de parfaire et de confirmer la formation générale de l'étudiant et d'amorcer ou compléter sa formation professionnelle. Répondant à plusieurs constats sur les lacunes du système éducatif québécois d'alors, les cégeps participent à la démocratisation de l'éducation et l'art n'y fait pas exception. Sitôt le Rapport Parent déposé, les acteurs du milieu artistique exigent une enquête sur l'enseignement des arts.

Dans la foulée de cette commission, nommée Commission Rioux, l'enseignement des arts au Québec s'est transformé en une nouvelle plate-forme pédagogique basée sur une vision progressiste des arts dans la société. En effet, le rôle des arts dans l'appareil éducatif est entièrement revu : l'art est intégré à l'éducation, un encadrement administratif est mis en place, la formation professionnelle est restructurée et intégrée aux collèges et universités, etc. De ces changements organisationnels profonds, l'évaluation des arts en salle de classe héritera d'impératifs auxquels les professeurs devront nécessairement s'adapter, ce que provoquera également la réforme de 1994 dans l'enseignement collégial obligeant les cégeps à prendre le tournant des approches par compétence.

Pour bien comprendre les enjeux de cette nouvelle réforme, il importe de situer les raisons essentielles qui ont poussé le gouvernement du Québec vers la création des cégeps. L'élément le plus significatif est probablement le fait qu'en quelques années, le Québec soit passé d'un monde où la religion occupait toutes les sphères à une société presque totalement laïcisée (Laurin, 2007). Dès l'après-guerre jusqu'à l'aube des années 1970, un vent d'émancipation souffle sur tout le territoire québécois. Cet événement important dans l'histoire de l'éducation au Québec a été le point de départ d'une recherche postdoctorale portant sur l'enseignement des arts plastiques et de la danse contemporaine vu sous l'angle des pratiques évaluatives. Un regard sur l'évolution de ces pratiques dans la société québécoise permet non seulement de documenter ce champ, mais également de bien comprendre les impacts des réformes sur l'évaluation en arts. Nous présentons ici quelques jalons de l'évaluation dans l'enseignement des arts au cégep, depuis la fin des années 40 jusqu'aux nouvelles approches par compétence.

L'ENSEIGNEMENT DES ARTS AU QUÉBEC

Débuts de l'enseignement des arts plastiques au Québec

Avant même qu'ils ne soient définis dans le système scolaire du Québec, le dessin et les métiers d'art faisaient partie intégrante de la vie quotidienne en répondant à des besoins matériels, économiques et culturels. La colonie a besoin d'ouvriers pour les industries manufacturières, d'ébénistes, d'orfèvres, d'architectes, etc. Il est possible de retracer une première volonté d'encadrer l'enseignement des arts par la loi de 1876 qui avait pour but de mettre en place un système uniforme pour l'enseignement du dessin au primaire. Les trois leçons par semaine de dessin proposées par le Conseil de l'instruction Publique d'alors s'avèreront toutefois inefficaces (Couture et al., 1980). Conséquemment, s'inspirant des méthodes en vogue dans les écoles du Vieux Continent, le gouvernement du Québec nommera, en 1892, Monsieur Lefèvre pour organiser le dessin dans la province. Ainsi, jusqu'au milieu du XXe siècle, les programmes officiels de formation contiennent un cours de dessin d'environ une heure par semaine, obligatoire dès la 7e année (soit 12-13 ans)[68].

L'évaluation se fait en fonction des éléments suivants : l'habileté ou la dextérité, le réalisme d'exécution et la propreté. Les formes géométriques sont à l'honneur et les exercices ne font appel qu'à l'observation d'objets usuels. Élèves et professeurs sont bien vite désintéressés. Il faut noter que c'est le titulaire de classe qui donne les cours de dessin et que ceux-ci sont souvent synonymes de récompense, selon l'intérêt que le professeur y porte.

Au niveau des programmes complémentaire et supérieur (équivalent du secondaire actuel), on intègre graduellement des leçons sur l'histoire de l'art, données par des membres du clergé ou par des professeurs des classes régulières qui ont un *talent naturel*. Nous pouvons facilement déduire que leur formation était à peu près inexistante (Couture, et al., 1980). C'est d'ailleurs sur ce point que se jouera la suite : le manque de compétence des professeurs en la matière forcera la venue, dès 1928, dans le système scolaire de quelques artistes issus de l'École des Beaux-arts de Montréal (ÉBAM). Pilier de la formation publique en arts au Québec, l'ÉBAM a été fondée en 1923 sous le modèle de l'École des Beaux-arts de Nantes, par le gouvernement Taschereau désireux de développer une culture française à l'image du Québec moderne. C'est à Louis Athanase David que revient la tâche de mettre en place les programmes orientés surtout sur les arts appliqués répondant à des objectifs économiques et de modernisation du système scolaire. Sous sa gouverne, les budgets augmenteront considérablement, des bourses d'études et des prix artistiques seront créés.

Toutefois, la fondation de cette école ne s'est pas faite sans heurts. Le clergé défendra bec et ongles la préservation des valeurs canadiennes-françaises et sera imperméable aux transformations que vit la société québécoise (Graveline, 2007). L'ÉBAM échappe au contrôle ecclésiastique en proposant une formation axée sur les arts décoratifs et l'architecture. Jusqu'en 1946, elle a une visée utilitariste : former des professeurs de dessin, des artisans et des ouvriers d'art pour répondre aux besoins nouveaux d'une société souhaitant se moderniser et développer son potentiel industriel, commercial et agricole.

[68] Aujourd'hui, la septième année a disparu de l'ordre primaire. Il faut aussi noter qu'à cette époque au Québec, l'école publique francophone est assujettie au clergé catholique et elle ne sera obligatoire jusqu'à 14 ans qu'en 1942 (Graveline, 2007).

Graduellement, et non sans complications, l'ÉBAM orientera ses formations vers l'histoire de l'art et la peinture, laissant à l'École du meuble le développement des formations techniques. Entre ces deux écoles se joue la distinction entre les arts appliqués et les beaux-arts.

Après la Deuxième Guerre, la société québécoise amorce une lente révolution. Le monolithisme idéologique qui prévaut est ébranlé par de nombreux mouvements d'opposition (syndicaux, radicalistes, étudiants) et le pouvoir du gouvernement Duplessis, qui fait tout pour conserver le contrôle sur le système scolaire, est contesté. L'ÉBAM vit aussi des transformations notamment avec l'engagement d'Alfred Pellan comme professeur qui prône une liberté quant au choix des thèmes (non pieux) par l'artiste. Sa pensée s'oppose à celle de Borduas, professeur à l'École du meuble. Ces deux artistes et ces deux écoles seront au cœur des bouleversements artistiques provoqués par deux manifestes publiés en 1948, *Prismes d'Yeux* et *Refus Global*, qui remet en question les valeurs traditionnelles (la foi catholique et l'attachement aux valeurs ancestrales) et propose le *refus* d'un repliement sur soi, exprimant un profond besoin de libération.

Peu à peu, l'ÉBAM abandonne les arts domestiques au profit des disciplines strictement artistiques et fraie avec le champ intellectuel. Les nouveaux professeurs connaissent les idées naissantes sur l'enseignement des arts. Piaget et les méthodes actives sont au menu de la formation. Ainsi, vers 1960, les objectifs pédagogiques sont orientés vers la maîtrise de moyens d'expression et non vers des moyens de reproduction. La pédagogie artistique fait son entrée par la voie d'Irène Senécal, pionnière de la didactique des arts au Québec dont les influences se font sentir partout dans la province. Sa conception de l'enseignement des arts entraînera plusieurs changements, dont la transformation du cours de dessin vers un cours d'arts plastiques, qui développe davantage des facultés créatrices des enfants. Senécal saura intégrer avec doigté l'art aux matières académiques et stimuler l'imagination créatrice.

Débuts de l'enseignement en danse au Québec

L'historienne de la danse québécoise, Iro Valaskakis Tembeck, a trouvé des traces d'un studio de ballet, vraisemblablement le plus ancien, autour de 1737 : Louis Renault aurait enseigné à Montréal le classique jusqu'en 1749 (Valaskakis-Tembeck, 1991). Quelques écoles, que nous pouvons compter sur les doigts de la main, offrent des cours entre 1787 et 1863. Il faut dire qu'au Québec la danse est ostracisée par le clergé qui la limite à trois types : la danse traditionnelle folklorique, les bals et réceptions dansées ainsi que les revues musicales. Les cours sont principalement de ballet, de maintien et de folklore. Sans pression ecclésiastique, les anglophones dansent plus que les francophones. De plus, les anglophones du Québec sont sensibilisés à la danse et à son enseignement principalement grâce aux universités américaines qui offrent des diplômes en danse à partir de 1926. L'Université McGill offre même des cours de danse créative et d'interprétation accrédités dès 1929 dans un programme d'éducation physique. Autour de 1930, les cours se développent vers la danse sociale et à claquettes et la venue d'immigrants, dont Loie Fuller, Frank Norman, Ruth St-Denis, Ezzak Ruvenoff, George Scheffler favorise l'essor de la danse. Certains d'entre eux ne sont que de passage dans les salles de spectacles alors que d'autres ouvrent des écoles et demeurent à Montréal. Toutefois, aucune troupe de danse n'existe et c'est le vaudeville qui est le plus populaire.

Vers 1940, Maurice Lacasse-Morenoff et Gérald Crevier ouvrent des écoles et forment notamment Fernand Nault et Françoise Sullivan qui deviendront des figures marquantes pour le développement de danse au Québec, le premier au sein des Grands Ballets Canadiens et la seconde au sein d'une pratique personnelle ouvrant la porte à la danse moderne. Ils comptent également sur l'appui d'une nouvelle vague d'immigrantes : Ruth Sorel, Elizabeth Leese et Séda Zaré qui apportent dans leurs valises de nouvelles pratiques chorégraphiques. En somme, jusqu'à la moitié du XXe siècle, l'enseignement de la danse se fait surtout dans des écoles privées qui forment de futurs danseurs ou qui offrent des cours pour les loisirs de la population. La formation des maîtres est à peu près inexistante. La vague de contestation sociale qui surgit à l'aube de 1960 au Québec entraînera dans son sillon l'enseignement de la danse. Toutefois, c'est à Elizabeth Leese que nous devons la première formation de professeurs en danse classique et moderne qu'elle offre dans son école entre 1945 et 1958 (Valaskakis-Tembeck, 1991).

La danse de la décennie 1960 est à l'image de la Révolution tranquille qui se fait au Québec : en pleine ébullition, mais également en expérimentation et en assimilation. En effet, les pionnières de la danse au Québec, que sont Ludmilla Chiriaeff, Françoise Sullivan et Jeanne Renaud sont peu nombreuses, mais elles rapportent de leurs voyages tout un bagage chorégraphique à explorer et à construire. Elles défricheront la terre de la danse en rompant définitivement avec la pression du clergé, en s'inspirant des émotions, en véhiculant des messages sociaux. La première créera les Grands Ballets Canadiens et aura toujours en tête d'intégrer la danse dans le cursus scolaire. Madame Chiriaeff sera notamment l'instigatrice d'un programme en concentration danse classique à l'école secondaire Pierre-Laporte (Forget, 2006). Les secondes traceront le chemin de la danse contemporaine, en passant par le moderne, en formant plusieurs danseurs et chorégraphes qui, à leur tour, transformeront le paysage de la danse au Québec. Entre 1970 et 1980, deux écoles importantes associées à deux compagnies de danse ouvriront leurs portes, le Groupe de la Place Royale et le Groupe Nouvel Aire. Ces écoles sont des terrains d'exploration fertile, mais leurs visées portaient davantage sur la formation de danseurs et de chorégraphes professionnels que sur la formation de professeurs. De plus, elles n'étaient pas incluses dans le système scolaire. Ce n'est qu'en 1981 que la danse apparaît dans les écoles primaires et secondaires.

LE VIRAGE DES RAPPORTS PARENT ET RIOUX

La Commission Parent est l'aboutissement d'un vaste mouvement de société, amorcé au début des années 1950, visant à réformer en profondeur tout le système éducatif québécois. Pour gagner ses élections de 1960, Jean Lesage s'engage à créer une commission d'enquête sur l'éducation, ce qu'il fît dès le début de son mandat en 1961. Le travail des commissaires est à la mesure des lacunes du système en place : énorme et multiple. En effet, plusieurs éléments sont à prendre en considération pour pouvoir démocratiser l'éducation comme souhaité :

- la sous-scolarisation de la population;
- les programmes de formation qui ne permettent pas de répondre aux besoins en main-d'œuvre spécialisée;
- les filières de formation étanches;
- un système injuste pour les jeunes des milieux modestes, pour la population des régions et pour les filles;
- le cours classique comme unique voie vers l'université et dispensé uniquement dans les collèges privés;
- l'accès restreint, surtout pour les francophones, aux études supérieures;
- le vaste fouillis des structures scolaires (Corriveau, 1991).

Pour répondre à tous ces constats, la Commission propose (en publiant cinq volumes entre 1963 et 1966) la création d'un système scolaire unifié, intégré et public depuis la maternelle jusqu'à l'université, placé sous l'autorité d'un ministère de l'Éducation soutenu par un organisme consultatif, le Conseil supérieur de l'éducation. Il s'agit d'assurer le droit à l'éducation pour tous jusqu'aux portes de l'université. Ainsi, de cette réforme sont nés une maternelle publique et gratuite, le remplacement des différents types d'école secondaire par une seule école dite polyvalente, l'ajout d'un niveau scolaire entre le secondaire et l'université (les cégeps, voir la section qui suit) et l'augmentation des fonds destinés aux universités pour leur permettre de soutenir promouvoir l'évolution des connaissances dans tous les domaines.

Entre 1965 et 1966, à l'initiative des étudiants de l'ÉBAM soutenus par la suite par des professeurs et après moult péripéties, le gouvernement Lesage crée officiellement la Commission Rioux, chargée « d'étudier toutes les questions relatives à l'enseignement des arts » (Corbo, 2006, p. 27) incluant les structures administratives et l'organisation matérielle. Cette commission s'insère dans la foulée de la démocratisation de la culture et se veut une réponse aux limites du Rapport Parent au regard de l'enseignement des arts. Ce dernier est éclaté, désorganisé entre le privé et le public et entre les écoles et les diffuseurs. Les acteurs de la Commission Rioux reprendront le chantier abandonné par le Rapport Parent en ce qui concerne les arts. Pour les revendicateurs, la place des arts dans un système moderne d'éducation n'y est pas suffisante. Afin de réaliser l'homme polyvalent souhaité dans le Rapport Parent, il faut faire une plus grande place aux arts dans toutes les écoles et à tous les niveaux d'enseignement et développer le passage d'une formation de la personnalité à une formation professionnelle. De plus, il est recommandé d'enraciner davantage l'enseignement des arts dans la réalité de la société québécoise, en pleine mouvance, et de développer une meilleure compréhension du rôle de l'art dans la société. La mission s'annonce donc colossale.

Dès le début des travaux de la Commission Rioux, plusieurs problèmes sont répertoriés : l'absence d'orientations générales et de pensée pédagogique, le manque de coordination entre les programmes et le manque de reconnaissance des diplômes, l'isolement des écoles d'art par rapport au réseau scolaire public, etc. Ces constatations du milieu de l'enseignement des arts obligent les commissaires à réfléchir profondément à la place de l'art dans la société québécoise

avant de formuler ses recommandations au gouvernement. Et cette réflexion ne peut qu'être ancrée dans un remaniement complet du milieu de l'éducation qui favorisera la mise en place d'une vision nouvelle sur la nature de l'art et sa fonction dans la société.

Au terme de la Commission Rioux, en pleine tourmente de 1968, l'enseignement des arts sera sous la responsabilité du ministère de l'Éducation et il sera intégré à tous les ordres d'enseignement. La nouvelle Université du Québec à Montréal accueille en son sein les programmes de l'ÉBAM et l'Université Laval ceux de l'ÉBAQ. De nouveaux programmes en psychopédagogie habilitent les étudiants pour l'enseignement des arts plastiques, les arts sont de plus en plus intégrés à l'environnement visuel de la collectivité (par exemple, avec des œuvres majeures dans le métro de Montréal ou dans les jardins et les tours à bureaux).

Le Rapport Rioux n'a certes pas fait l'unanimité, d'autant plus que sa mise en œuvre difficile a coïncidé avec plusieurs événements importants : décès du premier ministre Johnson qui force des élections, mouvement de contestation étudiante, réalisation de projets de loi sur l'éducation. Toutefois, bien que les recommandations du Rapport Rioux n'aient pas toutes été mises en place, il ne faut pas en sous-estimer l'influence philosophique et conceptuelle *souterraine* sur tout l'enseignement des arts (Couture et Lemerise, 1990). Les conséquences de la Commission Rioux sont variées et nombreuses. Parmi les aspects positifs, nous pouvons compter sur une plus grande valorisation des arts dans la société, l'établissement de programmes de formation des maîtres en arts et de programmes d'éducation artistique dès le primaire et jusqu'au cégep. Parmi les aspects moins heureux, nous notons un manque de moyens, une perte du contact intime entre le maître et l'élève, des conflits entre professeurs-artistes et pédagogues en arts qui perdurent et un changement de discours de l'expérience artistique vers la didactique.

Le paysage global du système éducatif québécois est à peu près le même que celui instauré suite aux recommandations du Rapport Parent. Cependant, quelques soubresauts en teintent les structures. En font foi le remplacement des programmes en 1980 par les nouvelles orientations ministérielles et l'ajout des approches par compétences au milieu des années 1990 pour les cégeps et au tournant des années 2000 pour le primaire et le secondaire.

LES CARACTÉRISTIQUES DES CÉGEPS

Répondant à plusieurs constats sur les lacunes du système éducatif québécois d'alors, comme nous l'avons vu, les cégeps participent à la démocratisation de l'éducation. Les commissaires de la Commission Parent mettent en place une structure académique offrant une formation technique et une solide formation générale afin que chaque jeune québécois puisse poursuivre ses études le plus loin possible (Corriveau, 1991). Il s'agissait en somme de rendre l'enseignement public équivalent à l'enseignement privé et à unifier tout le système éducatif. Responsables de cet enseignement, les cégeps et, par le fait même, les professeurs qui y travaillent, contribuent au développement de leur région. Entre 1967 et 1972, quarante-six cégeps étaient créés dans la foulée de ce virage important pour le réseau scolaire du Québec.

Malgré un démarrage difficile teinté par les contestations étudiantes de 1968 et par la syndicalisation massive des professeurs durant la décennie 1970, aujourd'hui, pour chaque région du Québec, les cégeps constituent un pôle non seulement éducatif, mais aussi culturel, social, sportif, scientifique et technologique. La mise en place du réseau des cégeps a permis à toutes les régions et à plusieurs communautés de bénéficier de ces apports. En 2010, 48 cégeps, dont cinq anglophones, forment le niveau collégial public au Québec[69] et sont responsables de la transition, d'une part, entre le secondaire et l'université et, d'autres parts, entre le monde scolaire et le marché du travail. La finalité propre des cégeps est de « parfaire et confirmer la formation générale de l'étudiant […] et d'amorcer ou compléter sa formation professionnelle » (Gouvernement du Québec, 1967). La responsabilité en incombe à chacun des cégeps qui ont tous leur personnalité.

Les programmes de formations techniques (trois ans d'études menant au marché du travail) ou préuniversitaires (deux ans d'études), sont sous l'égide de départements qui regroupent généralement les professeurs d'une même discipline. Depuis 1994, les cégeps ont adopté l'approche par compétence afin de renouveler la formation, d'ajuster les programmes en fonction du marché du travail et de mettre en œuvre une véritable stratégie de réussite des études (Barbeau, 1995). C'est une décentralisation d'une partie du pouvoir du Ministère de l'éducation vers les collèges qui s'opère puisque les cégeps deviennent habilités à élaborer leurs propres programmes d'études par compétence. Ils doivent rendre des comptes à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), organisme gouvernemental autonome dont la mission couvre la plupart des dimensions de l'enseignement collégial, avec un accent particulier sur les apprentissages et programmes d'études.

Les arts plastiques au cégep aujourd'hui

Les programmes en arts plastiques, tous préuniversitaires, se retrouvent dans 25 cégeps. Toutefois, plus de 41 cégeps offrent des formations, techniques ou préuniversitaires, dans des disciplines aussi variées que les arts visuels et médiatiques, le cinéma, les arts du cirque, la photographie, les métiers d'arts, la musique et l'art dramatique. C'est donc dire qu'une majorité d'établissements collégiaux aborde les arts et que chacun propose une vision personnalisée des disciplines artistiques. Si nous considérons uniquement les arts plastiques, la formation permet à l'étudiant de s'initier en atelier à l'utilisation de différents matériaux, à expérimenter la création à travers les formes, les dimensions et les couleurs et à réfléchir au sens de sa démarche pour arriver, éventuellement, à se définir en tant qu'artiste. Les programmes visent donc à développer la créativité de l'étudiant qui se caractérise par la curiosité, l'esprit de recherche et le sens de l'esthétique et de la critique. L'étudiant est appelé, tout au long de son parcours, à produire des œuvres d'arts et un portfolio et à inscrire son travail en regard des grandes tendances de l'art contemporain. Les compétences s'échelonnent de la reproduction de procédés techniques à la réalisation et la diffusion d'une œuvre personnelle, en passant par l'interprétation du monde sensible et la reconnaissance des œuvres à différentes époques.

La danse au cégep aujourd'hui

Actuellement au Québec, cinq cégeps offrent une formation préuniversitaire en danse (St-Laurent, Vieux-Montréal, Montmorency, Sherbrooke, Drummondville), dont deux sont spécialisées en contemporain, et un seul propose une formation technique en danse contemporaine (cégep de Ste-Foy). À l'exception de ce dernier cégep qui vise la maîtrise technique de la danse contemporaine, les formations offertes permettent d'atteindre un niveau de maîtrise en danse suffisant pour être admis dans les programmes universitaires en danse et dans les programmes professionnels menant à une carrière d'interprète, de chorégraphe ou d'enseignant. Il s'agit d'apprendre les techniques de danse, l'interprétation et la création chorégraphique. Les cours sont donc 1) techniques (mieux connus sous l'expression *classe de danse*), 2) théoriques – l'histoire, la somatique, l'anatomie, la gestion de carrière – et 3) artistiques où la composition, l'interprétation et l'appréciation sont enseignés. Chaque année, la production d'un spectacle de fin d'études vient couronner le cheminement des étudiants. C'est l'occasion idéale de réaliser la synthèse des apprentissages acquis et d'en faire la démonstration en concevant, produisant et diffusant un spectacle complet. Le ministère de l'éducation du Québec impose six compétences aux programmes de danse qui vont de la maîtrise des bases du mouvement dansé jusqu'à la création, l'interprétation et l'appréciation d'une chorégraphie.

LES PRATIQUES ÉVALUATIVES AU COLLÉGIAL

Au Québec, l'enseignement au niveau collégial a pris le tournant des approches par compétence dès 1994. Dorénavant, c'est-à-dire depuis 2009, tous les programmes de formation sont donnés en fonction des compétences et, de ces changements organisationnels profonds, l'évaluation en salle de classe hérite de nouveaux impératifs auxquels les professeurs doivent nécessairement s'adapter. Les enseignants en arts n'y échappent pas bien que certaines façons de concevoir l'évaluation des apprentissages, de la planifier, de la développer et de l'appliquer, font partie intégrante de leurs pratiques courantes depuis longtemps et comportent des similitudes avec les approches par compétences. Malgré cela, un changement de culture s'impose pour eux : les pratiques pédagogiques ne peuvent plus être isolées des pratiques d'évaluation des apprentissages. Avec la mise en place de cette nouvelle réforme, l'évaluation des apprentissages doit être vue non plus comme un moment distinct de l'enseignement, mais plutôt comme une interaction dynamique entre la démarche de l'enseignant et les apprentissages de l'étudiant. Cette interaction se caractérise notamment par une intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques et se situe dans un profond changement de vision.

[69] À ces cégeps publics s'ajoutent onze autres établissements publics relevant d'autres ministères (tels que les conservatoires de musique et l'Institut technologique agroalimentaire) et vingt-cinq établissements privés subventionnés.

De façon générale, les plus récentes politiques d'évaluation des apprentissages du ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2003) soulignent l'importance du passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage et celle de la régulation de la démarche de l'étudiant à celui de l'enseignant afin que l'évaluation se fasse en vue d'une contribution à la réussite éducative. Chacun des cégeps possède et révise sa propre politique institutionnelle d'évaluation des programmes (PIEP) et sa propre politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) qui présente les orientations de l'établissement en matière d'évaluation et qui encadre le processus d'évaluation des apprentissages. Ces PIEA sont examinées de près par la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) qui veille à garantir la qualité de l'évaluation dans le but de sanctionner les études. De plus, comme l'enseignement et l'évaluation des apprentissages se font au quotidien, les professeurs doivent établir un plan de cours détaillé pour chacun des cours qu'ils donnent, issu parfois d'un plan-cadre qui uniformise une partie de l'enseignement à dispenser. Un plan de cours précise notamment les modalités d'évaluation, la pondération et les moments des évaluations.

L'évaluation des apprentissages est l'une des tâches les plus exigeantes du métier de professeur au collégial. Selon les disciplines, ils doivent corriger et encadrer beaucoup d'étudiants. Ceux en arts s'en tirent à bon compte puisque la taille des groupes est moyenne ou faible. Mais, le processus d'évaluation en enseignement des arts est complexe et pose des questions spécifiques comme celles-ci : comment évaluer une performance qui, particulièrement dans le cas de la danse, procure peu ou pas de traces matérielles ? Comment évaluer adéquatement la créativité et l'originalité d'une production artistique ? Qu'en est-il de la subjectivité lors des évaluations en arts ?

Lorsque nous parlons, au Québec, d'évaluation en arts au collégial, plusieurs éléments sont à considérer :

1. Les difficultés des professeurs d'art en matière d'évaluation mettent généralement en cause un sentiment de manque de compétence, d'instrumentation et de soutien ainsi qu'une non-valorisation publique de l'éducation artistique (Grégoire, 1987 ; Flibotte, 1987 ; Corbo, 2006). Il est intéressant de noter qu'au Québec, en 1995-96 et en 2000-2001, les sommes d'argent allouées aux professeurs-chercheurs en arts et lettres ne représentaient respectivement que 1,3% et 0,7% de l'aide financière accordée dans tous les domaines de la recherche universitaire (Côté, 1997, p. 133). Certes, beaucoup de documentation est disponible pour les professeurs d'arts, mais ce sont davantage des outils pédagogiques qu'une réflexion sur les pratiques elles-mêmes et les effets que celles-ci peuvent avoir sur le rendement des étudiants.
2. Bien que plusieurs recherches en enseignement des arts soient conduites (notamment Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy, 1998 ; Gagnon-Bourget, 2000, 1997 ; Richard, 2005), leurs fruits atteignent davantage les enseignants de niveaux primaires et secondaires et, pour de multiples raisons, plus difficilement ceux des collèges (Gosselin, 1998). Nous verrons ce point plus en détail dans la section portant sur les pratiques évaluatives. Ces études sont également le plus souvent de nature théorique et sans ancrage véritable dans la pratique (Lord, 1998).
3. L'importance du caractère contextuel de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, ainsi que la *transférabilité* des apprentissages est primordiale (Tardif, 2006). Cela est particulièrement déterminant dans les domaines artistiques puisque la plupart de leurs contextes sont à la fois pratiques et théoriques : les apprentissages doivent se faire de façon concomitante, complémentaire et être orientés sur la réussite des étudiants tout en leur permettant de conjuguer des savoirs artisans et des savoirs théoriques (Gosselin, Camelo, Larocque et Corbeil, 2000 ; Gosselin et Le Coguiec, 2006).
4. Les domaines artistiques posent des problèmes d'évaluation, tels que l'obtention de traces matérielles et la subjectivité, qui doivent être considérés dans les interventions pédagogiques puisqu'ils participent à la complexité d'évaluer et donc à celle d'enseigner pour que la réussite des évaluations reflète les apprentissages.
5. Le manque de formation en évaluation des apprentissages. Pour enseigner dans la plupart des collèges en arts plastiques, il faut :

    - un diplôme universitaire de niveau maîtrise (c.-à-d. cinq années universitaires) dans la discipline ou en enseignement des arts (noter que seulement deux universités dispensent une formation en enseignement des arts plastiques et une seule d'entre elles dispense aussi une formation en enseignement des arts au collégial, incluant un seul cours en évaluation);
    - un dossier professionnel détaillé;
    - une expérience en enseignement ou une formation en pédagogie est un atout, mais non obligatoire.

C'est donc dire qu'un artiste de haut calibre, reconnu par ses pairs, peut vraisemblablement se retrouver à évaluer des étudiants sans avoir aucune formation en évaluation des apprentissages. En danse contemporaine, une expérience pratique de qualité et approuvée par les pairs est exigée pour enseigner au collégial. Aucune formation spécifique n'existe au Québec pour enseigner la danse au collège. Certains professeurs d'arts (mais, ce n'est pas uniquement le propre des arts) enseignent donc au collège en apprenant sur le tas comment évaluer les apprentissages et comment intégrer évaluation et arts.

Du manque de valorisation des arts, quels qu'ils soient, au manque de formation en évaluation des professeurs de collège, la perception qu'ont les professeurs de l'évaluation des apprentissages module leurs pratiques évaluatives et détermine la place qu'elles occupent dans leur démarche pédagogique.

Pratiques évaluatives en arts plastiques

La documentation sur l'évaluation des apprentissages est en abondance au niveau primaire et secondaire, principalement à cause des exigences ministérielles. Elle est une source inspirante pour effectuer des recherches en la matière et pour tenter de combler les manques en termes d'évaluation des arts à l'école. Les objectifs visés par la formation sont la principale différence entre ces niveaux scolaires et celui du collégial. Chez l'enfant, il s'agit surtout de développer ses aptitudes à créer et à développer ce que Gosselin (2006) appelle un « équilibre émotivorationnel » (p. 18). Il ne s'agit pas d'en faire des artistes. Au collégial, la formation vise à ce que l'étudiant développe une capacité à créer, un sens critique et des habiletés techniques suffisantes pour participer à des activités artistiques telles que des expositions. Évidemment, la formation est plus spécifique et prépare les jeunes adultes à une voie artistique.

Il faut noter que les cours en arts plastiques sont parfois techniques, parfois théoriques et parfois artistiques. Rappelons aussi qu'entre 1923 et 1964, les cours de dessin se donnent principalement à l'ÉBAM, en atelier, et l'on évalue surtout le produit fini. Les objectifs pédagogiques visent la maîtrise des moyens d'expression liés à l'épanouissement de la personnalité. Lorsque l'ÉBAM est intégrée au système d'enseignement, il ne s'agit plus de former des artistes, mais de développer leur créativité, ce qui a un impact sur les manières d'évaluer. Par ailleurs, l'enseignement des arts devient une discipline de pointe : beaucoup d'emplois pour les professeurs d'arts sont créés en peu de temps, le cours de pédagogie artistique reçoit une reconnaissance officielle via le « brevet spécialisé dans l'enseignement des arts plastiques » (Couture, et al., 1980) et les méthodes d'enseignement dites actives puisées dans la pratique artistique sont à l'ordre du jour des classes d'arts plastiques. En même temps que les objectifs des cours deviennent plus spécifiques, l'évaluation des apprentissages s'oriente elle sur l'expérience créatrice et l'intention artistique.

Pratiques évaluatives en danse

En ce qui concerne la danse, jusqu'au milieu du siècle, les écoles privées ne décernent pas de diplôme à moins que le candidat n'ait enseigné une méthode reconnue (Cechetti, Graham, Dalcroze, Delsarte, etc.). Comme la relation maître-élève est primordiale et qu'elle se fait par imitation, l'évaluation se fait surtout par l'observation des capacités physiques, de l'expressivité, de la capacité à mémoriser corporellement et du sens de l'effort. Le processus d'audition pour faire partie d'une troupe ou pour entrer dans une école est déjà bien en place dans la culture de la danse. Il s'agit essentiellement de comparer les candidats entre eux en considérant les éléments précédemment nommés de l'observation. Pour sélectionner des candidats pour faire partie de la troupe des Grands Ballets Canadiens, Ludmilla Chiriaeff évalue l'adhésion physique au style, la qualité de l'interprétation des œuvres de répertoire, les lignes corporelles et la performance globale (Forget, 2006). En 1972, elle est parmi les premières à proposer des qualifications pour les professeurs en danse classique au ministère de l'éducation afin qu'il délivre un permis d'enseignement.

Beaucoup de documentation et de recherches ont été faites un peu partout dans le monde sur l'évaluation en classe de danse au primaire et au secondaire (dont Lavender, 1996; Smith-Autard, 1994). À l'échelle du Québec, une poignée de chercheurs s'intéressent à l'évaluation des apprentissages en danse généralement par le biais de l'éducation esthétique (Lord, 1998; Bruneau, 1993 ; Chaîné et Bruneau, 1998; Émond et Raymond, 2006). Bien que ces auteurs

abordent l'évaluation en salle de classe au primaire et au secondaire, certains de leurs travaux peuvent nous être utiles pour parler des pratiques évaluatives en danse au collégial.

Ainsi, Bruneau (1993) expose le malaise de certains professeurs de danse à évaluer leurs élèves, malgré leur brevet en enseignement de la danse. La danse est encore souvent enseignée comme un langage technique et physique qui s'appuie essentiellement sur la tradition orale et sur la transmission d'un corps à un autre. L'expertise de l'enseignant repose en grande partie sur sa formation pratique et sur sa connaissance du milieu de la danse. Dans une perspective d'évaluation des apprentissages, l'enseignant en danse se voit dans l'obligation de rendre compte de l'atteinte d'objectifs, de témoigner de la progression des apprentissages, de reconnaître les principes d'appréciation, d'encadrer les élèves dans la réalisation de compositions dansées, etc. Bref, l'évaluation des apprentissages en classe de danse est complexe et fort différente de la réalité d'une pratique artistique professionnelle. Il en va de même pour les professeurs de danse au cégep, souvent moins formés que ceux du primaire et secondaire en évaluation des apprentissages.

Émond et Raymond (2006) constate que, face aux multiples batailles qu'ils doivent mener simplement pour conserver leur fragile programme de danse, optionnel au secondaire, les enseignants cèdent à la tentation de ne pas changer leurs pratiques évaluatives fortement ancrées dans le paradigme enseignement. La réforme scolaire au Québec est un changement de vision important pour les enseignants : ils ne vérifient plus que les talents techniques des élèves, mais aussi leurs réponses aux attentes, leurs démarches dans la résolution de problèmes, leur engagement dans la tâche d'évaluation. Autrement dit, le passage vers le paradigme apprentissage se fait avec certaines résistances chez les enseignants en danse au secondaire. Ceux-ci doivent considérer l'évaluation différemment et voir en elle une condition nécessaire à l'apprentissage (Sarrasin, 2006). Chez ceux du collégial, notre étude révèle au contraire une ouverture et une volonté de leur part à adapter leurs pratiques évaluatives aux nouvelles réalités et exigences institutionnelles tout en tenant compte de multiples facteurs comme l'hétérogénéité des classes (notamment concernant le niveau de maîtrise du mouvement) et les connaissances inégales des étudiants sur la danse.

CONCLUSION

Les deux principales réformes dans le système d'éducation au Québec ont obligé les professeurs du collégial à voir l'évaluation en arts sous un autre angle et à la considérer en fonction de deux éléments majeurs : le faire et la perception esthétique (Chaîné et Bruneau, 1998). Évaluer en arts comporte inévitablement ces deux éléments qu'Ardouin (1997) nomme la conduite esthétique. Dès lors, ce sont les attitudes qui deviennent le lieu d'apprentissage : comment l'étudiant se comporte-t-il face à l'œuvre artistique, dansée ou picturale, en tant qu'artiste et en tant qu'observateur ? Le faire renvoie à la dimension pratique et technique, par exemple exécuter une séquence dansée en respectant les consignes données, alors que la perception esthétique implique la compétence à interpréter, à apprécier, à observer et à questionner ses pairs. Ainsi, la perception esthétique serait de donner un sens à ce que l'on voit et perçoit dans une œuvre d'art. Pour arriver à produire du sens, l'étudiant doit faire appel à sa mémoire affective et sensorielle, il doit l'affiner et développer ses habiletés de concentration, d'expression en plus d'expliquer et de rationaliser ce qu'il a fait. Nous le voyons bien, ce sont des apprentissages beaucoup plus complexes que ceux en cause dans les salles de classe des années 1940, que le professeur d'art au collégial doit évaluer. Le défi est grand et les ajustements des pratiques sont nombreux.

Bibliographie

Barbeau, Denise. (1995). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial.* Actes du 15e colloque de l'AQPC, Rivière-du-Loup, 7-9 juin 1995, Rivière-du-Loup, Qc : Association québécoise de pédagogie collégiale.

Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris, France : ESF éditeur.

Bruneau, M. (1993). « L'évaluation des apprentissages en danse : une utopie ? ». *Revue des sciences de l'éducation, 19*(4), 695-713.

Chaîné, F. et Bruneau, M. (1998). « Introduction : De la pratique artistique à la formation d'professeurs en art ». *Revue des sciences de l'éducation, 24*(3), 475-486.

Corbo, C. (2006). *Le rapport Rioux et l'enseignement des arts au Québec, 1966-1968*. Sillery, Qc Septentrion.

Corriveau, L. (1991). *Les cégeps : question d'avenir*. Québec, Qc: Institut québécois de recherche sur la culture.

Côté, A. (1997). « L'enseignement des arts ». In Gouvernement du Québec, Bureau de la statistique du Québec, *Indicateurs d'activités culturelles au Québec*. Québec, Qc : Les publications du Québec, 129-134.

Couture, F., Joyal, B., Landry, L., Lemerise, S., Lussier, C., & Wallot, A. (1980). *L'enseignement des arts au Québec*. Montréal, Qc: Université du Québec à Montréal.

Couture, F., Lemerise, S. (1990). « A social history of art and public art education in Quebec : the 1960s ». *Studies in art education, 31*(4), 226-233.

Émond, L. et Raymond, C. (2006). « L'évaluation des apprentissages en arts : dénouer ou trancher le nœud gordien ? ». *Vie pédagogique, 141*, 40-44.

Forget, N. (2006). *Chiriaeff : danser pour ne pas mourir*. Montréal, Qc : Québec Amérique.

Flibotte, C. (1987). *L'enseignement des arts plastiques au Québec de 1930 à 1987.* Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Montréal, Qc : Université du Québec à Montréal.

Gagnon-Bourget, F. (2000). Engager le dialogue matériel en classe d'arts plastiques. Actes du « Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels », Sherbrooke, 31 mai 2000. Montréal, Québec : Collectif de recherche en éducation artistique, Université du Québec à Montréal.

Gosselin, P. (2006). « Des aptitudes sollicitées et développées à différents moments de la démarche de création ». *Vie pédagogique, 141*, 17-20.

Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M. et Murphy, S (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. In Chaîné, F. et Bruneau, M. (dir.), *Revue des sciences de l'éducation, 24*(3), 647-666.

Gosselin, P., Camelo, C., Larocque, C., Corbeil, J. (2000). Le développement de la pratique réflexive dans le contexte de l'atelier d'art à l'Université. Actes du « Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels », Sherbrooke, 31 mai 2000. Montréal, Qc : Collectif de recherche en éducation artistique, Université du Québec à Montréal.

Gosselin, P. et Le Coguiec, É. (dir.) (2006). *La recherche création : pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Sainte-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.

Gouvernement du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages.* Sainte-
Foy, Qc : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec. (1967). *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*. Documents d'éducation, 3. Québec, Qc : Ministère de l'Éducation.

Graveline, P. (2007). *Une histoire de l'éducation au Québec*. Montréal, Qc : Bibliothèque québécoise.

Grégoire, R. (1987). *L'enseignement des arts tel qu'il se pratique, selon 30 professeurs et professeures, dans les écoles publiques francophones du Québec*. Québec, Qc : Conseil supérieur de l'éducation.

Laurin, M. (2007). *Anthologie de la littérature québécoise*. Anjou, Qc : Éditions CEC.

Lavender, L. (1996). *Dancers talking Dance : critical evaluation in the choreography class.* Albuquerque, Mexique : University of Mexico Press.

Lord, M. (1998). « Enseigner la danse à l'école secondaire : lier la théorie et la pratique d'éducation esthétique ». *Revue des sciences de l'éducation, 24*(3), 585-603.

Richard, M. (2005). Culture populaire et enseignement des arts : jeux et reflets d'identité. Sainte-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.

Smith-Autard, J. M. (1994). *The art of dance in education*. London, Ont. : A&C Black.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Qc : Chenelière.

Valaskakis-Tembeck, I. (1991). *Danser à Montréal : germination d'une histoire chorégraphique*. Sainte-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.

Désaffection pour les études scientifiques et recherche en didactique

Jean-Marie BOILEVIN
Université de Provence - IUFM Aix-Marseille
UMR ADEF - Équipe Gestepro
60, rue Joliot-Curie
13453 Marseille Cedex 13 France
jm.boilevin@aix-mrs.iufm.fr

Depuis quelques années a lieu un important débat de société à propos de l'enseignement des sciences et de la technologie. Le développement de ces disciplines dans l'enseignement général et/ou technique est un élément essentiel pour le développement d'une culture scientifique et technologique largement partagée. Au-delà de la portée d'éducation du citoyen, un tel développement constitue un enjeu décisif afin de développer l'accès aux études scientifiques et technologiques qui connaissent une désaffection importante depuis quelques années dans de nombreux pays développés. Cette baisse préoccupante risquerait, d'une part de mettre en danger le renouvellement des cadres scientifiques et techniques et, d'autre part de creuser le fossé entre le grand public et les experts. On parle alors de la désaffection des sciences ou de la désaffection pour les études scientifiques par les lycéens et surtout les étudiants. Que cachent réellement ces expressions ? Décrivent-elles une réalité objective ou bien la situation est-elle plus complexe qu'il n'y paraît au premier abord ? Quelles sont les raisons de ce phénomène et les solutions envisagées ?

Du côté de l'institution, de nombreux rapports ont été publiés en France et au niveau international. Mais la recherche en éducation a elle aussi étudié la question. Nous évoquons ci-dessous les contenus de ces rapports et nous présentons certaines des recherches menées sur le sujet, en insistant particulièrement sur l'enseignement de la physique-chimie. Nous présentons une synthèse de la question pour identifier des champs de recherche possibles en didactique des sciences. Nous interrogeons enfin les liens entre recherche en éducation scientifique et décideurs politiques et institutionnels et nous discutons des objectifs et des finalités de l'éducation scientifique, thèmes peu approfondies dans l'ensemble des rapports consultés.

Rapports et enquêtes d'origine institutionnelle sur les sciences et les études scientifiques

La majorité des rapports ou des enquêtes d'origine institutionnelle sur les sciences et les études scientifiques procèdent le plus souvent par des entretiens ou par des questionnaires mais, la plupart du temps, ils ne prétendent pas suivre une méthodologie scientifique. Cependant, certains rapports citent explicitement des travaux de recherche pour étayer leur argumentation et leurs propositions. On voit par là que proposer une classification permettant de distinguer entre rapports et enquêtes d'origine institutionnelle ou rapports de recherche n'est pas chose aisée. En effet, cette classification peut être reliée à l'origine de l'instigateur de la commande du travail ou bien au type de revue dans lequel a lieu la publication. Mais on peut aussi considérer la situation institutionnelle des rédacteurs. Or, un chercheur peut rédiger un texte d'opinion et un inspecteur peut s'appuyer sur une méthodologie scientifique.
Dans une étude récente dont nous reprenons les éléments principaux ci-dessous (Boilevin, 2010), nous avons fait le choix de classer les rapports et les enquêtes dans la catégorie institutionnelle en considérant l'origine des instigateurs allant des décideurs politiques (par ex. Commission européenne, ministère de l'éducation) à des associations ou des fondations influençant les décisions ministérielles (Académie des sciences en France par exemple). Si l'origine de ces rapports est variée, il en est de même concernant les auteurs. Ils peuvent en effet appartenir au monde politique, aux ministères, au monde de la recherche ou parfois de l'enseignement. Quant au public visé par ces rapports, il s'agit essentiellement des décideurs politiques et institutionnels mais il peut aussi s'agir des chercheurs, des universitaires et des enseignants, voire des parents d'élèves mais apparemment jamais des étudiants ou des élèves, qui sont pourtant les premiers intéressés.

Les rapports internationaux

La « crise mondiale des sciences » a donné lieu à de nombreuses enquêtes et à de multiples rapports ainsi qu'à plusieurs colloques internationaux. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a ainsi mis en place le Forum mondial des sciences et publié différents rapports (OCDE, 2006a, 2008).
De son côté, l'Union européenne tente d'adapter, depuis une dizaine d'années, les différents systèmes éducatifs et de formation à « la société de la connaissance » et à « l'économie de la connaissance » en définissant des objectifs à atteindre par les États membres (stratégie de Lisbonne). Un certain nombre de ces orientations concernent particulièrement l'éducation scientifique et technologique : pourcentage d'étudiants diplômés en mathématiques, sciences et technologie dans l'Union européenne ; place des femmes dans les études et les carrières scientifiques. C'est dans ce contexte que plusieurs groupes de travail ont été mis en place par la Commission européenne (Working group « Increasing participation in maths, sciences and technology », 2003, 2004; High Level Group on Increasing Human Resources for Science and Technology in Europe, 2004; High Level Group on Science Education, 2007). De plus, plusieurs Eurobaromètres (2001, 2008) apportent des indications sur la position des Européens, et particulièrement des jeunes, par rapport à la science et à la technologie.
L'Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) s'intéresse également au phénomène de désaffection pour les sciences. Pour l'UNESCO en effet, le désintérêt grandissant des enfants et des jeunes pour les sciences et la technologie à travers le monde est une source de préoccupation majeure, d'autant que les enfants d'aujourd'hui seront les citoyens et les décideurs de demain et qu'ils vivront dans des sociétés de plus en plus fondées sur le savoir. Face à ce problème, l'UNESCO développe des coopérations internationales dans le domaine des sciences fondamentales et de l'ingénieur dans le cadre de son programme scientifique et a mis en place un programme spécifique sur l'enseignement des sciences et de la technologie. L'UNESCO a élaboré des positions communes concernant les défis à venir dans lesquels figurent un certain nombre d'éléments évoqués dans les rapports internationaux présentés ci-dessus (UNESCO, 2007).

Les rapports français sur les études scientifiques

Différents rapports commandés par les ministres de l'Éducation nationale se succèdent au début du XXIème siècle pour analyser le phénomène de désaffection des études scientifiques en France (Ourisson, 2002; Porcher, 2002, 2003, 2004). Une mission d'étude de l'inspection générale de l'éducation nationale et de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale a conduit à l'élaboration d'un rapport (2007) sur « La série scientifique au cycle terminal du lycée : articulation avec le cycle de détermination et orientation vers les études supérieures ».
De plus, l'Académie des sciences s'est particulièrement exprimée ces dernières années sur les difficultés de l'enseignement (Dercourt, 2004; Académie des sciences, 2007, 2008). Enfin, le Sénat et l'Assemblée Nationale se sont emparés eux aussi de cette question (Blandin & Renar, 2003; Rolland, 2006).

Les expertises institutionnelles en France

Au sein du ministère de l'Éducation nationale, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) réalise des évaluations du système éducatif français et publie régulièrement des informations statistiques, des rapports sur des thèmes particuliers et des résultats de recherche (revue Éducation et Formations). Les données publiées sont parfois analysées par des chercheurs (Harfi, 2006; Imperiali, 2003).

Travaux de recherche en éducation

Nous évoquons ici des travaux menés à l'initiative de chercheurs ou d'équipes de chercheurs dans le cadre de leurs propres problématiques touchant les phénomènes de désaffection pour les sciences ou pour les études scientifiques.

Les recherches en sociologie

Certains sociologues s'intéressent à la crise de l'enseignement des sciences et aux raisons d'une possible désaffection pour ces disciplines. Plusieurs études montrent que la situation varie d'un pays à un autre (Haas, 2005; Musset, 2009) et incitent à la prudence dans l'interprétation faite par les comparaisons réalisées par les grands organismes internationaux et à revoir l'idée d'une crise mondiale des sciences (Convert, 2005).
La situation française est analysée par différentes études. Convert (2003, 2005), Convert et Gugenheim (2006) s'intéressent au cas particulier de la filière physique-chimie. D'autres auteurs (Beaud, 2008; Béduwé, Fourcade, Giret & Moullet, 2006) mettent, quant à eux, l'accent sur les relations formation-emploi.

Les recherches en éducation scientifique

Il semble que les recherches francophones en didactique des sciences ne s'intéressent pas directement à ce phénomène alors que les travaux anglo-saxons sont plus développés sur ce sujet. D'ailleurs, les inquiétudes concernant une diminution de l'intérêt pour les sciences et une désaffection pour ce type d'étude ne sont pas nouvelles (par exemple, Ormerod & Duckworth, 1975, cités par Osborne, Simon & Collins, 2003). La validité des différents rapports parus en Grande Bretagne et aux États-Unis est discutée par certains mais pour Osborne et al. (2003) la baisse d'intérêt pour les sciences reste une sérieuse inquiétude pour n'importe quelle société tentant d'augmenter ses standards en alphabétisation scientifique.
Parmi les travaux récents, citons le projet *Growing interest in the development of teaching science* (Moebius & Magrefi, 2006) et l'ouvrage publié par Osborne et Dillon (2008). Par ailleurs, certains chercheurs francophones en didactique des sciences (Dupin, 2009; Fourez, 2002; Giordan, 2010) développent leur propre point de vue sur les origines du phénomène de désaffection pour les études scientifiques et sur les modifications curriculaires ou des pratiques d'enseignement envisagées ou mises en place actuellement.

Synthèse

Les résultats des différents rapports et études évoqués précédemment peuvent être regroupés autour de trois thèmes permettant d'organiser la discussion : les constats, les raisons et les recommandations.

Les constats

Les constats au niveau international montrent que les expressions *« désaffection pour les sciences »* ou *« crise mondiale des sciences »* sont plutôt à proscrire (Convert, 2005). L'expression *« désaffection pour les études scientifiques »* correspond mieux à une certaine réalité même si Convert (2005, 2006) et Harfi (2006) invitent là encore à la prudence puisqu'ils évoquent plutôt une désaffection générale pour les disciplines académiques traditionnelles.
Au niveau international, les constats à peu près consensuels partagés par les chercheurs et les rapports d'origine institutionnelle sont les suivants :

Situation internationale	**Particularités de la situation française**
Les professions scientifiques et technologiques séduisent moins et ce type de carrière apparaît moins attractif Une diminution en valeur relative des effectifs d'étudiants en sciences et technologie, notamment en mathématiques et en sciences physiques Un désintérêt manifeste pour les sciences croissant avec l'âge des élèves Alors qu'elle n'a jamais réussi à proposer une éducation scientifique à tous les élèves, l'école n'arrive plus à fournir une voie d'accès aux sciences pour les futurs scientifiques Une sous-représentation des femmes dans les filières universitaires de sciences et technologie et dans les carrières scientifiques	La désaffection pour les études scientifiques dans l'enseignement secondaire n'est pas établie surtout si l'on prend en compte les effectifs des séries technologiques La désaffection pour les études scientifiques touche essentiellement certaines disciplines (physique et chimie en particulier) au niveau du premier cycle de sciences fondamentales de l'université. Les bacheliers scientifiques privilégient des études organisées principalement dans les filières sélectives et professionnalisantes. L'insertion professionnelle des scientifiques est très sensible à la conjoncture. Le cœur des métiers de l'emploi scientifique (recherche, enseignement) n'est plus accessible qu'au niveau Bac+5

Tableau : désaffection pour les sciences et son enseignement : les constats

Les raisons

Les raisons avancées de cette désaffection dans les différents rapports (institutionnels et de recherche) sont multifactorielles (idéologiques, socio-économiques, socio-démographiques, structurelles et pédagogiques) :

Raisons	**Situation internationale**	**Particularités de la situation française**
Facteurs idéologiques	Image dégradée de la science : un facteur controversé Image des scientifiques désuète, éloignée de la réalité Éloignement de l'enseignement scientifique des centres d'intérêt des jeunes (la question du sens) Culture adolescente en décalage par rapport aux systèmes de valeurs perçus à travers l'enseignement des sciences	
Facteurs socio-économiques	Méconnaissance de la diversité des débouchés et des carrières possibles après des études scientifiques en dehors de la recherche et de l'enseignement Qualité et quantité des débouchés offerts Difficultés de la carrière de chercheur et précarité des emplois Mauvaise image des professions scientifiques et technologiques et/ou faible attractivité des carrières scientifiques Liens entre science et économie mal perçus amenant une perte de légitimité des carrières scientifiques par rapport à d'autres carrières possibles.	
Facteurs socio-démographiques		Démocratisation du système éducatif français conduisant à une moindre sélection scolaire et sociale et s'accompagnant d'un élargissement de l'offre de formations supérieures professionnalisantes Cas des disciplines physique et chimie très touchées

		par la réforme du baccalauréat S (1995) et l'introduction d'un enseignement de spécialité dans ces matières
Facteurs structurels	Manque d'enseignants de sciences qualifiés dans certains pays. Piètre qualité de l'enseignement scientifique au niveau primaire dans certains pays Manque d'engagement et de motivation au niveau des établissements scolaires Fonctionnement des systèmes éducatifs, manque d'initiatives en général pour promouvoir le développement des sciences à l'école Manque d'équipements de laboratoires et/ou de techniciens de laboratoire pour proposer des activités expérimentales aux élèves dans certains pays	Filière S du lycée sélective, élitiste et à caractère trop généraliste accueillant de surcroît de nombreux élèves pas réellement intéressés par les sciences Double contradiction du système éducatif français : coexistence de voies multiples dans l'enseignement supérieur français ; les filières sélectives proposant un encadrement intense et les filières plus « ouvertes » s'appuyant sur l'autonomie individuelle alors que le public accueilli aurait besoin de soutien pédagogique
Facteurs pédagogiques et didactiques	Image de la science véhiculée par l'enseignement scolaire peu enthousiasmante ou éloignée de la science qui se fait Buts de l'enseignement des sciences confondant pré-formation professionnelle pour futurs scientifiques et éducation scientifique pour tous les élèves Programmes d'enseignement et curricula inadaptés : la science est présentée de manière fragmentée, les contenus sont en décalage avec les thèmes scientifiques traités par les médias. L'enseignement est trop abstrait, rigide, déshumanisé, et il manque de liens avec les sciences humaines Enseignement trop cloisonné Démarches pédagogiques peu attrayantes, pratiques pédagogiques trop stéréotypées et trop académiques Méthodes d'évaluation peu adaptées	

Tableau : Désaffection pour les sciences et son enseignement : les raisons avancées

8.2 Les recommandations

Même si certaines recherches actuelles étudient les recommandations pour lutter contre le phénomène de désaffection pour les études scientifiques, ces dernières sont surtout formulées par les rapports institutionnels. Certaines concernent l'attractivité des sciences, d'autres abordent l'attractivité des études scientifiques dans les différents niveaux du système éducatif. Les propositions avancées dépendent directement des pouvoirs publics et/ou de la société (conditions externes) alors que d'autres dépendent du système éducatif (conditions internes) et quelques unes apparaissent en interaction avec ces deux milieux. Certaines s'intéressent plus précisément à l'enseignement au primaire et au secondaire :

Enseignement primaire et secondaire	**Situation internationale**	**Particularités de la situation française**
Organisation	Introduire l'enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie dès le plus jeune âge en proposant un enseignement adapté	Réaménager l'organisation des filières scientifiques au lycée
Curricula	Rendre les programmes scolaires plus attrayants et actualiser les contenus en proposant plus de liens avec la vie quotidienne (ou au contraire revoir les contenus à la hausse pour certains auteurs) Adapter les contenus enseignés pour donner du temps à la pratique expérimentale Développer des curricula innovants et les évaluer Provoquer des ruptures avec les cloisonnements disciplinaires actuels : par exemple, enseignement de sciences intégrées au début du collège, interdisciplinarité.	Repenser les conceptions épistémologiques sur la nature de la science enseignée car elles influencent les pratiques enseignantes : conception historique et conception contemporaine. Par exemple, proposition de trois approches pédagogiques à introduire dans chaque niveau d'enseignement (primaire, secondaire, universitaire) : culture scientifique, discipline outil, discipline (cette dernière étant trop privilégiée par le système éducatif français)
Culture scientifique	Proposer une éducation scientifique (système explicatif du monde et fonctionnement de la science) à tous les élèves et pas seulement aux futurs scientifiques et ingénieurs Changer le rapport aux savoirs scientifiques Amener les élèves à acquérir une véritable culture scientifique pour que les choix d'orientation se fassent en connaissance de cause Développer la place des sciences dans une culture scientifique plus large (liens avec la vie quotidienne, ouverture sur le monde, interdisciplinarité).	
Orientation, information	Développer les partenariats école, université, laboratoires de recherche, entreprises et parents Informer les élèves à propos des carrières scientifiques mais aussi des carrières nécessitant des connaissances scientifiques	Repenser le processus d'orientation de la classe de 3ème au niveau Bac +2 qui devrait redevenir une prérogative des enseignants pour certains rapports.

Tableau : Désaffection pour les sciences et son enseignement : les recommandations pour les enseignements primaire et secondaire

D'autres propositions concernent plus spécifiquement les enseignants :

Les enseignants	Situation internationale	Particularités de la situation française
Formation	Mieux former (notamment les enseignants du primaire) à l'enseignement des sciences en développant des ressources didactiques S'assurer de la qualité des enseignants de sciences en faisant des efforts sur le recrutement et la formation initiale et en développant la formation continue Former les universitaires à la fonction enseignante	Structurer le recrutement des enseignants et des chercheurs notamment par des pré-recrutements ; Proposer des stages en laboratoires de recherche ou industriel aux enseignants du secondaire ; former les enseignants à l'histoire des idées scientifiques et aux approches pluridisciplinaires.
Pratiques d'enseignement	Modifier les pratiques d'enseignement trop stéréotypées. Revoir les méthodes pédagogiques et proposer des méthodes actives facilitant une réelle appropriation des savoirs ou des méthodes de type «Hands' on » Adapter les méthodes pédagogiques et les procédures d'évaluation aux spécificités de certains publics d'élèves (genre, ethnicité, etc.) Revoir les procédures d'évaluation des élèves en prenant en compte les aspects théoriques et pratiques. Transformer les modes d'évaluation des élèves en distinguant mieux formation et sélection	
Accompagnement	Accompagner les enseignants impliqués dans ces actions innovantes et évaluer ces dernières Organiser la diffusion des bonnes pratiques (observatoire européen).	

Tableau : Désaffection pour les sciences et son enseignement : les recommandations concernant les enseignants

Discussion

Une désaffection pour les études scientifiques et technologiques existe notamment dans les pays industrialisés. Les professions scientifiques et technologiques séduisent moins et ce type de carrières apparaît moins attractif. Une sous-représentation des femmes dans les filières universitaires scientifiques et technologiques et dans les carrières scientifiques est constatée dans tous ces pays.
La situation française montre que ce phénomène touche essentiellement certaines disciplines (physique et chimie en particulier) au niveau du premier cycle universitaire. Les bacheliers scientifiques privilégient des études organisées principalement dans les filières professionnalisantes.
Les raisons avancées de cette désaffection sont multifactorielles (idéologiques, socio-économiques, socio-démographiques, structurelles et pédagogiques). Les recherches en didactique des sciences sont interrogées par certains de ces facteurs notamment les facteurs idéologiques, pédagogiques et didactiques.
Concernant les recommandations avancées, il est étonnant de constater que les réflexions sur les objectifs et les finalités de l'éducation scientifique sont peu approfondies dans l'ensemble des rapports consultés. On y évoque souvent la culture scientifique et technologique mais sans prendre le temps d'expliciter le propos. Se pose de plus la question de la prise en compte des résultats de la recherche en éducation scientifique par les décideurs politiques et les institutionnels.
Comment faire des propositions viables sans une réflexion sur les visions possibles de cet enseignement ? Comment concevoir des curricula pour les différents niveaux d'étude sans un positionnement sur les objectifs visés, qu'ils soient économiques, utilitaires, humanistes, démocratiques ou éthiques ? Comment construire des formations d'enseignants en accord avec les finalités poursuivies sans préciser les enjeux ?

Finalités d'une éducation scientifique – Culture scientifique

La question des finalités d'un enseignement des sciences est abordée au sein de la « noosphère » et dans la profession enseignante mais aussi dans les recherches en éducation scientifique notamment dans le cadre des études curriculaires. Cette question est d'importance car *« les finalités sont des options qui explicitent les valeurs privilégiées et qui fondent l'organisation du système éducatif »* (Lenoir, Lebeaume & Hasni, 2006 : 251).
Ainsi, dans la préface d'un rapport sur l'enseignement primaire et secondaire inférieur en Europe (Eurydice, 2006), le commissaire européen en charge de l'éducation, de la formation, de la culture et du multilinguisme, Jan Figel, évoque les finalités des sciences et de son enseignement :

- La science donne des outils pour mieux comprendre le monde qui nous entoure ; il s'agit d'encourager la curiosité et l'esprit critique et de développer les relations entre l'homme et la nature en rappelant notamment que les ressources naturelles ne sont pas inépuisables ;
- La science est au cœur de la société actuelle à travers ses applications ; la culture scientifique est nécessaire pour comprendre et évaluer les discours « experts » sur des sujets d'intérêt général (changement climatique, OGM, ressources naturelles, etc.) ;
- L'Europe a besoin de jeunes scientifiques capables d'innovation ; il s'agit d'accroître les recrutements dans les filières scientifiques et techniques (processus de Lisbonne).

Tous les rapports évoqués précédemment parle de culture scientifique mais le plus souvent sans jamais préciser le sens accordé à cette expression, ce qui ne facilite pas les comparaisons et les analyses, sans parler des difficultés liées aux traductions puisqu'on trouve dans la littérature des termes comme culture scientifique, alphabétisation scientifique ou encore littératie scientifique. Par exemple, le cycle PISA 2006 emploie le terme de culture scientifique (ou littératie scientifique) qui est défini comme suit (OCDE, 2006b : 25) :

- *« Les connaissances scientifiques de l'individu et sa capacité d'utiliser ces connaissances pour identifier les questions auxquelles la science peut apporter une réponse, pour acquérir de nouvelles connaissances, pour expliquer des phénomènes scientifiques et pour tirer des conclusions fondées sur des faits à propos de questions à caractère scientifique ;*
- *La compréhension des éléments caractéristiques de la science en tant que forme de recherche et de connaissance humaine ;*
- *La conscience du rôle de la science et de la technologie dans la constitution de notre environnement matériel, intellectuel et culturel ;*
- *La volonté de s'engager en qualité de citoyen réfléchi à propos de problèmes à caractère scientifique et touchant à des notions relatives à la science. »*

Comme le signalent Albe et Ruel (2008), le concept de « scientific literacy » est ancien dans les pays anglophones et controversé. Deux visions extrêmes sont distinguées par ces auteurs : « looking inward to science itself » ; « looking inward from situations to science ». *« L'une conçoit la culture scientifique à partir des produits et procédés des sciences et exclut la prise en compte de considérations sociales et des dimensions morales et politiques et des valeurs en sciences. L'autre considère ces éléments et appréhende la culture scientifique à partir des situations impliquant une dimension scientifique que les élèves peuvent rencontrer en tant que citoyens »* (Albe & Ruel, 2008 : 122).
En fait, le développement d'une culture scientifique est lié aux finalités poursuivies par l'enseignement des sciences. Diverses visions s'affrontent, se justifiant par différents types d'arguments (Albe & Ruel, 2008; Barma & Guilbert, 2006; Vander Borght, 2002) : économiques, utilitaires, humanistes, démocratiques ou éthiques. La vision économique ou technocratique considère l'élève comme un futur scientifique. Cette finalité de l'enseignement des sciences se justifie par un besoin de préparer la relève scientifique et par une préparation à l'emploi. La vision humaniste ou culturelle et sociale considère la science comme un

élément de culture au même titre que les sciences humaines. La vision utilitaire est centrée sur le développement de compétences utiles dans la vie quotidienne. La vision démocratique, quant à elle, est liée à l'éducation à la citoyenneté. L'enjeu de l'éducation scientifique est ici d'amener l'élève à mieux comprendre les choix de société et leurs conséquences. Enfin, la finalité éthique vise l'explicitation des valeurs de la science.

Recherche en didactique des sciences et décideurs politiques

Depuis quelques années, les insuffisances de la recherche en éducation constituent un thème majeur des débats agitant la communauté mondiale de l'éducation (OCDE, 2007a). La recherche en éducation est invitée à répondre à la fois aux besoins de l'institution et aux attentes des acteurs. Il s'agit en effet d'améliorer les pratiques pédagogiques et la prise de décision dans l'éducation (Normand, 2006). Dans les pays anglo-saxons, la pression est même forte pour développer des travaux efficaces et scientifiquement rigoureux. L'ambition affichée est l'élaboration de standards et la diffusion de « bonnes pratiques » (Normand, 2006). Mais l'objectif de la recherche en éducation est-il de comprendre l'activité d'enseignement ou bien d'identifier les « bonnes » pratiques ? La recherche doit-elle produire des résultats que la pratique doit mettre en œuvre ? Les injonctions des politiques éducatives peuvent-elles se prévaloir d'études longitudinales et expérimentales, quand on sait qu'il n'y a pas une situation d'enseignement type, reproductible ? (Dupriez & Chapelle, 2007). La polémique autour de la notion de « bonne » recherche en éducation est grande et notamment autour de la notion de « Evidence based education » (Rey, 2006). La question n'est pourtant pas nouvelle (Hadji & Baillé, 1998) et elle a le mérite d'interroger les méthodologies à l'œuvre (quantitatives, qualitatives) dans ces recherches. En fait, ce débat pose des questions sur les types de liens existants entre la recherche en éducation et les pratiques éducatives ou entre la recherche et les politiques éducatives.
Ce débat touche aussi les recherches en éducation scientifique (Brickhouse, 2006; Millar, Leach, Osborne & Ratcliffe, 2006) mais il ne semble pas avoir cours dans le cadre des recherches françaises en éducation scientifique. Ainsi Johsua et Dupin (1993 : 8) avancent que *« la didactique ne se veut pas une science normative et prescriptive qui aurait pour objet de dire le bien et le mal en matière d'enseignement »*. Weil-Barais et Goffard ajoutent que les recherches dans ce domaine *« se préoccupent des problèmes pratiques des enseignants et des difficultés rencontrées par les élèves »* (2005 : 15). Les curricula et les outils produits *« sont conçus, non pas comme des applications de la recherche, mais comme des réalisations possibles de principes généraux dérivés de théories et de modèles de l'enseignement et de l'apprentissage ... Cette conception très particulière de la recherche place les enseignants ou les formateurs, non pas dans une position « d'applicateurs », mais dans une posture d'acteurs à part entière, impliqués dans la conception et l'évaluation des outils ... Cette double référence (la recherche et la pratique enseignante) offre des garanties quant aux analyses et aux propositions qui sont faites »* (2005 : 15).
Malgré l'énoncé de ses principes, il semble que décideurs institutionnels et politiques ignorent encore bien souvent les résultats des recherches en didactique des sciences et l'idée qu'il suffit de bien maîtriser la matière pour bien l'enseigner est toujours assez répandue, comme le soulignent Weil-Barais et Goffard (2005). Certes, certains résultats des travaux de recherche ont été adoptés par l'institution. Par exemple, les programmes français actuels d'enseignement des sciences physiques prennent en compte les notions de conception ou de raisonnements spontanés des élèves. De même, la place de l'expérience et des démarches scientifiques sont discutées et de nouvelles pratiques d'enseignement sont proposées. Mais les différentes prescriptions, qu'elles soient d'origine institutionnelle (Instructions officielles, corps d'inspection) ou issues de la recherche en éducation ont encore peu d'effets sur les pratiques d'enseignement des sciences. Une rupture existe encore entre les résultats des travaux de recherche et leur mise en œuvre effective dans les classes et dans les pratiques professionnelles des enseignants. Est-ce un problème d'efficacité et de pertinence de la recherche, un problème de diffusion des résultats des travaux de didactique des sciences ou bien un problème de formation des maîtres ? D'où viennent ces difficultés ? Pour Martinand (1994 : 73), *« ce qui rend au fond difficile « l'injection » des acquis de la recherche didactique dans la formation des maîtres, c'est que la recherche a trop tendance à se placer en fondatrice de l'enseignement et de la formation, oubliant qu'elle n'est qu'un des processus sociaux qui intervient sur le même champ. »*. Cet auteur invite à penser la formation comme un problème et non comme une application. La recherche doit tenir compte de la pratique enseignante (et non l'inverse). Il repère trois orientations didactiques coexistant qu'il conviendrait d'articuler en formation : l'orientation didactique « praticienne », l'orientation didactique « normative » et l'orientation critique et prospective.
Pour certains auteurs (Beorchia & Boilevin, 2009; Méheut, 2006), il semble pourtant que les recherches en didactique des sciences puissent participer à la réflexion sur les modifications à apporter à l'enseignement des sciences.

Conclusion

Face au phénomène de désaffection pour les études scientifiques, la didactique des sciences, au même titre que d'autres disciplines (sociologie de l'éducation, philosophie de l'éduction, psychologie, etc.) peut apporter un éclairage sur les propositions formulées par les différentes institutions notamment en termes de faisabilité ou sur des effets possibles de certaines mesures préconisées.
La didactique des sciences s'intéresse en effet aux processus d'enseignement et d'apprentissage sous l'angle des contenus. Mais son domaine d'étude ne se réduit pas aux situations scolaires. Ainsi, Johsua et Dupin définissent la didactique d'une discipline comme *« la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution (singulièrement ici les institutions scientifiques) et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant »* (1993 : 2). Les orientations sont diverses en fonction des questions traitées, des méthodologies et des cadres théoriques mais d'une manière générale, les réflexions portent sur l'appropriation d'un savoir particulier par un sujet apprenant et sur les processus à mettre en œuvre du côté de l'enseignant. La didactique d'une discipline emprunte des éléments à certaines disciplines des sciences humaines et sociales mais elle peut être caractérisée par trois dimensions (Martinand, 1987; Halté, 1992) : des recherches sur les contenus d'enseignement ; des recherches sur les conditions d'appropriation des savoirs ; des recherches sur l'intervention
Parmi les recommandations portant sur l'accès à la culture scientifique, technique et industrielle, celles sur les contenus d'enseignement, sur les méthodes d'enseignement et la formation des enseignants font partie des thèmes de réflexion des recherches actuelles en éducation scientifique et technologique. Ces recherches permettraient probablement de lever les obstacles rencontrés par les systèmes éducatifs pour mettre en œuvre certaines préconisations comme la résistance des enseignants à adopter des modèles didactiques d'origine socioconstructivistes.
Il reste cependant à convaincre les décideurs de l'intérêt de ces travaux. En effet, la recherche en éducation n'est pas, en général, considérée comme pertinente par ceux-ci. Étudiant les liens entre la recherche et les décideurs, Olsen et Lie avancent que ces deux milieux *« utilisent des critères différents pour juger de la pertinence des savoirs appropriés, principalement parce que les deux systèmes utilisent les savoirs dans des buts différents »* (2006 : 15). Il s'agit alors de trouver des solutions pour traiter ce problème et notamment des outils de communication entre ces deux milieux
Plusieurs directions envisagées actuellement par les décideurs et les institutions semblent questionner particulièrement le champ de recherches en didactique des sciences : des pratiques interdisciplinaires pour désenclaver les disciplines, une refondation partielle des disciplines scolaires scientifiques (enseignement intégré de science et technologie, éducation à – la citoyenneté ou à l'environnement et au développement durable, etc.), une modification des méthodes d'enseignement (démarche d'investigation) ou encore la place des technologies de l'information et de la communication. Mais ces orientations supposent une réflexion historique, épistémologique et didactique sur les sciences et sur les enjeux de cet enseignement.

Bibliographie

Albe, V., & Ruel, F. (2008). Des enseignements de sciences dans une perspective d'éducation citoyenne ? *Didaskalia 33*, 121-140.

Barma, S., & Guilbert, L. (2006). Différentes visions de la culture scientifique et technologique. Défis et contraintes pour les enseignants. In A. Hasni, Y. Lenoir, & J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies dans le secondaire dans le contexte des réformes par compétence* (pp. 11-39). Québec: Presse de l'université du Québec.

Beaud, S. (2008). L'université française peine à intégrer les générations de la démocratisation scolaire issues des milieux populaires. Regards croisés sur les relations formation-emploi, *Formation Emploi, 101*.

Béduwé, C., Fourcade, B., Giret, J.-F., & Moullet, S. (2006). Les filières scientifiques et l'emploi. Étude sur l'insertion professionnelle des jeunes formés en sciences fondamentales vs sciences appliquées. *Les dossiers n°177*. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Beorchia, F., & Boilevin, J.-M. (2009). Enseignement scientifique et technologique dans la scolarité obligatoire : finalités, contenus et formation des maîtres. *Aster, 49*, 7-22.

Boilevin, J.-M. (2010). *Contribution à la réflexion sur la rénovation de l'enseignement des sciences physiques dans l'enseignement secondaire. Quelques apports de la didactique des sciences.* Note de synthèse pour l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, Marseille, Université de Provence.
Brickhouse, N.W. (2006). Celebrating 90 years of Science Education: Reflections on the gold standard and ways of promoting good research. *Science Education*, *90*(1), 1-7.
Convert, B. (2003). La « désaffection » pour les études scientifiques. Quelques paradoxes du cas français. *Revue française de sociologie*, *44*(3), 449-467.
Convert, B. (2005). L'Europe et la crise des vocations scientifiques. *Politique d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*. *15*(3), 90-96.
Convert, B. (2006). *Les impasses de la démocratisation scolaire. Sur une prétendue crise des vocations scientifiques.* Paris: Éditions Raisons d'agir.
Convert, B., & Gugenheim, F. (2005). *La chute des inscriptions dans les filières scientifiques des universités : modalités et mécanismes sociaux explicatifs*. Retrieved February, 13, 2007, from http://www.irem.univ-montp2.fr/popup/Convert.pdf
Dupin, J.- J. (2009). Que faut-il inventer pour donner le goût des sciences ? *Cahiers pédagogiques*, *469*, 35-36.
Dupriez, V., & Chapelle, G. (dir.) (2007). *Enseigner*. Paris: Presses Universitaires de France.
Fourez, G. (2002). Les sciences dans l'enseignemenrt secondaire. *Didaskalia*, *21*, 107-122.
Giordan, A. (2010). Nouveaux contenus, nouvelles pratiques : peut-on mutualiser les problèmes et les acquis ? In A. Hasni & J. Lebeaume (dir.), *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technologique* (pp. 17-49). Québec: Presse de l'université du Québec.
Growing Interest in the Development of Teaching Science (GRID) (2006). Report of the reports and of the initiatives. GRID Project. Retrieved January, 15, 2008, from http://www.grid-network.eu/outputs/GRID_Analysis_Report.pdf
Haas, J. (2005b). La conjoncture industrielle et la désaffection pour les études scientifiques. *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, *15*(2), 35-57.
Hadji, C., & Baillé, J. (Eds.). (1998). *Recherche et éducation. Vers une nouvelle alliance. La démarche de preuve en 10 questions.* Paris: De Boeck.
Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français.* Paris: Presses Universitaires de France.
Harfi, M. (2006). La France souffre-t-elle d'une désaffection de ses étudiants pour les filières scientifiques ? Centre d'analyse stratégique, *La note de veille*, *30*, 1-4.
Impériali, F. (2003). La désaffection se poursuit. *Journal du CNRS*, 159. Retrieved January, 10, 2010, from CNRS Web site: http://www2.cnrs.fr/journal/580.htm
Johsua, S., & Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques.* Paris: Presses Universitaires de France.
Lenoir, Y., Lebeaume, J., & Hasni, A. (2006). De la nécessité de finalités explicites pour assurer des pratiques adéquates. In A. Hasni, Y. Lenoir, & J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies dans le secondaire dans le contexte des réformes par compétence* (pp. 247-260). Québec: Presse de l'université du Québec.
Martinand, J.-L. (1987). Quelques remarques sur les didactiques des disciplines. *Les sciences de l'éducation*, 1-2.
Martinand, J.-L. (1994). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *La didactique des sciences en Europe. Aster*, *19*, 61-75.
Méheut, M. (2006). Recherche en didactique et formation des enseignants de sciences. In *L'enseignement des sciences dans les établissements scolaires en Europe. États des lieux des politiques et de la recherche, 55-76.* Direction Générale de l'Éducation et de la Culture. Commission Européenne.
Millar, R., Leach, J., Osborne, J., & Ratcliffe, M. (2006). *Improving subject teaching*. London: Routledge.
Moebius, S., & Magrefi, F. (Ed.) (2006). *Memorandum on the Obstacles hindering the upgrading of science teaching at school.* GRID Project. Retrieved January, 15, 2008, from http://www.grid-network.eu/outputs/GRID_Memorandum.pdf
Musset, M. (2009). Sciences en classe, sciences en société. *Dossier d'actualité n° 45*. Retrieved September, 30, 2009, from INRP Web site: http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/45-mai-2009.php
Normand, R. (2006). Les qualités de la recherche ou les enjeux du travail de la preuve en éducation. *Éducation et Sociétés*, *18*, 73-91.
Olsen, R.V., & Lie, S. (2006). Les évaluations internationales et la recherche en éducation : principaux objectifs et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, *157*, 11-26.
Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, *25*(9), 1049-1079.
Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections.* The Nuffield Foundation.
Rey, O. (2006). Qu'est-ce qu'une « bonne » recherche en éducation ? *La lettre d'information n°18*. Retrieved December, 12, 2006, from INRP Web site: http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/pdf/mai2006.pdf
Vander Borght, C. (2002). Trois questions à la recherche en didactique des sciences. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, *26*, 129-133.
Weil-Barais, A., & Goffard, M. (2005). Introduction. In M. Goffard, & A. Weil-Barais (dir.), *Enseigner et apprendre les sciences. Recherches et pratiques* (pp. 13-18). Paris: Armand Colin.

Textes et rapports d'origine institutionnelle

Académie des sciences. (2007). Comment réussir sa première année à l'université dans le domaine des sciences. *Rapport de l'Académie des sciences à Madame la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Groupe de Travail Réforme de l'Enseignement Supérieur en France dans le domaine des sciences.
Académie des sciences. (2008). *Réflexions sur l'enseignement des sciences au lycée*. Rapport d'étape. Comité sur l'enseignement des sciences de l'Académie des sciences.
Blandin, M.-C., & Renar, Y. (2003). *Rapport d'information de la mission d'information chargée d'étudier la diffusion de la culture scientifique.* Commission des Affaires Culturelles. *Rapport n°392*, Sénat.
Dercourt, J. (2004). *Les flux d'étudiants susceptibles d'accéder aux carrières de recherche. L'exemple de l'Ile de France dans le cadre national.* Rapport de l'Académie des sciences.
Eurobaromètre (2001). Les Européens, la science et la technologie. *Spécial 154*. Bruxelles: Commission Européenne Direction Générale de la Recherche.
Eurobaromètre (2008). Les jeunes et la science. *Flash 239*. Bruxelles: Commission Européenne Direction Générale de la Recherche.
EURYDICE. (2006). *L'enseignement des sciences dans les établissements scolaires en Europe. États des lieux des politiques et de la recherche*. Bruxelles: Commission Européenne. Direction Générale de l'Éducation et de la Culture.
High Level Group on Increasing human resources for science and technology in Europe. (2004). *Europe needs more scientists.* Retrieved Februay, 13, 2007, from European Commission Web site: http://ec.europa.eu/research/conferences/2004/sciprof/pdf/final_en.pdf
High Level Group on Science Education. (2007). *Science Education now: a renewed pedagogy for the future of Europe*. Brussels: EC Directorate for Research (Science, Economy and Society).
Inspection Générale de l'Éducation Nationale. (2007). *La série scientifique au cycle terminal du lycée : articulation avec le cycle de détermination et orientation vers les études supérieures. Rapport n°2007-090.* Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
OCDE. (2006a). *Évolution de l'intérêt des jeunes pour les études scientifiques et technologiques.* Rapport d'orientation. Coopération scientifique internationale (Forum mondial de la science). Retrieved February, 25, 2007, from OCDE Web site: http://www.oecd.org/dataoecd/60/24/37038273.pdf
OCDE. (2006b). *Compétences en sciences, lecture et mathématiques. Le cadre d'évaluation de PISA 2006*. Retrieved February, 25, 2008, from OCDE Web site: http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/60/59/38378898.pdf
OCDE. (2007). *Knowledge Management, Evidence in Education: linking research and policy.* CERI, Direction de l'Éducation. Paris: OCDE.
OCDE. (2008). *Encouraging student interest in science and technology studies: global science forum*. Direction de la Science, de la technologie et de l'industrie. Paris: OCDE.
Ourisson, G. (2002). *Désaffection des étudiants pour les études scientifiques.* Ministère de l'Éducation Nationale.

Porcher, M. (2002). *Les jeunes et les études scientifiques : les raisons de la « désaffection » - un plan d'actions*. Rapport à l'attention de M. le Ministre de l'Éducation Nationale et de la Recherche.

Porcher, M. (2003). *Attrait et qualité des études scientifiques et universitaires*. Rapport à l'attention de M. le Ministre de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche.

Porcher, M. (2004). *Les innovations pédagogiques à l'université*. Rapport à l'attention de M. le Ministre de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche.

Rolland, J.-M. (2006). *L'enseignement des disciplines scientifiques dans le primaire et le secondaire*. Rapport d'information. Commission des affaires culturelles, familiales et sociales. Assemblée Nationale.

UNESCO. (2007, octobre). *Table ronde ministérielle sur la science et la technologie au service du développement durable et le rôle de l'UNESCO*. 34ème session de la Conférence générale de l'UNESCO. Paris. Retrieved April, 13, 2008, from UNESCO Web site: http://portal.unesco.org/science/fr/ev.phpURL_ID=6022&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Working Group "Increasing participation in Maths, Sciences and Technology". (2003). *Progress report*. Novembre 2003. European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Retrieved October, 13, 2007, from European Commission Web site: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/maths_science_en.pdf

Working Group D "Increasing participation in Maths, Sciences and Technology". (2004). *Progress report*. Décembre 2004. European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Retrieved October, 13, 2007, from European Commission Web site: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/maths2004.pdf

La formation de professeurs et les défis du processus de Bologne : la tendance européenne et la réalité portugaise

Florbela RODRIGUES
Instituto Politécnico da Guarda – Portugal florbelarod@gmail.com
6300-230 Guarda – Portugal – 00351 961885154

Elisabete BRITO
Instituto Politécnico da Guarda – Portugal beta@ipg.pt
6300-534 Guarda – Portugal – 00351 966734526

Diamantino SANCHES
Instituto Politécnico da Guarda – Portugal diamantino51@hotmail.com
6300-569 Guarda – Portugal – 00351 918428273

Résumé

La formation de professeurs, tout comme un quelconque autre métier, a un besoin vital de s'adapter aux nouvelles nécessités de la société, d'autant plus qu'avec le processus de Bologne naît un nouveau profil d'enseignants : soit disant *plus intello moins pedago*…, mais certainement ayant une formation académique plus homogène au niveau européen.
Le processus de Bologne vise uniformiser la formation de maîtres des différents états membres de l'union européenne. L'objectif est donc de former de meilleurs professionnels pour faire face à une société plus qualifiée et compétitive.
Le résultat de cette formation, qui se doit de haut niveau, a des conséquences immédiates puisque à chaque rentrée scolaire, de nouveaux professeurs intègrent les écoles et deviennent des modèles pour leurs élèves.
L'objectif de cette communication est de mettre en parallèle le discours portugais quant à la formation de maîtres avec d'autres modèles européens.

Mots-clés: Education, formation de professeurs, processus de Bologne

Introduction

L'Union Européenne, espace en plein changement, essaye de relever un défi au niveau de la qualification et de l'attribution de ses diplômes. Ainsi, la formation de professeurs, ne pouvant échapper à cet objectif, vise actuellement une unification dans le but de pouvoir atteindre les objectifs du conseil européen de mars 2002 à Lisbonne. Cependant, il reste beaucoup de positions antagonistes à en croire par ailleurs le sous-titre de ce conseil : système différents, objectifs communs pour 2010[70].

Par la suite, le Processus de Bologne cherche à faciliter la mobilité des personnes qui souhaitent passer d'un système éducatif à un autre ou d'un pays à un autre, sans pour autant transformer tous les systèmes éducatifs supérieurs en un seul et même système. Il est certain que les systèmes de qualifications présentent de plus en plus de similitudes mais il convient pour autant de préserver la spécificité de chaque système d'enseignement supérieur. Sinon, à quoi servirait la mobilité des étudiants ? Les réalisations dans le cadre du Processus de Bologne devraient servir à faciliter la « translation » d'un système à un autre et donc contribuer à accroître la mobilité des étudiants et des universitaires ainsi que l'employabilité dans toute l'Europe[71].

Nous prétendons donc donner un aperçu de ce qu'il en est, actuellement, de la formation de maître dans quelques pays d'Europe : la France, le Portugal, l'Espagne, et la Finlande. Les trois premiers pays, par leur proximité nous intéressent particulièrement pour pouvoir comparer différences et similitudes ; le dernier nous sert pour contrebalancer cette formation avec celle d un pays nordique à qui le succès éducatif sourit.

Le conseil européen de Lisbonne

Le conseil européen de Lisbonne prétendait établir, jusqu'à 2010, que les systèmes européens d'éducation et formation évolueraient de façon à devenir une référence de qualité au niveau mondial.
De ce conseil treize objectifs doivent être atteint, dont voici les trois principaux au niveau stratégique, à savoir:

- *Améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'union européenne.*
- *Faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation*
- *Ouvrir au monde extérieur les systèmes d'éducation et de formation*[72].

Il s'agit là d'objectifs ambitieux qui restent cependant réalistes. Ils marquent une nouvelle ère dans le développement de l'éducation et de la formation autour d'un contexte européen qui se base sur des systèmes différents qui partagent, néanmoins, des objectifs communs. Ceux-ci guideront et inspireront les réformes et proportionneront le progrès de chaque pays, tout comme les actions au niveau européen en son tout.

Ce compte-rendu d'objectifs à été adapté à Stockholm devenant ainsi le premier document officiel qui défini un abordage européen souple et cohérent vis-à-vis des politiques nationales de l'éducation et de la formation dans l'union européenne[73].

Le processus de Bologne

Le processus de Bologne prétendait l'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur de 47 pays incluant 27 pays membres jusqu'à 2010.
Ses principaux objectifs étant de :

- *faciliter la circulation d'un pays à l'autre au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, pour y poursuivre des études ou y travailler ;*
- *renforcer l'attractivité de l'enseignement supérieur européen afin nombre de personnes originaires de pays non européens viennent également étudier et/ou travailler en Europe ;*

[70] http://europa.eu.int
[71] http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/bolognapedestrians_FR.asp
[72] http://adcmoura.pt/start/Educacao_Formacao_Europa.pdf
[73] http://adcmoura.pt/start/Educacao_Formacao_Europa.pdf

- *doter l'Europe d'une assise solide de connaissances de pointe de grande qualité, et veiller à ce que l'Europe se développe en tant que communauté pacifique et tolérante*.[74]

Les principales interventions de l'Union Européenne en ce qui concerne la libre circulation et la reconnaissance des diplômes portent sur trois points :

- *la reconnaissance des diplômes et des qualifications à des fins professionnelles ;*
- *la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études de l'enseignement supérieur ;*
- *la reconnaissance du droit des enseignants à exercer leur profession dans tous pays membres* (Auduc, 2011: 386).

L'éducation et la formation dans l'Union Européenne

> *L'éducation et la formation doivent favoriser le développement futur de l'union européenne : permettre aux Européens de se retrouver dans les valeurs communes et d'affirmer leur identité face aux défis du monde contemporain* (Auduc, 2011 :385).

Pour pouvoir réaliser une libre circulation de personnes et d'idées, l'Union Européenne doit forger un espace éducatif propice à la mobilité et aux échanges. C'est donc ainsi que *l'éducation et la formation deviennent des priorités dans la perspective du grand marché et de l'Europe des citoyens* (Auduc, 20011 :385). Il doit y avoir une cohésion au niveau économique et social. La formation et l'éducation doivent ainsi s'adapter aux besoins économiques et sociaux.

La formation de professeurs est étroitement liée au système éducatif du pays puisque les professeurs enseignent aux élèves appartenant à ce système éducatif spécifique. Pour pouvoir nous pencher sur la formation de professeurs, nous devons obligatoirement percevoir à quel système éducatif il est associé et ainsi pouvoir comprendre le fonctionnement de chacun d'eux et le pourquoi d'être ainsi structuré.

Les systèmes éducatifs et leur formation de maître

Les tableaux qui suivent nous montrent l´organisation des différents systèmes éducatif ici en perspective à savoir : les systèmes éducatifs français, portugais, espagnol et finlandais.

Le système éducatif français et sa formation de maître

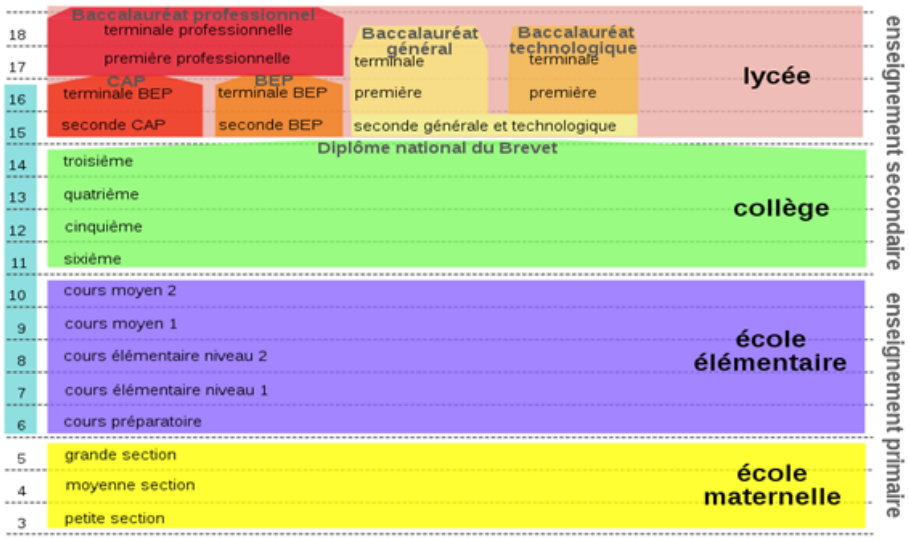


Tableau n° 1

Source: http://www.grainemidipy.org/images/imagesFCK/file/pass_dd/le_systeme_educatif_franais.pdf

Tableau nº 1

En France, l'enseignement est obligatoire entre six et seize ans et est composé en trois parties : l'éducation primaire de six à onze ans, l'éducation secondaire divisé entre le collège de onze à quinze ans et le lycée pour les plus de quinze ans.
Après l'obtention de leur baccalauréat, les étudiants doivent passer leur licence avec succès puis s'orienter de manière active vers les métiers de l'enseignement pour obtenir un diplôme de master qui sera suivi du concours de recrutement[75]. Par la suite, le professeur en herbe pourra exercer pendant une année avec l'accompagnement de professeurs expérimentés et, finalement, atteindre la titularisation par le ministère de l'éducation nationale[76].
La grande nouveauté qui vient de s'installer au niveau de la formation de maître est que les enseignants qui devaient auparavant se présenter avec un niveau licence (bac + 3) doivent maintenant posséder un master (bac + 5). Nicolas Sarkorsy a lancé officiellement le 2 juin 2008 la mastérisation de la formation des enseignants. Ainsi, le gouvernement supprimerait des postes de professeurs stagiaires et son année rémunérée de stage lançant sur le terrain des professeurs avec uniquement une journée par semaine de formation, encadrés par des collègues ayant de l'expérience. Les Institut Universitaire de Formation de Maître (IUFM) disparaissent puisqu'ils s'intègrent aux universités ce qui, à long terme, peut mener à leur entière disparition.

[74] http://www.touteleurope.eu/fr/actions/social/education-formation/presentation/l-enseignement-superieur-dans-l-ue/le-processus-de-bologne.html
[75] Ces informations sont données en référence aux décrets du 28 juillet 2009 modifiant le statut des personnels.
[76] http://portail.unice.fr/jahia/webdav/site/iufm/shared/master/plaquette%20mast%20OK.pdf

Le système éducatif portugais et sa formation de maître

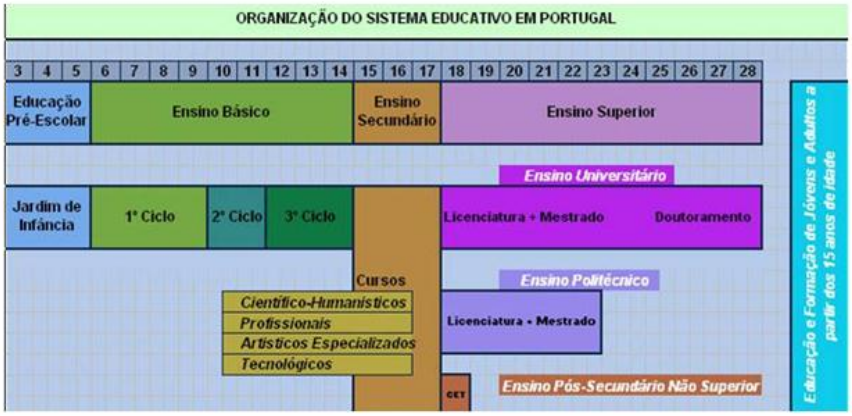


Tableau n° 2

Source: http://1.bp.blogspot.com/_5QvWqXXbR54/S-5up7uN7FI/AAAAAAAAACg/kNvZNBvkwK0/s1600/imagem1.jpg

Tableau nº 2

Au Portugal, l'enseignement est obligatoire entre six et seize ans et est composé en deux parties : l'éducation basique et le secondaire. L'éducation basique se compose de trois parties : du premier cycle (de six à dix ans), du second cycle (de dix à douze ans) et du troisième cycle (de douze à quatorze ans). L'éducation secondaire est à partir de quinze ans.
Au Portugal, la restructuration des cursus de formation d'enseignants à l'école maternelle et primaire se fait également entendre. Fondée sur le processus de Bologne, elle apporte de profonds changements par rapport à l'ancienne formation existante (Santos e al: 2008).
Certains professeurs et chercheurs au niveau de la formation de professeurs telle que Carlinda Leite en 2005 avaient anticipé ce changement établie par la loi du décret 43/2007. En effet, actuellement, le premier cycle de Bologne correspond à une formation générale en Éducation Basique qui permettra d'obtenir une licence sans pour autant permettre aux élèves de devenir professeurs et pouvoir faire cours car pour cela il faut obligatoirement s'orienter vers un deuxième cycle, un master, qui ouvrira ses portes aux métiers de l'enseignement. Les étudiants ont le choix entre quatre voies :

- Master en éducation maternelle (1 an)
- Master en éducation du premier cycle de l'éducation basique (1 an)
- Master en éducation maternelle et en éducation du premier cycle de l'éducation basique (1 an et demi)
- Master en éducation du premier cycle de l'éducation basique et deuxième cycle de l'éducation basique (1 an et demi ou deux ans)

L'enseignant peut donc s'orienter vers quatre secteurs: uniquement l'école maternelle, uniquement l'école primaire ou bien ces deux secteurs à la fois ou encore l'école primaire et le second cycle de l'éducation basique équivalent en France à la dernière année de primaire, le cours moyen deuxième année et la première année de collège, la sixième.

En ce qui concerne cette dernière possibilité, nous constatons que ce nouveau profil de professeur est de plus en plus généraliste, le professeur du deuxième cycle enseignera quatre matières principales : La langue maternelle - le portugais, les mathématiques, l'histoire/géographie et les sciences naturelles.

À la fin de ce parcours, ce professeur est un professionnel de l'enseignement selon la branche choisie. Mis à part son diplôme, il doit être admis à un examen d'accès à la profession obtenant comme note minimale un quatorze. Il existe donc dorénavant un double contrôle de la profession d'enseignant : celui de l'établissement de l'enseignement supérieur où l'étudiant poursuit ses études mais également celui d'un examen de niveau national ressemblant fortement au concours de recrutement de l'éducation nationale française avec ses épreuves d'admissibilité.

Le système éducatif espagnol et sa formation de maître

Educación Primaria				Educación Secundaria obligatoria		
Colegios de Primaria				*Institutos de Educación Secundaria*		
Edad	Curso	Ciclo		Edad	Curso	Ciclo
6	1º	Primer Ciclo		12	1º	Primer Ciclo de ESO
7	2º			13	2º	
8	3º	Segundo Ciclo		14	3º	Segundo Ciclo de ESO
9	4º			16	4º	
10	5º	Tercer Ciclo	Estructura del Sistema Educativo Español			
11	6º					

Tableau n° 3

Source http://centros2.pntic.mec.es/cp.republica.de.el.salvador/comen02/archivos/la_ensenanza_secundaria.htm

En Espagne, l'enseignement est obligatoire de six à seize ans et se divise en deux parties : l'éducation primaire d'une part comprenant trois cycles dont chacun a la durée de deux ans, soit l'équivalent à l'école primaire en France plus la première année de collège et au premier et deuxième cycle de l'éducation basique

en ce qui concerne le Portugal[77]. Quant à l'enseignement secondaire obligatoire, il dure quatre ans, allant de la cinquième du collège jusqu'en seconde du secondaire[78].
Au niveau de la formation[79], l'étudiant qui veut devenir professeur doit tout d'abord terminer avec succès l'enseignement secondaire obtenant ainsi le diplôme ESO, lui permettant de continuer dans les différents types d'enseignements post-obligatoire. Par la suite donc, il devra conclure son *bachiller espagnol.* La première grande étape est de viser l'obtention d'une *diplomatura* ou *magisterio* de trois années d'études supérieures, l'équivalent d'une licence. Par la suite, la formation initiale des enseignants du primaire dure un an, leur permettant d'être en état de *oposición.* Elle débouche sur un certificat d'aptitude pédagogique, *curso de aptitud pedagógica* (CAP) et se déroule majoritairement sous la forme d'un stage tutoriel, validé, ou non, par une commission. Il s'agit d'une formation didactique très axée sur la pratique pédagogique, comprenant à peine trente heures de théorie et à la fin de laquelle on obtient le diplôme de maître dans la spécialité choisie[80] : pré-primaire, primaire généraliste, langue étrangère, musique, éducation physique ou éducation spéciale puisque à part le maître qui enseigne l'ensemble des matières, il y a un spécialiste pour chacun de ces autres domaines : la musique, l'éducation physique et les langues étrangères. Pour travailler dans le public, le professeur doit encore passer un concours et ainsi devenir fonctionnaire de l'état[81].

Le système éducatif finlandais et sa formation de maître

En Finlande, depuis 2001, tous les enfants de 6 ans ont le droit de fréquenter gratuitement l'enseignement en maternelle. Les élèves ne débutent l'enseignement obligatoire qu'à l'âge de sept ans qui se poursuivra pendant neuf ans. Le cycle de l'école primaire dure six années, celui du collège trois. Un élève garde les mêmes maîtres pendant trois ou quatre années consécutives. À l'école primaire, pour chaque classe, il y a trois ou quatre maîtres différents; au collège il y en a six ou sept. Une fois l'enseignement obligatoire terminé, les élèves peuvent se candidater à l'enseignement secondaire général ou professionnel. La sélection des candidats se fait à partir des notes obtenues ultérieurement. L'enseignement secondaire se compose de trois ans mais peut se faire en deux ou quatre ans puisqu'il est structuré en unités qui une fois toutes complétées délivrent un certificat de fin d'étude secondaire à l'élève. L'accès à l'enseignement supérieur se fait moyennant la réalisation d'un examen d'admission, le baccalauréat : le seul examen passé par l'élève au cours de sa scolarité. Il comporte obligatoirement quatre disciplines: le finnois, et trois autres disciplines au choix de l'élève[82].

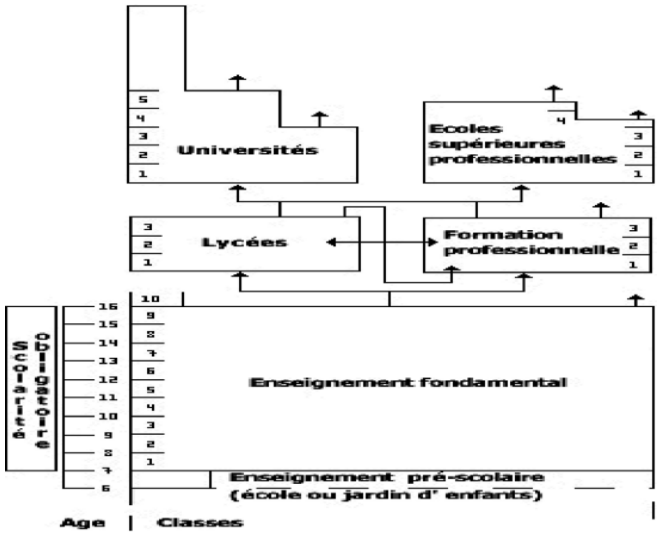


Tableau nº 4
Source : http://www.mlfmonde.org/IMG/pdf/47_77_ams62.pdf

Au niveau de la formation des enseignants, nous constatons qu'il s'agit d'un métier attractif puisque c'est une profession considérée et recherchée. Le diplôme professionnel universitaire d'enseignant est d'un niveau master européen qui permet de trouver un emploi d'enseignant selon les offres d'emploi proposées par les communes.
Il ne garantit pas l'emploi, mais en ce moment et pour les dix prochaines années, au moins, l'offre est importante à cause de nombreux départs à la retraite attendus. La plupart des futurs enseignants termine ce master en environ sept ans. Pour la formation des maîtres du premier degré, un institut universitaire de formation, rattaché à une université, recrute des bacheliers par concours, pour une période de cinq années d'études pédagogiques, didactique et pratiques. Un mémoire professionnel est rédigé pendant les deux dernières années[83].

Les systèmes éducatifs

Après ce bref tour d'horizon entre le système éducatif et la formation de maître de ces quatre pays européens nous pouvons constater qu'il existe certaines similitudes entre eux mais qu'il persiste cependant des différences.

L'enseignement obligatoire coïncide avec la première année de l'enseignement primaire, six/sept ans, qui consiste essentiellement à privilégier une fonction d'intégration : *l'ensemble des établissements de ce niveau offre le même programme et le même contenu de formation à tous les enfants* (Thomas-Bion, 2010 : 241) et se poursuit jusqu'à l'âge de quinze/seize ans. Cependant, la manière de structuration des parcours scolaires, l'articulation entre les niveaux de scolarité ne correspondent pas entre ces différents pays. Donc, si la structure du système éducatif n'est pas la même automatiquement la formation de maître ne peut, elle aussi, être la même, puisque chaque formation correspond à un certain stade du système éducatif correspondant.

La formation de maître en Europe unie dans la diversité

Les quatre pays ici en question nous donnent l'image d'une Europe en changement, en constante adaptation face aux besoins de la société. En ce qui concerne la formation de maître, un fait relevant et auquel ces pays se sont tous mis en accord est que le niveau d'étude pour devenir enseignant doit être le master. Cette

[77] Pour en savoir plus http://portal.educacion.gov.ar/primaria/plan-nacional-para-la-educacion-primaria/plan-nacional-para-la-educacion-primaria-2/
[78] Ley Orgánica de Educación – LOE. Ley Nº 2/2006
[79] http://www.vousnousils.fr/2009/06/05/devenir-enseignant-en-espagne-233142
[80] Ley Orgánica de Universidades – LOU. Ley Nº 6/2001
[81] Pour en savoir plus http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07.pdf
[82] http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=147&doc=10989&mid=2
[83] http://www.mlfmonde.org/IMG/pdf/47_77_ams62.pdf

formation devient alors plus longue qu'auparavant, autrement dit plus intellectuelle puisque plus d'années d'études mais moins *pédago* disent certain puisque moins de stage, moins d'années vouées directement à la professionnalisation des futurs enseignants. Ces derniers sont maintenant un peu comme lancé dans une arène sans savoir très bien comment s'y prendre puisque leur formation les a surtout dotés de capacités théoriques et un peu moins liées à la pratique.

L'existence d'un examen comme condition pour pouvoir entrer dans la vie professionnelle des enseignants semble également être un point commun à la majorité des pays ici étudiés cependant il ne fait pas encore l'unanimité.

La structure différente des systèmes éducatifs implique une formation de maître différente puisque le professeur de l'enseignement primaire enseigne dans un pays quatre ans, dans un autre cinq ou encore six ! Dans le cas portugais, c'est comme si le second cycle venait se joindre au premier pour n´en former qu'un et, ainsi, le professeur généraliste ne serait autre que le professeur primaire rallongeant ainsi ses années d'enseignement avec sa classe de primaire. Toutefois, la Finlande marque sa différence en ne commençant l'école primaire qu'à sept ans, laquelle se poursuit par la suite sur six années avec l'aide de nombreux professeurs pour une même classe.

L'Espagne insiste sur la formation spécifique de chacun de ses enseignants puisque mis à part le professeur généraliste, il existe la formation spécifique pour ce niveau d'enseignement dans les différentes spécificités.

Conclusions

Le schéma des cursus universitaire se transforme progressivement afin de s'emboîter dans le cadre de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur d'après le Processus de Bologne pour que les systèmes nationaux soient communs tout en permettant des équivalences de diplômes et les échanges de travailleurs d'un pays à un autre.

La mastérisation de la formation initiale des maîtres est un point commun aux pays ici étudiés. Le concours d'admissibilité semble pénétrer dans le système petit à petit, toutefois n'étant pas présent dans l'ensemble des pays.

Cette nouvelle formation, ce nouveau profil d'enseignant facilite-t-il l'échange de professionnels entre ces différents pays ? Le système éducatif, tout du mois au niveau de l'école primaire enseigne-t-il les mêmes notions à tous les élèves ? L'Europe s'unit au niveau formation de maître, le schéma sera-t-il positif pour tous ?

Tant de questions qui restent encore sans réponse puisque ce ne sera qu'à long terme que les réponses adviendront. Il nous faut alors attendre pour voir si réellement l'unification est réussie et porteuse de fruits positifs dans l'ensemble des pays…Pouvons-nous, malgré nos différences, garantir un tel pacte et l'appliquer à la lettre ? Aspirer à une formation égale ? À un profil de professeurs égal ? L avenir en sera témoin. Mais nous sommes convaincus que rien ne sera jamais plus pareil et que nous avançons vers une formation de maitres européenne *unit dans sa diversité*.

Bibliographie

AUDUC, Jean-louis. (2011). *Le système éducatif français – Un état des lieux*, Paris : Hachette Éducation.

FORMOSINHO, João. (2009). *A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*, in João Formosinho (coord.) *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 93-117.

http://www.info-finlande.fr/societe/education/article/Enseignement_performant.html. Accédé le 28 avril 2011

http://adcmoura.pt/start/Educacao_Formacao_Europa.pdf. Accédé le 25 avril 2011

http://www.oei.es/quipu/espana/Loe_Espana.pdf. Accédé le 26 avril 2011

http://www.oei.es/quipu/espana/informe_docentes.pdf. Accédé le 29 avril 2011

http://www.meirieu.com/ECHANGES/finlande_robert_2.htm. Accédé le 25 avril 2011

http://www.minedu.fi/OPM/. Accédé le 24 avril 2011

http://www.touteleurope.eu/fr/actions/social/education-formation/presentation/l-enseignement-superieur-dans-l-ue/le-processus-de-bologne.html. Accédé le 24 avril 2011

LEITE, Carlinda. (2005). *Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal*, Educação Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 371 – 389, Set./Dez. 2005.

PONTE, João Pedro. (2005). *O processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal*, in José Paulo Serralheiro (org.) (2005) *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições.

ROBERT, Paul. (2010). *A educação na Finlândia – Os segredos de um sucesso*, Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

SANTOS, Leonor e al. (2008). *Formação de Professores e Processo de Bolonha: o "caso" da Universidade de Aveiro in* IV Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada, Porto Alegre (PUCRS)

SERRALHEIRO, José Paulo. (org.) (2005) *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições.

SCHÖN, Donald. A. (1992), *La Formación de Professionales Reflexives*. Madrid: Piados/MEC.

THOMAS-BION, Frédérique. (2010). *Le système éducatif français.* Paris: Agora Éducation

Les masters Métiers de l'enseignement : quels enjeux pour la recherche en éducation ?

Nassira Hedjerassi* & Christine Jourdain**

Nassira.Hedjerassi@univ-reims.fr
Christine.Jourdain@univ-reims.fr

*URCA - LERP
**URCA - CLEA
BP 175
51685 REIMS Cedex 2
0326505959

Introduction

Depuis le plan Langevin-Wallon (1947), l'importance de la recherche en éducation pour les pratiques et la formation des professionnels de l'enseignement est affirmée (« une pédagogie nouvelle, fondée sur les sciences de l'éducation, devrait inspirer et renouveler ses pratiques »). Si c'est bien le contexte actuel, celui de la mastérisation de la formation enseignante depuis la rentrée 2010 qui nous intéresse dans ce texte, il nous paraît important pour mesurer certains des enjeux de cette réforme de mettre en perspective le contexte actuel avec l'histoire de la recherche en éducation (ou recherche pédagogique) et des sciences de l'éducation dans son rapport (qui peut être qualifié de) difficile avec la formation enseignante. Le retour sur l'histoire, par quoi nous commencerons notre communication, offre une grille de lecture intéressante. Dans un deuxième temps, nous en viendrons au contexte actuel. Avec la mise en place des masters Métiers de l'enseignement, la question de la place de la recherche en éducation se (re)pose. Comment cette nouvelle donne a-t-elle été (ou non) saisie pour asseoir la formation des futur-e-s enseignant-e-s sur les apports de la recherche en éducation et sur une initiation à une pratique de la recherche en éducation et en formation ? Nous nous proposons d'examiner les effets de ce nouveau contexte sur la recherche en éducation, sur le plan disciplinaire. En effet, la recherche en éducation dans les IUFM s'est développée à l'intersection des recherches produites par les sciences humaines et sociales (sciences de l'éducation, sociologie, psychologie, histoire ….) et par les didactiques des disciplines scolaires. Dans ce contexte où l'offre des masters Métiers de l'enseignement n'est pas l'exclusif des IUFM, mais ouverte à toutes les composantes universitaires, il s'agit pour nous d'analyser les alliances qui se forment (ou non), pour faire face (voire front) aux disciplines instituées, en position de défense et de protection de leurs frontières.

1. La recherche en éducation dans la formation professionnelle des enseignant-e-s : un débat ancien

Avec la mise en place de l'Ecole républicaine, la question de la formation enseignante s'est posée avec acuité. C'est dans ce contexte que des chaires de science de l'éducation ont été ouvertes, pour assurer des enseignements destinés à « tous les étudiants réguliers », « les « maîtres de toute l'Université » - c'est-à-dire les maîtres de l'enseignement secondaire et supérieur », « les instituteurs et aux élèves des écoles normales ». En fait, cet enseignement touchait surtout « les maîtres du primaire » (Gautherin, 2002 : 47). On voit par là même que le premier développement universitaire de la science de l'éducation est lié à la formation enseignante, dans le double contexte du développement de l'Ecole républicaine[84], et des sciences humaines sociales, en particulier la psychologie, puis la psychologie de l'enfant. La commission Langevin-Wallon mettra au cœur de ses travaux l'importance de lier la formation pédagogique aux sciences de l'éducation. Le développement de la recherche en psychologie aboutit à sa reconnaissance comme discipline universitaire en 1947. C'est dans le cadre de la formation en psychologie que la pédagogie a trouvé une place en termes d'enseignement universitaire, ce qui s'est matérialisé par la création de chaires en psychologie et en pédagogie – Jean Château occupera une chaire de psychologie et de pédagogie à Bordeaux en 1953, Maurice Debesse une chaire de pédagogie à la Sorbonne en 1957.

Sur le plan national comme international, la question de la recherche en éducation s'est imposée comme centrale au lendemain de 1945, et tout au long des années cinquante et soixante : il s'agit d'une période où la question de l'universalisation de l'enseignement est centrale – elle est posée comme une piste pour que l'événement traumatique de la seconde guerre ne se répète pas – d'une période marquée par « l'explosion scolaire » (pour reprendre Louis Cros, 1961) et du coup elle renvoie à la question de la qualité de l'éducation et de la formation enseignante. Toute cette période en France est riche de débats politiques et scientifiques : alors que d'un côté se pose un problème de pénurie dans le recrutement d'enseignants, les chercheurs dans le champ de la recherche pédagogique ou de psychologie de l'enfant plaident pour une formation professionnelle universitaire des enseignant-e-s.

Dans ce contexte d'enjeux forts entourant les réformes de l'enseignement (démocratisation, massification), les chercheurs en pédagogie, qui étaient en nombre très réduit, se sont mobilisés pour que les sciences de l'éducation fassent l'objet d'un cursus universitaire. Cela a ainsi conduit au projet de création de licence de pédagogie en 1962 : « L'idée d'une Licence de Pédagogie n'est pas nouvelle, ms elle a pris forme en janvier 1962, au cours d'une réunion tenue à la suite des Journées d'Etude, qui eurent lieu à l'UNESCO concernant la psychologie scolaire » (Hermine, 1978 : 207). Cette licence était pensée comme « une licence d'enseignement au moins pour les professeurs d'Ecole Normale » (p.217).

Dans les argumentaires, il est intéressant de noter que dans les visées assignées à cette formation, il s'agissait de « fournir un titre valable à des fonctions nouvelles (psychologues scolaires par exemple) ou anciennes (professeurs relevant de l'Education Nationale) » (extrait d'une lettre du 9 février 1962 de Jean Château à Maurice Debesse, citée par Hermine, 1978 : 208). Le premier projet ayant échoué, un second projet émerge en 1966, dans lequel cette finalité est à nouveau affirmée : il s'agit de former les enseignants de psychopédagogie des Ecoles normales, les psychologues scolaires, les orientateurs et le secteur de l'éducation des inadaptés, ainsi que les inspecteurs, directeurs et éducateurs.

Dans les textes reviennent comme un leitmotiv le constat d'une insuffisance de la formation professionnelle des enseignant-e-s, la nécessité d'articuler les pratiques enseignantes aux résultats des recherches en éducation (qui prennent des sens différents, on parle de recherche pédagogique, de recherche en pédagogie ou encore de recherche en sciences pédagogiques ou en sciences de l'éducation). Ces appels trouvent des échos dans le cercle de la militance pédagogique, comme dans celui de l'Association d'étude pour l'expansion de l'enseignement supérieur qui s'est mise en place en 1959. Deux colloques s'avèrent fondateurs : le Colloque de Caen en 1956 et celui d'Amiens en 1968. Dans ces deux colloques, la question de la formation enseignante et de la recherche en éducation est bien présente, occupant des commissions. Il ressort à la lecture des Actes ou compte-rendu et des recommandations issues de ces colloques la nécessité pour la France de développer, de rendre visibles, de soutenir les recherches en éducation, en articulation avec la formation enseignante. Toute cette conjonction d'efforts, de recommandations nationales comme internationales[85] conduit à la création par décret d'une maîtrise en sciences de l'éducation en 1967. Dans le récit de la rencontre ministérielle qui a présidé à cette institutionnalisation universitaire, Gaston Mialaret souligne un point

[84] « Leur science de l'éducation ne visait pas vraiment à produire des savoirs scientifiques concernant les apprentissages, ni à rationaliser les pratiques d'instruction ; elle visait plutôt à justifier une politique éducative, à renforcer la croyance dans les pouvoirs de l'éducation et à resserrer le lien social » (Gautherin, 1995 : 53).

[85] « Il y avait nécessité de développer ce genre d'études et de ne pas paraître à la traîne par rapport à la scène internationale » (propos rapporté par Hermine, 1978 : 232).

déterminant, celui des débouchés : « A notre grand étonnement le collègue représentant de la direction de l'enseignement supérieur eut cette réponse magnifique : « On verra plus tard ! » (Mialaret, 2000 : 18). Or cette irrésolution sur cette question pèsera sur le devenir des sciences de l'éducation. Alors que les militants pour cette universitarisation avaient pensé plusieurs pistes de reconnaissance de cette formation sur le plan professionnel, aucune de leurs visées n'est suivie. Citons par exemple Maurice Debesse (1967 : 2) présentant la mise en place de ces études universitaires en sciences de l'éducation : « (…) il est possible que cette maîtrise devienne plus tard un titre exigé par les Administrations pour exercer tel ou tel emploi où une culture pédagogique approfondie sera jugée nécessaire et lui assure ainsi des débouchés professionnels ». Ainsi, très vite, la communauté universitaire naissante, embryonnaire, doit se mobiliser pour tenter de faire reconnaître leur légitimité à être présente dans la formation enseignante. Tout au long de ses quinze premières années, le contexte politique est peu favorable au développement et à la reconnaissance de cette discipline. On voit par là que l'articulation problématique entre formation enseignante et recherche en éducation est fort ancienne, que l'évidence portée par Roger Gal, et d'autres, de l'importance des recherches pédagogiques pour éclairer, accompagner, améliorer les pratiques enseignantes est loin d'avoir été partagée.

La donne changera et sera beaucoup plus favorable lorsque la Gauche arrive au pouvoir dans les années quatre-vingts : l'éducation avait été posée dans le projet socialiste comme priorité nationale. C'est une période où un certain nombre de rapports sont commandés. Le Rapport Bancel (1989) sur la formation enseignante jouera un rôle important puisqu'il donnera lieu à la création des IUFM en 1990. Or ce rapport articule de manière très explicite le développement de la recherche en éducation et la formation enseignante. On peut s'interroger aujourd'hui sur le bilan de cette expérience qui a pris fin avec le rattachement des IUFM aux universités et leur transformation en Ecole interne à partir de 2007. Notons que pendant ces deux décennies d'existence se sont développées des réflexions, des pratiques et des recherches pensant et/ou visant la mise en œuvre de cette articulation (Perrenoud, 1992, Bru, 2002, Altet, 2009 …). Le dernier Colloque de la Conférence des Directeurs d'IUFM (CDIFM) en novembre 2010, intitulé *20 ans de formation et de recherche dans les IUFM*, visait à faire le point sur ce développement. Des travaux, en particulier historiques, devront être menés pour produire le bilan rigoureux de cette expérience.

Au bilan, que retenir de cette très rapide histoire que nous venons de rappeler ? Peut-on parler comme certains (Marmoz, 2010, Altet, 2008), d'un rendez-vous raté pendant des années entre la recherche en éducation et le monde professionnel enseignant depuis l'institutionnalisation des sciences de l'éducation en France ? Le fait est que le bilan est plutôt mitigé quant à la reconnaissance de l'importance de la recherche en éducation dans la formation et dans le développement de la professionnalité enseignante, de la part des acteurs politiques comme institutionnels.

Nous pouvons dès lors nous demander si le rêve de certain-e-s (ce que Van der Maren thématise sous la catégorie de la recherche *pour* l'éducation) aura pu se réaliser à la faveur de la mise en place de ces masters ? En effet, ces derniers doivent s'adosser à la recherche et comporter une dimension recherche au travers des mémoires.

2. Notre démarche et notre corpus

Nous intéressant à la place de la recherche en éducation et en formation dans les Masters Métiers de l'enseignement, nous avons travaillé sur l'offre de formation proposée par les IUFM. Notre corpus est constitué des dossiers de demande d'habilitation déposée par les IUFM ainsi que des éléments mis en ligne sur les sites institutionnels des IUFM lorsque les dossiers n'étaient pas disponibles. Notre source principale est le portail des IUFM, qui présente l'avantage de centraliser les informations. Ce premier corpus sera pour la suite de notre travail de recherche largement complété.

Pour cette communication, nous avons choisi de limiter notre regard à l'offre de Master Métiers de l'enseignement ciblant le premier degré, et partiellement le métier de Conseiller Principal d'Education (CPE) et de professeur documentaliste. Cela concerne les offres de 30 IUFM (sur les 32 que compte la France). Cette limitation s'explique d'abord pour des raisons de faisabilité. Il nous est par ailleurs paru heuristique de nous intéresser à ces seules offres dans la mesure où le métier d'enseignant du premier degré et de CPE n'est pas adossé à une ou des disciplines bien délimitées, celui d'enseignant documentaliste est également intéressant car il constitue ces dernières décennies un enjeu pour les sciences de l'information et de la communication (SIC), certains (par exemple Yves-François Le Coadic) y voyant l'occasion de les voir pleinement reconnues comme une discipline d'enseignement – ce qui s'est traduit par la demande de création d'une agrégation de documentation.

Nous avons procédé à une première lecture de ce corpus selon les axes de questionnements suivants :
- Quelles sont les composantes principales porteuses des demandes d'habilitation ? Cela nous permet le cas échéant d'identifier les disciplines d'adossement.
- Quels sont les partenariats entre composantes ?
- Quel type de mémoire est prévu ?
- Quelle place et quelle forme de formation à la recherche ?
- Quel argumentaire dans les maquettes ou les demandes d'habilitation entoure la recherche en éducation et en formation ?

3. Nos premières observations

3.1. Les porteurs des projets

Tous les IUFM sont porteurs des Masters conduisant au professorat des écoles. Si la plupart sont co-habilités avec d'autres universités que celle de rattachement, on note trois configurations qui sortent de ce schéma :

- une offre exclusivement portée par l'IUFM : c'est le cas des IUFM rattachés à des universités régionales pluridisciplinaires, qui de surcroît ne comptent pas de composante en sciences de l'éducation (par exemple l'université Reims Champagne Ardenne, l'université de Corse ou de Guadeloupe) ;

- une offre co-construite avec le département des sciences de l'éducation : c'est ce qu'on observe pour l'IUFM Midi-Pyrénées. On peut comprendre cette configuration singulière par le fait que le directeur est issu de la composante des sciences de l'éducation et porteur d'un modèle de la professionnalité enseignante en lien avec la recherche ;

- une offre co-construite, pour la partie mémoire et recherche : c'est la configuration notée pour l'IUFM de l'Académie de Créteil. Elle s'explique par le fait qu'une telle association entre l'IUFM et les universités avait été initiée avant même la réforme.

A la lecture de ces premières observations, on peut donc relever que les Masters conduisant au professorat des écoles ont fait moins l'objet d'enjeux pour les disciplines d'enseignement (qui se seront emparées plutôt des Masters conduisant au professorat du second degré, mais la suite de notre investigation nous permettra de le regarder de plus près).

L'autre questionnement concerne la position des sciences de l'éducation, qui n'apparaissent pas comme la discipline porteuse principale. Comment comprendre ou analyser ce positionnement ? Quelles conséquences peut-il en découler pour la place faite aux recherches en éducation et en formation dans les maquettes ? C'est une question qu'on peut se poser à l'aune de ce premier résultat.

Passons à l'examen du portage des masters ciblant le métier de CPE. Nous notons que tous sont portés par les IUFM à l'exception de trois qui sont rattachés à des département de Sciences de l'Education (ceux de l'université de Grenoble, de Nancy, de Paris), cependant que certains sont très explicitement co-portés par l'IUFM et le département des sciences de l'éducation (c'est le cas pour l'IUFM de Bretagne et l'université de Rennes). Cette observation laisse

apparaître que pour ce Master qui aurait pu être revendiqué par plusieurs sciences sociales, en particulier les sciences de l'éducation, l'espace est pour l'instant ouvert. On peut toutefois faire l'hypothèse que dans les (re)négociations des maquettes, dans les jeux de rapports de force, les arbitrages locaux, la donne est susceptible d'évoluer. Nous sommes ainsi confirmées dans notre intuition que ce master offre un intéressant observatoire d'analyse de ce qui se joue pour les disciplines, en l'occurrence les sciences de l'éducation, dans leur rapport à ce nouveau contexte.

Le dernier master dont nous avons examiné l'offre conforte également cette piste. En effet, nous notons que tous les Masters ciblant le métier de professeur documentaliste sont portés par des composantes disciplinaires autres que les IUFM. Il s'agit essentiellement des composantes SIC, lorsqu'elles sont présentes dans les universités. On note quelques rares IUFM porteurs de ce master : c'est le cas d'universités régionales, pluridisciplinaires qui ne comptent pas de composante en SIC (telles l'Université Champagne Ardenne et de Guadeloupe …).

Au bilan, pour les Masters conduisant au professorat des écoles, ce premier examen (que nous conforterons lorsque nous disposerons de toutes les données) laisse apparaître un paysage ouvert ou indéterminé sur le plan disciplinaire. Il s'agit dès lors de voir maintenant comment les maquettes ont été pensées en termes de recherche.

3.2. Place de la recherche en éducation et en formation dans les maquettes

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à l'examen des maquettes pour apprécier la place de la recherche sous le double angle du type de mémoire attendu des étudiant-e-s et d'initiation ou de formation à la recherche ?

Nous nous sommes à la fois appuyées sur les demandes d'habilitation et sur les documents disponibles sur les sites institutionnels. Indiquons que nous ne disposons pas d'un corpus exhaustif. Sur les 30 IUFM investigués, nous avons pu collecter 24 maquettes de formation. L'examen est donc largement à compléter.

Que dégageons-nous de ce premier examen ? Relativement aux types de mémoire, se dessine la configuration suivante : dans toutes les maquettes, on trouve un mémoire. Les maquettes divergent dans le moment de réalisation de ce travail : à l'issue du M2 (ce qui est la configuration que nous rencontrons le plus) ou à l'issue du M1. De la même façon, on trouve des divergences en M1 : dans certaines maquettes, le travail de mémoire n'est engagé qu'en M2, dans d'autres le travail est réparti sur les deux années.

La terminologie employée est également intéressante à examiner : dans pratiquement toutes les maquettes, il est question en M2 de mémoire, sans qualificatif. Dans plusieurs maquettes, on trouve la formule « mémoire professionnel », qui prête à confusion. S'explique-t-elle par le fait que le Master Métier de l'enseignement serait considéré par ses concepteurs comme un Master plutôt professionnel ? ou s'agit-il de la survivance de l'organisation précédente de la formation à l'IIUFM ? Aucune réponse tranchée ne peut être avancée. Dans d'autres, on trouve l'expression « travail de recherche à visée professionnelle en M2 » : si les méthodologies de recherche sont requises, l'articulation à la pratique professionnelle, aux situations de mise en stage est clairement évoquée. On retrouve pour certaines maquettes en soubassement le modèle d'une formation (de la professionnalité enseignante) *à* et *par* la recherche.

De la même façon, le non emploi du qualificatif « professionnel » ne signifie pas pour autant qu'on n'a pas affaire à un mémoire de type professionnel, dans le sens d'un adossement à une démarche, des méthodologies et des outils de recherche pour un travail qui partirait d'une question professionnelle.

Notons par ailleurs la présence du terme TER (pour Travail d'Etudes et de Recherches) utilisé dans certaines maquettes. Il y aurait lieu d'examiner plus avant ce que recouvre le choix d'utiliser un tel terme. En quoi ou par quoi ce terme se différence-t-il de celui de « mémoire » ?

Dans un deuxième temps, nous avons regardé de manière plus fine ce qui est proposé dans la maquette en termes de formation à la recherche. Nous avons commencé à inventorier la présence ou non d'enseignements de ce type, le nombre de crédits accordés – ce qui nous donne une mesure de l'importance qui leur est accordée dans la maquette – les contenus et le volume horaire.

Ce travail étant extrêmement fastidieux, il est en cours de réalisation. Dans cette communication, nous ne donnerons que quelques pistes que nous dégageons. Dans toutes les propositions (à l'exception d'une), on relève une offre de formation à la recherche, avec des écarts significatifs entre les maquettes, entre des offres qui proposent tout à la fois des enseignements méthodologiques chaque semestre, des séminaires de recherche et un suivi individualisé, et celles qui font une place congrue à un ou deux enseignements méthodologiques. Investiguer plus avant comment se déclinent ces offres nous apparaît central car c'est là que nous allons pouvoir déterminer ce que recouvre la recherche en éducation et en formation, comment les recherches en sciences de l'éducation se situent. Notons par exemple que dans certaines offres la formation est construite autour de champs disciplinaires, tels que les didactiques des disciplines d'enseignement, l'histoire, la psychologie, la philosophie, la sociologie de l'éducation …

La troisième entrée de lecture des maquettes porte sur l'examen des argumentaires présents dans les dossiers ou dans les éléments mis en ligne. Nous avons ainsi pu noter que dans de très rares documents apparaît très clairement la position de « former au métier par la recherche », la formation par la recherche se présente alors comme une composante de la construction de la professionnalité enseignante. La thématisation en ces termes est suffisamment peu présente explicitement pour être relevée.

Enfin, le dernier point de notre lecture des demandes d'habilitation porte sur le type de Master affiché. Quelques très rares IUFM ont proposé dans leur offre des spécialités Recherche. Notons qu'à l'exception de l'IUFM d'Aquitaine et de Montpellier, il s'agit d'IUFM rattachés à des universités pluridisciplinaires qui ne comptent pas de département ou de composante en sciences de l'éducation.

3.3. Des enjeux sur le plan disciplinaire

Cette question de la recherche dans les maquettes Master Métiers de l'enseignement fait écho à un point épineux, qui concerne la recherche dans les IUFM. En effet, l'universitarisation qui a conduit à la création des IUFM n'a pas pour autant été synonyme de développement et surtout de soutien à la recherche qui s'y développait pourtant. La mastérisation semble avoir réveillé et ravivé des antiennes. On note une position défensive des IUFM qui réclament leur part dans la production de savoirs. Le Colloque organisé par la CDIUFM en novembre 2010 s'inscrit très clairement dans cette veine. Un souci de capitalisation et de valorisation de leur production ces vingt dernières années apparaît très nettement, ce qui n'est pas sans évoquer le point faible récurremment mis en avant s'agissant des sciences de l'éducation (depuis le Colloque d'Amiens en 1968 jusqu'au Rapport Prost en 1990). Pour remédier à ce manque de visibilité et donc de valorisation, la CDIUFM est à l'initiative d'une enquête visant à identifier très clairement les potentiels et les politiques scientifiques menées dans les IUFM aujourd'hui.

Le contexte actuel de mastérisation, d'autonomie, de mise en concurrence des universités, et même des composantes entre elles, ont conduit à de nouvelles alliances ou nouvelles stratégies, en particulier de la part des didactiques des disciplines. Ainsi, sur le plan institutionnel, différentes associations de recherche en didactique (l'Association pour la Recherche en Didactique des Sciences et des Technologies, ARDiST, l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique, ARCD, l'Association pour la Recherche en Didactique des Mathématiques, ARDM, l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, AIRDF) ont interpelé la CDIUFM pour les reconnaître « comme des partenaires essentiels de la réflexion sur la formation des enseignants et sur la recherche en éducation », et pour « flécher des postes en didactique »[86]. Revient le constat de la non reconnaissance dont leurs travaux (qui relèvent de

[86] Nous nous appuyons sur le compte-rendu de la rencontre entre les associations de recherche en didactique et la CDIUFM qui a eu lieu le 11 janvier 2011.

recherches en éducation) font l'objet de la part de leurs propres communautés, ce qui constitue des freins aux carrières, et par ricochet un potentiel frein au développement de ce type de recherches sur lesquelles pèse une forme de discrédit). Une des conséquences est ces chercheur-e-s jugés « marginaux » dans leur discipline sont accueillis en Sciences de l'Education.

On note par conséquent l'émergence de nouvelles alliances (en tous les cas, l'affirmation de leur nécessité) dès lors que les logiques disciplinaires reviennent.

Pour terminer …

Notre premier examen de l'offre des masters Métiers de l'enseignement, plus particulièrement ceux conduisant au professorat des écoles, fait ressortir un paysage contrasté, qui doit beaucoup aux contextes locaux, aux rapports entre les différentes composantes disciplinaires, aux orientations politiques des universités. Si la dimension « recherche » est – à de très rares exceptions près – présente, elle peut prendre des formes assez différentes : didactique, disciplinaire, liée à des problématiques d'éducation et de formation. Dans la mesure où le cadrage même des masters par l'adossement obligatoire à des laboratoires ou équipes de recherche, impose une dimension recherche, la question est de savoir comment a été réellement pensée l'articulation formation/recherche dans la visée de construction d'une professionnalité enseignante. Nos premières analyses conforteraient plutôt la crainte exprimée par Marguerite Altet (2010) d'une perte des acquis en termes de professionnalisation enseignante, « progressivement construit[s] et hérité[s] de vingt ans d'expérience ». Les contextes les plus favorables à la poursuite de cet héritage sont ceux où la recherche en éducation était mise en avant, à l'interne ou dans les laboratoires ou équipes de recherche d'adossement, en sciences de l'éducation et en didactiques. Il ressort clairement que la mise en place des masters Métiers de l'Enseignement constitue des enjeux importants en termes de visibilité et de reconnaissance des recherches en éducation et en formation, et plus particulièrement celles en sciences de l'éducation et en didactiques. Sur le plan des recompositions, des alliances ou des rapprochements, se dessinerait plutôt un contexte favorable à un front uni des recherches en éducation.

Notre travail est en cours, il a un caractère exploratoire. Il est particulièrement difficile parce qu'il s'agit de processus en cours, sur lesquels on n'a pas encore la distance nécessaire. Indiquons, pour finir, nos pistes de poursuite pour avancer dans la compréhension des enjeux. Après ce premier travail qui porte sur les seuls textes à caractère institutionnel, il nous apparaît important d'examiner leur mise en œuvre et la réception de cette nouvelle donne par les différent-e-s actrices et acteurs en jeu, que sont les étudiant-e-s, les formatrices et- formateurs, les enseignant-e-s-chercheur-e-s. Cela nous permettra de passer de la dimension politique – ce qui relève de l'affichage et des discours – à celle de l'effectivité.

Bibliographie

Altet M. De la psychopédagogie à l'analyse plurielle des pratiques. In A. Vergnioux, dir. *40 ans des sciences de l'éducation : l'âge de la maturité ? Questions vives*. Caen : Presses Universitaires de Caen, 2009, pp.31-47.

Altet M. Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. In *Recherches en éducation*, n°8, 2010,

Altet M. Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM : Avancées et questions vives. In *Recherche/formation des enseignants* : *Quelles articulations ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2009, pp. 19-32.

Bancel D. *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres,* Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris : MEN, 1989.

Château J. Pour une licence de pédagogie. In *Education nouvelle*, n°5, 1965, pp. 3-12.

Clanet J. (dir.) *Recherche/formation des enseignants. Quelles articulations ?* Rennes : PUR, 2009.

Cros L. *L'explosion scolaire*. Paris : CUIP, 1961.

Debesse M. La maîtrise de sciences de l'éducation. In *Bulletin du Laboratoire de Pédagogie*, n°1, 1967, p.1-2.

Donnay J., Bru M. *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck, 2002.

Gautherin J. La science de l'éducation, discipline singulière : 1883-1914. In B. Charlot, dir. *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris : ESF, 1995, pp.45-56.

Gautherin J. *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1914)*. Berne : Peter Lang, 2002.

Hedjerassi N., *et al*. Sur les traces de deux acteurs de l'histoire des sciences de l'éducation en France. In *Actes du Congrès d'Actualité et de la Recherche en Education.* Genève, 2010.

Hermine S. *Les sciences de l'éducation, public, objectifs, méthodes et moyens : essai d'analyse historique et prospective*, thèse de 3è cycle en sciences de l'éducation. Paris : Université de Paris5, 1978.

Hermine S. & Vigarello G. Naissance des sciences de l'éducation. In M. Froment, M. Caillot, M. Roger (dir.), *30 ans de sciences de l'éducation à Paris 5* (pp. 3-13). Paris : PUF, 2000.

Marmoz L. Les sciences de l'éducation en France : où en est l'avenir ? In *Les cahiers du CEERFEE*, n°27-28, 2010, pp.241-267.

Marmoz L. *Les sciences de l'éducation en France, une innovation tronquée, un corps nouveau*, thèse de 3è cycle en sciences de l'éducation. Caen : Université de Caen, 1978a.

Marmoz L. La notion de sciences de l'éducation (France, 1967-1977). *Revue Française de Pédagogie*, n°43, 104-113, 1978b.

Marmoz L. *Les sciences de l'éducation en France – Histoire et réalités*. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1988.

Mialaret G. Souvenirs de quelques batailles pour la mise en place d'un cursus en sciences de l'éducation. In A. Jeannel, P. Clanché, E. Debarbieux (dir.), *25 ans de sciences de l'éducation, Bordeaux 1967-1992* (pp.17-25). Paris : AECSE, 1994.

Mialaret G. La création des sciences de l'éducation. In M. Froment, M. Caillot, M. Roger, dir., *30 ans de sciences de l'éducation à Paris 5* (pp. 15-21). Paris : PUF, 2000.

Mialaret G. *Les sciences de l'éducation. Approches historiques. Problèmes épistémologiques.* Paris *:* Quadrige, 2006.

Mialaret G. Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones. In A. Vergnioux (dir.). *40 ans des sciences de l'éducation : L'âge de la maturité ? Questions vives* (pp. 9-22). Caen : PUC/CRDP, 2009.

Perrenoud P. Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. In *Éducation et Recherche*, 1992, n°1, pp. 10-27.

Langevin P., Wallon H. *La réforme de l'enseignement*. Paris : MEN, 1947.

Prost A. Le passé du présent : d'où viennent les IUFM ? In R. Bourdoncle, A. Louvet, dir. *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies française et expériences étrangères*. Paris : INRP, 1990.

Prost A. *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Rapport au Ministre de l'Education nationale. Paris, 2001.

Van der Maren J.-M. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck. 1995.

Évaluation en tant que praxis: vers une nouvelle conceptualisation

Naura Syria CARAPETO FERREIRA
4343. Ap 1301, Av. V. de Guarapuava
Curitiba/Pr
80250220
Brésil
+55.41.32428412
nauraf@uol.com.br
Universidade Tuiuti do Paraná
Coordinatrice du PPGED (Master en Doctorat en Éducation)

Résumé

L'évaluation en tant qu'élément fondamental du processus éducatif doit être comprise à partir de son signifié dans le contexte où elle s'inscrit et d'après ses buts. Dans ce sens, il faut donc examiner les objectifs et les caractéristiques de l'«objet» à être évalué, ainsi que les responsabilités et les compromis qui y sont impliqués. C'est pourquoi il faut comprendre l'évaluation en tant que praxis, dans son indissociabilité entre théorie et pratique et évaluer une politique éducative en action dans un processus de reconstruction permanente.
Ceci faisant, on analyse dans cette communication l'impact de la proposition d'évaluation au Brésil dans le cadre des formations postgrade *stricto sensu*, à partir des résultats objectifs du processus. On cherche à comprendre et à évaluer les politiques, la planification et la gestion de ce processus – en vue d'améliorer l'évaluation et la formation à mettre en place – afin de vérifier, d'apprécier et d'analyser ce qui est valable ou ce qui ne l'est pas, et de réorganiser le travail en fonction des responsabilités et des compromis assumés.
Ces compromis sont en consonance avec la politique exprimée dans les principes de la *Carta Magna* de l'Education du Brésil : des principes de liberté et de solidarité humaine qui peuvent être assurés par une évaluation émancipatoire et libératrice, à savoir : 1) politique de participation collective, de recherche, de réflexion ; 2) proposition de conscientisation des inégalités sociales et culturelles ; 3) coopération de tous les participants au processus éducatif ; 4) recherche rigoureuse ; 5) autoévaluation ; 6) et conscience critique et responsable face aux objectifs poursuivis en rapport avec le mouvement de reconstruction continue par rapport à la demande sociale.
La politique d'évaluation est alors conçue au niveau opérationnel en tant que praxis, comme un moyen d'identifier la manière dont a été faite l'articulation entre les attentes d'un programme d'études supérieures au niveau national, tel qu'il est évalué par le Ministère de l'Éducation et Culture (MEC) et par la Coordination de Perfectionnement du Personnel de l'Enseignement Supérieur (CAPES), et les besoins locaux, en tenant compte des possibilités et des limites historiques de chaque institution, qui s'expriment dans la diversité humaine et dans la disponibilité des ressources de chaque programme. Ainsi l'évaluation devient-elle cruciale dans la réalité institutionnelle de l'optimisation des liens entre les produits et les processus pour assurer la qualité de la formation académique, sociale et humaine des étudiants, et la production intellectuelle et technique du corps enseignant.

Mots-clés : *évaluation, praxis, politique éducative, conscientisation, recherche*

Introduction

Cette communication vise à contribuer au débat sur l'évaluation. Son objet d'étude est l'évaluation comprise en tant que praxis, en tant que fondement de la connaissance et critère de vérité. La praxis, en tant que fondement de la connaissance, repose sur le présupposé que la connaissance elle-même n'existe que dans la pratique. En fait, c'est dans la pratique que l'on trouve la connaissance des objets d'une réalité, qui a déjà perdu ou qui est en train de perdre, son existence immédiate, pour devenir une réalité riche de déterminations faite par la médiation de l'homme. Le critère de vérité réside dans la pratique, mais on ne le découvre que dans la relation théorique associée à la pratique. Mais la pratique ne parle pas pour elle-même, et les faits pratiques – comme tous les faits d'ailleurs – doivent être analysés et interprétés, une fois qu'ils ne se révèlent pas à l'observation immédiate et directe ou à la connaissance intuitive. Il s'agit de l'indissociabilité théorie-pratique, si opposée à une conception idéaliste du critère de validité de la connaissance dont la théorie aurait la clé du critère de sa vérité en tant que conception empirique, à laquelle la pratique procurerait directement et immédiatement le critère de vérité de la théorie. Le cadre théorique sur lequel repose la compréhension de la praxis n'est que la dialectique en tant que logique et théorie de la connaissance.

Selon ce dernier point de vue, l'évaluation prend un autre sens qui naît de la compréhension de la praxis en tant que réponse philosophique au problème philosophique suivant : qu'est-ce que l'homme, qu'est-ce que la société humano-sociale et comment la société est-elle créée ?

Dans le concept de praxis, la réalité humano-sociale se décèle en tant que réalité formatrice et en tant que forme spécifique de l'être humain. Elle s'inscrit donc dans la sphère de l'être humain. Et c'est dans cette sphère qui s'inscrit aussi l'évaluation.

Dans son essence et universalité, la praxis est la révélation du secret de l'homme comme un être ontocréatif, comme un être qui crée la réalité (humano-sociale) et comprend la réalité (la réalité humaine et de l'homme dans sa totalité). La praxis de l'homme n'est pas une activité pratique, par opposition à la théorie ; elle est la détermination de l'existence humaine en tant qu'élaboration de la réalité (Kosik, 1976, 197-203).

La recherche présentée dans cette communication a été menée d'après cette perspective dans un programme de formations postgrade *stricto sensu* (de master et de doctorat) à Curitiba (PR – Brésil).

Il faut donc comprendre l'évaluation à partir de son signifié dans le contexte où elle s'intègre et en vue de ses destinataires. Et cela implique examiner les objectifs et les caractéristiques de l'«objet»[2] à évaluer et implique aussi la responsabilité envers l'objet – un être humain – qui doit être respecté comme il le mérite. Pour ce faire, il faut évaluer la politique éducative actuelle, afin de contribuer à une politique en mouvement, en vue d'une reconstruction permanente. Dans ce sens, il convient de rappeler que «la politique est la fixation de valeurs – de priorités – de déclarations intentionnelles et opérationnelles» (Ferreira, 2008, p. 97). Mais la conception de l'homme, du monde et de la société qui guide la mise en place de ces politiques doit être analysée et discutée, car elle ne se produit pas dans le vide, «tranquillement», d'une manière linéaire, mais dans le jeu politique, entremêlé de divers intérêts. Ceci étant, il faut s'assurer que ce sont les principes directeurs de cette fixation de valeurs – de priorités – qui doivent, en effet, guider les déclarations opérationnelles et intentionnelles de toute proposition d'évaluation. Certains concepts doivent être clarifiés dans le cadre de cette communication afin de comprendre l'évaluation, au niveau des éléments constitutifs d'une relation dialectique dans un mouvement historique constant, à savoir : la politique, la planification, la gestion et l'évaluation.

La politique, en tant qu'orientation générale du processus éducatif, qu'elle guide en lui attribuant du sens, concerne les fils directeurs ou les lignes d'actions qui définissent des pratiques telles que les normes, les lois et les orientations. La direction des changements à mettre en œuvre est, à son tour, composée de

trois autres éléments permettant et assurant toute politique en action, c'est-à-dire, la planification, la gestion et l'évaluation. Ces composantes doivent donc être définies afin que l'on comprenne le sens de l'évaluation, vu son rôle dans tout processus éducatif. Comme il l'a déjà été dit ailleurs (Ferreira, 2010),

– la **planification** est le processus d'élaboration de plans d'action, en obéissant et en opérationnalisant des principes d'orientation en vue de sa mise en œuvre ;
– la **gestion** est le processus de coordination de l'exécution d'une conception en action, qui exécute un plan. La gestion a un contenu qui peut inclure des aspects émancipatoires comme l'autonomie et la citoyenneté selon les politiques qui lui indiquent l'orientation à suivre et le mode de gestion ;
– l'**évaluation** est le processus d'interprétation, d'analyse ou de jugement sur la pratique, dans la pratique et à partir de la pratique. Elle constitue l'instance critique d'opérationnalisation ou d'amélioration d'une ligne d'action ou d'exécution d'un plan. L'évaluation, en tant que fonction dans le cadre de l'administration, ne se confond pas avec l'évaluation de l'apprentissage des élèves, bien qu'elle la comprenne. Il s'agit d'un processus de suivi, visant à garantir la qualité du processus éducatif, en évaluant l'établissement et la performance de tous. Cet entendement d'évaluation permet de comprendre les différences de l'intention et de la conception qui sous-tendent les politiques, la planification, la gestion et l'évaluation elle-même (Ferreira, 2010).

La définition de ces catégories – politique, planification, gestion et évaluation – vise à clarifier le mouvement dialectique qui existe entre elles dans tout processus d'évaluation toujours continu. Face à ce constat, on s'aperçoit de l'importance de l'évaluation dans la pratique professionnelle de la formation en tant qu'élément de définition de nouvelles politiques et en tant qu'élément déterminant de la qualité de l'éducation. Il s'agit de contenus du travail professionnel, à la lumière des principes cités ci-dessus, en ce qui concerne :

– la **politique**, en tant que coordination de l'interprétation et de mise en œuvre d'une pratique qui «récolte» plusieurs contributions en vue du développement de nouvelles politiques plus engagées dans les réalités éducatives ;
– la **planification**, en tant que coordination, construction et élaboration collective du projet académique et éducatif, de sa mise en œuvre collective, et en tant que coordination de la «surveillance»[3] sur son développement et ses reconstructions (nécessaires) ;
– la **gestion**, en tant que coordination de tout le développement des politiques, de la planification et de l'évaluation (du projet académique et éducatif) construit et développé collectivement ;
– l'**évaluation**, en tant qu'analyse et jugement sur les pratiques éducatives en cours, à partir d'une construction collective de modèles qui se fondent sur trois principes et postures étroitement liés (l'évaluation démocratique, la critique institutionnelle, la création collective et la recherche participative et permanente[4]).

Ces questions clarifiées ainsi que leur interrelation, on vise ici à analyser l'impact de l'évaluation à partir des résultats que le processus met en évidence du point de vue historique. On vise aussi à analyser l'impact de l'évaluation proposée au niveau des étudiants dans le cadre des formations postgrade, où ils doivent apprécier et analyser le curriculum afin de déterminer ce qui est valable ou ce qui ne l'est pas. Ceci faisant, on peut donc réorganiser le travail, tout en assumant les responsabilités et les implications des formations postgrade, en conformité à la politique exprimée dans toutes les institutions à partir des principes contenus dans la *Carta Magna* de l'Education du Brésil : des principes de liberté et de solidarité humaine qui peuvent être assurés moyennant une évaluation émancipatoire, libératrice menée par une politique de :

1. participation collective, réflexive et de recherche ;
2. propositions de conscientisation des inégalités sociales et culturelles ;
3. coopération de tous les participants au processus éducatif ;
4. recherche rigoureuse ;
5. autoévaluation ;
6. conscience critique et responsable par rapport aux objectifs définis dans le processus de reconstruction continue, conformément aux exigences de la réalité.

Évaluation et son importance historique

L'éducation a été pendant longtemps une activité élitiste, destinée aux membres de la classe dominante, qui avaient le temps et des conditions économiques de s'y dédier. Avec les progrès de la civilisation, une grande partie de la population de certains pays a commencé à avoir peu à peu accès à l'éducation. Incapables de répondre pleinement aux aspirations des demandeurs, les systèmes éducatifs mettent en œuvre des mécanismes pour sélectionner ceux qui pourraient y entrer et poursuivre leur chemin par moyen de différentes étapes. Mais toutes ces étapes avaient une nature classificatoire et «tranchante» qui ne permettait qu'à certains de conclure leurs études. Il fallait donc créer des mécanismes pouvant établir cette sélection, en faisant surtout le transfert des responsabilités du système vers les exclus, censés incapables d'être sélectionnés.

Vers les années 60 du XX^{e} siècle, on reconnaît qu'il faut penser autrement à l'évaluation en tant qu'outil fondamental au niveau de la prise de décision.

> *«Le changement méthodologique a entraîné un changement encore plus important dans la façon d'envisager l'évaluation. En passant du "jeu des nombres" à l'étude des personnes, des institutions et des politiques, les évaluateurs ont dû se confronter à la nature politique de leur fonction, travail qui est devenu plus clair dans les années 70 en raison de la tendance des services centraux à adapter des stratégies de réformes curriculaires plus coercitives et normatives.» (Simons, 1988, p. 3)*

Dans ce contexte, les objectifs assument dorénavant un rôle fondamental dans le processus d'évaluation. Face à l'importance de l'évaluation diagnostique, surtout dans le cadre de l'apprentissage scolaire, les enseignants ont dû faire un tour de force pour adhérer à cette nouvelle conception qui exigeait des changements profonds. Ils commencent alors à comprendre, mais non pas de façon très explicite, la relation intrinsèque entre politique et évaluation.

> *«Dans cette perspective, on a besoin de mettre en action de plein exercice sa capacité critique, parce que les tendances, qui sont des avancées, et les "tendanciosités", qui sont des reculs, vivent ensemble dans la théorie et surtout dans la pratique. C'est pourquoi il devient essentiel de distinguer les unes et les autres.» (Penna Firme, 1994, p.10).*

Si l'objectif premier de l'évaluation est la formation, celle-ci doit être articulée avec un projet éducatif et académique. Et ce dernier doit être articulé avec un projet pédagogique qui reflète un projet politique et éducatif, rassemblant les étapes de la collecte des données, de l'établissement de jugements de valeur et de l'élaboration du diagnostic, en soutenant un plan d'action pour atteindre les propositions y énoncées.

Le néolibéralisme s'approprie la fonction diagnostique de l'évaluation et s'en sert pour exercer un contrôle externe des établissements dans un contexte où l'État assume principalement le rôle de contrôleur et où l'évaluation assume le rôle de fixer les politiques publiques.

> *«La fonction sociale de l'évaluation se réfère à la possibilité d'amener une institution et un système à réexaminer leur fonctionnement et les performances de leurs fonctions, mais surtout à réévaluer leur mission ou leur projet institutionnel face à de nouvelles caractéristiques et à la demande du développement scientifico-technologique et socioculturel, en les conduisant à une profonde transformation.» (Belloni, 1998, p.185)*

Et voici les engagements et les responsabilités des pratiques sociales en tant que praxis, énoncées ci-dessus en termes d'évaluation émancipatoire.

L'évaluation dans les formations postgrade *stricto sensu*

La politique d'évaluation dans les formations postgrade est organisée comme un élément spécifique de la formation politique d'un programme d'études supérieures spécialisées. En effet, il s'agit d'une question essentielle relative à la reconstitution politique progressive du processus formatif de l'étudiant, en termes d'appréciation critique des actions, en vue d'établissement de nouvelles politiques et d'une nouvelle planification de ses activités visant à consolider les acquis, à corriger les malentendus et à redéfinir les objectifs d'un travail intégré. La politique d'évaluation doit être développée sur la base de la politique proposée, qui est retravaillée et perfectionnée au cours de l'histoire d'un curriculum.

Conçue comme un cadre de valeurs constituant des déclarations intentionnelles et opérationnelles, elle a des moments de prise de conscience collective sur ce qui a été planifié, conformément à la politique du curriculum qui vise à assurer la relation intrinsèque entre les produits et les processus dans un mouvement dialectique de saisie de la réalité comme un reflet du réel. La politique d'évaluation est une réponse à ce qui avait déjà été fait au niveau de l'évaluation qui sous-tend le développement de nouvelles politiques du curriculum, exprimées dans la planification garantie par la gestion. C'est pourquoi la gestion d'un programme *stricto sensu* prend l'évaluation comme un moyen de connaître, de juger et d'agir, où la planification – en tant que manière dont les politiques de formation des étudiants et de production intellectuelle des enseignants et des étudiants sont collectivement viabilisées et mises en œuvre – acquiert une réelle visibilité, en impliquant tous les participants dans un processus continu d'autoévaluation qui a des moments privilégiés. Dans ce processus, étudiants, professeurs et personnel construisent collectivement le projet pédagogique qui est en possession de tous. Et, en le mettant en œuvre, ils l'évaluent et en fournissent des données concrètes visant, si besoin est, à le reformuler.

C'est dans l'indissociabilité entre la politique et la gestion que l'évaluation devient fondamentale pour penser et repenser les critères d'admission des étudiants dans les institutions d'enseignement, le recrutement des enseignants, la promotion et l'amélioration des enseignants et l'ajustement des chercheurs dans les formations postgrade, en fonction de la formation, de la productivité et des activités de ces derniers, en vue d'assurer plus de définition de l'identité du curriculum, et plus de congruence entre sa pertinence académique et son insertion sociale.

La politique d'évaluation est alors conçue, au point de vue opérationnel, comme un moyen de déterminer la mesure dans laquelle est faite l'articulation entre ce qui est attendu d'un curriculum de formations postgrade au niveau national et les besoins locaux, d'après les normes de la *Coordination de Perfectionnement du Personnel de l'Enseignement Supérieur* (CAPES), en tenant compte des possibilités et des limites historiques qui caractérisent la singularité de chaque institution, face à sa diversité humaine et à la disponibilité des ressources de chaque programme. Ainsi l'évaluation devient-elle une réalité fondamentale dans la réalité institutionnelle de l'optimisation des produits et des processus, en vue d'assurer la qualité académique, sociale et humaine de la formation des étudiants et la production intellectuelle et technique du corps enseignant. Dans le cadre historique présenté par le programme (formations diplômantes, formation et profil scientifique du corps enseignant, identité et tendances des lignes qui le composent, ressources disponibles), l'évaluation prend en compte : 1) la production des enseignants ; 2) les affinités entre les travaux des étudiants et la formation et la production de leurs directeurs de recherche ; 3) la disponibilité des ressources (subventions financières) et des conditions telles que la libération des enseignants, sans perte de salaire, en ce qui concerne les activités du programme, en vue de leur formation, en les encourageant à participer à de diverses manifestations scientifiques, par moyen d'aides monétaires, ou à faire des études post-doctorales.

Il convient de rappeler, quand nous parlons de l'évaluation de l'enseignement supérieur brésilien, la proposition du *Système National d'Évaluation de l'Enseignement Supérieur* (SINAES). Cette proposition a été présentée au MEC, en 2003, par une commission dite *Commission Spéciale d'Évaluation* (CEA). Le texte a été approuvé par la Loi 10861 du 14 avril 2004. On visait donc à déployer progressivement et à mener à bout la construction d'un nouveau système d'évaluation ayant une incidence sur la qualité, qui, selon la propre CEA, a impliqué des études et des réflexions «nourries par un vaste processus de dialogue avec la société», comme le confirme l'INEP (*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*), 2004, p.12.

Quant aux conceptions du SINAES, elles impliquent un processus continu qui concerne tous les établissements d'enseignement supérieur du Brésil. Leur conception d'évaluation est fondée sur trois aspects : évaluation comme un instrument de la politique éducative ; évaluation institutionnelle et effets de régulation ; évaluation, participation et éthique dans l'enseignement supérieur. On y considère que

> *«dans le cadre d'une politique d'État responsable de l'éducation nationale, [l'évaluation] est fondée sur le développement de stratégies et d'instruments pour améliorer la qualité et la pertinence des activités d'enseignement, de recherche et de diffusion. Le système d'évaluation doit intégrer et articuler, de manière cohérente, des conceptions, des objectifs, des méthodologies, des pratiques, des agents de la communauté académique et des instances du gouvernement.» (Ministère de l'Éducation et Culture – MEC – [s. d.], p. 9)*

Parmi les procédures de vérification et d'évaluation de l'enseignement supérieur, on y trouve celles liées aux formations postgrade, créées en 1976 et maintenues par la CAPES, qui comprennent les processus d'évaluation des propositions de nouveaux programmes et de formations postgrade ainsi que l'évaluation de ces programmes et des cours qui intègrent le *Système National de Formations Postgrade* (SNPG).

Dans ce contexte, depuis leur création, l'évaluation soutenue par la CAPES est guidée par des principes visant à préserver la qualité, la légitimité et la crédibilité des résultats de ces formations, concernant :

a) l'exécution à la charge des pairs académiques ;
b) la révision périodique des paramètres et des critères adoptés, compte tenu des progrès de la science et de la technologie et du développement de la compétence nationale dans ce domaine ;
c) les décisions sur les reformulations ou sur les changements dans la conception du système et dans le mode de faire l'évaluation fondée sur des discussions approfondies auprès de la communauté académique ;
d) la régularité du processus qui est effectué conformément aux normes et aux délais fixés. (INEP, 2004, p. 87).

On ne peut nier l'importance de l'évaluation en tant que stratégie de suivi et de développement des processus formatifs, quand on est guidé surtout par le principe de l'émancipation de l'homme. Quand on y met l'accent, cela implique la perception de son indispensabilité pour augmenter l'efficacité et la qualité. Qu'il s'agisse d'une réflexion critique sur les caractéristiques du système éducatif dans un contexte plus élargi ou qu'il s'agisse de l'associer à l'évaluation institutionnelle dans ses diverses dimensions, l'action évaluatrice permet la production de données pertinentes par rapport aux différents niveaux d'enseignement et de son but social.

Par conséquent, en tant que mécanisme associé aux processus didactico-pédagogiques, le domaine de l'évaluation est en constante évolution. En aidant à élaborer des diagnostics, compte tenu de nombreux facteurs et des informations éducatives ou en mettant en évidence des indicateurs de qualité sur l'efficacité, ou en montrant encore l'étendue de son efficacité sociale, l'évaluation permet le perfectionnement de ses mécanismes, en fondant des réformes dans le domaine éducatif et en donnant des pistes sur la nature de la formation souhaitée.

L'évaluation dans un programme de formations postgrade en éducation

Dans ce point, sont abordées des questions relatives à l'évaluation au niveau du master et du doctorat. Dans le cadre brésilien, cela implique forcément penser aussi aux questions de l'évaluation et à l'amélioration de la qualité des degrés d'éducation qui les précèdent. Bien que ces derniers ne soient pas l'objet d'analyse dans ce travail, il est essentiel de rappeler la priorité qui doit être accordée à l'éducation de base[5] et à la réflexion sur sa dynamique de développement, à son expansion et aux politiques tournées vers son amélioration. En fait, des effets positifs dans le système d'enseignement supérieur sont inextricablement liés aux résultats de l'enseignement primaire et secondaire.

L'amélioration des performances dans l'éducation de base a des implications sur l'augmentation de la demande de l'enseignement supérieur, en termes de master et de doctorat, comme le montrent les indicateurs de l'INEP.

Néanmoins, notre défi est de discuter l'évaluation à ce stade, étroitement liée aux niveaux de base. Si l'on considère la nature du master et du doctorat en éducation, il faut s'interroger sur un moyen d'évaluer, de produire des résultats qui renvoient au champ d'application des formations académiques et sociales : Quelle qualité ? Quelles en sont les possibilités d'accès, de permanence et de réussite ? Quelle en est la direction ? Quelles politiques doivent être conçues en vue de promouvoir l'émancipation humaine ? Seule l'évaluation en tant que praxis peut rendre compte de ces questions parce que la praxis est articulée avec l'homme, en le déterminant dans son intégralité, et cette intégralité a besoin d'une évaluation continue.

Le processus d'évaluation dans le cadre des formations postgrade a été réalisée selon les présupposés de l'évaluation émancipatoire, en considérant, comme il l'a déjà été ratifié, les questions qui sont traduites en principes de base dans l'action : la participation collective, la solidarité et la coopération de toutes les parties prenantes du processus éducatif liées à la valorisation des perspectives critiques sur les objectifs formatifs et sur l'autoévaluation.

Pour ce faire, a été élaboré un instrument qui guide les procédures d'évaluation depuis 2004 jusqu'à présent. Les produits de cette praxis d'évaluation comprennent un historique qui est constamment discuté en termes de politiques éducatives, de planification et de gestion.

Cet outil englobe les divers éléments de la structure de la proposition formative du cours, en demandant la contribution des étudiants et des enseignants à son développement et à son application. On commence par la présentation des objectifs du programme et de ses deux lignes de recherche. En suite, sont explicitées ses principales composantes curriculaires : les disciplines communes (à suivre par les étudiants de ces deux lignes), les disciplines spécifiques (liées à l'une de ces lignes) et celles intitulées *Sujets spécifiques*. Sont encore explicitées lesdites *Activités complémentaires* relatives à chaque année, y compris l'*Aula Magna* et les séances d'ouverture, des exposés, des conférences, des séminaires et des initiatives scientifiques. Sont encore évaluées les données concernant le processus de direction de recherche, la qualification et la participation à des groupes de recherche.

On invite aussi les étudiants à réfléchir sur les objectifs suivants du programme : 1) Développer la recherche et diffuser des connaissances dans le domaine de l'éducation ; 2) Former des chercheurs capables de développer des connaissances scientifiques nécessaires à la pratique professionnelle ; 3) Former des professionnels de l'enseignement supérieur.

Pour que les étudiants puissent analyser les questions énoncées ci-dessus, c'est-à-dire, la description du programme et les objectifs des axes de recherche, on leur rappelle que leur portée est liée, de façon concomitante, à l'ensemble des disciplines, aux activités complémentaires et à la direction de recherche.

Quant aux disciplines, on réfléchit sur les référentiels théorico-méthodologiques où elles sont ancrées, sur la bibliographie présentée et sur le processus spécifique d'évaluation, pour que les étudiants de master et de doctorat se rendent compte de l'importance de la participation collective au projet de recherche en cours. Les disciplines communes comprennent des activités curriculaires spécifiques à chaque ligne de recherche, bien qu'elles aient la même dimension formative. Par rapport aux *Sujets spécifiques*, il y a plusieurs propositions enseignantes qui visent à approfondir épistémologiquement des questions pertinentes au niveau de la formation des étudiants.

Sur la nature des *Activités complémentaires* proposées dans le curriculum, les étudiants sont invités à indiquer celles où ils ont participé et à commenter leur pertinence dans le processus de formation qui leur est offert.

En ce qui concerne la direction de recherche, elle est évaluée d'après les points suivants : contribution du directeur au développement du travail ; résultats de recherche publiés (publications en tant qu'auteur ou co-auteur), articulation entre le projet de l'étudiant et celui du directeur de recherche, ainsi que leur rapport à la ligne de recherche. Compte tenu de ces activités, chaque étudiant doit se prononcer sur les groupes et sur les noyaux de recherche où il participe et où la relation étudiant-directeur, telle que la relation entre les étudiants, assument des contours didactico-pédagogiques qui sont fondamentaux dans ce parcours.

Evaluation des étudiants en tant qu'élément émancipatoire

Les témoignages des étudiants en ce qui concerne le processus d'évaluation révèlent, tout au long de l'année universitaire, des aspects dont le contenu politique et pédagogique est essentiel dans la consolidation d'une trajectoire d'évaluation émancipatoire. Certains discours des étudiants de master montrent des traits critiques par rapport aux aspects institutionnels, qui sont étroitement associés aux produits et aux processus éducatifs dont l'objectif est la qualité de la formation humaine.

Voici un extrait de ces discours à propos des objectifs du *Programme de Formations Postgrade stricto sensu* se référant à une visée plus large de la formation :

> *«En fait, la mise en œuvre du programme forme des chercheurs en promouvant et en encourageant la production scientifique. Mon objectif en tant qu'étudiant de troisième cycle jusqu'à ce moment est très satisfaisant. Et je crois sincèrement que ce programme forme des professionnels de haut niveau pour l'enseignement supérieur.» (Étudiant A)*

Dans un autre discours, on se rend compte de la question de la formation et des contenus proposés :

> *«J'ai mené des recherches d'après les connaissances scientifiques acquises au long du cours. J'ai commencé à mieux comprendre le sens de l'éducation, en particulier au niveau du supérieur, où je suis aussi enseignant. Les connaissances ont largement contribué à ma formation professionnelle.» (Étudiant B)*

L'analyse de ces témoignages montre que les étudiants doivent être écoutés non seulement sur les objectifs *stricto sensu* mais aussi sur les objectifs institutionnels. Ainsi peut-on comprendre que l'évaluation, en tant que praxis dans le programme en analyse, intègre des éléments de la dimension institutionnelle qui prend en compte le profil de l'étudiant et le contexte de développement des formations postgrade au niveau local. On y considère aussi l'évaluation en termes de domaines et de sous-domaines de la connaissance, en tant qu'éléments typiques du processus qui est soutenu par la CAPES.

De ce point de vue, on doit encore ajouter le fait que l'objet des lignes de recherche est également pris en compte par certains étudiants quant à leur articulation, en ce qui concerne, par exemple, la ligne de recherche *Politiques Publiques et Gestion de l'Éducation :*

> *«Dans cette ligne, les enseignants se sont montrés très à l'aise dans leurs cours et ont encouragé les étudiants de troisième cycle à repenser les politiques publiques de l'éducation, en particulier, y compris l'actuel contexte social, économique, culturel, politique, en fonction des relations fondées sur des présupposés historiques.» (Étudiant C)*

Relativement à la ligne de recherche intitulée *Pratiques Pédagogiques : éléments articulateurs*, parmi maints témoignages, on peut citer :

> *«En étudiant les différents éléments qui composent ladite ligne, tels que curriculum, enseignement-apprentissage, relation maître-élève, enseignement et culture scolaire, j'ai eu l'opportunité de changer mon point de vue sur ces questions, de les*

comprendre et, en changeant, totalement ou partiellement, ma manière de comprendre l'élève, la réalité scolaire et de ce qu'est l'enseignement, je me suis perfectionné, bien sûr, comme professionnel.» (Étudiant D)

Il faut aussi souligner la relation étroite et indissociable entre le politique et le pédagogique. D'après ces paramètres, l'outil d'évaluation sert à analyser l'organisation curriculaire, en permettant aux étudiants de faire le questionnement sur les disciplines qui composent le curriculum et sur leur contribution à la recherche en cours, comme le démontre le témoignage suivant :

«Ces disciplines m'ont aidé à comprendre des questions relatives à l'éducation qui m'ont permis de faire un apprentissage beaucoup plus efficace, sous un regard beaucoup plus critique. En général, toutes les disciplines ont atteint, de façon satisfaisante, les objectifs fixés, dont les contributions théoriques et méthodologiques peuvent être clairement observées lors de la présentation des "pré-qualifications", ou dans les séminaires consacrés à l'élaboration des mémoires.» (Étudiant E)

Ce genre d'évaluation permet également aux étudiants de suggérer des questions visant à améliorer le curriculum qui leur a été proposé :

«Je pense que nous avons besoin de certaines matières spécifiques nécessaires à former des professionnels de l'enseignement supérieur. Je crois que nous devions avoir des matières concernant la didactique des disciplines, les pratiques d'enseignement, d'évaluation et des techniques d'enseignement afin de former, au-delà de bons chercheurs, de bons professeurs de l'enseignement supérieur. Nous avons besoin de matières à propos des méthodologies d'enseignement, et non pas seulement de matières concernant la recherche.» (Étudiant F)

D'après ces déclarations, l'évaluation peut fournir des contributions au niveau institutionnel et au niveau de l'amélioration de la qualité du système. Dans ces témoignages, on trouve des éléments de discussion sur les politiques et la gestion, qui peuvent être repensés en termes d'évaluation de la qualité et de l'autonomie des institutions d'enseignement supérieur. Il y a donc la possibilité d'interroger la manière dont l'évaluation donne sa contribution à une politique en permanente reconstruction.

Le programme des formations postgrade a une forte composante de formation politique, qui est interrogée du point de vue de la participation individuelle et collective aux groupes de recherche (dans lesquels la relation entre le directeur de recherche et l'étudiant se développe), ainsi que du point de vue du dialogue entre les étudiants de master et de doctorat lors de leur participation aux *Activités complémentaires* (conférences, congrès, séminaires). Il s'agit de moments qui permettent non seulement de socialiser la production académique mais aussi d'établir un dialogue critique sur les politiques et les pratiques éducatives.

Dans les extraits suivants, on peut voir la manière dont cela est compris par les étudiants :

«Ces deux événements ont été de haut niveau [Aula Magna et séminaires], en permettant une vision critique de l'éducation contemporaine, et en stimulant à faire plus de lectures sur le sujet.» (Étudiant G)
«En ce qui concerne ces événements, ils sont toujours positifs car ils valorisent notre formation.» (Étudiant H)
«Un exemple de cela, ce sont les relations de travail avec ma directrice de recherche, qui m'aident souvent à me rassurer sur mes doutes en tant que chercheur, car elle me donne des réponses à mes angoisses et à mes doutes, au cours de nos innombrables réunions ; au-delà de me guider, elle m'encourage toujours à produire plus.» (Étudiant I)

On comprend donc que les aspects relationnels inscrits dans la proposition d'évaluation permettent la discussion et l'émergence de nouvelles décisions intentionnelles et opérationnelles qui visent l'émancipation humaine par moyen de la connaissance et de la conscientisation politique.

Réflexions finales

La conquête d'une connaissance critique, autonome et créative est si cruciale pour la liberté et pour l'affirmation du projet politique des secteurs subjugués politique que Gramsci en dessine souvent les lignes de ce processus de formation. D'après cet auteur, on doit respecter le savoir populaire, même dans son *inorganicité* et *fragmentarité*, bien qu'il faille toujours faire une évaluation critique des opinions et des «croyances» disséminées dans le «sens commun» en vue d'établir une relation dialectique avec le «bon sens» toujours présent dans tant de ces connaissances.

L'évaluation en tant que praxis, en mobilisant la participation effective de tous les étudiants et de tous les professionnels de l'éducation est un apprentissage de la réalité qui saisit le mouvement réel d'un processus en cours, vu et apprécié collectivement. Les analyses effectuées évoluent tous les ans et présentent un résultat dont le signifié est de plus en plus riche. Il faut également apprendre à créer une distanciation critique des connaissances accumulées et transférées officiellement, qui doivent être vues non pas comme des allant de soi, mais comme des découvertes organisées et administrées par une classe qui vise des objectifs politiques précis. À partir de cette prise de conscience, les classes populaires et les intellectuels passent à délimiter les éléments de rupture et de surpassement des conceptions dominantes, et à opérer une nouvelle synthèse, au fur et à mesure qu'ils acquièrent une prise de conscience progressive de leur personnalité historique.

Le nouvel intellectuel, qui n'est jamais un individu isolé, mais un sujet d'un groupe social, tout en travaillant à l'analyse critique et à la déconstruction des projets des classes dominantes, s'engage dans la promotion d'une nouvelle intelligence sociale capable de penser la production, la science, la culture, c'est-à-dire, la société, selon l'optique des classes laborieuses.

Pour conclure, et en tant qu'invitation à une nouvelle réflexion et à de nouveaux approfondissements en vue d'une reconstruction permanente de la société vers une humanité fraternelle, épanouie et heureuse, on doit rappeler une maxime de Goethe : « Il y a tous les jours des raisons pour éclairer l'expérience et pour purifier l'esprit ».

Références

BELLONI, I. *Avaliação*. Campinas: Unicamp, 1998.

BRASIL. Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. In: *Diário Oficial da União*. nº 72, 15/4/2004, SEÇÃO 1, p 3-4.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio – Dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, N. S. C. A Gestão do Conhecimento: da produtividade à produção da humanização da formação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Cadernos de Pesquisa nº 03. A Pesquisa na Pós-Graduação em Educação: reflexões, avanços e desafios*. Curitiba: Editora da UTP, pp. 129-153, 2007.

FERREIRA, N. S. C. A gestão da educação e as políticas públicas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FERREIRA, N. S. C. A Políticas de formação de pesquisadores: uma análise comparativa (Portugal-Brasil) em contextos de programas de pós-graduação. In: 4º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada, 2008, Porto Alegre. *Anais do 4º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada*. Porto Alegre: Editora da PUCRS – EDIPUCRS, 2008, pp. 14-28.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados RANGEL, M. *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas*. 10. ed. Campinas/SP: Papirus, 2010.

FOULQUIÉ, P. *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: PUF, 1971.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978,

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação.* 2ª. ed., ampl. Brasília: INEP, 2004.
MARX, K. *A questão judaica*. Rio de Janeiro: Achiamé, s/d.
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES.* Diretrizes para a avaliação das instituições de Educação Superior. Brasília, [s.d].
PENNA FIRME, T. *Avaliação: tendências e tendenciosidades*. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, 1994.
SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica.* 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
SAVIANI, D. O sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. *Revista ANDE.* Ano 5, n.º 9, 1985, pp. 27-28.
SAVIANI, D. Correntes e tendências da educação brasileira. In: MENDES. D. T. *Filosofia da Educação Brasileira.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.
SAVIANI, D. A Supervisão em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
SEVERINO, A. J. *Metodologia Científica.* 2ª. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.
SIMONS, H. Avaliação e reforma das escolas. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto (Portugal): Porto Editora, 1993.

Notes

[1] Professeur de la Faculté des Sciences humaines, Arts et des Lettres, Université du Tuiuti (UTP), Brésil. Professeur émérite de l'Université Fédérale du Parana. Curitiba – Pr – Brésil. Coordonnatrice du PPGED (master et doctorat) de l'UTP –Curitiba – PR – Brésil. nauraf@uol.com.br
[2] Le terme «objet» dans ce texte a le sens de «sujet bien défini» (Severino, 2000, p. 74), c'est-à-dire, le sens d'un thème délimité. Mais, comme l'assure Severino (2000), plutôt que l'objet même du travail, il est important selon la perspective dont il est traité. Il s'agit toujours d'une question différente quand on l'aborde en termes de *liberté en général*, de *liberté psychologique* ou de *liberté politique*. Le contenu de l'objet peut être le même, mais les perspectives sur lesquelles l'objet est traité déterminent la spécificité de l'objet et la possibilité de son dévoilement.
[3] Foulquié définit la surveillance comme «l'action de veiller sur quelque chose ou sur quelqu'un en vue d'assurer la régularité de leur fonctionnement ou de leur comportement.» (1971: 452), cité par Saviani (2008: 14)
[4] Saul développe les présupposés théoriques qui soutiennent ce concept d'évaluation (1988: 53-73) qui ne peuvent être développés dans le cadre de ce texte.
[5] Dans l'organisation du système éducatif au Brésil, l'éducation de base est constituée par le préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

L'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU BRÉSIL : L'ÉPUISEMENT DU *VESTIBULAR* COMME MODÈLE DE SÉLECTION

Ione RIBEIRO VALLE
Professeur au Programme de Post-Graduation en Éducation
Université Fédérale de Santa Catarina/UFSC
Chercheuse au Conseil National de Développement Scientifique et Technologique/CNPq
Adresse postale : Rua Duarte Schütel, 233, Apto 601-I, 88015-640 Florianópolis - Santa Catarina
Brésil
055 (48)32253872 / (48)99972216
ionevalle@ced.ufsc.br
ione.valle@pq.cnpq.br

Silvana RODRIGUES DE SOUZA SATO
Étudiante au Programme de Post-Graduation en Éducation
Université Fédérale de Santa Catarina/UFSC. E-mail : sil.sato@uol.com.br.

On ne peut pas étudier l'accès à l'enseignement supérieur sans s'écarter de l'image pure de l'université, conçue en tant qu'institution naturellement intégrée, qui lie harmonieusement les activités (académiques) de ses membres autour de principes et de valeurs élémentaires, qui exerce une fonction unique de hiérarchisation des rôles et des conduites et qui constitue une garantie de progrès et de justice sociale. Paradoxalement, plus l'éducation – notamment sous la forme scolaire – est critiquée, plus l'accès à l'enseignement supérieur est revendiqué, car dans une société méritocratique, ce sont les titres scolaires qui reflètent les compétences personnelles. Ils sont considérés comme étant les seuls légitimes afin de régir – et justifier – la répartition inégale des positions sociales. Grâce au prolongement des études, aux qualifications plus élevées, à l'augmentation du nombre de diplômés, on serait individuellement mieux préparé à l'insertion dans la vie professionnelle et mieux muni pour faire face aux incertitudes de l'avenir.

C'est donc à partir des mouvements de la scolarisation, et des contradictions qui les entourent, que nous cherchons à développer une perspective critique, afin d'étudier les changements qui ont été introduits tout au long du XX^{e} siècle dans les modalités d'accès à l'enseignement supérieur brésilien. C'est l'étude du *vestibular* qui semble nous rapprocher des controverses qui caractérisent la politique éducative et, en particulier, la formation universitaire au Brésil, dans la mesure où ce dispositif est jugé convenable lors de la sélection des futurs étudiants, car il s'appuierait « exclusivement » sur les résultats.

Dire que l'université, et surtout l'université publique, est élitiste semble à la fois évident et vague. Cette institution ne peut certainement pas se distinguer de la société où elle est insérée: une société marquée par des inégalités économiques, sociales, culturelles, éducatives, profondes et qui se reproduisent au fil du temps. Elle a donc tendance à privilégier les plus favorisés, puisque, comme le montrent les études de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, depuis les années 1960, les « écoles d'élite » réunissent l'« élite » des écoles, qui est également une « élite sociale ». On ne peut pas, non plus, ignorer le fait que l'expansion récente de l'enseignement supérieur au Brésil a permis la mobilité sociale de différents groupes de population. Cette expansion apparaît ainsi comme un instrument important dans la transformation des structures archaïques de domination.

Dans cette étude[87], qui est guidée par des réflexions sociologiques classiques et contemporaines, développées, à la fois, dans des contextes nationaux et étrangers, nous nous proposons d'examiner l'un des points « névralgiques » de l'accès à l'enseignement supérieur, et qui, généralement, constitue une barrière difficile, voire impossible à franchir, à savoir : le *vestibular*. Pour le placer en tant que dispositif de sélection méritocratique qui, de fait, favorise la légitimité de privilèges sociaux souvent hérités, en transformant principalement les universités publiques en « écoles d'élite », nous analysons d'abord la configuration du système d'enseignement supérieur brésilien et la place qu'y occupent les universités publiques, en ce qui concerne le nombre d'institutions d'enseignement supérieur (IES) et le nombre d'étudiants. Ce sont les quatre dernières décennies qui sont l'objet de cette étude. Ensuite, nous définissons le terme *vestibular* pour ce qui est de ses rapports avec deux autres termes : l'examen et le concours, en prenant comme référence les réflexions théoriques qui se proposent d'en dévoiler les principes méritocratiques et, en particulier, dans le contexte des politiques éducatives. Enfin, nous analysons des documents légaux qui définissent le *vestibular* en tant que dispositif de sélection pour l'accès à l'enseignement supérieur et c'est la perspective historique qui va être mobilisée ici. Pour ce faire, nous examinerons les réformes éducatives, les constitutions fédérales et les lois pour l'éducation de 1910 jusqu'à nos jours.

L'université, surtout publique, comme moyen privilégié de réussite professionnelle et sociale

Les mouvements de démocratisation de l'éducation, qui sont apparus dans la société brésilienne depuis le début des années 1980, ont mis en évidence le caractère élitiste de l'enseignement supérieur et, surtout, les difficultés d'accès aux universités publiques qui sont restées éloignées des enjeux de la plupart de la jeunesse. Même les étudiants les plus talentueux et qui présentent des résultats scolaires assez élevés sont incapables de lutter pour une place dans ces institutions. Ceci est dû aux faits suivants : ils n'ont pas suivi leurs études jusqu'à l'enseignement secondaire[88] ; ces institutions sont loin de leurs régions d'origine ; ils ne se sentent pas capables de faire face aux examens d'entrée à l'université (notamment le *vestibular*), ou encore leur origine sociale ne leur permet pas de payer le coût de l'enseignement universitaire, y compris celui offert par les universités publiques.

Il faut rappeler que, jusqu'aux années 1980, les chances d'accès à l'enseignement supérieur ont stagné et l'augmentation du nombre d'universités, surtout publiques, ainsi que le nombre d'étudiants sont restés très faibles par rapport à l'accroissement de la population. Mais, cela a aussi été le cas pour d'autres niveaux scolaires, comme le montrent, par exemple, les taux d'analphabétisme. Il s'agit d'un phénomène qui continue au Brésil en raison des faibles investissements en éducation, même dans les premières années de la scolarité obligatoire: 56% de la population de plus de 15 ans était analphabète en 1940 ; 50,6% en 1950 ; 40% en 1960 ; 26% en 1980 ; 18% en 1991 ; 12% en 2000 et 9,1% en 2007. C'est avec l'arrivée de la Nouvelle République (1985)[89] que les politiques éducatives se rapprochent davantage de l'idéologie méritocratique[90] et que les Brésiliens commencent à penser, surtout à travers l'école, à un avenir plus prometteur en matière d'éducation dans tous les niveaux, en accord avec ce qu'a prévu la nouvelle Constitution promulguée en 1988 : « l'accès à des niveaux plus élevés de l'éducation, de la recherche et de la création artistique en fonction de la capacité de chacun » (art. 208).

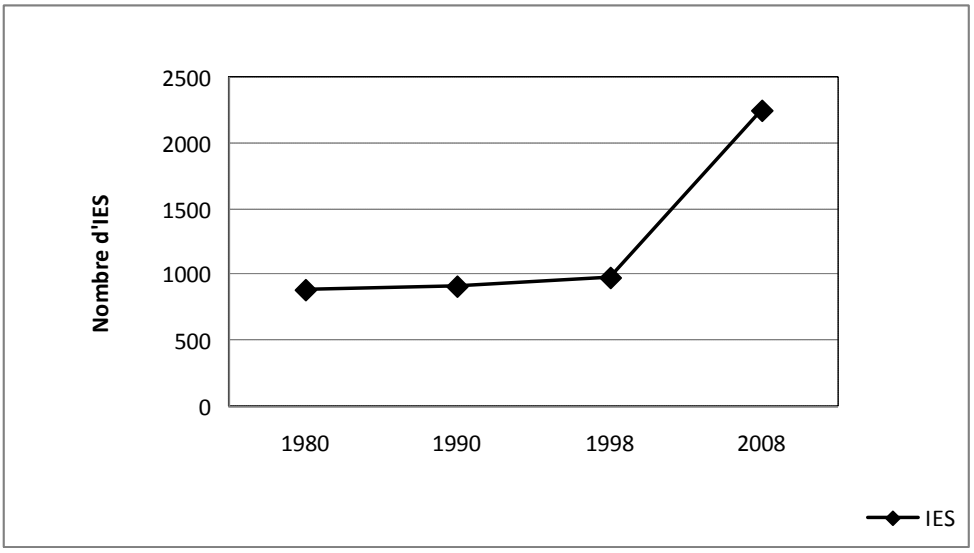
En essayant de montrer dans quelle mesure l'accès aux universités publiques est limité, ce qui fait que leurs places sont considérées comme étant « précieuses », nous analysons quelques données statistiques de ces quarante dernières années, plus particulièrement les années 1980, 1990 et 2000, en nous concentrant sur deux variables : la croissance du nombre d'IES, ainsi que le nombre d'étudiants universitaires, en prenant en compte les réseaux publics (fédéral, des états et municipal) et les réseaux privés.

Quand on analyse le graphique 1, on peut voir que le système brésilien d'enseignement supérieur a vertigineusement grandi depuis l'ouverture du régime (1985), mais surtout dans la dernière décennie, et a enregistré une augmentation de plus de 155% entre 1980 et 2008 (passant de 882 à 2.252 institutions universitaires).

[87] Des résultats, présentés dans cette étude, ont été produits dans le cadre d'un projet de recherche développé par Valle et Barrichello (2009).
[88] L'enseignement moyen, ainsi que les études moyennes, correspondent au niveau d'études suivies dans les lycées français.
[89] Le cadre institutionnel de la Nouvelle République, qui s'installe en 1985, se proposait de reprendre les droits politiques caractéristiques d'une démocratie libérale, supprimés par le régime autoritaire après le coup d'État de 1964.
[90] Valle et Ruschel (2009 et 2010) montrent que les principes méritocratiques sont présents dans la politique éducative au Brésil depuis le début du XX^{e} siècle. Toutefois, ils prennent de nouveaux sens et configurations dans la mesure où les différents régimes politiques se succèdent.

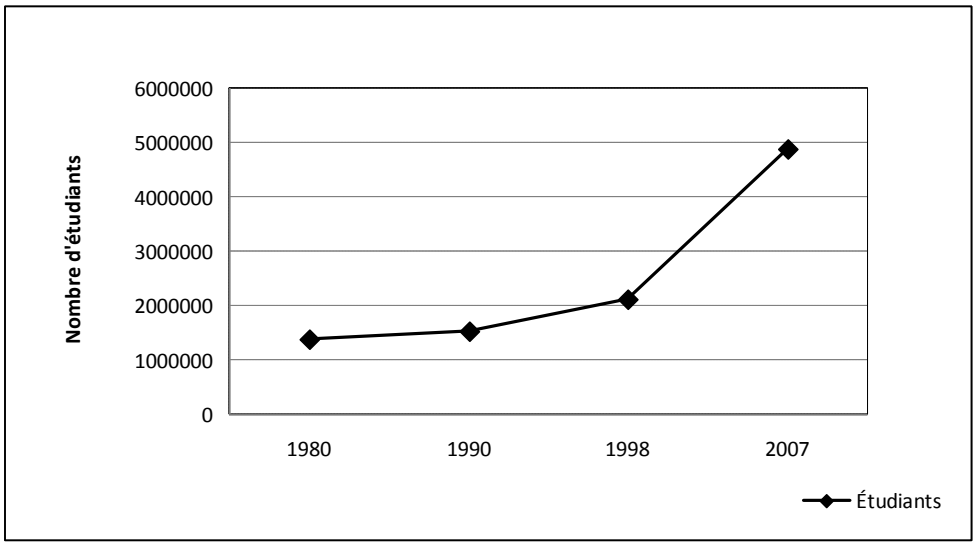
La même chose s'est produite avec le nombre d'étudiants ; celui-ci a augmenté de façon encore plus extraordinaire (graphique 2) : plus de 254% entre 1980 et 2007, en s'accélérant surtout dans la dernière décennie, alors que la hausse arrive à presque 130% (de 2.125.958 à 4.880.381 étudiants entre 1988 et 2007).

Graphique 1 – Nombre d'institutions d'enseignement supérieur Brésil, 1980, 1990, 1998 et 2008



Source: MEC/INEP, 1980, 1990, 1998 et 2008.

Graphique 2 – Nombre d'étudiants universitaires, Brésil, 1980, 1990, 1998 et 2007



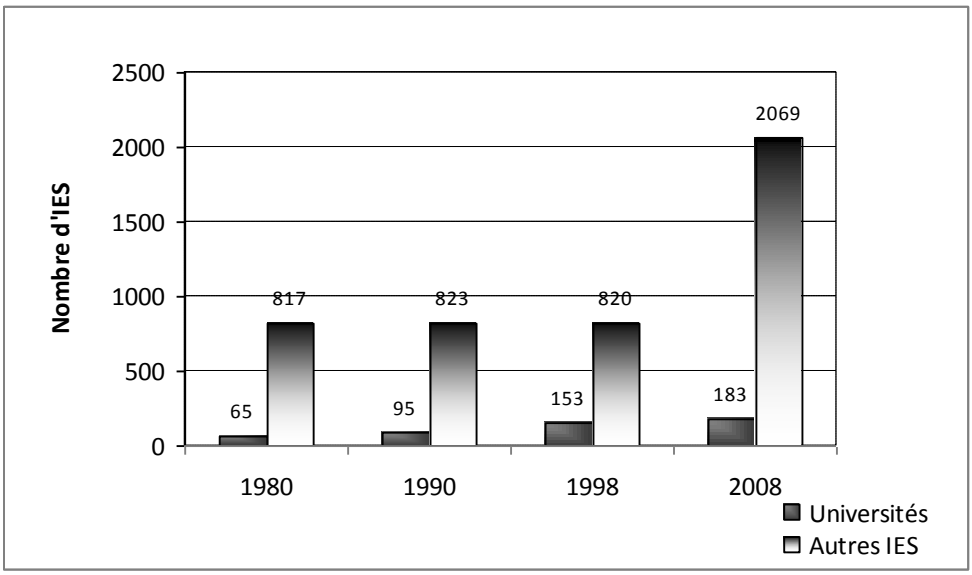
Source: MEC/INEP, 1980, 1990, 1998 et 2007.

Bien entendu, l'importance de cette explosion (quantitative) des chances d'accès à l'enseignement supérieur ne peut pas être négligée, dans un pays où les taux de scolarisation sont tellement négatifs et qui présente un système éducatif assez fragmenté et régionalement très inégal. Mais, il serait naïf de supposer que cette démographisation a été suivie par le souci d'améliorer la qualité de la formation des jeunes universitaires (diplômés).

Evidemment, les institutions d'enseignement supérieur ne sont pas homogènes, bien au contraire, elles présentent de profondes différences entre elles. Le système d'enseignement supérieur est caractérisé par plusieurs types d'institutions : les universités (qui développent l'enseignement, la recherche et la vulgarisation), les facultés intégrées, les centres universitaires et les établissements isolés (tournés uniquement vers l'enseignement). Alors que le pourcentage d'universités a augmenté de 181% de 1980 à 2008 (de 65 à 183), les autres IES ont crû de 153% (de 817 à 2.069).

Si l'on examine la représentativité de ces institutions dans le système d'enseignement supérieur (graphique 3), on se rend compte que cette croissance a présenté deux phases assez distinctes. La première va de 1980 à 1998 et est caractérisée par un mouvement important de transformation du nombre d'IES en université, à travers un processus de « reconnaissance » réalisé par le Ministère de l'Éducation et ainsi : 7,4% du total d'IES étaient des universités en 1980, passant à 10,3% en 1990 et à 15,7% en 1998. Les autres IES représentaient 92,6% du total en 1980, en 1990, 89,7% et 84,3% en 1998.

Graphique 3 – Nombre d'institutions d'enseignement supérieur, par type, Brésil, 1980, 1990, 1998 et 2008



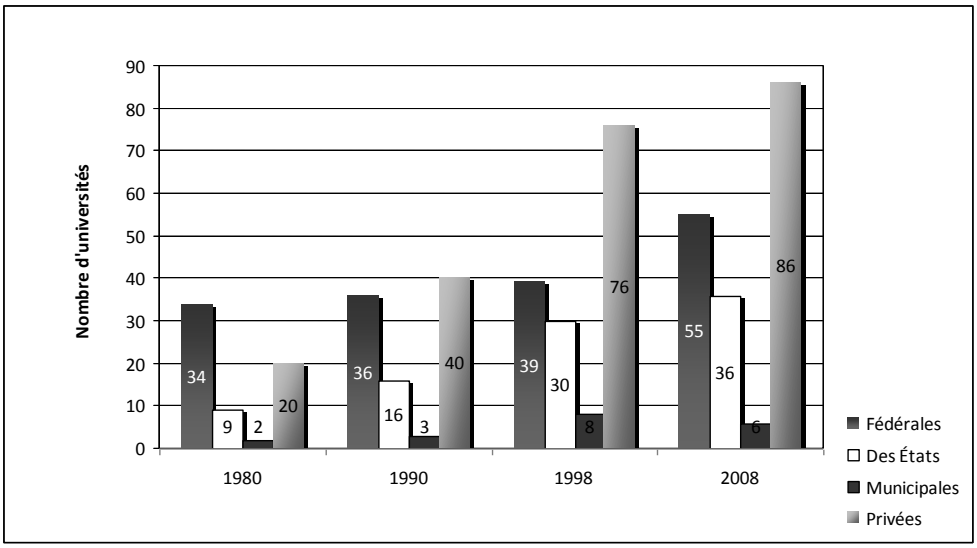
Source: MEC/INEP, 1980, 1990, 1998 et 2008.

La deuxième phase, qui s'est produite dans cette dernière décennie, est marquée par l'assez grande prolifération des autres types d'institutions universitaires. Il s'agit d'un phénomène qui est caractérisé par plusieurs études comme étant le résultat d'un assouplissement des règles, aux effets pas aussi désirables que prévus sur la formation supérieure, c'est-à-dire au détriment de sa qualité. Les données sont frappantes : alors que le nombre d'universités augmente de moins de 20% de 1998 à 2008 (de 153 à 183), le nombre des autres institutions universitaires, qui avait stagné pendant les dernières décennies, croît de plus de 152% dans la même période (de 820 à 2.069), entraînant une reconfiguration du système d'enseignement supérieur. Les universités, qui représentaient 15,7% du total des institutions en 1998, arrivent à 8,1% en 2008, tandis que les autres IES sont passés de 84,3% à 91,9% du total, dans la même période.

Ces indicateurs montrent qu'il y a eu un changement important dans la configuration du système de l'enseignement supérieur, entraîné par l'augmentation du nombre d'universités, mais aussi et surtout par celle du nombre d'IES. Cependant, nous avons pu voir que l'explosion de l'offre n'a pas été suivie par une ouverture effective des chances de formation universitaire à la majorité des jeunes Brésiliens. Notre hypothèse est guidée par l'analyse de la répartition des institutions selon les réseaux d'enseignement, publics et privés. Si les données présentées montrent des progrès, en ce qui concerne le nombre d'institutions, on ne peut pas ignorer que cette expansion, comme cela s'est produit dans l'enseignement secondaire dans les décennies précédentes[91], ne signifie pas une vraie démocratisation des chances de formation supérieure, puisque la présence du secteur privé a été prédominante dans l'augmentation du nombre d'universités et surtout du nombre d'IES.

Le nombre d'universités publiques, avec la prédominance du réseau fédéral (qui en représente 52,3%), atteint à peu près à 70% du nombre d'établissements en 1980, bien qu'il y ait eu une forte baisse de la création de nouvelles universités fédérales dans les années 1990 (graphique 4). Cette configuration s'est inversée dans les années suivantes : le réseau fédéral a significativement réduit sa participation dans l'offre de l'enseignement supérieur, mais a repris sa croissance dans la dernière décennie ; les réseaux des états continuent à croître progressivement (de 13,8% en 1980 à environ 20% en 2008) ; le nombre d'universités municipales est resté stable : environ 3% dans cette période. Le changement le plus important vient de l'expansion des réseaux privés, pratiquement la moitié du nombre d'IES en 2008 (de 30,8% en 1980 à 47%).

Graphique 4 – Nombre d'universités, selon le réseau d'enseignement, Brésil, 1980, 1990, 1998 et 2008



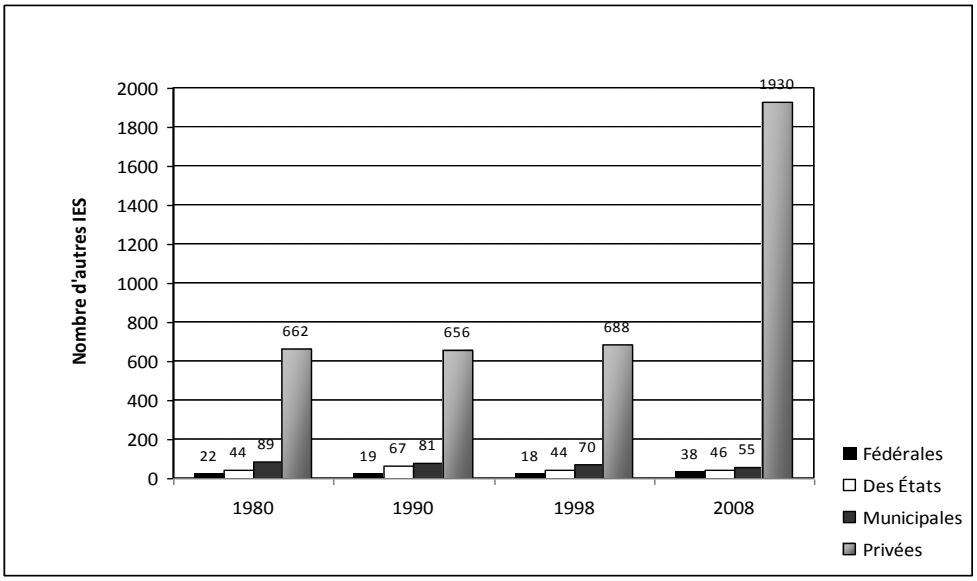
[91] Valle, Schvaab et Schneider (2006).

Source: MEC/INEP, 1980, 1990, 1998 et 2008.

L'expansion accélérée du réseau privé devient beaucoup plus évidente quand on analyse le mouvement de création des autres IES (graphique 5). Alors que les institutions publiques au niveau fédéral, des états et municipal sont passées de moins de 20% entre 1980 et 1998 à 6,7% en 2008, avec un pourcentage plus élevé parmi les réseaux des états : environ 10% entre 1980 et 1998 et 2,6% en 2008, les IES privées présentent une croissance de plus de 80% entre 1980 et 1998 et de plus de 93% en 2008.

Comme on le voit, le moyen privilégié pour l'expansion de l'enseignement supérieur est le réseau privé. Il est donc évident que ce réseau a beaucoup profité de la souplesse du contrôle lors de la création de nouvelles IES. Par conséquent, la participation des réseaux publics a diminué au cours de la période, de moins de 20% en 1980 à 6,7% en 2008, alors que les réseaux privés sont passés de 81% en 1980 à 79,7% en 1990 et 83,9% en 1998, atteignant 93,3% en 2008.

Graphique 5 – Nombre d'autres IES, selon le réseau d'enseignement, Brésil, 1980, 1990, 1998 et 2008



Source: MEC/INEP, 1980, 1990, 1998 et 2008.

Est-ce qu'on peut mettre en rapport cette expansion, notamment dans le cas des réseaux publics, avec une démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur? En effet, les données ne permettent pas d'élaborer un cadre favorable à la scolarisation universitaire de la plupart des jeunes Brésiliens. Il est entendu, toutefois, que la récente expansion de l'offre, surtout de la part des universités fédérales, réalimente le rêve d'accéder à l'enseignement supérieur, en intensifiant la dispute pour une place dans ces institutions. Ainsi, le *vestibular* apparaît de plus en plus comme un dispositif essentiellement méritocratique.

Mais, c'est surtout dans l'expansion galopante – et sans aucun contrôle – des autres institutions universitaires que nous soutenons l'hypothèse suivante : l'accroissement de l'offre ne représente pas nécessairement une démocratisation des chances de formation universitaire, surtout pour les jeunes issus des classes sociales les plus défavorisées. Les pourcentages analysés montrent que la formation supérieure présente un déficit important, qui résiste à des mesures administratives et prend d'autres formes dans le quotidien scolaire, défiant les forces sociales engagées dans la démocratisation de l'éducation.

Examen et/ou concours *vestibular* : un rite d'accès à l'enseignement supérieur

Le terme *vestibular*, du latin *vestibulum* (entrée, début, commencement), semble très simple : un dispositif qui sélectionne les étudiants brésiliens qui peuvent être accueillis dans les diverses filières universitaires. Cet énoncé, qui bénéficie d'une définition consensuelle minimaliste, et donc très générale, a l'avantage d'être facile à comprendre car il fait partie du langage quotidien, quand il s'agit de l'accès à l'enseignement supérieur au Brésil.

Cependant, non pas pour comprendre son sens, mais plutôt pour lui donner une base théorique, il faut faire appel à deux autres termes : examen et concours. Dans leur sens étymologique et, en particulier, en portugais, ils couvrent des domaines et des objets différents. Ces termes sont souvent la cible de perspectives critiques, élaborées sur les systèmes éducatifs et sur leurs dispositifs de sélection, de classement et d'élimination. Le premier se rapporte aux épreuves auxquelles les individus sont soumis dans le but de montrer leur capacité concernant un sujet ou une matière. Il est destiné à évaluer les aptitudes ou les connaissances d'un étudiant ou d'un candidat. Le second concerne les épreuves documentaires ou pratiques réalisées par les candidats à une fonction publique ou à certaines concessions. Il se rapporte donc à une sorte de compétition dans laquelle les candidats concourent et s'affrontent dans la course à un emploi, un titre, une admission, un prix, etc, ou pour obtenir une récompense, une concession, devant être accordée ou attribuée, en fonction de leur classement.

De multiples approches, principalement dans le cadre des études sociologiques, ont montré que les systèmes de sélection confirment la dimension ambivalente de l'idéal démocratique : même si on résiste à la cristallisation d'une « caste », formée par des citoyens privilégiés, le but est de créer une élite légitimée par les titres scolaires. Une des plus fortes critiques a été présentée par Bourdieu et Passeron dans certains de leurs ouvrages dès les années 1960. Pour ces auteurs, lorsqu'elles délèguent le pouvoir de sélection à l'institution scolaire, les classes privilégiées peuvent sembler abdiquer en faveur d'une instance totalement neutre, une partie de la capacité de transmettre le pouvoir d'une génération à l'autre, en renonçant au privilège arbitraire de transmission héréditaire des privilèges. Leurs études soulignent que le principe sélectif du mérite, plus difficilement perçu que d'autres principes d'exclusion, convertit en relations de pouvoir les relations de savoir et transforme les différences sociales en distinctions de don, talent, intelligence, effort, ce qui justifie la théodicée d'une classe dont le pouvoir est légitimé au nom de critères scientifiques et du capital culturel.

D'après Bourdieu (1981), toute sélection est aussi la séparation et l'« élection » des « élus ». En séparant les candidats par l'examen ou le concours ou, dans le cas des institutions d'enseignement supérieur, par le *vestibular*, il s'installe une sorte de frontière magique, qui réalise le « miracle de l'efficacité symbolique ». Ces dispositifs sont considérés comme étant des « épreuves », ce qui fait que la formation universitaire est aussi ascèse et la compétence technique est reconnue comme étant une compétence sociale. Chaque sélection devient, ainsi, une sorte de lutte pour la vie qui tend à faire de chacun l'adversaire de l'autre, si ce n'est son ennemi. Tout cela suppose d'imprimer, dans le corps et l'esprit des concurrents, des dispositions requises et renforcées par cette forme scolaire de lutte de tous contre tous.

Les différentes formes de sélection deviennent l'objet de réflexions qui concernent les modèles d'éducation méritocratiques, parce que les systèmes d'enseignement sont organisés autour des dispositifs d'admission et de passage d'une étape (série, année, phase) à l'autre. D'après Kreimer (2000), l'examen naît dans l'université médiévale et prend de nouveaux contours en fonction du contexte dans lequel il s'applique. L'auteur situe son apogée dans le modèle positiviste d'éducation et signale que c'est dans le cadre de la rationalité moderne, développée principalement par Weber, que l'examen commence à être

considéré comme étant une méthode rationnelle et objective par excellence. Il favorise la sélection d'individus talentueux issus de toutes les classes sociales. Les examens confirment le triomphe de ceux qui sont approuvés grâce à la légitimité objective de leur mérite, alors que ceux qui échouent doivent accepter leur sort parce qu'ils ne savaient pas ou n'ont pas réussi à bénéficier de l'égalité des chances qui, en principe, fonde les systèmes modernes d'enseignement. D'après Kreimer (2000), les critiques de ce modèle apparaissent dès le début du XX^{e} siècle, en particulier dans les réformes de l'université française, de 1918 et 1968. Ces réformes viennent des contradictions qui entourent les institutions d'enseignement supérieur au cours du siècle. Les critiques les plus véhémentes montrent que les systèmes éducatifs sont dominés par la logique des examens et des concours.

Foucault (1977), par exemple, se rapporte à l'ère de « l'école examinatrice », qui déclenche une pédagogie qui fonctionne comme une science : l'école devient une sorte de dispositif d'examen en permanence qui suit l'ensemble des opérations d'enseignement. Ce dispositif favorise une comparaison permanente de chacun envers tous, en permettant à la fois de mesurer et de sanctioner. L'examen, à son tour, apparaît comme un dispositif disciplinaire hautement ritualisé, qui établit un lien étroit entre savoir et pouvoir et combine les techniques de la hiérarchie, qui surveillent, avec la sanction qui normalise. Il établit donc « un contrôle de normalisation, une vigilance qui permet de qualifier, de classer et de punir ».

Pour Bourdieu et Passeron (1982), l'examen n'est pas seulement l'expression des valeurs scolaires et des choix implicites des systèmes d'enseignement, car, en imposant comme digne de sanction universitaire, une définition sociale de la connaissance et du mode d'expression, il offre un de ses outils les plus efficaces à l'entreprise d'inculcation de la culture dominante et de la valeur de cette culture. L'élimination, que l'examen opère et assume, n'est soumise qu'aux normes scolaires, même si elle paraît formellement irréprochable parce qu'elle se justifie par les critères scientifiques et de neutralité. Elle dissimule la réalisation de la vraie fonction du système scolaire, en occultant, par l'opposition entre les acceptés et les rejetés, la relation entre les candidats et tous ceux que le système exclut du nombre de candidats. Le concours, dans cette perspective, apparaît comme la forme finale de l'examen : une sorte de « concours des concours ». Il devient évident que l'effet d'élection, qu'il promeut, consiste à faire connaître et reconnaître l'excellence des élus, ce qui lui donne la force sociale d'une représentation collective.

On peut remarquer ainsi que l'« examen *vestibular* » ou le « concours *vestibular* » – un objet situé et daté, propre à être observé et analysé empiriquement – se caractérise comme étant un rite de passage, un rite de consécration, un rite de légitimation, un rite d'institution. Ceci suppose qu'il est le résultat d'une double opération institutionnelle qui, à la fois, élimine et intègre. La première établit la différence en séparant, à partir de critères considérés comme étant essentiellement scolaires – et rationnels –, un candidat de l'autre. La seconde définit qui va rejoindre le groupe sélect des étudiants universitaires et, dans le cas des universités publiques, qui sera digne d'une qualification charismatique. Ces deux opérations sont à l'origine du paradoxe des processus sélectifs (examens, concours, *vestibular*), qui opposent des intérêts individuels et collectifs et, justifiant les idéaux méritocratiques, confèrent une consécration à ceux qui, dans la plupart des cas, bénéficient déjà d'une origine sociale privilégiée.

C'est dans cette perspective que nous analysons ce dispositif de sélection, connu et reconnu dans le monde moderne pour permettre de différencier, pour inclure et exclure à la fois, à partir, uniquement et exclusivement, des mérites, des dons et des talents individuels. En prenant comme point de départ ce qui est établi par la loi de l'éducation, nous le considérons comme une composante privilégiée qui permet de comprendre les relations entre le fonctionnement des systèmes universitaires et la perpétuation des structures de domination. Alors, rien n'est plus adéquat que l'examen pour inspirer à tous la reconnaissance de la légitimité des verdicts scolaires et des hiérarchies sociales qu'il légitime, rappellent Bourdieu et Passeron (1982).

Le *vestibular* : une rigidité institutionnelle assignée par la loi

La législation fédérale, ainsi que celles des États et des municipalités, a redéfini les fins et le droit à l'éducation. Les technologies éducatives, les orientations pédagogiques et les carrières professionnelles ont changé de façon spectaculaire et avec une grande rapidité. La population a traversé le XX^{e} siècle en se plaignant du manque de chances d'accès et des conditions de permanence dans tous les niveaux scolaires, mais l'université demeure fermée et rigide, inaccessible à la plupart des Brésiliens, comme en témoigne la configuration du système d'enseignement supérieur.

Cette rigidité n'est pas seulement due à une continuité organisationnelle, caractérisée par la privatisation et par la fragmentation institutionnelle, ainsi que par la préservation de sa rareté, ce qui la marque depuis le début de sa création. L'expansion de l'enseignement supérieur au Brésil est tardive, lente et régionalisée et, quand elle s'accélère dès les années 1960, les réseaux privés sont choisis pour augmenter son offre. Le « choix » du privé répond a une des prémisses légales qui vont persister tout au long du XX^{e} siècle et qui va être réaffirmée par la Constitution Fédérale de 1988, à savoir : la « coexistence d'institutions publiques et privées d'enseignement » (art. 206), prémisse entendue comme fondamentale à la somme d'efforts pour surmonter les déficits de scolarisation de la population. En effet, c'est à cause de l'ensemble de ses divisions, de ses structures cristallisées, de sa sélectivité externe et interne, d'un corps enseignant assez près de par l'origine sociale et culturelle de son jeune public, que l'université brésilienne, surtout les universités publiques qui offrent la meilleure qualité d'enseignement, tend à résister aux changements scolaires de ces dernières décennies.

La croissance du nombre d'universités, de facultés, d'instituts et de centres universitaires, atteignant le chiffre de plus de 2.000 unités est remarquable, mais, en dépit de la Constitution Fédérale de 1988, qui après avoir déterminé « l'égalité de conditions pour l'accès et la permanence dans l'école » (art. 206), sans distinction de niveau scolaire, le caractère non-démocratique de l'enseignement supérieur persiste et est la plus claire expression des inégalités d'accès et de parcours scolaires, selon l'origine sociale, économique et culturelle.

Ainsi, les universités, comme toutes les autres IES, outre toutes les autres, accumulent toutes sortes de sédimentation, qui masquent ce que Dubet (2008) appelle la « cruauté du mérite ». C'est pour cette raison que nous avons choisi d'analyser un des indicateurs possibles de cette rigidité et permanence : le *vestibular*, même si cet examen se heurte, depuis la promulgation de la Loi des Directives et des Bases de l'Éducation Nationale en 1996, aux changements dans la façon de recruter les étudiants universitaires mise en œuvre dans certaines universités publiques, en y incluant d'ailleurs l'introduction de programmes de quotas[92].

Il faut rappeler que les *examens d'admission* aux écoles supérieures datent du début du XX^{e} siècle et ont été institués par la Réforme Rivadávia Correa en 1911 ; ils envisageaient, d'après Cunha (2000), d'établir clairement la fonction principale de ce niveau scolaire : « former les intellectuels des classes dirigeantes ». Mais, ce serait la Réforme Carlos Maximiliano de 1915 qui, bien qu'ayant considérablement modifié la Réforme précédente, allait réorganiser les examens d'entrée. Ils seront maintenus, mais sont désormais appelés : *examens vestibulares*.

Toutefois, « le caractère sélectif, voire discriminatoire, de ces examens a été intensifié par l'adoption du critère *numerus clausus* ». Il s'agit d'un critère établi par la Réforme Rocha Vaz, en 1925, dans laquelle les candidats retenus sont appelés et inscrits selon l'ordre de classement, ce qui limite le nombre de places définies *a priori* et empêche les autres candidats de poursuivre leurs études universitaires. Ceci est contraire à ce qui se passait lors des réformes précédentes, quand le droit d'inscription était garanti à tous les reçus. Bien entendu, ces nouvelles mesures devenaient nécessaires en raison de l'augmentation du nombre de candidats depuis les années 1920, mais surtout parce que, même si ces critères sélectifs étaient justifiés par les idéaux méritocratiques, il était important de conserver, aux secteurs économiquement dominants, le privilège de pouvoir avoir accès à ces institutions.

Le caractère méritocratique de ce dispositif de sélection est aussi expliqué par plusieurs Chartes constitutionnelles. Celle de 1934 mentionne l'épreuve ou l'examen en tant que condition préalable à l'exercice du droit à l'éducation. Elle prévoyait l'accès à l'enseignement supérieur aux étudiants talentueux et méritants qui réussissaient aux dispositifs d'évaluation. Ce même esprit est présent dans la Constitution de 1937, bien que le droit à l'éducation y ait été soumis à quelques restrictions. La Constitution Fédérale de 1946, proclamée dans un contexte de démocratisation du pays, reprend les idéaux de la Charte de 1934 et étend, de manière significative, les perspectives d'élargissement de l'accès à l'enseignement selon les mérites individuels des élèves.

Les critères de sélection de l'accès à l'enseignement supérieur sont réaffirmés dans la première Loi de Directives et de Bases de l'Éducation Nationale (1961). En établissant que l'inscription aux études supérieures sera réservée à ceux qui ont terminé leurs études secondaires ou l'équivalent et se sont classés au *concours d'habilitation*, elle abandonne le terme *vestibular*, mais garde les mêmes caractéristiques de classification précédentes.

Cependant, dans le cadre du régime dictatorial, mis en place en 1964, une nouvelle Constitution Féderale est promulguée en 1967 et l'enseignement supérieur se trouve profondément modifié. En ce qui concerne l'accès, la Réforme de l'Enseignement Supérieur (1968) a ratifié les déterminations légales en cours, mais elle va remplacer la terminologie *concours d'habilitation* par *concours vestibular*. Alors, les idéaux méritocratiques sont à nouveau évoqués quand il est dit que ce concours devra aborder « les connaissances communes aux différentes formes d'éducation de l'école secondaire sans aller au-delà de ce niveau de complexité, pour évaluer la formation reçue par les candidats et leurs aptitudes intellectuelles aux études supérieures » (art. 21).

[92] Parmi les 92 universités publiques du Brésil (54 fédérales, 32 des états et 6 appartenant aux communes), 25 ont mis en œuvre le programme de quotas raciaux et/ou de quotas pour les étudiants issus des établissements publics d'enseignement secondaire.

Les progrès, en termes d'élargissement des chances scolaires et de prolongement de la scolarisation de la population, sont évidents dans la Constitution Fédérale de 1988, adoptée dans un contexte de fortes demandes pour la démocratisation de la société dans toutes ses dimensions. Cependant, le *vestibular* comme modèle de classement est encore utilisé par la plupart des universités brésiliennes, bien que la Loi des Directives et des Bases de l'Éducation Nationale de 1996 ait assoupli les formes d'accès à l'enseignement supérieur, en laissant à chaque institution le loisir de définir ses propres modalités de recrutement. Cette flexibilité s'inscrit dans le cadre de ladite « autonomie universitaire », qui a été considérée comme l'une des plus importantes conquêtes des luttes en faveur de la démocratisation de l'éducation dans les années 1980. Ainsi, conformément à la Constitution Fédérale de 1988, « les universités jouissent d'une autonomie didactique-scientifique, administrative et d'une gestion financière et patrimoniale, et doivent respecter le principe d'indivisibilité entre l'enseignement, la recherche et la vulgarisation » (art. 207).

Il est ainsi établi que les universités, « lors du choix de leurs critères et des règles de sélection et d'admission des étudiants, prennent en compte leurs effets sur l'orientation de l'enseignement secondaire, en s'articulant aux organismes de réglementation des systèmes éducatifs »[93]. Ce que l'on a pu observer, c'est qu'alors qu'une université peut déterminer que ses candidats soient sélectionnés et choisis par les examens *vestibular*, l'autre peut considérer uniquement les résultats des études moyennes ou peut, aussi, établir qu'une partie des places sera occupée par les candidats sélectionnés par l'examen *vestibular* et une autre partie par les résultats obtenus dans l'enseignement secondaire.

Contrairement à d'autres institutions d'enseignement supérieur, les universités publiques, pour la plupart, maintiennent le modèle *numerus clausus* comme étant un critère de sélection des étudiants, y compris en ce qui concerne le programme de quotas. En raison du fait qu'il oblige à réserver des places, ce programme divise les opinions à faveur et contre, et suscite un vif débat aussi bien au sein de la société que parmi les chercheurs et les professionnels de l'éducation. L'adhésion de nouveaux dispositifs de sélection augmente chaque année à travers les résultats obtenus par les élèves de l'enseignement secondaire dans un autre programme d'évaluation : l'Examen National de l'Enseignement Secondaire (ENEM) appliqué tous les ans par le Ministère de l'Éducation, mais il s'agit également d'un dispositif méritocratique. Mais, c'est un autre thème d'étude.

En ce qui concerne les universités publiques, il est important de souligner que la sélection devient de plus en plus acérée, dans la mesure où il arrive aux portes de l'université un nombre croissant de jeunes qui ont fini leurs études secondaires (plus de 40% de la tranche d'âge) et qui ont les conditions formelles de disputer une place dans l'enseignement supérieur. La légitimité de ce modèle – celui de la sélection par le *vestibular* – est incontestable parce qu'il est fondé sur les idéaux méritocratiques, préconisés dans les Chartes constitutionnelles et les lois de l'éducation. Les règlements légaux, établis par chaque université, définissent, généralement, comme objectif, le fait d'évaluer les capacités et les compétences des candidats qui ont conclu l'enseignement secondaire, en ce qui concerne les conditions en vue de la poursuite des études au niveau supérieur. Ainsi, les épreuves et les examens devraient permettre de percevoir – et de mesurer – la capacité à s'exprimer clairement, à organiser les idées, à interpréter les données et les faits, à établir des rapports, à élaborer des hypothèses, ainsi que la condition d'intégration au monde contemporain et la maîtrise des contenus minimum du curriculum de l'enseignement secondaire.

Comme on a pu le voir, les différences de performance devant les examens d'accès à l'enseignement supérieur apparaissent systématiquement, elles sont consistantes et sont enracinées dans les inégalités sociales. Ces constatations n'ont rien de nouveau, mais les reprendre nous a permis de démontrer que, malgré les changements introduits par les politiques éducatives et par les programmes de démocratisation des chances au cours de ces dernières années, l'éducation supérieure au Brésil demeure assez élitiste. Elle est légitimée par les principes méritocratiques et est caractérisée par une inégalité de la sélection qui cache les inégalités devant la sélection. Nous avons pu démontrer aussi qu'il existe une fluidité sociale des destins scolaires qui masque la force des facteurs structurels. En outre, on ne peut pas ignorer que le *vestibular* est vu – senti et vécu – comme une compétition primordiale dont l'auto-sélection est omniprésente.

Enfin, si les thèses « reproductivistes » des années 1960 et 1970 sont maintenant considérées comme insuffisantes, voire largement disqualifiées, les études des pratiques scolaires au niveau « micro » montrent que leurs conclusions, surtout au Brésil, à l'égard de la production et de la reproduction des destins sociaux par les systèmes d'enseignement, n'ont pas été réfutées. Les inégalités persistent et traversent les différents dispositifs de sélection employés par les universités, même si nous sommes d'accord sur le fait que l'on ne peut pas lire le fonctionnement de l'université et de ses modalités de recrutement que sous l'angle des inégalités sociales.

Bibliographie

BOURDIEU, P. (1998). *A economia das trocas lingüísticas:* o que falar quer dizer. São Paulo : EDUSP.

BOURDIEU, P. (1981). Épreuve scolaire et consécration sociale. In *Actes de la recherche en science sociale*. V. 39, n. 1, pp. 3-70.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.-C. (1982) *A reprodução:* elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2ª éd.

BRASIL. *Constituições da República Federativa do Brasil* de 1934, 1937, 1946, 1967 et 1988.

BRASIL. Lei n° 4.024/1961, Lei n° 5.540/1968, Lei n° 5.692/1971, Lei n° 7.044/1982, Lei n° 5.692/1971 et Lei n° 9.394/1996. *Legislação Educacional MEC*. Disponible <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=221>. Accès le 06.10.2008.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico 2000. Resultados da amostra – Educação. *Pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível educacional concluído, segundo o sexo, a situação do domicílio e os grupos de idade* - Santa Catarina. Disponible <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2000/educacao/UFs/>. Accès le 15.09.2009.

BRASIL. IBGE. Sinopses Estatísticas da Educação Superior, 2008. Disponible <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Accès le 08.08.2010.

BRASIL. IBGE. Evolução da Educação Superior, 1991-2007. In BRASIL. IBGE. Sinopses Estatísticas da Educação Superior, 2008. Disponible <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Accès le 08.08.2010.

CUNHA, L.A. (2000). Ensino Superior e Universidade no Brasil. In FARIA FILHO, L.M. ; VEIGA, C.G. ; LOPES, E.M.T. (Orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil.* Belo Horizonte : Autêntica.

DUBET, F. (2008). *O que é uma escola justa?* A escola das oportunidades. São Paulo : Cortez.

FOUCAULT, M. (1977). *Vigiar e punir:* história das prisões. Petrópolis : Vozes.

KREIMER, R. *História del mérito*. 2000. Disponible <http://www.geocities.com/filosofialiteratura>. Accès le 07.03.2007.

VALLE, I.R. ; BARRICHELLO, F.A. (2009). Democratização do Ensino Superior em Santa Catarina : o Acesso às duas Universidades Públicas (UFSC e UDESC) de Egressos do Ensino Médio Público (1998-2007). *Relatório de Pesquisa*. Florianópolis : UFSC.

VALLE, I.R. ; RUSCHEL, E. (2009). A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). In *Revista Portuguesa de Educação*. Porto - Portugal, v. 22, n. 1, pp. 179-206.

VALLE, I.R. ; RUSCHEL, E. (2010). Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996) : Uma inspiração meritocrática. In *Revista Eletrónica de Investigación y Docência*, v. 3, pp. 73-92.

VALLE, I.R. ; SCHVAAB, C.I. ; SCHNEIDER, J. (2006). O acesso ao ensino médio catarinense. In VALLE, I.R.; DALLABRIDA, N. (Org.). *Ensino Médio em Santa Catarina Histórias Políticas Tendências*. Florianópolis: Cidade Futura, v. 1, pp. 29-116.

[93] Cf. Loi n. 9.394 du 20 décembre 1996, art. 51.

RECHERCHE EN EDUCATION AU BRESIL : LA FORMATION DOCTORALE COMME MODÈLE

Marilene Corrêa da Silva Freitas
Edinea Mascarenhas Dias
João Luiz de Souza
Wagner Paiva Araújo
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

RÉSUMÉ

Depuis environ six décennies le Brésil s'organise institutionnellement pour la formation doctorale d'enseignants pour l'enseignement supérieur. La création de la CAPES - Coordination pour le Perfectionnement du Personnel d'Enseignement Supérieur, en 1950, et de l'ANPED - Association Nationale de Post-graduation et de Recherche en Éducation, en 1977, et leurs prolongations dans le réseau du système universitaire brésilien, ont mis en place une structure formelle de développement d'études de troisième cycle qui nourrissent la recherche en éducation dans la société brésilienne.

Il s'établit, ainsi, historiquement un rapport d'interdépendance entre cette structure, le développement de sujets d'intérêt de la recherche académique et leurs formes de financement public, avec l'accroissement du réseau d'influence des cadres disciplinaires constitués par les sciences de l'éducation, et avec les conquêtes d'espaces institutionnels tenant compte du pouvoir de décision sur les politiques nationales des Ministères de l'Éducation et de la Science et de la Technologie.

L'évolution de ces institutions et de leur importance croissante dans la société brésilienne contemporaine a été, jusqu'à un certain point, protégée des conflits internes dans les processus d'institutionnalisation de cours et de modèles de gestion universitaire. La CAPES et l'ANPED, indépendants juridiquement, sont intercomplementaires dans la gestion des intérêts des politiques de recherche en éducation. Surtout parce que, les deux, dans des actions de réciprocité et de cohésion interne, réglent les flux d'expansion et de concentration des études doctorales des programmes d'éducation sur le territoire national, selon les politiques de qualification des enseignants et des chercheurs.

Les sources documentaires et les outils d'organisation de ces institutions peuvent indiquer des variables qui expliquent les configurations historiques, le perfectionnement de modèles, le rapport formel entre le budget public de la recherche et les sociétés scientifiques. La construction de l'importance académique et du prestige scientifique face à d'autres apports disciplinaires émerge comme le résultat immédiat de l'affirmation de la force de l'éducation comme champ spécifique de l'évolution des sciences dans le pays.

I - Éducation, science, technologie et innovation : préoccupations contemporaines de l'Amérique Latine et des Caraïbes

Un résumé du texte de la Déclaration de l'Amérique Latine et des Caraïbes, en 2009, formulée et signée par le Brésil, fait un bilan actuel d'une décennie de développement des politiques scientifiques et d'éducation dans le continent et éclaircit la formation du consensus et des points de vue. La présentation de ces références sous la forme de position diplomatique entre les représentants publics des États nationaux, des sociétés scientifiques, des ministères de l'éducation et de la science et de la technologie est fondamentale pour comprendre les différents scénarios en dialogue et les défis du moment actuel et de l'avenir pour les sujets politiques en interlocution.

Entre le 11 et le 13 mars 2009, à Mexico, et entre le 15 et le 17 juillet 2009, à Buenos Aires, des représentants d'Organismes Nationaux de Science, de Technologie et d'Innovation (ONCyT's), des Académies nationales de science et de la société civile opérante dans le secteur, se sont réunis dans deux Forums Régionaux sur des Politiques de science, de technologie et d'innovation dans l'Amérique Latine et Caraïbes - Pour un nouveau contrat social de la science, avec l'objectif d'analyser les résultats atteints pendant la dernière décennie dans la mise en oeuvre des accords contenus dans les documents de la Conférence Mondiale pour la Science[1], célébrée en juin 1999, à Budapest. Il est important de faire ressortir que les dits documents ont été authentifiés en 1999 par les États membres de l'UNESCO dans la XXXe Conférence Générale réunie à Paris et par l'ICSU dans l'Assemblée Générale réalisée au Caire.

Les représentants des organismes mentionnés ci-dessus ont eu besoin de réaffirmer les engagements et des principes définis : « Science pour la paix et le développement » ; « Science à service de la connaissance et de la connaissance à service du progrès » ; « Science dans la société et science pour la société ». Ils suggèrent aussi qui de donner davantage d'importance à la « Science, technologie et innovation comme des instruments fondamentaux pour le développement durable de la planète et pour le processus d'inclusion sociale » et à la « Science comme patrimoine de l'humanité ».

À la lumière de ces principes et des propositions de la Conférence de Budapest, on remarque que de façon générale s'y sont produits quelques avancées dans le scénario mondial du développement scientifique et technologique, tels que :

- La reconnaissance politique plus efficace du rôle stratégique de la science et de la technologie pour le processus de développement socioeconomique ;
- l'augmentation des investissements réalisés en science et technologie ;
- la valorisation et la qualification de l'enseignement supérieur et de l'éducation pour la science ;
- la quête d'amélioration des systèmes nationaux de science, technologie et innovation, surtout en ce qui concerne la plus grande participation et l'appui du secteur productif ;
- l'articulation entre les politiques publiques et la politique de la science et de la technologie[2].

L'existence des inégalités de développement scientifique parmi les pays du continent n'a pas été un obstacle pour la formulation d'un positionnement par rapport à la situation entre science et société et entre science et éducation, dans le consensus construit par ces représentations politiques, autour de points de diagnostic, où se détachent :

- Dans la dernière décennie se sont produits d'importantes transformations institutionnelles [au Brésil] - comme, par exemple, la création des Ministères de la Science et de la Technologie, de Secrétariats de l'État de la Science de la Technologie et d'Innovation et de Fondations de Soutien à la Recherche - visant à élargir et à renforcer l'appui de l'État au développement de la science et la technologie dans les régions ;
- D'une façon générale, les investissements nationaux dans les activités de recherche et le développement ont eu une petite croissance, montrant un lent progrès à mesure que les pays de ALC essayent de marcher vers une société basée sur la connaissance techno-scientifique ;
- Quelques pays - comme le Brésil, Chili, Mexique et plus récemment l'Argentine - ont eu une croissance significative du nombre de chercheurs et de la production scientifique;
- Il est important de souligner que l'expansion de l'enseignement supérieur, ainsi que l'utilisation de nouveaux mécanismes d'accès à l'université et spécialement le degré de qualité et de l'internationalisation de la post-graduation atteinte par quelques pays comme le Brésil ;
- À ces progrès rapportés au secteur de la science, de la technologie et de l'innovation, on peut aussi faire mention au processus de consolidation des démocraties de ALC - malgrè quelques difficultés politiques - et à une légère ascension dans les indices de développement humain mesurés par le Programme des Nations Unies pour le Développement - PNUD ;
- Il y a une expansion prise de conscience collective concernant les potentialités contenues dans la région, qui retient, par exemple, la plus grande

concentration de l'eau douce de la planète, une des plus grandes biodiversités du monde et une richesse culturelle diversifiée ;

- D'autre part, on ne peut omettre les problèmes chroniques comme ceux de la structure agraire, de la possession et de la légalisation de la terre qui gênent les efforts de conservation et de gestion durable des écosystèmes naturels ;
- En outre, le fort élargissement de l'enseignement fondamental a été accompagné par une détérioration de sa qualité, en produisant un fossé scolaire entre la grande majorité de la population de ces pays et une minorité privilégiée, et en réduisant fortement le contingent de ressources humaines de niveau supérieur, ce qui limite la capacité pour affronter aux problèmes scientifiques, technologiques, sociaux et économiques de l'actualité ;
- En ce qui concerne plus directement la question scientifique et technologique, il faut enregistrer, de forme plus englobante, une inquiétante vulnérabilité devant le processus de mondialisation, de la compétitivité et des capacités locales dans la science, la technologie et l'innovation à être appliquée dans les résolutions des problèmes régionaux.

Des problèmes qui se présentent au long des processus de formation et de développement des sociétés nationales de l'Amérique du Sud et des Caraïbes persistent encore comme la prolongation de la modernisation tardive, difficultés d'élargissement démocratique des droits humains, discontinuité de politiques publiques de responsabilité des États, à côté de croissantes exigences urbaines et agricoles à l'accès le plus suffisant des droits l'éducation, la science, la technologie. Aux problèmes les plus évidents qui résultent de ces réalités se détachent la basse qualité de l'éducation, l'instabilité institutionnelle des politiques scientifiques, fréquemment dépendantes de l'aide, des efforts résiduels des gouvernements, au-delà d'une croissance faible du nombre et de la qualité des chercheurs ; de la continuation d'une fuite de talents vers le monde plus développé motivée par de bas salaires, par des conditions de travail précaires et par la basse évaluation sociale. L'application locale et l'impact de la connaissance produite avec un faible effet sur les problèmes locaux et dans les cadres des entrepreneurs sont en autre point négatif de cet ensemble de pays qui s'ajoute au faible investissement du secteur productif et une culture d'innovation fragile. Le manque de prise de conscience de l'importance de la recherche basique comme un lien fondamental pour égaler aussi les problèmes inhérents à la réalité régionale est un autre aspect à soulever; et, finalement, une coopération internationale conduite à partir des modèles traditionnels qui finissent d'apporter peu de bénéfices pour les intérêts le plus pressants de la région aussi sont des problèmes communs.

On demande la création de nouveaux mécanismes capables d'envisager les enjeux communs ; on exige des relations plus étroites avec des pays où les processus de consolidation de l'éducation et de la science ne laissent pas de doute sur la connexion entre toutes les deux et le développement humain ; on articule un tableau de référence communes aux pays sud-américains et des Caraïbes sous le modèle directifs qui guident la consolidation des politiques et les structures nationales avec l'objectif l'éducation, la diffusion et la popularisation de la science, secteurs prioritaires pour le développement scientifique national, mécanismes d'encouragement à la science et technologie et innovation, et de nouvelles formes de coopération dans ce contexte où se soulignent, entre autres priorités, les directives par rapport à l'éducation et au développement scientifique directement liées à la recherche et la postgraduation :

Éducation

- La hausse de la qualité de la formation scolaire depuis l'école enfantine est fondamentale jusqu'au supérieur, ce qui implique de faire un effort spécial pour rendre attrayante et valorisée la carrière d'enseignant dans tous les niveaux, avec l'accent spécial dans le cycle fondamental et dans l'apprentissage enfantin, où l'on sait que l'investissement est de loin le plus productif pour la formation de ressources humaines qualifiées ;
- Accroissement de la formation de ressources humaines qualifiées pour la recherche avec la création et le renforcement des cours de postgraduation, des programmes d'échange, des aides à la mobilité académique et à la création de programmes régionaux et internationaux ;
- Adoption de mesures qui visent à préparer professionnellement des éducateurs qualifiés pour l'enseignement des sciences dans tous les niveaux, en profitant pour cela des expériences réussies de l'éducation dans les sciences réalisées dans plusieurs pays de la région et du monde, mais encore restreintes à un petit nombre d'enseignants et d'étudiants ;
- Les programmes et les cours des universités devront être basés sur la synergie entre l'enseignement et la recherche, en cherchant à rompre les barrières départementales. Il est indispendable qu'ils soient préparés pour la formation d'un nouveau profil professionnel, avec un dessin de compétence et d'habilités qui permettent une performance créative, capable de réaliser des analyses des conséquences sociales et morales de leurs travaux et capable d'accompagner les rapides et constantes transformations du monde contemporain ; la formation ultra-especialisée doit être évitée, car elle n'est pas appropriée pour affronter les complexes problèmes du monde d'aujourd'hui, et devient de plus en plus obsolète au moment de sa conclusion ;
- Attention spéciale doit être donnée par les universités à l'enseignement et à la formation qualifiée, dans la frontière de la connaissance internationale, sans, néanmoins, oublier envisager les problèmes régionaux.
- La nécessaire massification de l'enseignement supérieure, encore restreint à des pourcentages très moindres par rapport aux pays plus développés, exige une diversification des institutions d'enseignement supérieur, qui doivent inclure non seulement des universités, mais aussi les instituts de formation technologique et les centres de formation générale ; la qualité de la formation doit être garantie dans tous ces différents modèls institutionnels.
- Doit être stimulée la formation continuée, qui permettre aux professionnels et aux citoyens en général un perfectionnement constant. En particulier, les enseignants de l'enseignement de base doivent passer régulièrement par des cours de perfectionnement et de recyclage.

Difusion et popularisation de la science

- Stimulation au développement et l'adoption de programmes et actions de popularisation de la science avec l'objectif de disséminer les avances scientifiques, élever la connaissance de la population, en combattant les préjugés de nature anti-scientifique, et attirer des cadres pour le labor scientifique et technologique ;
- Fortifier l'appui à la divulgation des résultats des recherches dans les publications régionales;
- Stimuler la création de revues et périodiques scientifiques de qualité pour la diffusion des recherches développées dans la région ;
- Promouvoir la création de projets interdisciplinaires qui traitent des aspects relatifs aux relations entre culture, développement et environnement et qui s'associent plus étroitement les connaissances scientifiques aux connaissances traditionnelles des cultures originaires de ALC ;
- Élargissement des initiatives qui ont comme objectif faciliter à l'accès des chercheurs et les institutions des pays de ALC aux sources d'informations scientifiques ;
- Fortification et dynamisation des systèmes régionaux d'informations et diffusion de science et technologie.
- Stimuler la formation de professionnels pour le journalisme scientifique.

Thèmes et domaines prioritaires pour le développement de la science et technologie et la coopération internationale

Il est recommandé que soient considérés entre les sujets et les secteurs prioritaires pour la science et technologie et la coopération internationale, surtout dans le contexte régional de ALC : sources d'énergie, maniement de réserves d'eau douce, pollution de l'air, du sol et de l'eau, de la propagation de maladies endémiques, de la biodiversité, de changements climatiques, de catastrophes naturelles, de ressources de la mer et de l'Amazonie. Pour que les bénéfices des nouvelles découvertes dans la frontière de la science et de la technologie s'élargissent à la toute l'humanité, c'est indispensable l'expansion de la recherche de frontière dans toutes les régions de la planète. D'autre côté, doit être stimulée aussi la recherche et la coloboration international autour d'autres sujets importants à l'avenir de la civilisation humaine, comme nanosciences, biotechnologie, technologies de l'information, concernant au développement des sources conceptuelles de ce sujets-là, comme celles-ci qui concerne aux applications :

- Création de nouvelles formes d'aide au développement scientifique, technologique et pour l'innovation qui rendent possible une plus grande stabilité, la continuité et la diversité d'acteurs et formes de performance, comme par exemple des réseaux et des instituts régionaux, entre autres ;
- Création de nouveaux mécanismes qui puissent élargir les investissements sur des projets de science et technologie qui agissent directement sur les questions relatives à des secteurs considérés prioritaires en ALC, à l'exemple des Fonds Sectoriels du Brésil[3] ;
- Établissement de mécanismes légaux qui renforcent l'engagement politique des gouvernements dans l'affectation croissante et stable de ressources publiques à la science et à la technologie ;
- Élargissement des mécanismes qui visent à articuler formes plus efficaces de politiques de science et de technologie avec les autres politiques publiques, de même les actions diplomatiques, en cherchant la plus grande organicité des actions gouvernamentales ;
- Création d'incitations à une participation plus expressive du secteur privé dans les efforts dirigés pour le développement des systèmes nationaux de science et de technologie ;
- Doivent être établies de formes nouvelles de coopération qui se différencient de la traditionnelle, et destinées à la résolution commune de problèmes d'intérêt régional et international, y compris la formation de ressources humaines pour cette fin. Il se doit chercher de fortifier les diverses formes de coopération régionale et internationale, en promouvant la diffusion d'informations scientifiques et l'accès ouvert aux résultats des recherches scientifiques, technologiques et d'innovation financées par des ressources publiques ;
- Spécifiquement, il faut mettre en oeuvre de nouveaux instruments de coopération sud-sud qui envisagent non seulement la mobilité de chercheurs, mais surtout la formation partagée de ressources humaines et le développement de projets tournés vers la résolution de problèmes spécifiques de la région. De la même façon, une attention spéciale devra être conférée à que la coopération nord-sud soit élargie, dans un équilibre des intérêts 4.

L'Amérique Latine et les Caraïbes définissent une nouvelle trajectoire pour le développement de la région qui intègre les politiques publiques de science et d'éducation pour des sociétés innovatrices capables d'absorber le personnel qualifié, d'établir des partenariats continus et constants avec des institutions scientifiques avec les ordres du jour intégrés aux projets nationaux stratégiques. L'exploitation différenciée des avantages de chaque région avec l'utilisation durable de la biodiversité et l'utilisation durable de l'énergie sont parmi les aspects importants. La motivation pour une collaboration scientifique qui rompe les barrières diplomatiques entre des pays et qui, à travers le transit d'idées et d'informations, inhibe les relations de conflit dans le continent et courses d'armement, c'est une autre dimension où l'ordre du jour par l'éducation et la science s'articule au niveau diplomatique. Le document indique aussi que les dispositions de coordination nationale avec des programmes d'intégration régionale, à exemple du partage de structures de recherche communes (Laboratoires latino-américains pour des secteurs spécifiques qui servent en même temps comme plates-formes de recherche et centres de formation ; réseaux et instituts virtuels et continentaux voués à la recherche scientifique sur des sujets d'intérêt régional, avec un caractère multilatéral ; des établissements de fonds d'encouragement pour la science et la technologie dans un contexte régional) sont parmi leurs recommandations.

II - Le Panorama du Processus d'institutionnalisation des sciences de l'éducation

L'expansion et la différenciation du domaine scolaire au Brésil ont une borne chronologique importante dans l'État Nouveau. La constitution de 1934 déjà soulignait la nécessité d'une scolarisation diversifiée. Les propositions d'organisation des systèmes d'éducation brésilienne avec l'intention d'épanouissement des nouvelles exigences sociales ont produit la nécessité de réforme et de planification scolaire qui considérait l'industrialisation, l'urbanisation et la structure professionnelle liées. Ce contexte porte en lui-même l'élargissement de la scolarisation et de la diversification de l'enseignement. Dans les années 1940, par exemple, commencent à émerger des propositions et des initiatives d'éducation pour les couches de la population jusqu'à alors exclues de l'école comme les ouvriers, les adultes, les travailleurs ruraux. Dans le contexte national, a été créé le Fond National d'Enseignement Primaire en 1942, et, encore, le Service d'Éducation des Adultes, la Campagne d'Éducation d'Adultes, les deux en 1947, la Campagne d'Éducation Agricole initiée en 1952 et la Campagne Nationale d'Éradication de l'Analphabétisme en 1958.

La Loi 5692 de 1971 accélère l'élargissement des politiques scolaires et inaugure une borne regulatrice pour la constitution de l'enseignement de premier et second degré, il rend l'enseignement de base obligatoire entre 4 et 14 ans et pose des règles de base pour l'éducation de jeunes et d'adultes. Pour la première fois, l'éducation tournée vers ces segments a mérité un chapitre spécifique dans la législation scolaire, qui a distingué plusieurs fonctions : *suplência* - concernant le remplacement de scolarité, le supplément ; concernant le perfectionnement ou la mise à jour, l'apprentissage et la qualification, afférents à la formation pour le travail et la professionnalisation.

Le système scolaire connaît une grande expansion à différents niveaux où la professionnalisation de l'éducation présente des exigences de formation universitaire. La création des universités fédérales et d'état dans les premières décennies du vingtième siècle et leur développement dans les années 1950 et 1960, ont présenté de nouveaux défis à l'éducation brésilienne et à ses intellectuels, processus qui s'est accentué dans les années soixante-dix avec l'expansion de l'enseignement universitaire, l'institutionnalisation de la post-graduation et son association à la carrière du professeur dans l'enseignement supérieur.

Le cadre contemporain du développement de la recherche et de la postgraduation brésilienne est un produit et un processus qui se construisent dans le contexte du débat et de l'organisation des relations entre science et société, science et État national au Brésil où la communauté scientifique s'affirme politiquement et insiste sur son identité particulière devant les institutions brésiliennes.

Une rétrospective de l'affirmation dans les domaines scientifiques et de l'histoire des associations et des sociétés scientifiques au Brésil montre un tableau plus complexe et contradictoire de notre évolution scientifique, vu que celles-ci se sont réalisées dans le but de protéger le travail scientifique et les scientifiques eux-mêmes des conditions externes d'ordre politique et économique, spécialement. Un autre sens de cette affirmation, aussi de nature politique est l'auto-qualification devant l'État et de la société comme agent de changement social et d'interlocution légitime des intérêts de la communauté scientifique devant l'organisation et des résultats du travail scientifique, des impacts produits sur la société et de la présence stratégique de la science dans le projet national du pays.

L'importance de la science, de son progrès et le temps de leurs expériences dans des institutions brésiliennes, n'ont apporté ni stabilité, ni conditions de sécurité aux scientifiques. Ils n'ont pas apporté l'indépendance pour la formulation ou l'exécution de politiques scientifiques vu que celles-ci n'existaient pas formellement jusqu'à la création du CNPQ et de la CAPES dans les années 1950 et 1960 et encore du Ministère de la Science et de la Technologie, en 1985. Dans ce sens cette histoire se distingue de l'origine et de l'attache des associations de post-graduation aux agences gouvernementales. Mais même son entité plus ancienne, la Société Brésilienne pour le Progrès de la Science, créée en 1948, a connu une évolution marquée par l'incongruence du dialogue avec l'État et par la tension entre l'état antidemocratique et la société brésilienne.

Les dimensions de cette condition d'urgence peuvent être placées dans la position et l'importance de la science dans la réalité brésilienne à l'époque. Un pays qui a formé sa force de travail sur la colonisation, dans l'esclavage et dans l'importation de migrants, sans préoccupation avec la professionnalisation et où, jusqu'au processus d'industrialisation, il y avait un fort contrôle étranger des investissements directs, surtout anglais. La condition d'un pays sous-développé, d'une forte dépendance externe et des relations subordonnées avec les pays développés au niveau du marché, du capital, de la science et de la technologie se prolonge après l'industrialisation substitutive d'importations ce que donne un profil d'économie technologiquement dépendante. Dans ce tableau la science et le développement scientifique avaient un rôle accessoire.

En effet, il y a des moments distincts dans la montée en importance de la science au Brésil comme interlocutrice et stimulatrice de politiques scientifiques. En 1916 la Société Brésilienne de Sciences a été créée et en 1922 elle a redéfini son nom comme Académie Brésilienne de Sciences. De profil conservateur et avec de rigides règles d'admission, l 'ABC a maintenu une politique de contrôle d'accès au travers des critères d'originalité et une fréquence de

publication des associés. Il faut souligner que l'ABC avait seulement 248 membres réguliers en 1979, et aucun membre n'appartenant aux sciences humaines. D'autre part, l'Association Brésilienne d'éducation s'est établie à Rio de Janeiro en 1924 avec l'objectif d'étudier et de transformer la réalité scolaire à tous les niveaux 7. Il est important d'enregistrer que des positionnements différents des sociétés scientifiques citées créent un diviseur de l'importance de la science dans l'état Brésilien, c'est-à-dire, la SBPC, plus ouverte et en franche divergence avec le régime de 1964 ; l'ABC, plus conservatrice et en liaison avec le bloc dominant ; une période de conversation et de fomentation de la science, aussi appelée « période d'or », entre 1967 à 1974, quand au nom d'une théorie de la sécurité nationale le régime militaire développe quelques actions stratégiques d'encouragement à la science qui ont culminé dans une approche de secteurs de la communauté scientifique avec l'État autoritaire ; et une période de confrontation et une confrontation de ces entités scientifiques avec l'État jusqu'à l'ouverture de l'État brésilien (post dictature) et la création du Ministère de la Science et de la Technologie.

Les divergences entre les sociétés scientifiques et l'État Brésilien durant la période autoritaire grandissent et modifient - du point de vue politique et matériel, ce qui configure deux comportements distincts devant la communauté scientifique. Dans le premier, l'état poursuit et expulse des scientifiques du pays, spécialement ceux considérés de « gauche ». Ensuite, donne support et fomente la science et la technologie quand il intègre un segment de la communauté scientifique dans son projet de développement national de grand potentiel avec des vues sur son propre processus de légitimation. Dans cette phase étroite avec l'Académie Brésilienne de Science celle-là essaye de coopter la Société Brésilienne pour le Progrès de la Science.

Il est possible d'affirmer que la redémocratisation de l'État brésilien et les développements récents des deux dernières décennies ont été marqués par l'intensification d'un débat sur les défis scientifiques et scolaires au Brésil et aux autres États nationaux de l'Amérique du Sud.

Le cadre de référence utilisé afin de subventionner les Programmes Nationaux de postgraduation au Brésil, en 2003, illustre et réaffirme les préoccupations du document de l'Amérique Latine et des Caraïbes soumis à l'analyse et la nécessité pour la communauté scientifique nationale et la société brésilienne de répondre conjointement aux problèmes et aux défis exposés. Quand on caractérise les engagements et les priorités de la post-graduation brésilienne on peut prendre des donnés de l'Institut National de Recherches Scolaires - INEP-, sur l'éducation enfantine, l'enseignement fondamental, l'enseignement moyen et le supérieur pour déterminer des noyaux et des sujets prioritaires pour la formation scientifique des chercheurs dans ce secteur. Ainsi, on remarque, dans la période citée, en ce qui concerne l'éducation enfantine, que parmi 22 millions d'enfants de zéro à six ans, seulement 6.4 millions sont ont l'attention du système scolaire, ce qui correspond à 29 % du total de la classe d'âge. Sachant qu'en ce qui concerne la qualification du corps d'enseignants responsable de l'éducation enfantine, on vérifie que seulement 28 % possèdent une formation supérieure. [9] [10]

L'enseignement fondamental gratuit et obligatoire, de huit ans, encerclé par les mécanismes d'assistance financière les plus variés, didactique et technique, tourné vers les pré-adolescentes et adolescents âgés de 7 à 14 ans, touche 34.719.506 élèves, dont 90 % dans les réseaux publics. Aujourd'hui participent à l'ensemble des huit années obligatoires près de 97 % de la population de cette classe d'âge, ce qui correspond à presque 20 % de la population brésilienne. Quand on examine la formation des enseignants qui travaillent à ce niveau-là, on doit remarquer que seulement 56 % possèdent un titre universitaire, et que pour ceux qui interviennent dans les derniers quatre années cette proportion s'élève à 77 %. Cela démontre la nécessité de qualifier une partie significative des enseignants qui travaillent dans l'enseignement de base, principalement dans les années initiales.

L'enseignement moyen vers les jeunes agés de 15 à 17 ans retient.132.698 inscriptions, desquelles 87 % sont dans le réseau public. Néanmoins, le nombre d'inscriptions à la troisième série de l'enseignement moyen n'arrive pas à 2.500.000 et le nombre final de réussites est à peu près de 2.000.000, indiquant une énorme évasion dans le système.

III- L'ANPED et la formation doctorale : le perfectionnement d'un modèle inègal de post-graduation

La création et l'institutionnalisation de la post-graduation, et sa relation directe avec la carrière universitaire ont imprimé la généralisation de conditions d'obtention des titres de mestrado et de docteur pour l'admission et la progression fonctionnelle dans les IES fédérales, en même temps que dans les institutions d'enseignement privé (avec des incitations gouvernementales), des États et les confessionnelles, à exemple de l'USP et de la PUC, et ont suivi la même orientation et le même étalon d'exigence pour la professionnalisation de la carrière académique. "Avec l'augmentation de l'offre de diplômés sont tombées la valeur économique et la valeur. symbolique des diplômes de graduation, plus dans des certaines spécialités que dans les autres. La récupération de ces valeurs a été cherchée dans les diplômes plus rares de maître et de docteur et aussi à travers ce chemin, la post- graduation se développe, dans un éventail qui est ouvert pour les secteurs les plus variés [...] Avec la réglementation soutenant financièrement l'expansion de PG était la CAPES, une agence gouvernementale qui a refait sa vocation pour se consacrer à ce nouveau niveau d'enseignement, en complétant le CNPQ. Les programmes de PG ont été créés dans les universités et dans d'autres institutions comme de vraies enclaves, pilotées par les agences gouvernementales d'encouragement, commodement protégées des interférences des départements, des facultés et des rectorats eux-mêmes. Avec cela, de bons programmes se sont défendus de la médiocrité régnante à leur retour. Et des programmes mauvais ont pu se maintenir, sous réserve des appels à l'amélioration provenant de leur entourage [11] »

Les associations de programmes de post-graduation apparaissent dans cette atmosphère, comme le décrit Luis Cunha. Soutenues et stimulées par la CAPES, elles sont nées avec la mission de intermedier les relations institutionnelles internes, de les protéger des disputes par des espaces départementaux et avec une forte identité d'indépendance administrative des universités, il est possible de dire que ces associations ont constitué, depuis le début, le public fiable de la CNPQ et de la CAPES ; elles ont créé leur liaison propre avec les agences d'encouragement et avec les sociétés scientifiques, avec en outre un rôle régulateur de qualité entre les institutions formatrices, les corporations professionnelles et les champs disciplinaires. Cunha indique, concernant l'origine et l'évolution de ces associations dans le cadre des Humanités :

« [...] première association de ce type a été l'ANPEC, de l'Économie, en 1973. En 1977, venait l'ANPOCS, des Sciences Sociales. Bientôt après elle dans la même année, de cette façon l'ANPED. La création de l'entité du secteur de l'Éducation est partie d'un projet élaboré par groupe de travail formé par des enseignants-chercheurs des quatre programmes de post-graduation de Rio de Janeiro. En 1977, à ANPED a été, alors juridiquement constitué par les représentants d'une douzaine et demi de programmes :

- 11 d'universités fédérales, les plus nombreuses ;
- 03 d'universités catholiques ;
- 02 d'universités de l'Etat de São Paulo ;
- L'IESAE, avec l'ambivalence entre le public et privé, qui caractérisait la Fondation Getúlio Vargas.

Des 17 programmes fondateurs de l'ANPED, 13 étaient des universités publiques, presque toutes placées dans les capitales. Les exceptions étaient Saint Maria et Campinas.[12]

Le profil de ANPED, où apparait l'origine prédominante des cours des Universités fédérales, et son attache avec l'agence gouvernementale d'encouragement de la post-graduation, suit le même orientation de la création d'un environnement de crédibilité et d'interlocution qui accomplissait intégralement la fonction de fortifier les cours de post-graduation à l'intérieur des institutions universitaires et, en même temps, il formait une instance qualifiée d'avis concernant l'enseignement supérieur et des politiques scolaires, et de l'enseignement post universitaire. C'est encore Cunha qui nous informe à propos des principes et les directives par lesquelles l'ANPED marque son identité de champ disciplinaire, qu'elles soient :

1) L'engagement historique avec la qualité de la post-graduation en Éducation, avec l'emphase à la production d'ensemble de programmes existants, au niveau des publications des professeurs et des chercheurs, des thèses et des dissertations des étudiants possesseurs du titre, les curriculums vitae et les lignes de recherche. Cet engagement est en relation directe avec l'offre de cours de Post- graduation en Éducation et les facilités d'obtention des titres obtenues dans des Institutions d'enseignement de qualité discutable. Aussi on le lie directement avec l'expansion de la post-graduation dans le réseau privé et la conséquente reconfiguration du profil et du sens de l'ANPED. Au nom de la défense de la qualité de la PG dans l'Éducation s'associe la

nécessité « d'élaborer politiques propres et agir sur les politiques gouvernementales avec des bases solides»[13].

2) L'engagement propre avec l'autonomisation du domaine scolaire devant l'avance de l'enseignement religieux et dans de le retour au Manifeste des Pionniers de l'Éducation (1932) ; principe que l'ANPED a déjà étreint en 1986. Avec la rétraction de l'espace laïque, permis par les institutions politiques, obligé par le militantisme d'entités religieuses, se présente un contrôle religieux des institutions scolaires publiques, des curriculums d'enseignement de sciences, de l'insertion de l'enseignement religieux financé par le pouvoir public dans le réseau public et jusqu'au contrôle des cadres professionnels du magistère. L'Association Nationale de de Post- graduation et Recherche en Éducation (ANPED) est caracterisée comme « une société civile sans buts lucratifs qui réuni des partenaires institutionnels (les Programmes de Post-graduation en Éducation) et des partenaires individuels (enseignants, chercheurs et étudiants de post graduation en Éducation). Le but de l'ANPED est la fortification de la post-graduation et de la recherche dans le secteur de l'Éducation au Brésil. Au long d'une trentaine d'annés, l'Association Nationale de Post- graduation et Recherche en Éducation vient en occupant une place importante dans ce cadre national et international, en vertu de l'importante production scientifique de leurs membres et de la performance politique en défense des objectifs les plus grands de l'éducation brésilienne. L'ANPED est structurée en 24 groupes de travail et le Forum de Coordinateurs de Programmes de Post- graduation en Éducation. Le Forum National de Coordinateurs de Programmes de Post-graduation en Éducation de l'ANPED - Forpred- est une structure organisée à travers de la représentation nationale et régionale créé et constituée depuis 1992, elle est définie comme une instance permanente d'organisation des partenaires institutionnels de l'ANPEd. Le coordinateur et le vice-coordinateur du Forum sont élus par leurs pairs pour une période de 2 ans. Actuellement, le Forum se compose de 96 coordinateurs de Programmes, se réunissant au moins 2 fois pendant l'année, avec une des réunions réalisée immédiatement avant la Réunion Annuelle de L'ANPED[14].

La structure d'organisation des intérêts et de la production de la connaissance dans l'ANPED est distribuée selon le modèle interne de classement des Groupes de Travail Thématiques :

Groupes de Travail

GT02 - Histoire de l'Éducation GT03 - Mouvements Sociaux et Éducation GT03 - Mouvements Sociaux et Éducation GT04 - Didactique GT05 - État et Politique Scolaire GT06 - Éducation Populaire GT07 - Éducation d'Enfants de 0 à 6 ans GT08 - Formation d'Enseignants GT09 - Travail et Éducation GT10 - Alphabétisation, lecture et écriture GT11 - Politique d'Éducation Supérieure GT12 - Curriculum GT13 - Éducation Fondamentale GT14 - Sociologie de l'Éducation GT15 - Éducation Spéciale GT16 - Éducation et Communication GT17 - Philosophie de l'Éducation GT18 - Éducation de Personnes Jeunes et Adultes GT19 - Éducation Mathématique GT20 - Psychologie de l'Éducation GT21 - Éducation et Rapports etnoraciaux GT22 - Éducation Environnementale GT23 - Genre, Sexualité et Éducation GT24 - Éducation et Art

L'ANPED s'affirme comme la principale interlocutrice des programmes de post- graduation en éducation et des sociétés scientifiques brésiliennes qui intéragissent avec ce secteur. Devant la société brésilienne elle a le pouvoir d'organiser, débattre et créer des conditions de dialogue et d''influence avec les organismes gouvernementaux, non gouvernementaux à l'intérieur et à l'extérieur de la communauté scientifique nationale, à l'intérieur et à l'extérieur des environnements de la production de la connaissance. Elle a le pouvoir de construire des consensus, bloquer des risques, fomenter les ordres du jour et caractériser des tendances.

IV - Considération Finale Provisoire

À l'exemple des associations congénères stimulées et protégées par les agences gouvernementales la CAPES et le CNPq sont un exemple de réussite, spécialement devant les groupes de programmes les plus consolidés où leur influence et leur engagement est plus explicite. Pour les programmes émergents ou dans la phase de consolidation, l'ANPED est en constant défi qui entraîne une concurrence pour un meilleur positionnement auprès de la CAPES et des autres agences gouvernementales, une espèce de main invisible qui réglemente l'espace de la post-graduation dans l'éducation brésilienne. Et comme extension des agences gouvernementales (la Capes et le Cnpq), l'Anped suppose un rôle de régulateur par rapport à l'éducation et la société, en contribuant, d'une façon décisive, à renforcer la fonction de l'État et le contrôle de la post-graduation au Brésil.

BIBLIOGRAPHIE

BICUDO, M. A. V. e outros. **Pensando a pós-graduação em educação**. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1993.

BRANDÃO, Zaia. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da Pós-Graduação no Brasil. *Em Aberto*. Brasília, MEC/INEP, (31):25-30, ago./set. 1986.

CAPES PORTARIA 47/95, DE 17 DE OUTUBRO DE 1995: IMPLANTAÇÃO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS. *INFOCAPES* . DEZEMBRO DE 1995.

CAPES Portaria 80/98, de 16 de dezembro de 1998: Reconhecimento dos mestrados profissionais. *D.O.U*. 11/01/99.

CAPES. O PERFIL DOS CURSOS, **INFOCAPES,** BRASÍLIA, CAPES, (V.9, P.16) S/D.

CAPES. **Reformulação do sistema de avaliação da pós-graduação:** o modelo a ser implantado na avaliação de 1998. Brasília: Capes, 1997.

CAPES. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010. Documento-síntese versão preliminar. Brasília: Capes, 2004. Disponible sur : <http://www.capes.gov.br/documentos/pnpg/documento_sintese_preliminar.pdfhttp://www.capes.gov.br/documentos/pnpg/documento_sintese_preliminar.pdfhttp://www.capes.gov.br/documentos/pnpg/documento_sintese_preliminar.pdfhttp://www.capes.gov.br/documentos/pnpg/documento_sintese_preliminar.pdf >. Accès le 1 fev. 2011.

Notes

1. Cf. les deux documents : "A Declaração sobre a Ciência e a Utilização do Conhecimento Científico" et **"** O Programa em Prol da Ciência: Marco Geral de Ação".

2- Cf. Declaração da América Latina e do Caribe, 2009, pp. 1-4

3- Les Fonds Sectoriels ont été créés pour garantir des investissements solides et permanents dans la recherche scientifique et technologique au Brésil. Les ressources qui composent chacun des 17 Fonds Sectoriels proviennent de sociétés publiques et/ou privées, qui contribuent avec le gouvernement, en représentant nouvelles sources d'investissement en science et technologie. De cette façon, les Fonds Sectoriels facilitent non seulement le développement technologique pour les activités de production, mais, aussi, collaborent avec la chaîne de la connaissance liée, directement ou indirectement, avec les secteurs qui contribuent aux Fonds. Une partie des ressources des Fonds est destinée à la recherche fondamentale et à la modernisation de l'infrastructure des institutions d'enseignement supérieur.

4- Cf. Declaração da América Latina e do Caribe, 2009, pp. 5-8.

5- Cf.Di Pierro, MC; Joia,O. e Ribeiro, V,M. *Visões da educação de jovens e adultos*. Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

6- Cf. Fernandes, A.M. *Aconstrução da Ciência no Brasil e a SBPC*. Brasília, editora da UNB, ANPOCS<CNPQ, 1990.

7- Cf. Teixeira, A. *A reconstrução educacional no Brasil 1930-1973(manifesto dos pioneiros da educação* nova). São Paulo, 1932. In: Fernandes, A.M. A construção da ciência no Brasil**,** op.cit. Brasília,1990**.**

8- Cf. Stepan, A. The military in politics – changing patterns in Brazil. Princenton University Press, 1974 p. 123.

9- Cf. Plano Nacional de Pós-graduação no Brasil, 2003, pp. 5-7.

10 – idem, ibidem.

11- Cunha, L.A. A retomada de compromissos históricos aos 30 anos da ANPED.In site da ANPED....

12- Idem, op.cit. pp. 2-3.

13- Idem op.cit. p. 3.

14- Cf. Site de l'ANPEd : http://www.anped.org.br/internas/ver/forpred. Acesso abril/2011; http://www.anped.org.br/internas/ver/forpred. Acesso abril/2011 .

PRATIQUES PEDAGOGIQUES DANS LES UNIVERSITES DU CAMEROUN ET INSERTION PROFESSIONNELLE DES ETUDIANTS

MBIAH Anny Flore TCHOUTA
Université de Maroua
ROCARE Cameroun
Email: mbiah2008@yahoo.fr
Tel: 99 73 50 18 / 74 77 11 81

RESUME

Les pratiques pédagogiques sont un aspect déterminant dans la formation de tout apprenant. Les politiques éducatives changent constamment au Cameroun avec pour objectif à chaque fois, l'amélioration de la qualité de la formation mais, les étudiants sortis des universités ne sont toujours pas compétents pour exercer des métiers car, ils ne possèdent pas des compétences nécessaires pour le faire. Il se pose avec acuité le problème de l'inadéquation entre les besoins en mains d'œuvre exprimés sur le marché du travail et les compétences des diplômés. L'hypothèse générale de cette étude stipule que **:** La difficulté d'insertion professionnelle des étudiants dépend des pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants pendant leur cursus universitaire. Quatre hypothèses de recherche en découlent. Une étude qualitative de type descriptivo-corrélationnelle a guidé l'analyse des données recueillies dans les universités de Yaoundé I et de Douala. L'analyse corrélationnelle de Pearson des dites données révèlent que, les pratiques pédagogiques et la difficulté d'insertion professionnelle des étudiants entretiennent une corrélation moyenne.

Mots clés : pratiques pédagogiques, étudiants, insertions professionnelle.

ABSTRACT

Pedagogic practices are the most determining aspects of training to any learner. In Cameroon, the politics of learning evolves constantly, yet university graduates are unable to pick up jobs due to lack of the necessary competence. The main problem here is the inadequate of the need of job market and the competence trained personals. The general hypothesis is that: The difficulties faced by students in acquiring jobs are attributed to the type of pedagogical practices offered to them by their teachers. Four research hypotheses have been established. The qualitative descriptive and correlation method have being used to analyze data. The gather informations have been carry out at the University of Yaoundé I and that of Douala, in other to elucidate this preoccupation. A correlational analysis of data shows that, pedagogical practices and student's difficulties to professional insertion have an average correlation.

Key words: Pedagogic practices, Students, professional insertion.

I- INTRODUCTION

Les notions d'équilibre social, de réalisation de soi et de développement découlent toutes de la capacité qu'à une société à former ses citoyens, à les intégrer et à les amener à ce rendre utile pour le bien être de tous. Ces notions sont très attachées à une autre en ce qui concerne les diplômés sortants des universités. Il s'agit des pratiques pédagogiques. Nonobstant le fait que la nécessité de la formation pédagogique des enseignants d'université reste un débat, une préoccupation reste à l'ordre du jour la concernant. Il s'agit de l'apport des pratiques pédagogiques pour l'insertion professionnelle des étudiants.

Dans ce contexte mondial où chaque sujet, surtout ceux qui sont formés devraient participer au développement du continent quelque soit le point du monde où il se trouve, où l'école est la cheville ouvrière qui assure la formation et pourvoit le potentiel essentiel, il est important de savoir quel est l'apport de l'étudiant en fin de formation pour l'édification de sa nation. C'est en ce sens que l'insertion professionnelle des jeunes diplômés sortis des universités en rapport avec les aptitudes dont ils disposent pour se positionner sur le marché du travail est mise au premier plan de la préoccupation de cette recherche.

L'on peut constater qu'au fil du temps, les politiques éducatives changes. Cette mouvance qui a touché tous les continents a conduit des pays comme le Cameroun à proposer en une décennie, trois différentes politiques éducatives dans ses universités. Ceci ne s'est pas fait en négligeant les modifications dans la structure organisationnelle des universités. Le système LMD (Licence- Master –Doctorat), la dernière en date après le système des unités de valeurs a pour objectif de mieux adapter les compétences des enseignés à la qualité de main d'œuvre du contexte mondial. MINESUP, (2008, P. 13)

Des textes de lois pour assurer à l'éducation une efficacité remarquable, de l'adapter aux besoins de la société et de l'arrimer à la nouvelle tendance mondiale sont crées à l'inatar du *Recueil des textes de l'enseignement supérieur au Cameroun*.

Des réformes institutionnelles sont adoptées, les universités sont désormais autonomes. Ces derniers instaurent de multiples organes de contrôle de la qualité de l'enseignement en leur sein. Nous citerons entre autre les conseils de faculté qui se tiennent tous les ans et, où figurent se définissent les objectifs d'évaluation des enseignements. Nous notons aussi une nouvelle approche d'enseignement, l'existence de nouveaux contenus de cours, de nouvelles méthodes d'enseignement.

Malgré toutes ces mesures, un regard sur les réalités dans les universités montre que la situation est presque restée statique en matière de pratiques pédagogiques. Les faits suivants sont le lot quotidien des universités camerounaises.

Le matériel didactique, quand il existe présentent un caractère obsolète, insuffisant, mal adapté et parfois peu connu de l'enseignant lui-même. Les méthodes d'enseignement et d'évaluation des étudiants gardent la même approche pour toutes les grandes catégories de matière. (MVESSO, 2005) Les programmes d'enseignement de part leur nombre a considérablement changé mais le contenu reste assez théorique. Les travaux dirigés et pratiques restent une denrée rare surtout en Faculté des Lettres et Sciences Humaines, les stages professionnels qui étaient un élément essentiel sur lequel le système LMD comptait s'appuyer sont quasiment inexistants dans certains départements.

Malgré ces mesures, l'on constate des résultats non probants. La qualité de la main d'œuvre existant sur le marché du travail n'est pas satisfaisante. Une Etude menée par nous, chercheurs du Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE) en juin 2010 auprès de deux agences de recrutement montre que, seulement 0,9% des étudiants sortis des universités publiques sont à la hauteur des tests de recrutement. Il est à noter que, parmi ceux-ci plusieurs ont suivi une formation supplémentaire. L'on se pose donc la question de savoir si les défaillances observées dans les pratiques pédagogiques entretiennent un lien significatif avec les difficultés d'insertion professionnelle des étudiants? La réponse à cette question envisage les objectifs suivants :

Objectif principal : La vérification du degré d'influence des pratiques pédagogiques sur la difficulté d'insertion professionnelle des étudiants.
Objectifs Spécifiques :
-Vérifier le degré d'influence des cours magistraux sur la difficulté d'insertion professionnelle des étudiants.
-Vérifier le degré d'influence des travaux dirigés et pratiques et de leur contenu sur la difficulté d'insertion professionnelle des étudiants.
-Vérifier le degré d'influence de la qualité du suivi des étudiants en période de stage sur la difficulté d'insertion professionnelle des étudiants.
-Vérifier le degré d'influence de la qualité de l'usage du matériel didactique en situation d'éducation sur la difficulté d'insertion professionnelle des étudiants.

A- Modèles d'insertion professionnelle à travers le monde

Une comparaison des types d'insertion professionnelle à travers le monde présente des divergences suivant le contexte socio-économique et culturel.

Au Japon, la responsabilité de l'insertion professionnelle incombe plus aux entreprises aussi bien privées que publiques. Les jeunes diplômés reçoivent des formations sur le tas en entreprise une fois leurs études théoriques terminées d'une part. D'autre part, les écoles de formation reçoivent des entreprises les besoins en main d'œuvre. Ils donnent de ce fait aux étudiants la formation théorique nécessaire qui sera complétée par la formation en entreprise.

En Allemagne, Le passage du jeune au milieu professionnel est basé sur le système dit dual[94]. Il repose sur un processus en deux étapes : la première consiste à faire entrer les jeunes dans les formations par alternance basée sur la formation professionnelle au secondaire et, la prise d'attache avec de futurs employeurs au travers des stages pratiques en entreprise.

En France par contre, l'école et le travail restent institutionnellement séparés. Les études générales sont privilégiées car c'est de ces dernières que sortiront les cadres d'administration. (P.F.MAMBOU, 2008)
Le model camerounais quand à lui est calqué sur le model français.

B- La nécessite de bonnes pratiques pédagogiques à l'université

En nous appuyant sur quelques auteurs W. James en 1906 qui pensait que l'apprentissage de la pédagogie est inutile et Férré en 1966 qui à son opposé affirmait que : « Les plus savants sont parfois les moins capables d'enseigner ce qu'ils savent» (Tsafack 2001 p. 97) Nous rentrons dans un débat qui continu d'être d'actualité aujourd'hui. Cependant, si l'enseignant ne considère pas les biens faits d'une bonne pratique pédagogique, le résultat de la transmission de la connaissance sera amenuisé.

Lors d'un enseignement, la méthode à employer est fonction du type de leçon, de son objectif, de son contenu, du temps qui y est imparti, de la situation d'apprentissage, pour ne citer que ceux-là. Par ailleurs, la situation d'apprentissage universitaire présente une complexité et des réalités que l'enseignant devrait prendre en compte. Il s'agit entre autre du fait que le processus d'intégration des connaissances passe par plusieurs étapes à savoir le cours magistral, les travaux dirigés et les travaux pratiques, du fait que chacune de ces étapes exige un type d'évaluation approprié, du fait que les évaluation formatrice sont les mieux indiquées. Ainsi, les pratiques pédagogiques exclusivement empiriques devraient être battues en retrait.

C- Une approche organisationnelle de la théorie des systèmes

La théorie des systèmes vu sous l'angle organisationnel permet de considérer l'organisation comme une entité comportant des sous systèmes qui devraient fonctionner en interrelation. L'analyse socio-économico-technique développée par D. KATZ et R. L KAHN permet de réaliser que, les universités du Cameroun sont des organisations en difficulté à cause du fonctionnement isolé de chaque sous partie.

En effet, au sein des universités du Cameroun, la définition des politiques éducatives n'associent pas les aspects social, technique et économique. De ce fait, il n'est pas possible d'évaluer l'impact de l'un de ces éléments sur les autres, d'établir leur frontière de fonctionnement et leurs points d'intersection, afin de définir les actions efficaces à poser sur le terrain. Cette démarche permet d'atteindre les objectifs stratégiques organisationnels fixés.

Les universités représentent un sous système du grand système que représentent les organes de gestion étatique. Elles devraient de ce fait poser des actions en synergie avec ces derniers. On peut compter à leur nombre le ministère de la formation professionnel, le ministère du travail et bien d'autres, les associations de chefs d'entreprises, les responsables des associations du secteur informel. Cette stratégie doit être associée à un recensement des points de vue, aspirations et des avis concertés de son propre système dont les éléments principaux seraient le corps enseignant, les administrateurs de l'éducation et les étudiants. Ce procédé évitera conformément à l'approche socio-technique de E. Trist, un manque de contrôle interne à la base des systèmes auto-régulées , un manque d'engagement du personnel, et une absence de disposition de ces derniers à l'adhésion aux innovations. J.ROJOT(2003, p.127) Ceci éviterait selon cette approche, le fait qu'en amont les décisions soient prises par les administratifs mais que leur mise en œuvre en aval, au niveau technique, ne soit pas tangible.

II- METHODOLOGIE

Le cadre méthodologique de cette recherche permet de présenter les hypothèses de recherche, la population de l'étude, l'instrument de collecte des données et la procédure d'analyse des données.

Les hypothèses de recherche de cette étude sont les suivantes:

-Hypothèse Générale

La difficulté d'insertion professionnelle des étudiants dépend des pratiques pédagogiques appliquées par les enseignants pendant le cursus universitaire des dits étudiants.

-Hypothèses Secondaires

Hypothèse 1 : La difficulté d'insertion professionnelle des étudiants dépend de l'apport des cours magistraux dans l'édification de leurs compétences.
Hypothèse 2 : La difficulté d'insertion professionnelle des étudiants dépend de l'orientation des TD, TP et de leur contenu.
Hypothèse 3 : La difficulté d'insertion professionnelle des étudiants dépend de l'usage du matériel didactique.
Hypothèse 4 : La difficulté d'insertion professionnelle des étudiants dépend du type de suivi apporté aux étudiants par leurs enseignants pendant leurs stages professionnels.

[94] Le système dual est cofinancé par le gouvernement et les employeurs d'une part d'autre part il existe le fait que les programmes de formation soient co-déterminés par les syndicats qui optent pour une formation générale et les employeurs pour une formation spécifique.

L'ensemble des étudiants des universités du Cameroun font l'objet de notre population. Pour étudier notre préoccupation sur le terrain, nous avons circonscrit une population à savoir l'ensemble des étudiants camerounais des deux sexes ayant fini au moins un cycle d'études universitaire, en quête d'emploi, ou qui ont trouvé un emploi. Ils sont constitués d'une part des étudiants ayant suivi leurs études sous le système des Unités de Valeur et d'autre part des étudiants ayant suivi leurs études sous le système Licence-Master- Doctorat. Ces deux cents (200) sujets ont été sélectionnés de façon aléatoire parmi les étudiants en cours d'étude, les ayant terminé ou les ayant arrêtés et, ayant suivie leur études en faculté des sciences ou en faculté des lettres et sciences humaines des universités du Cameroun. Le choix de cet échantillon au sein de la grande population des étudiants du Cameroun a été fait selon la procédure de *l'échantillonnage typique* qui consiste à prélever d'une population une sous-population de recherche par la sélection d'éléments exemplaires qui caractérisent celle-ci.

Un questionnaire présentant six rubriques intitulées comme suit : Identification des enquêtés ; Apport des Cours magistraux dans les compétences ; Apport des Travaux Dirigés et Pratiques dans les aptitudes pratiques; Apport des Stages professionnels dans les aptitudes professionnelles ; Apport des Méthodes et Matériels didactiques dans les compétences ; Insertion socioprofessionnelle, a été conçu pour recueillir des informations sur notre préoccupation.

Le Test de Corrélation Pearson, plus précisément des tests bilatéraux, ont permis l'analyse statistique des données au moyen du logiciel Statistical Package for Social Science.

III- RESULTATS DE L'ETUDE

Les résultats des tests des hypothèses émises plus haut sont tour à tour présentés ici.

III-1-La difficulté d'insertion professionnelle des étudiants dépend de l'apport des cours magistraux dans l'édification de leurs compétences

Ce premier test envisage la mise en exergue du résultat des corrélations de la première hypothèse de recherche. Pour tester cette hypothèse, cinq corrélations sont étudiées.

La première corrélation lie le manque d'emploi dans le domaine d'étude et Capacité à la compréhension des tâches demandées en entreprise. La corrélation ici est faible et inversement proportionnelle soit, -0,13, avec une significativité de 0,30>0,05. De ce fait, l'hypothèse nulle est acceptée, donc la corrélation relève du hasard.

La deuxième corrélation unie la Difficulté sur le plan des activités pratiques et, les Connaissances théoriques qui permettent de développer des attitudes nouvelles. Ici la corrélation est faible soit 0,09. La valeur de la signification est 0,22> 0,05, de ce fait comme dans le cas précédent, l'hypothèse nulle est acceptée, donc la corrélation relève du hasard.

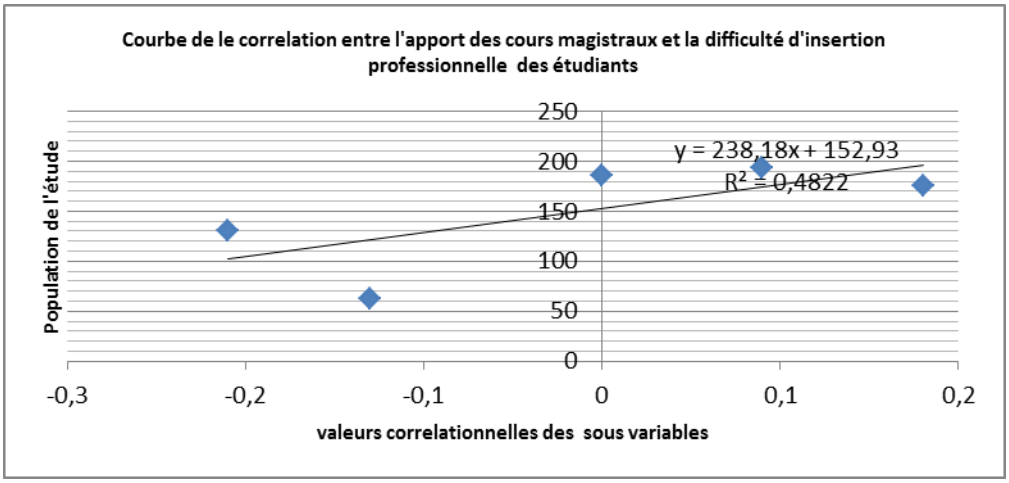
La troisième corrélation associe : Compétence universitaire rendant apte à exercer un emploi et, Réflexion sur une situation pratique afin d'y apporter des solutions présente une corrélation faible (0,18), et un degré de signification inférieur0, 02 < 0,05. L'hypothèse alternative est donc acceptée, donc, il existe bel et bien un lien entre ces deux variables.

La corrélation suivante associe, l'incapacité d'analyse des situations problématiques en milieu professionnel et l'autonomie dans la recherche. Ici la corrélation est nulle soit 0,00 et la valeur de la signification est 0,97>0,05. Donc, l'hypothèse nulle est acceptée, et l'on peut conclure qu'il n'existe aucun entre ces deux variables.

La dernière corrélation de ce groupe associe : Nécessité de formation supplémentaire et Aptitudes professionnelles grâce aux cours magistraux. Cette association présente une corrélation moyenne -0,21 et inversement proportionnelle. La signification est inférieur à 0,02 < 0,05 donc l'hypothèse alternative est acceptée. En conclusion il existe indubitablement un lien significatif entre ces deux variables.

Le nuage de point de ces corrélations est présenté dans le tableau ci après.

Tableau n°1



L'analyse du lien entre les difficultés d'insertion professionnelle des étudiants et l'apport des cours magistraux dans l'édification de leurs compétences met en exergue trois corrélations faibles, une moyenne et une autre nulle. La relation linéaire R^2 est de 0,482. Il est donc établit un lien entre les deux variables. Seulement, la probabilité de commettre l'erreur α est élevée.

III-2-La difficulté d'insertion professionnelle des étudiants dépend de l'orientation des TD, TP, et de leur contenu

Le test de cette hypothèse s'appuie sur cinq corrélations.

La première association relative au manque de travaux pratiques et à une formation conduisant à l'auto emploi présente une corrélation de Pearson de -0,02, donc la relation entre la première et la seconde variable est faible et inversement proportionnelle. Le résultat de la pente est 0,87. Ce résultat étant largement supérieur à 0,05, la corrélation n'est pas significative. Du fait de ces résultats, il n'existe pas de lien entre les deux variables.

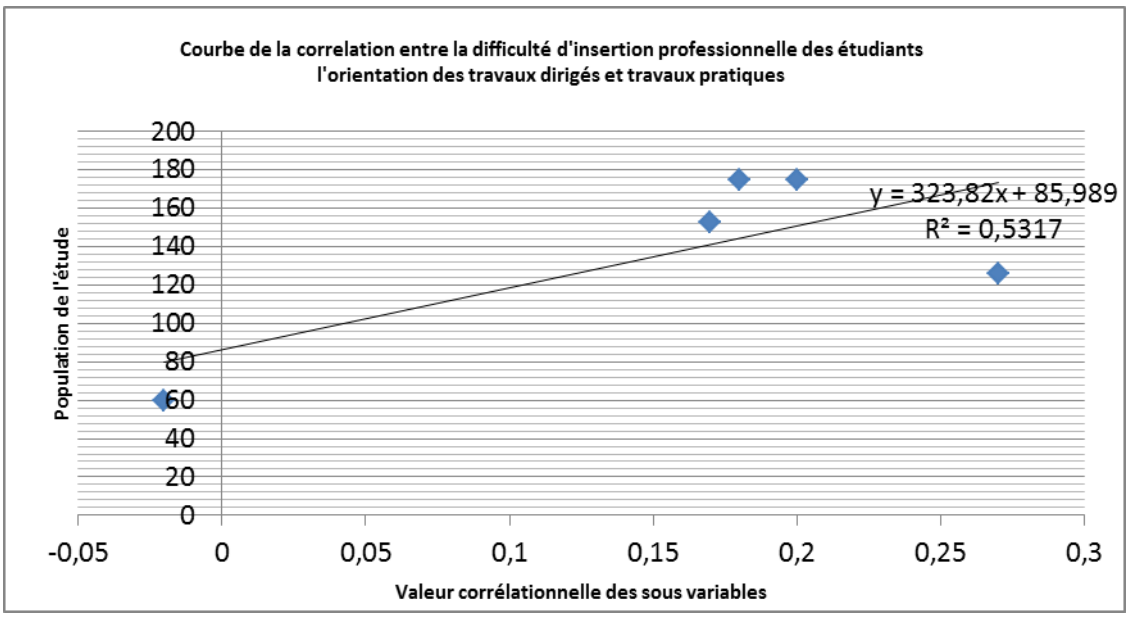
La seconde association de ce groupe lie : L'existence de travaux dirigés orientés sur les besoins du marché en main d'œuvre et la Nécessité d'une formation supplémentaire. La corrélation de Pearson est 0,17, donc la relation entre la première et la seconde variable est faible. Le résultat de la pente est 0,04< 0,05, la corrélation est donc significative, l'hypothèse alternative est accepté, d'où l'existence d'un lien entre les deux variables.

Le troisième croisement de ce groupe est constitué de : Existence de travaux pratiques et Exigence de produire des solutions aux difficultés présentant les tâches en entreprise. La corrélation de Pearson est de 0,27, donc la relation entre la première et la seconde variable est moyenne. Le résultat de la pente étant 0,00< 0,01, la corrélation est très significative et l'hypothèse alternative est acceptée. Il existe donc indubitablement un lien entre les deux variables.

La quatrième association est constituée des variables suivantes : Contenu des TD axé sur les compétences recherchées sur le marché du travail et Capacité de créer son propre emploi. La corrélation de Pearson est 0,20, la relation entre la première et la seconde variable est moyenne. Le résultat de la pente étant 0,01< 0,05, la corrélation est très significative. L'hypothèse alternative est acceptée ainsi, le lien entre les deux variables est incontestable.

Difficultés sur le plan des activités pratiques et Travaux pratiques aptes à rendre les étudiants autonomes. La corrélation de Pearson est 0,18, le lien entre les variables est faible. Le résultat de la pente étant 0,2 > 0,05. L'hypothèse nulle est acceptée, il n'existe donc aucun lien en les deux variables.

Tableau n°2



L'analyse du type de lien entretenu entre les difficultés d'insertion professionnelle des étudiants et, les méthodes et matériel didactiques utilisés par les enseignants pour la transmission les connaissances révèle que, Trois corrélations sont faibles et deux sont moyennes. D'autre part deux hypothèses de recherches sont acceptées avec des seuils de signification qui ôtent la possibilité de commettre l'erreur α. La relation linéaire R^2 étant de 0,531. Il existe sans risque de se tromper un lien entre les deux variables.

III-3-La difficulté d'insertion professionnelle des étudiants dépend de l'usage du matériel didactique

Le test de cette hypothèse est fait au moyen de cinq liaisons corrélationnelles.

La première corrélation est constituée de : Qualification inadéquate et Méthode frontale idéale. La corrélation de Pearson est -0,08, donc la relation entre les deux variables est faible et inversement proportionnelle. Le résultat de la pente est 0,57. Ce résultat étant largement supérieur à 0,05, la corrélation n'est pas significative. Il n'existe donc pas de lien entre les deux variables.

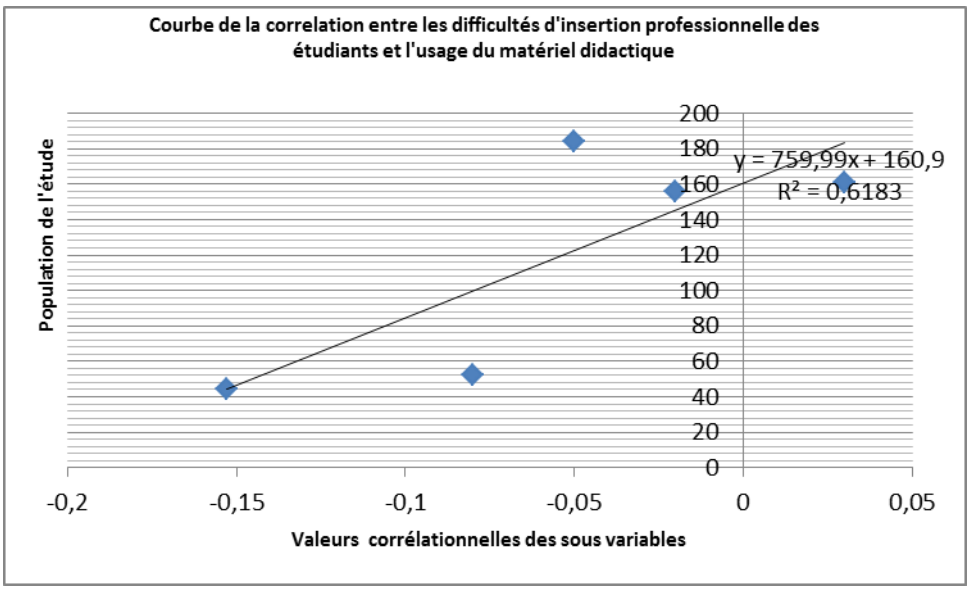
Le second groupe de variables est constitué de : Existence du matériel didactique en quantité et en qualité et Inexistence des activités en adéquation avec les compétences acquises en milieu académique. La corrélation de Pearson est -0,05, donc la relation entre la première et la seconde variable est faible et inversement proportionnelle. Le résultat de la pente de cette liaison est 0,54> 0,05, la corrélation n'est donc pas significative. Il n'existe pas de lien entre les deux variables.

Le troisième groupe de variable est : Existence de travaux en laboratoire et Emploi inadéquat dû au manque de compétences. La corrélation de Pearson est -0,15, donc la relation entre la première et la seconde variable est faible et inversement proportionnelle. Le résultat de la pente est 0,32> 0,05 de ce fait, la corrélation n'est pas significative. Il n'existe pas de lien entre les deux variables.

La quatrième association de variables est : Type d'évaluation et nécessité d'une formation supplémentaire. La corrélation de Pearson est -0,02. La relation entre la première et la seconde variable est donc faible et inversement proportionnelle. Le résultat de la pente est 0,77> 0,05, la corrélation n'est pas significative. Du fait de ces résultats, l'hypothèse nulle est acceptée.

La dernière corrélation de ce groupe est constituée de : Inexistence des activités en adéquation avec les compétences acquises en milieu académique et, les études de cas fait à l'université. La corrélation de Pearson est 0,03, donc la relation entre la première et la seconde variable est nulle. Le résultat de la pente est 0,63 > 0,05. La corrélation n'est donc pas significative et, l'hypothèse de recherche est rejetée.

Tableau n°3



A l'issue du test de l'hypothèse affirmant que : La difficulté d'insertion professionnelle des étudiants dépend de l'usage du matériel didactique, toutes les associations présentent des corrélations faibles. De plus les valeurs des pentes sont si élevées qu'elles entrainent le rejet de l'hypothèse de recherche. Il n'existe donc pas de lien significatif entre ces deux variables. La relation linéaire R^2 est de 0,618. Ce résultat supérieur à la moyenne est dû au fait que quatre corrélations sont inversement proportionnelles

III-4-La difficulté d'insertion professionnelle des étudiants dépend du type de suivi apporté aux étudiants par leurs enseignants dans le cadre de leurs stages profession

Le dernier test d'hypothèse de cette étude se fait au moyen de quatre sous corrélations.

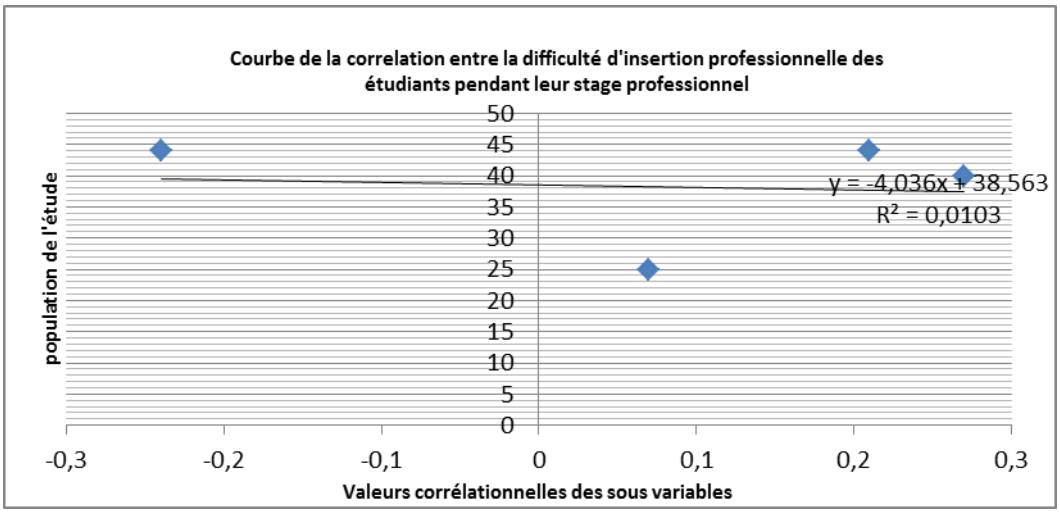
Le premier groupe de variable unit : Nécessité d'une formation supplémentaire et, Stage comme partie intégrante de la formation académique. La corrélation de Pearson est de 0,07, donc la relation entre les variables est faible. Le résultat de la pente est 0,73>0,05. Ce résultat étant largement supérieur à 0,05, la corrélation n'est pas significative. Du fait de ces résultats, l'hypothèse nulle est acceptée.

Le deuxième groupe de variables est constitué de: Tâches en adéquation avec le domaine de formation et supervision du stage en collaboration étroite avec l'encadreur académique, la corrélation de Pearson est -0,21. La relation entre la première et la seconde variable est donc moyenne et inversement proportionnelle. Le résultat de la pente est 0,17. Ce résultat étant largement supérieur à 0,05, la corrélation n'est pas significative. Ainsi, l'hypothèse nulle est acceptée.

Cette association de variables est constituée de : Aptitude à concevoir tout seul et utilisation inadéquate des compétences. La corrélation de Pearson est 0,27, révélant une corrélation moyenne entre les deux variables. Le résultat de la pente est 0,87> 0,05. La corrélation n'est donc pas significative et l'hypothèse de recherche est rejetée.

Les variables ''Difficultés de compréhension" et "Exigence des activités de conception pendant le stage'' constituent la dernière association de ce groupe de variables. La corrélation de Pearson est -0,24, mettant en évidence une corrélation moyenne et inversement proportionnelle entre les variables. Le résultat de la pente est 0,16 > 0,05. Comme dans les cas précédent, l'hypothèse de recherche est rejetée.

Tableau n°4



Des quatre couples de variables étudiées en vue de tester la quatrième hypothèse, l'on peut remarquer que toutes les corrélations existent. Trois sont moyennes et une faible. Par contre la possibilité de commettre l'erreur α est élevée pour chacune d'elle, l'on pourrait donc dire en émettant des réserves qu'il existe un lien entre ces deux variables. C'est d'ailleurs la raison pour la quelle la relation linéaire R^2 est 0,010

Conclusion de l'Hypothèse Générale

Des conclusions découlant des quatre hypothèses de recherche de l'étude, On déduira qu'il existe une corrélation moyenne entre, la difficulté d'insertion professionnelle des étudiants et les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants pendant le cursus universitaire des dits étudiants. Seulement la probabilité de commettre l'erreur α est supérieure à 0,05

IV- DISCUSSION

Après le rappel des objectifs et de la méthode d'analyse des résultats, un aperçu des principaux résultats, de l'interprétation des données, des recommandations sera présenté après quoi, une ouverture sur les recherches futures sera faite.

L'Objectif général de cette étude vise la vérification du degré d'influence des pratiques pédagogiques sur la difficulté d'insertion professionnelle des étudiants.

En raison du fait que le phénomène à étudier au cours de cette recherche à savoir l'impact des pratiques pédagogiques sur la difficulté d'insertion des étudiants était déjà perceptible à l'observation, la méthode d'analyse qualitative nous a permis de recueillir les données sur ce qui restaient à découvrir. De plus, cette méthode a été utilisée parce qu'il était question de recueillir les avis personnels des étudiants. L'analyse des données a révélé les résultats suivants :

HR_1-Trois corrélations faibles, une moyenne et une autre nulle et, deux hypothèses de recherche acceptées, avec deux seuils de signification inférieurs à 0,05.

HR_2- Trois corrélations sont faibles et deux sont moyennes. Avec trois seuils de significations inférieurs à 0,05.

HR_3- Toutes les associations présentent des corrélations faibles, Aucune corrélation n'a un seuil de signification inférieur à 0,05.

HR_4- Trois corrélations sont moyennes et une faible. Aucune corrélation n'a un seuil de signification inférieur à 0,05.

Diverses littératures corroborent les résultats ci-dessus présentés. Nous nous attarderont principalement sur deux d'entre eux. Si l'on prend le cas de l'apport des TD et TP dans la formation, au regard du tableau n° 8,

Tableau n° 5 : Répartition des enquêtés par axe principal des TD selon l'âge, le genre, l'université d'origine et le Système de formation universitaire

		Axe principal des TD								Total	
		Tient compte des réalités professionnelles		Amélioration du potentiel de l'étudiant		Besoins du marché du travail		Epouse les exigences du contexte technologique et professionnel			
		%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif
Tranche d'âge	Entre 20 - 24 ans	10,7	9	82,1	69	1,2	1	6,0	5	100,0	84
	Entre 25 -29 ans	13,7	10	83,6	61	,0	0	2,7	2	100,0	73
	Entre 30 - 35 ans	13,6	3	86,4	19	,0	0	,0	0	100,0	22
	Plus de 35 ans	44,4	4	44,4	4	,0	0	11,1	1	100,0	9
Sexe	Masculin	13,6	16	81,4	96	,8	1	4,2	5	100,0	118
	Féminin	14,3	10	81,4	57	,0	0	4,3	3	100,0	70
Université	UYI	15,9	24	78,8	119	,7	1	4,6	7	100,0	151
	UD	5,4	2	91,9	34	,0	0	2,7	1	100,0	37
Système de la formation universitaire	Unité de valeur	17,0	15	78,4	69	,0	0	4,5	4	100,0	88
	LMD	11,0	11	84,0	84	1,0	1	4,0	4	100,0	100
Ensemble		13,8	26	81,4	153	,5	1	4,3	8	100,0	188

L'on se rend compte que, les variables ''besoin du marché du travail'' et ''exigence du contexte technologiques'' reçoivent des suffrages quasiment nulles. Soit, 1% pour le premier cas et 8,55% pour le second. Ceux-ci confirment une autre étude faite par le ministère de l'enseignement supérieur du Cameroun et l'ambassade de France en 2005 sur l'insertion professionnelle en fonction du type de formation. Cette dernière conclue que, « Il n'y a pas de différence entre les diplômés du supérieur général et du secondaire technique» (O.Gorro, 2005, p.5) Ceci est due au fait que, les universités n'apportent pas de compétences concrètes voire pratiques au étudiants lors de leur formation.

En outre, au regard des résultats de toutes les hypothèses de recherche, l'on décèle un échec dans la mise en œuvre des politiques éducatives. Le cas du manque de stages professionnels ou, des imprégnations en entreprise n'ayant aucun rapport avec la formation initiale est révélateur. Cette situation rejoint la logique de la théorie des systèmes en psychologie des organisations. Il ressort un manque de synergie entre les organes de fonctionnement des universités et de leur tutelle. Après que l'enseignement supérieur ait définit des objectifs tels que la formation des étudiants au travers des stages d'entreprise, il n'est pas compréhensible que l'implémentation ne soit pas effective.

Les résultats de cette investigation permettent de dégager des valeurs pratiques aussi bien pour les enseignants, que pour les gestionnaires de l'éducation dans l'enseignement supérieur. En se sens, les gestionnaires de l'enseignement supérieur pourront comprendre au travers de la troisième hypothèse que le matériel didactique de qualité et actualisé serait indispensable pour aider l'université à former des étudiants prêt à l'emploi et partant, ils devraient mettre sur pied des stratégies organisationnelles qui permettent d'atteindre les objectifs du système LMD.

D'autre part, le décalage entre les politiques existantes et les réalités du terrain perçues au travers du fait que l'apport du système des unités de valeur ne diffère pas de celui du système LMD, devrait amener les enseignants à réaliser leurs limites et prendre conscience de leur rôle déterminant dans la formation des étudiants.

Toutefois, au terme de cette étude, le chercheur pourra se poser quelques questions pour avoir plus éclairage sur la situation de l'insertion professionnelle des étudiants camerounais en rapport avec la formation au niveau du supérieur. Parmi elles nous pourrons avoir les suivantes :

- Pourquoi les politiques éducatives ne sont-elles pas efficacement implémentées au Cameroun?
- Le Cameroun ne pourrait-il pas appliquer le ''système d'insertion dual'' afin de remédier plus efficacement aux problèmes liés à l'insertion professionnelle ?

BIBLIOGRAPHIE

1- Ouvrages

Angers, M., Québec, Centre Educatif et Culturel inc, (1992), *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines.*
Bekolo, C., Paris, Bordas, (2002), *L'étudiant des universités d'état Camerounaises Aujourd'hui et Demain : Condition, Responsabilité et défis.* 2ème forum des étudiants des universités d'état du Cameroun / Buéa.
Besseyre des Horts, C-H., Paris, Les Editions d'Organisation, (1988), *Vers une gestion stratégique des ressources humaines.*
Bomisso, I.G., *Yaoundé*, (2005), *Enquête sur l'emploi et le secteur informel.*
Bouchet, J. Chanton, O. Kreel, V. Mazé, C. Ric, F. et Richard, G., (1996), Paris, Bréal, *Psychologie sociale tome 2 : approches du sujet social et des relations interpersonnelles.*
Charpentier, P., Paris, Editions Nathan/VUEF (2003), *Organisation et gestion de l'entreprise.*
De Vreyer P. et Roubaud, F., Paris. Université de Paris Dauphine, (2009). *Marchés du travail urbains en Afrique.*
Descaves, A., Paris, HACHETTE Education, (1992).*Comprendre des énoncés, Résoudre des problèmes.*
Fischer, G-N., Paris, Dunod, (1996). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale.*
Fortin, M.F., Québec, Décarie Editeur inc. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*
Garo, O. Yaoundé : Cameroun, *cometes.uninet.cm* (Août 2005), *Comètes info spécial génération 2000, n° 12.*
Guth, S., Paris, l'harmattan (1994), *L'insertion sociale.* (Institut national de la statistique).
Hilaire, H., Paris, l'Harmattan, (1995), *Education-Formation-Emploi la clé du développement de l'Afrique à l'ère de la mondialisation : mode d'emploi.*
Loriol, M., Paris, l'Harmattan, (2006), *Définition de l'insertion : qu'est-ce-que l'insertion ?*
Mambou. P.F., Yaoundé, inédit, (2008), *Stratégies d'insertion des jeunes de la ville de Yaoundé.*
MINESUP, Yaoundé, édition Clé, (2003), *Recueil des textes de l'enseignement supérieur au Cameroun.*
Mondjanagni, A.-C., Paris, I.P.D. et Karthala. (1984), *La participation populaire au développement en Afrique noire.*
Montanton, C., Paris, L'Harmattan, (2004), *Approches systématiques des dispositifs pédagogiques : enjeux et méthodes.*
Mvogo, D., Yaoundé, Presse de l'UCAC, (2002). *L'Education aujourd'hui : Quels enjeux ?*
Ngonthe, R., Yaoundé, ISSEA(2010), *Un exemple de panel en Afrique pour modéliser l'insertion professionnelle des jeunes.*
Nji, A., Yaoundé, Descholar Press, (2004), *Why poor people remain poor.*
Ntele Bomba, G., Yaoundé, Imprimerie Nationale, (1996), *Propos Pédagogiques- Pourquoi enseigner, Pourquoi apprendre ?*
Rojot, J., Paris, Editions ESKA, (2003), *Théories des Organisations.*
Simondet, L., Yaoundé, www.afrik.com, (2006), *Première étude sur le marché de l'emploi au Cameroun : les jeunes plus touchés par le chômage.*
Tatantang, H., Paris, l'Harmattan, (2010), *Education-Formation-Emploi la clé du développement de l'Afrique à l'ère de la mondialisation : mode d'emploi.*
Tatantang, H., Paris, l'Harmattan, (2010), *Jeunesse et éducation en Afrique noire.*
Tsafak G., Paris, L'Harmattan, (2001), *Comprendre les Sciences de l'Education.*

2-Mémoires

Bomba Ahanda, G. D., Inédit, (2010), *Stéréotypes liés aux filières et mobilité interdisciplinaire des étudiants de la FALSH de l'université de Yaoundé I.*
Mbiah, A.F., Yaoundé, Inédit, (2005), *Elaboration de la formation et efficacité : Le cas de la Caisse nationale de Prévoyance sociale,* Centre Régional Africain d'Administration du Travail.
Ngo Binam, I., Yaoundé, Inédit, (2008), *Intensification de la charge mentale de travail et burnout chez le travailleur de l'entreprise privée au Cameroun*, Université de Yaoundé I.
Okono, S.N., Cameroun, Inédit, (2004), *Chômage et engagement professionnel*, Université de Yaoundé I.
Tsafack, M.N., Inédit, Yaoundé, (2007), *Environnement organisationnel et engagement professionnel : Cas du personnel du Ministère de l'Enseignement Supérieur*, Université de Yaoundé I.

3- Dictionnaires

Boudon R. et Bourricaud F., Paris, PUF, (1982), *Dictionnaire critique de Sociologie.*
Boudon, R. Brnard, P. Cherkaoui Mohamed et Bernard-Pièrre, Paris, Lecuter, (1996), *Dictionnaire de la sociologie.*
Braubo, S. Beaumann, A., paris, Edition Foucher, (2009), *Dictionnaire du Droit privé.*
Brugère-Trélat V., Paris, Hachette, (1980), Dictionnaire de langue française : Encyclopédie et noms propres.
Doron R. et Parot F., Paris, PUF, (1991), *Dictionnaire de psychologie,* [1e édition].
Robert, P., Paris, Edition Hachette, (1971), *Micro Robert : Dictionnaire du français primordial.*

4- **Site Internet**

www.denistouret.fr/droitsoc/organisation_sociale.html
www.collegeahuntsic.qcca/pagedept/scsociales/psy/methsite/consignes/correlationhtm
http://psychologiepositiveautravail.blogspot.com/
http://www.afsp.msh-paris.fr/publi/ficheslivre/Otayek.htm.
htpp://www.u-bourgogne.fr/GUFNU/Afrique/docs/doc_otayek.pdf
http://www.emploi-environnement.com/fr/dico/dico.php4
www.memoireonlle.com/01/10/3259

Pratiques pédagogiques et mobilité internationale : une articulation structurante pour les étudiants du Master « Expertise, Ingénierie, Direction d'organisation » ?

Pascal Lafont
pascal.lafont@u-pec.fr

Marcel Pariat
pariat@u-pec.fr

Enseignants-chercheurs Université Paris Est Créteil
CIRCEFT-REV (Reconnaissance, Expérience, Valorisation) - EA 4384
Université Paris Est Créteil, 80 Avenue du Général de gaulle – 94009 Créteil cedex

Dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement supérieur, notamment porté par des injonctions communautaires[95], si les étudiants français, tout comme leurs homologues allemands, sont parmi les européens les plus mobiles, les données statistiques tendent à démontrer que la plus grande proportion de mobilité étudiante depuis la France vers un pays d'Europe est, pour l'essentiel, effectuée par des étudiants qui sont en dehors de tout programme européen, comme le sont les étudiants de notre population d'enquête[96]. Celle-ci est constituée de 4 cohortes d'étudiants (n=84) de Master, dont les représentations semblent nourries autant par un «champ des possibles» que par celui des difficultés qu'ils rencontrent. Aussi, nous intéressons-nous à l'étude des formes d'engagement au sein d'un parcours de formation de plus en plus sollicité en raison de son caractère international et de la transversalité de ses contenus issue d'un tronc commun de savoirs et de connaissances. A la recherche d'un équilibre entre élaboration d'«un avenir en construction» et moyens qu'ils mobilisent pour atteindre des objectifs conjointement assignés par les exigences institutionnelles et celles issues de leurs aspirations, ils sont inscrits dans un processus d'élaboration identitaire professionnelle et sociale (Dubar, 2000, pp.180-181). N'est-ce pas pour cela qu'il convient de rechercher des modalités de formation alternatives, dont la finalité est de favoriser de nouvelles formes de mise en œuvre de la mobilité internationale?

Aussi avons-nous formulé l'hypothèse selon laquelle si les étudiants du parcours international du Master «Expertise, Ingénierie, Direction d'organisation» attestent d'une adéquation entre leurs attentes en matière de réalisation de leur projet et les résultats de la formation, c'est parce que les pratiques pédagogiques qui y sont pensées sur la base d'une mobilité internationale rationalisée favorisent un effet structurant. D'un point de vue méthodologique, nous avons soumis un questionnaire[97] à 84 étudiants et nous nous sommes appuyés sur les réactions en focus groupe lors des 4 bilans des séjours intensifs à l'étranger[98]. L'analyse des lettres de candidature complète l'étude des motivations de chaque étudiant.

Notre objectif est d'interroger le processus pédagogique de construction d'une nouvelle forme de professionnalisation et des effets produits quant à l'élaboration d'une identité professionnelle et sociale de ces étudiants. Il s'agit d'appréhender en premier lieu les motivations les conduisant à s'inscrire dans un parcours qui, a priori, semble correspondre à leurs intentions, puis dans un second temps d'analyser la démarche de l'équipe pédagogique associant «mise en situation» et apprentissage méthodologique d'une posture comparatiste (Lallement et Spurk, 2003), dont la finalité est d'amener les étudiants à mieux se connaître et se faire reconnaître pour se réaliser (Charlot, 1997). Enfin, nous mettrons au jour les modalités de construction d'une correspondance entre projet personnel, professionnel (Boutinet, 2001), et pédagogique fondé sur le « voyage », vecteur d'une mue tant individuelle que collective (Pariat, 2000).

1) Des motifs d'engagements qui président aux choix de ce parcours

Quelles sont les caractéristiques des étudiants et comment disent-ils leurs préoccupations qui les conduisent à choisir ce parcours ? Rien d'étonnant à ce que notre population d'enquête soit majoritairement féminine (plus de 76%) en raison de la provenance principalement de cursus de lettres et sciences humaines. Force est de constater que cette sur-représentation des femmes va dans le sens des propos d'Alaluf et al (2003): «si l'université se démocratise, c'est essentiellement au travers des filles». Mais, si des champs connexes sont propices à des réorientations disciplinaires (environnement durable, architecture…), rien ne s'oppose à l'inscription de certains étudiants dans la perspective d'une reconversion (enseignants du second degré, …). Avant leur inscription dans ce cursus, la plupart d'entre eux ont une ou plusieurs expériences à l'étranger (voyage d'étude, engagement humanitaire, natif de pays étrangers …), ce qui révèle un des critères déterminant pour le recrutement. La durée de ces expériences induit un âge médian proche de 26 ans (23 à 40 ans), sans toutefois constater une inflation des demandes d'inscription en régime dérogatoire ou en formation continue (-10%). Nous disposons également de données relatives à l'origine socioculturelle des étudiants (cf. niveau d'études des parents et des frères et ou des sœurs), ainsi que de caractéristiques de leur parcours scolaires (cf. types d'enseignement suivi). Certes, nous ne prétendons pas à l'exhaustivité des données sociologiques pour pallier à la faible représentativité actuelle de notre population d'enquête en raison de sa petite taille mais le sujet pour nous se situe sur un autre terrain. Il s'agit, en effet, de discerner les raisons qui font converger des étudiants d'origine variée (Amérique Latine, Afrique, Europe) vers ce parcours.

D'une manière générale, quatre orientations motivationnelles à la formation peuvent être identifiées: les motifs liés au fait même d'être en formation, *les motifs intrinsèques*, et ceux qui trouvent leur satisfaction en dehors de la formation, *les motifs extrinsèques*, les motifs qui visent l'acquisition d'un contenu de formation, donc centrés sur *l'apprentissage* et les motifs qui visent *la participation* c'est-à-dire la présence en formation recouvrant une typologie de dix motifs d'engagement en formation (Carré, 2004). Les lettres de candidature à ce master international, illustrent le principe selon lequel la motivation consacre la composante principale du processus qui règle l'engagement dans l'action ou l'expérience formatrice. Elle en détermine le déclenchement dans une certaine direction avec l'intensité souhaitée et en assure la prolongation jusqu'à l'aboutissement, déterminée par la possibilité d'exercer des fonctions à fortes responsabilités:

> *« J'ai acquis les compétences en terme d'écoute et d'analyse de besoins, de gestion de groupe et de coordination à l'occasion d'événements de quartier en collaboration avec des partenaires sociaux, publics et privés »* (LM –IJM13).

[95] En 2000, la stratégie de Lisbonne (Conseil européen) a amorcé une politique de développement visant à faire de l'Europe, «l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable de générer une croissance durable, une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et une plus grande cohésion sociale ». Ainsi, se sont dessinés des enjeux décisifs faisant écho à l'éducation et à la formation tout au long de la vie.

[96] Entre 1998 et 2006, le nombre d'étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur français a progressé de 71%. A eux seuls, ils contribuent à la croissance de 6% des effectifs totaux d'étudiants. Sur la même période, la part des étrangers dans la population étudiante est passée de 7,1% à 11,7%. Les africains représentent près de la moitié des étudiants étrangers, même si leur part a diminué de 4 points en 4 ans.

[9797] 38 questions ouvertes et fermées constituent le questionnaire segmenté en 4 grandes parties: caractéristiques socioculturelles, éléments des parcours académiques et professionnels, écarts entre les effets attendus et obtenus de la formation, écarts entre les préoccupations des enseignants et des étudiants.

[98] La passation des questionnaires a été réalisée avant le stage pour les promotions 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010, et après pour celle de 2010/2011.

« …mes diverses expériences professionnelles m'ont permis de développer plusieurs compétences indispensables dans le monde du travail. J'ai acquis des compétences telles que l'autonomie, le sens du relationnel et de la communication, le leadership, le travail en groupe et l'animation d'équipe et des savoir-faire tels que la recherche de partenariats, la recherche de financements, l'organisation d'évènements… je dispose d'une bonne capacité d'analyse qui me permet de comprendre rapidement des situations parfois complexes ainsi qu'une très bonne capacité d'adaptation dans des environnements parfois difficiles ». (LM – SLM24).

Le motif identitaire en lien avec le désir d'acquisition des compétences et/ou de la reconnaissance symbolique nécessaire à une transformation de leurs caractéristiques identitaires (statut social, fonction, niveau de qualification, etc.), et le motif vocationnel pour lequel l'acquisition de ces mêmes attributs est nécessaire à l'obtention d'un emploi, à sa préservation, son évolution ou sa transformation, raisonnent avec une logique de recherche d'emploi anticipée ou une gestion de carrière planifiée (contrainte ou souhaitée):

« Mes expériences professionnelles tout au long de ma formation… la dernière au sein d'une entreprise leader dans le domaine du traitement de l'eau sur la scène internationale, Suez Environnement, m'ont fait prendre conscience de ma détermination à vouloir appliquer mes connaissances scientifiques aux projets sociaux et humanitaires… mes voyages ainsi que mes engagements et actions auprès d'ONG et associations n'ont fait que renforcer cette volonté d'œuvrer dans cette direction ». (LM – MGM24)

Toutefois, au fil des réponses au questionnaire, les étudiants font plus facilement figurer l'idée d'une quête de bonheur, d'épanouissement, déjà présente dans la philosophie antique, à rapprocher du motif hédonique (goût du voyage) où l'engagement est dû aux plaisirs, lié aux conditions pratiques de la formation: ambiance, confort, etc. Ils affirment leur souhait de se positionner en tant que responsables de leur apprentissage voulant à la fois s'émanciper d'une vision utilitariste et prescrite de la formation, et s'affranchir d'une tradition sophiste «qui vise l'acquisition d'un savoir pratique, techniquement disponible dans des modes d'apprentissage» (Pariat, Terdjman, 1996, p. 15). Aussi, s'engagent-ils rarement en formation pour un seul motif, plusieurs participant à leur décision. Leur nombre, leur importance, leur articulation varient en fonction de la personne, de son histoire et de son rapport à la formation:

« Au cours de mes voyages, il m'est apparu clairement l'importance de développer les politiques éducatives et l'accès à l'éducation... Ces expériences m'ont permis de disposer d'une connaissance des réalités de terrain dans les pays en développement et émergents ». (LM -SLM24)

Seuls parmi les dix motifs, celui prescrit qui associe l'engagement en formation au résultat de l'injonction d'autrui (supérieur, famille, etc.), et le motif dérivatif inhérent à l'évitement de situations ou d'activités vécues comme désagréables (mauvaise ambiance au travail, tâches routinières, etc.), ne sont jamais mentionnés par les étudiants. Le premier évoqué est celui épistémique, directement lié à la connaissance d'un contenu, au plaisir d'apprendre, de s'approprier des savoirs, de se cultiver, tout comme le motif socio-affectif qui associe à la formation le but d'avoir des contacts sociaux, de développer des relations, d'avoir des échanges. Les motifs extrinsèques tels qu'économique, opératoire professionnel, et personnel, associés à l'acquisition de compétences perçues comme nécessaires dans le champ du travail, en dehors du champ du travail (loisirs, vie familiale, responsabilités associatives, etc.), ne sont que secondairement évoqués, hormis durant les jeux de rôle et les situations de simulation organisés dans le cadre des enseignements de professionnalisation et de préparation à la recherche de stage et d'emploi:

« J'ai personnellement mieux appréhendé cette année l'approche terrain grâce notamment aux exercices pratiques de simulation d'entretien dans le cadre des cours dédiés au séminaire de recherche » (MPM24).

Enfin, une des spécificités de ces motifs d'engagement repose sur la volonté d'un engagement altruiste en faveur d'un pays et d'une culture, particulièrement présente chez les étudiants issus de pays confrontés à des troubles socioéconomiques, voire sociopolitiques (Côte-d'Ivoire, Albanie, Colombie…).

2) Structuration de l'offre de formation universitaire en prise avec un contexte évolutif

Au gré des mutations techniques, économiques, sociales et politiques en Europe et dans le monde, les bouleversements s'accélèrent et la mobilité professionnelle, sociale et spatiale apparaît de plus en plus incontournable. Hier, la décentralisation liée à la régionalisation en même temps qu'à la localisation, et à présent l'espace européen et international, consacrée par une existence juridique, économique et culturelle accentuent une globalisation des problèmes posés par la formation, l'éducation et le travail en corrélation avec les problématiques de développement et de coopération au niveau international. Les universités cherchent dès lors à renforcer leur image et leur pouvoir d'attractivité dans le cadre de l'enseignement supérieur et de la recherche (Harfi, Mathieu, 2005, pp. 28-42). Et, si une véritable recomposition est engagée dans les rapports au travail, à la formation, et à l'éducation, elle ne saurait évoluer sans un réel partenariat entre les différents acteurs locaux: élus, chefs d'entreprises, administrations locales, établissements d'enseignement, de formation et de qualification, associations à caractère social et/ou éducatif, institutions internationales, organisations non gouvernementales tant en France qu'à l'étranger. Aussi, les étudiants du master international ont-ils connaissance d'un gisement d'emplois qui reste à explorer à partir de l'identification des besoins révélés, notamment grâce à leur démarche d'investigation et des préconisations qui en résultent. Plusieurs exemples ont montré qu'ils étaient à l'origine d'emplois qu'ils occupent présentement en France comme à l'étranger, en particulier au sein d'organisations non gouvernementales (France, Maroc…).

2.1) Des pratiques pédagogiques enracinées dans une tradition partenariale

Fort de la connaissance de ce contexte, grâce à un Réseau interuniversitaire d'éducation, de formation et de développement[99] (REDFORD), la majorité des enseignants intervenant dans ce parcours disposent d'une grande expérience en matière de rencontres entre acteurs d'origines, et de cultures diverses, parce qu'ils considèrent qu'elles sont source d'enrichissement mutuel entre enseignants, et avec naturellement les étudiants, tout en renforçant constamment l'approche interculturelle. Ils donnent à voir une pluralité d'approches sur des thématiques telles que: «les politiques de formation en direction des populations immigrées», «la gestion des compétences collectives», «la législation et l'application des dispositifs d'éducation spécialisée»…, sans négliger les exigences propres au système universitaire français (promotion, pré-requis…), «héritage» porteur de manières d'enseigner, de modes pédagogiques… qui jouent un rôle et alimentent ces échanges dans une perspective interculturelle:

« J'ai trouvé que les interventions étaient assez diverses et j'ai apprécié tout particulièrement les présentations qui ont directement nourri mon sujet »(SLM24)

Ce sont donc la rencontre avec d'autres institutions, tout comme la confrontation à d'autres modèles et contextes, qui obligent à penser une démarche pédagogique renouvelée. Concrètement, les étudiants, confrontés à des cours en langues étrangères assurés par des enseignants venant principalement de l'espace européen (Italie, Espagne, Suisse, Portugal, Belgique), mais aussi d'Amérique du sud (Argentine…) durant une dizaine de jours, abordent par exemple des références héritées du modèle de protection sociale français, telle la gestion des pensions civiles de retraite, vecteur de représentations liées aux activités et au rapport qu'elles entretiennent au «grand âge». Ce faisant, ils prennent conscience que, selon l'espérance de vie des pays, cela prend un relief

[99] Des accords cadres bilatéraux ont été conclus depuis une plus de 20 ans entre l'Université Paris Est Créteil (UPEC) et celle de la Frontera (Temuco/Chili), l'Université Uninorte (Barranquilla/Colombie), l'Autonoma de Yucatan (Merida/Mexique), la Quisqueya (Port au Prince/Haïti) et bien d'autres. Ils ont permis à l'UFR des sciences de l'éducation et des sciences sociales de l'UPEC de réaliser des formations de Master en double diplômation. Et, cela va au-delà du développement de relations partenariales pour la réalisation de masters, favorisant de surcroît une coopération tant pédagogique que scientifique, qui vise un développement durable en accompagnant les établissements partenaires dans un processus de création de Masters, puis de doctorats, mais aussi de réalisation de recherches et de productions scientifiques. En outre, la forme pédagogique adoptée a pour ambition d'accompagner les transformations des pays concernés.

différent et oblige à repenser différemment la question du traitement des conditions de vie après l'activité professionnelle. Un certain relativisme les conduit alors à ne plus traiter des mêmes questions sur le même mode.

Suivant l'approche normative ou volontariste, quand une société ou une institution ne fonctionne pas suivant un modèle prédéfini, c'est qu'elle ne fonctionne pas du tout. Interrogeant ce type de diagnostic, les étudiants cherchent à identifier les variables de blocage dans le manque d'information des acteurs placés dans les situations de commande ou de responsabilité. Pour les enseignants comme pour les étudiants, l'approche normative empêche de comprendre qu'il existe de multiples modèles suivant lesquels une société ou une institution peut fonctionner. Refusant toute logique vis-à-vis de ce qui ne marche pas suivant le modèle de référence, les tenants de l'approche normative n'ont, le plus souvent, qu'une vue humaniste ou moraliste du changement, qui, selon eux, doit être nécessaire parce qu'il est bon. Or, l'histoire montre que les changements de système sont plutôt difficiles, même pour les étudiants:

> *« Une des premières difficultés est de prendre du recul par rapport à ce que nous avons appris depuis des années au collège, au lycée, au niveau des premières années universitaires… il faut se détacher d'une relation traditionnelle qui nous a toujours lié à l'enseignant, qui s'enracine depuis notre enfance pour développer de nouvelles méthodes d'éducation comme le montrent les orientations et les innovations pédagogiques de nos enseignants. Devenir force de proposition, de création et d'innovation… Le prix est de se détacher de ce formatage…» (SLM24).*

Aussi, cette difficulté doit-elle être assumée pour qu'une pensée puisse se donner un objet. Si le principe fondateur de ce dispositif international de formation de Master vise le développement de compétences réflexives et proactives, ainsi que l'acquisition de véritables capacités d'autonomie et de sociabilité, l'objectif est moins une accumulation de savoirs et de connaissances que le développement des capacités à les transférer dans de futurs environnements professionnels.

La stratégie pédagogique comparative privilégie l'approche sociétale (ou *inter national*) afin d'identifier des «cohérences nationales». Et, le but consiste à donner sens aux ressemblances ou aux différences entre les pays, les politiques d'éducation, de travail, et de formation des territoires étudiés, pour identifier des tendances globales ou au contraire la persistance de particularismes, voire la « survivance » de logiques locales. Cependant, toute action étant inscrite dans un contexte déterminé, il convient d'appréhender chacune d'entre elles dans son environnement, en référence à des objectifs précis de comparaison. Il ne saurait y avoir d'approche sociologique sans raisonnement comparatif, même si les modalités de comparaison paraissent implicites quand il ne s'agit pas d'une comparaison internationale. Or, telle qu'elle est envisagée au sein de ce master, elle contient, de manière sous-jacente, la perspective de constitution d'une référence par rapport au secteur dans lequel chaque étudiant souhaite s'insérer plus tard.

Il s'agit donc de conduire une comparaison dans les champs de l'éducation, de la formation, de l'animation, et du travail, pour identifier des points communs, par exemple, quant aux conditions professionnelles de production, à la gestion des ressources humaines, à la mobilité sociale et professionnelle, au management des organisations, à la gestion des relations inter-personnelles, à l'ingénierie de l'éducation et de la formation. L'une des vertus de la démarche comparée à l'échelle internationale consiste à soulever de nouvelles questions que le local n'envisage pas, à l'instar des analyses relevant d'un relativisme culturel, portées par un regard distancié sur la civilisation occidentale. L'approche privilégiée par le master a vocation à amener les étudiants à s'interroger sur les éléments de structuration au niveau sociétal et sur la nature des relations entre action et pouvoir d'action. Ainsi, au terme de leur formation, peuvent-ils occuper des postes de travail dans lesquels ils seront appelés à mobiliser leurs compétences en matière d'ingénierie, d'expertise, de direction d'organisation, que ce soit en France ou à l'étranger. Et, pour ceux qui souhaitent poursuivre leurs études au-delà, ils ont la possibilité d'entreprendre une formation doctorale dans le cadre de «l'Université Paris Est»[100], y compris en cotutelle[101], tout en étant insérés au sein de l'équipe interne REV (Reconnaissance, Expérience, Valorisation) - Equipe d'Accueil (CIRCEFT); à ce jour, deux étudiants sont inscrits en thèse (soit 2,5%) dont l'un est bénéficiaire d'une bourse doctorale de mobilité.

Les résultats en constante amélioration[102] sont fonction d'une conjonction de plusieurs facteurs importants: une notoriété grandissante qui rend le recrutement de plus en plus sélectif, des modalités d'évaluation échelonnées réduisant une trop grande concentration des tensions sur la semaine consacrée aux évaluations semestrielles, une souplesse dans le maniement des langues étrangères reposant sur la maîtrise de plusieurs langues par chacun des enseignants chercheurs, une dynamique de groupe grâce à une assiduité significative. Pour autant, certains parcours individuels ne sont pas aboutis, puisque seuls 7/10 achèvent leur cursus:

	Première promotion	Seconde promotion	Troisième promotion	Quatrième promotion	Totaux
Effectif étudiant	16	23	20	25	84
Effectif M1	3	12	5	10	30
Effectif M2	13	11	15	15	54
Soutenance M	10	16	13	22 (envisagées)	61 (72,61%)
Soutenance M1	1	11	5	9 (envis.)	26 (86,66%)
Soutenance M2	9	5	8	13 (envis.)	35 (64,88%)

Lecture : Seuls 10 étudiants ont achevé leur formation par une soutenance de mémoire dont 9 étudiants de deuxième année de Master au cours de la première promotion.

Les raisons en sont le plus souvent d'ordre personnel (problème inhérents à l'obtention d'une autorisation de séjour, survenue d'une grossesse, charges de famille pour les plus âgés, installation dans un pays étranger au terme d'un stage…). Mais il peut aussi s'agir d'une difficulté à formuler un projet propre, révélatrice d'une insuffisance de maturité personnelle.
Ainsi, se trouve affirmée l'importance du processus de prise de conscience et de mobilisation qu'implique le projet pédagogique du parcours international de ce master, projet qui conduit l'apprenant, stagiaire, à passer par plusieurs étapes de déconstruction de ses propres représentations, puis après un stade de déstabilisation, à se reconstruire à l'occasion du stage dans un pays étranger, et, ce, après avoir fait l'expérience de la mobilité internationale avec l'ensemble du groupe en formation. Cela ne paraît pas justifier une redéfinition des critères de sélection afin d'anticiper d'éventuelles difficultés, et au risque d'exclure certains candidats; et, ce, d'autant que si l'on tient compte de ceux qui diffèrent la réalisation de leur mémoire de master d'un an, le taux de réussite est proche de 90%.

2.2) Construction d'une mobilité internationale

Conformément aux injonctions européennes du LMD[103], la première année du parcours international du Master comprend 45 Ects[104] sur 60, et la seconde 48 Ects sur 60. Ainsi, les éléments constitutifs au projet pédagogique du parcours international de celui-ci représentent-ils plus des 2/3 de l'ensemble de la

[100] Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur
[101] En particulier pour ceux issus d'un master de l'UPEC préparé en double diplômation (accord de coopération)
[102] Les moyennes démontrent un saut qualitatif de 12,69 à 13,89 entre 2008 et 2010. Au regard du premier semestre, ceux de la dernière promotion augurent de meilleurs résultats encore en totalisant une moyenne de 14,07.
[103] Licence, Master, Doctorat
[104] European Credit Transfer and Accumulation System

formation du master, tandis que plus de 50% relèvent d'une mobilité internationale effective. En outre, les enseignements sont assurés par une équipe pédagogique qui associe des enseignants-chercheurs et des professionnels français et étrangers. Ils sont constitués d'un socle commun d'enseignements à l'ensemble des deux années (M1 et M2), et de contenus de formation spécialisés, ainsi que de stages. La formation intègre également un travail spécifique sur la notion de projet personnel et professionnel, dont l'intention est de préparer tant à la recherche d'un stage qu'à celle d'un futur emploi. La finalité est d'engager un processus réflexif chez l'étudiant qui s'apparente à une forme de socialisation du monde professionnel en vue d'une future insertion professionnelle dans un environnement international en transformation. Il s'agit de mettre chaque étudiant en situation de mobilisation personnelle et professionnelle, y compris à l'occasion de la recherche d'un stage. En d'autres termes, l'intention de l'équipe pédagogique vise à faire naître un processus de prise de conscience du projet tant personnel que professionnel de chacun(e), susceptible de le conduire sur la voie d'une affirmation identitaire tant individuelle que collective.

Le dispositif international de formation comprend un stage qui doit être effectué à l'étranger, d'une durée d'au moins 8 semaines en première année de Master, et d'au moins 12 semaines en seconde année de Master, dans une institution, organisation, entreprise, au sein de laquelle une mission à caractère professionnel est confiée à l'étudiant. Cela constitue un élément prépondérant de la professionnalisation du Master, y compris dans le champ de la Recherche. A titre dérogatoire, l'un des deux stages longs peut se dérouler en France à condition que l'institution d'accueil soit de nature à développer des projets et des actions à vocation internationale. Chaque année, quelques étudiants étrangers usent de cette souplesse en arguant que le pays dont ils sont originaires fonde la base de leur référence et permet *de facto* une comparaison.

Dans le cadre des stages de mobilité internationale, les étudiants peuvent bénéficier d'une prise en charge: différentes bourses leurs sont offertes. Elles permettent d'apporter une contribution aux frais d'hébergement, de déplacements, voire d'assurance, à la majorité des demandeurs. Accompagnés dans leur démarche par le relais international de l'UFR de rattachement, 84,6% d'entre eux ont bénéficié d'une bourse[105]. En complément, 25% d'entre eux, ont également bénéficié d'un contrat étudiant en contrepartie d'une centaine d'heures d'activité administrative et pédagogique[106]. Dans tous les cas de figure, une convention tripartite est établie entre l'organisme d'accueil du stagiaire, l'Université Paris Est Créteil et chaque étudiant.

Par ailleurs, une mobilité d'une semaine est organisée chaque année, dans un pays différent[107] pour l'ensemble des étudiants du parcours international (M1 et M2) bien que les niveaux soient différenciés dans la plupart des parcours traditionnels. La création d'une dynamique de groupe à effectif réduit, en raison principalement des suivis à distance de mémoires, légitime ce choix pédagogique:

> *« On a parlé d'une sorte de scission entre M1 et M2, et en l'occurrence j'ai été assez impressionné par l'expérience de certains, on sent qu'il y a des gens très sûrs et en même temps cela nous pousse vers le haut en constatant qu'ils ont vécu des expériences très riches et assez impressionnantes et je trouve que cela est stimulant à l'instar des classes de double niveau » (BBM14).*

Cette session intensive est élaborée sur la base d'un projet pédagogique qui intègre une phase de formation méthodologique et thématique essentielle pour l'acquisition de compétences individuelles et collectives exigées pour l'obtention du Master. Au cours de celle-ci, les étudiants conduisent, en petits groupes, des enquêtes de terrain sur des objets d'études déterminés collectivement, et le plus souvent en rapport avec leur projet professionnel. Des outils linguistiques (Plateforme d'apprentissage de langues 24/24h – 7/7j) sont mis à leur disposition afin de faciliter l'acquisition et la maîtrise des langues étrangères, et procéder à des interviews des publics concernés pour les réalités qu'ils souhaitent investiguer:

> *« Le travail de terrain, j'ai trouvé cela génial car comme on a l'habitude d'avoir des cours très théoriques, néanmoins il y avait une certaine frustration en raison de la barrière de la langue surtout au niveau des entretiens quand il s'agit d'approfondir les idées. La difficulté de travailler en groupe est un véritable défi car il y a autant de façon de travailler que d'individualités. Enfin, je pense que c'est très formateur tout en étant contraignant » (BBM14)*

Grâce à son réseau ressources, l'équipe pédagogique offre une large palette de lieux de stages possibles susceptibles de correspondre tant aux intérêts qu'aux projets des étudiants. Aussi, ceux-ci se sont-ils vus confier des missions telles que: l'étude des besoins de formation des bénévoles et la validation des acquis de l'expérience (Bioforce 2011), la mise en place d'un projet dans le secteur de l'éducation à la santé auprès de la population locale (Sénégal, 2010), l'étude et l'analyse du processus de formation des travailleurs sociaux (Chili, 2010), le suivi), la contribution à la planification et à la réalisation d'une manifestation scientifique (Liban, 2010), l'analyse des écarts d'un projet ou d'un programme en fonction des objectifs (Côte d'Ivoire, 2009), le développement d'un plan marketing et commercial (Angleterre, 2009), le développement d'un pôle éducation (Haïti, 2009), le développement de relations partenariales et d'appuis financiers (Turquie, 2008)… Ces missions revêtent diverses facettes: la coordination des moyens, la motivation et la coordination d'équipes, l'identification de complémentarités, l'émergence d'initiatives nouvelles, l'étude de la faisabilité et les modalités de son intégration aux objectifs globaux, l'évaluation des politiques publiques ou privées. De nouvelles professionnalités émergent de l'interaction "formation développement coopération". Aussi, la connaissance et la maîtrise de l'environnement économique, social, éducatif, mondial, s'impose-t-elle, tout comme celle des langues et des mécanismes de montage et de financements de programmes internationaux. Enfin, ces expériences pratiques fournissent l'opportunité de thématiques de mémoires de master, voire d'objets de recherche comme: «les politiques publiques et les déplacements forcés en Colombie» (2009) – «la participation citoyenne et la bonne gouvernance locale dans le cadre de la décentralisation en Haïti» (2009) – «la protection de l'enfance en danger, Casa Don Bosco» (2009) - «l'intervention des ONG du secteur de l'éducation en fonction des besoins réels des collectivités territoriales» (2009) – «la formation professionnelle favorise-t-elle le retour des demandeurs d'emploi sur le marché du travail?» (2008) – «l'impact d'intervention de crise dans les violences domestiques en Afrique du Sud » (2008)… Si ces objets d'études constituent de véritables opportunités de faire progresser la connaissance, ils sont aussi révélateurs d'un processus de structuration identitaire personnelle et professionnelle des étudiants engagés dans le parcours international de master.

3) Effets structurants de la mobilité internationale suscités par des pratiques pédagogiques

Si les premiers résultats de nos observations démontrent que l'une des préoccupations à travers la formation tient à la compréhension de la diversité des environnements économiques, sociaux, et culturels, il s'agit en fait pour les étudiants de mener à bien une réflexion au sujet de l'altérité et de s'émanciper de toute marque d'ethnocentrisme:

> *«…tout s'est bien passé. Cela est du probablement à la nature des personnes rencontrées, aux valeurs défendues dans le tissu associatif visé; ils nous ont reçu chaleureusement en faisant preuve d'une grande ouverture d'esprit… nous avions suffisamment préparé le terrain pour avoir de grandes chances de faire ce type de rencontre… Il me semblait très intéressant de venir dans une ville à l'étranger… et, d'aller à la rencontre d'universitaires et de professionnels, de découvrir un contexte à travers l'analyse des discours de praticiens est une source très enrichissante. Après cette semaine nous savons qu'il est possible de mener un entretien de recherche en langue étrangère et que cela nous renforce dans notre conviction que ce parcours correspond à ce que je recherche quelque part »(AAM14).*

Mais, comment répondent-ils à la mise en œuvre de ces principes qu'autorise une formation basée sur un principe pédagogique qui vise à « restaurer » des formes d'auto-apprentissage accompagné et personnalisé (Dumazedier, 2002) ?

---

[105] Au titre de l'année universitaire de 2009/2010.

[106] Chaque année, cette offre est renouvelée et inscrite dans le budget de l'UFR SESS/Staps. Cela a permis de couvrir 90% de l'effectif de la dernière promotion.

[107] Zaragoza (Espagne, Déc.2007), Turino (Italie, Déc. 2008), Lisboa (Portugal, Déc.2009), Granada (Espagne, Déc. 2010)

« Nous avons apprécié les séquences de présentation parce qu'elles étaient vraiment en lien avec nos problématiques… nous avons suffisamment travaillé nos sujets pour pouvoir les préciser et définir l'orientation de nos recherches en vue de la préparation de ce séminaire. Nous avons découvert des situations très iconoclastes et le travail de chercheur est vraiment très passionnant.. Chacun a du consentir à des efforts pour maintenir une cohésion de groupe et renforcer l'intérêt commun de mener à bien cette phase de recueil des données » (IJM24).

Tout au long de ce parcours de formation, les étudiants acquièrent des compétences dans les domaines du conseil, de la conception, de la création, et de la conduite de projets (coordination, animation d'équipes, formation de formateurs), ainsi que de l'évaluation, de l'expertise de projets dans le champ de l'éducation, de la formation, de l'animation, et de l'insertion, de la coordination d'équipes relevant tant du secteur public, semi-public, que privé en France, comme à l'étranger. Ainsi, les diplômés du parcours International peuvent-ils exercer leur activité comme: *Chef de projet***,** *Responsable de formation***,** *Consultant* en formation et développement**,** *Expert* en évaluation**,** *Ingénieur concepteur* de projets internationaux**,** *Chargé d'études* en collectivité territoriale (ville, agglomération, conseil général, conseil régional)**,** *Chargé de l'analyse des besoins* de formation en entreprise, en collectivité territoriale, auprès de services déconcentrés de l'Etat, d'organismes de branches professionnelles, de chambres consulaires…*Chargé d'études* au sein d'observatoires**,** de grands organismes internationaux**,** *Directeur ou adjoint de direction* d'établissement, d'équipement, de structure, de dispositif, d'organisation, de service (éducation, animation, insertion, rééducation, emploi, hébergement à caractère éducatif ou social…)**,** de centre de formation**,** *Conseiller* en management des associations, entre autres. De tels professionnels doivent être capables de dialoguer avec des entrepreneurs, chefs de services administratifs, cabinets en audit de gestion, décideurs, politiques, responsables d'organismes éducatifs, économiques, sociaux, groupements professionnels, associatifs,... et différents types de structures, tant publiques que parapubliques, intercommunales, associatives, à vocation nationale ou internationale, qui les accueillent et/ou sont susceptibles de les accueillir. Plusieurs étudiants du parcours international exercent aujourd'hui des fonctions de Responsable de projets d'action de formation (France), Chargé d'études et de développement (Belgique), Directrice d'agence en charge de l'éducation (Maroc), d'enseignant (Chili), Conseiller principal d'éducation (France), et attestent de la valeur ajoutée de ce parcours dans la réussite de leur projet.

3.1) Le projet adéquationniste

La signification du "*projet*" génère l'apparition d'une image, d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre. Il y a donc intention, dessein, projection en fonction d'une représentation du but à atteindre à l'aide de la mise en oeuvre de moyens, de plans, de stratégies pour y parvenir, même si l'idée de projection n'est pas sans évoquer une interprétation psychologique. Aux termes de la *"méthode du projet"*[108], l'activité de l'étudiant est orientée vers un but réel délibérément choisi et mentalement défini tout au long de la formation. Dans cette acception, la séquence pédagogique visée est abordée par chacun selon son rythme propre et aboutit à des formes multiples d'individualisation ou d'auto-instruction. Elle a été complétée par celle du "*contrat*" en France vers 1930, et introduite en Allemagne et en Espagne, tandis que Charters (1929) relançait la "pé*dagogie par objectifs*" aux Etats-Unis. Dès 1922, en France, Adolphe Ferrière définissait les partisans de l'éducation nouvelle comme des novateurs se référant à la psychologie de l'enfant, tout en contestant la valeur éducatrice de la méthode du projet, sa visée allant au-delà du didactique et du biologique. Il voulait, par l'enfance, l'éducation, la famille, l'école, embrasser l'humanité toute entière.

La méthode ou pédagogie du projet s'inscrit dans la pensée pédagogique de la fin du XIX^{ème} siècle et du début du XX^{ème}, et fait écho aux travaux de John Dewey dont la conception pragmatique de l'éducation implique l'union du "*savoir*" et du "*faire*". Cependant, pour Jean-Pierre Boutinet (1990), l'usage du terme « projet » est très flou dans le langage quotidien jusqu'au XIX^{ème} siècle, même si la philosophie de la liberté[109] le décrit comme l'effort de l'individualité de se réaliser en tant que Moi en englobant le Non-Moi en tant qu'aspect objectif indispensable. Ainsi, le premier moment du projet semble-t-il se situer au niveau individuel, l'étape suivante étant celle du niveau relationnel, de l'interaction Moi/Non-Moi. Retenant cette acception, Boutinet explore deux modes de conceptualisation du temps, en dissociant dans un premièrement le temps circulaire –présent- (vécu existentiel) au temps linéaire –action- (changement), puis le passé, le présent, et l'avenir.

Cette pédagogie propose au formé d'élaborer lui-même un projet en envisageant les problèmes d'ordre théorique et les stratégies opératoires[110] que suppose la réalisation; c'est ce qui est à l'œuvre lors du stage individuel de master qui se déroule à l'étranger durant le second semestre, et sert de fondement à la réalisation de la production écrite de mémoire de master. Il peut aussi s'agir d'un projet collectif défini globalement par un groupe de formés et dont chaque sous-ensemble est étudié par un groupe réduit, à l'image de ce qui est mis en œuvre au cours du séminaire intensif du parcours international de Master à l'étranger:

« Des frustrations nourrissent parfois des inquiétudes sur le parcours. Et… ce séjour constitue en partie une réponse aux inquiétudes bien légitimes des étudiants. C'est la possibilité d'une immersion qui donne l'opportunité de développer des méthodes d'investigation, de rencontrer des personnes étrangères, de concrétiser un travail de terrain, de développer des compétences liées à l'autonomie et au travail collectif, et s'adapter…. nous apprenons des théories, et surtout en France, les parcours traditionnels suscitent des stages en France mais ne procurent pas cette dynamique qui nous conduit à découvrir tout ou partie d'une autre langue, d'une autre culture… il me semble, avec le recul, que les pratiques pédagogiques qui sont initiées dans ce parcours nous conduisent à devenir plus matures, et que cette évolution s'effectue plus rapidement… en M2 nous sommes plus professionnels… » (MBM24)

Ainsi, des situations pédagogiques plus ou moins partielles sont-elles de nature à permettre au formé de concevoir, d'analyser plusieurs possibilités pour déterminer des choix qui l'engagent dans une réalisation. L'individu se structure alors, dans la mesure où il se situe lui-même dans le réel, ce qu'il ne peut effectuer qu'en prise personnelle sur le réel. Accéder à l'autonomie suppose de lui accorder la possibilité d'extérioriser, dans une dimension authentique, son existence, par son cheminement, vers l'ensemble des phénomènes qui constituent le monde, afin qu'il perçoive dans son environnement son propre "*moi*".

«…cela n'est pas toujours explicitement dit, mais le parcours est avant tout ce que l'on se construit soi-même avec le soutien des enseignants, ils sont des personnes ressources qui ont cette expérience nécessaire à notre orientation quand nous les sollicitons » (MBM24).

Dans un processus de formation, rendre possible "l'*advenir*", c'est à dire le pouvoir d'être, ne relève pas unilatéralement d'un registre de compétence ou de connaissances: c'est assurer par son comportement un mode de relation qui utilise les phénomènes techniques comme des moyens; c'est assumer la temporaire déstabilisation de l'état présent que provoquent les perturbations inévitables de la tentative dans l'espoir de sortir vainqueur de l'épreuve. L'individu se projette pour se rassurer lui-même sur l'avenir de son existence, et par là-même désamorcer son interrogation sur sa propre réalité, juguler l'angoisse latente de sa finitude, à l'image de ce qui est en jeu dans la mobilité des étudiants lors du séminaire intensif à l'étranger, mais aussi durant leur stage long à l'étranger. La dynamique de l'action qui traduit la volonté des étudiants de se réaliser, leur permet de se situer en découvrant et multipliant des points de repères. Par le projet, les étudiants endiguent les chocs provoqués par la friction avec l'extérieur, et les perturbations susceptibles de les traumatiser, de les submerger. Le projet doit donc leur permettre d'organiser leur avenir pour le maîtriser. Cette condition fondamentale de toute structuration de la réalité permet d'ancrer le passage entre le rêve et la création, entre un imaginaire subjectif et une réalisation objective.

Le projet est une intentionnalité qui mobilise les aptitudes en fonction du but à atteindre. Il prend corps sur des représentations personnelles; leur objectivité sera validée en confrontant l'effet obtenu à l'effet attendu. Les prédictions ne sont qu'un élément du processus enclenché, et il est impératif que le formé puisse se confronter aux réalités matérielles pour dégager les aspects caractéristiques du problème et les facteurs qui conditionnent l'efficacité de la solution. Une réelle activité s'amorce par un investissement pulsionnel qui se métamorphose, pour la perspective du faire à venir, en engagement volontaire et rationnel.

[108] Kilpatrick est un disciple de john Dewey.
[109] J.-G. Fichte, philosophe de l'éducation fin XVIII^{ème}, début XIX^{ème} siècle.
[110] La référence à des notions telles que la projection, la représentation de l'avenir semblent ici contenues dans l'approche pédagogique, laissant transparaître la référence aux stades du développement de j. Piaget.

Prendre des décisions à l'occasion de la recherche d'un stage, tout comme dans son propre travail, oriente les conduites vers le but. Et, le choix suppose toute une gestion anticipée des informations actuelles et antérieures allant de l'intégration à l'appropriation, une combinaison d'hypothétiques stratégies débouchant sur l'autonomie.

Elaborer un projet en éliminant par déduction les aberrations, les impossibles, vérifier par la pratique que l'on peut traiter logiquement et originalement les informations et pas seulement les utiliser par analogie en fonction de modèles antérieurs plus ou moins adéquats, ou en puisant dans des catalogues de recettes, planifier l'action, superviser d'un contrôle effectif la réalisation ou la fabrication, relève de toute une activité cognitive qui, dans le domaine matériel comme dans les autres est déterminante. La prise d'une décision reste mentale et sa qualité dépend du degré de subordination des facteurs subjectifs à l'objectivation du problème.

L'obligation d'anticiper, que nécessite le projet, apparaît comme un mode privilégié d'intégration des connaissances objectives par la rigueur qu'impose a posteriori la confrontation inévitable non pas entre abstrait et concret, mais entre une représentation du concret sur un mode plus ou moins abstrait et le réel authentique, l'activité personnelle jouant un rôle décisif dans ce cheminement. Le projet se présente aussi comme un processus de socialisation. Mais il symbolise des fantasmes de puissance. Projection idéale du moi, il resterait captif de son narcissisme dans un fonctionnement autonome circonscrit si une visée corrélative ne l'affrontait et ne le soumettait au verdict de la réalité matérielle et sociale. L'autonomie relève de la tension entre ces deux systèmes qui conditionnent l'intégration. Le formé ne peut dégager ses propres structures indépendamment d'un environnement matériel et humain dans lequel il se projette. L'étape devient initiatique, transition entre rôle et statut. Les choix, les projets entraînent des activités d'identification au modèle perfectionniste, qui renouvellent les capacités.

A travers toutes les interrogations, les justifications des intentions, les résultats, ce qui est intériorisé c'est non pas l'image de l'autre, mais le modèle de la relation avec l'autre, créant non pas une dépendance à la référence, mais par le jeu des réponses alternatives dans le dialogue conceptuel ou matériel avec l'environnement, un positionnement relatif, une autonomie, une insertion sociale corrélative de l'élaboration du moi. La perspective globale du projet peut alors servir d'appui à des hypothèses pédagogiques et de point de départ pour une analyse des questions pratiques qu'elle implique:

> *« On arrive en étant très scolaire et j'ai appris au cours d'une année que je considère comme une année d'adaptation, à faire évoluer ma posture… ». (IJM24))*

Elle fait du formateur un acteur privilégié pour l'épanouissement et le développement de l'individu, et pour sa socialisation, le chargeant parfois même du rôle d'initiateur.

Conclusion

Au terme de cette contribution, si les étudiants du parcours international du Master « Expertise, Ingénierie, Direction d'organisation » expriment véritablement une adéquation entre leurs attentes et les résultats obtenus à l'issue du processus de formation, en dépit des contraintes et des défis qu'ils relèvent, cela tient principalement à la préoccupation première inscrite dans les pratiques pédagogiques de veiller à la cohérence de leurs investissements, depuis le choix des objets d'investigation collective à la détermination des caractéristiques de la lettre de mission, en passant par la détermination de la thématique du mémoire, et cela sur la base d'un processus de construction identitaire aux effets structurants, en lien direct avec leur projet professionnel et personnel. Cet impératif force des infléchissements et des orientations individuels et collectifs, tant des enseignants que des étudiants, en matière de pratiques pédagogiques comme de modalités de mobilité internationale, renvoyant ainsi à une co-construction fragile où chacun se doit de contribuer dans un environnement où «jamais autant qu'à notre époque, les sociétés n'ont fait appel à l'individualisation et à la réflexivité des conduites et des décisions comme ressorts de leur régulation et de leur productivité» (Delory-Monberger, 2009, p.103).

Bibliographie

Alaluf, M., Imatouchan, N., Marage, P., Pahaut, S., Sanvura, R., Valkeneers, A. & A. Vanheerswynghels, *Les filles face aux études scientifiques – Réussite scolaire et inégalités d'orientation*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 2003.
Boutinet J-P., *Anthropologie du projet, Paris*, Presses Universitaires de France, 1990.
Boutinet J-P., *Le jeune face à ses projets d'orientation, au prix de quels renoncements,*
Revue du CERFOP, 16, 2001, pp. 45-50.
Carré Ph., Caspar P., *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, 2004.
Charlot B., *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos, 1999.
Charters ,1929.
Delory-Monberger Ch., *Un autre regard : l'approche biographique en formation*, in Barbier JM. et al (Sous la Dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009.
Dubar C., *La crise des identités professionnelles*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001.
Dumazedier J., *Penser l'autoformation : société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*, Lyon, Chronique sociale, 2002.
Ferrière A., *Pour l'ère nouvelle*, revue de la ligue internationale pour l'éducation nouvelle, n°1, 1922.
Harfi M., Mathieu C., *Mobilité internationale et attractivité des étudiants et des chercheurs, Paris,* La documentation française, Horizons stratégiques, n° 1, janvier, 2006.
Kilpatrick, in g. Mialaret, *traité des sciences pédagogiques*, Paris, Presses Universitaires de France, Tome II, 1971.
Lallement M., Spurk J., *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris, CNRS Editions, 2003.
Pariat M., Terdjman E., *La formation pour ou par le travail*, Paris, Nathan – pédagogie, 1996.
Pariat M., Allouche-Benayoun, *La fonction formateur*, Paris, Dunod, 2000.

Évaluation en tant que praxis: vers une nouvelle conceptualisation

Naura Syria CARAPETO FERREIRA
4343. Ap 1301, Av. V. de Guarapuava
Curitiba/Pr 80250220 Brésil
+55.41.32428412
nauraf@uol.com.br
Universidade Tuiuti do Paraná
Coordinatrice du PPGED (Master en Doctorat en Éducation)

Résumé

L'évaluation en tant qu'élément fondamental du processus éducatif doit être comprise à partir de son signifié dans le contexte où elle s'inscrit et d'après ses buts. Dans ce sens, il faut donc examiner les objectifs et les caractéristiques de l'«objet» à être évalué, ainsi que les responsabilités et les compromis qui y sont impliqués. C'est pourquoi il faut comprendre l'évaluation en tant que praxis, dans son indissociabilité entre théorie et pratique et évaluer une politique éducative en action dans un processus de reconstruction permanente.
Ceci faisant, on analyse dans cette communication l'impact de la proposition d'évaluation au Brésil dans le cadre des formations postgrade *stricto sensu*, à partir des résultats objectifs du processus. On cherche à comprendre et à évaluer les politiques, la planification et la gestion de ce processus – en vue d'améliorer l'évaluation et la formation à mettre en place – afin de vérifier, d'apprécier et d'analyser ce qui est valable ou ce qui ne l'est pas, et de réorganiser le travail en fonction des responsabilités et des compromis assumés.
Ces compromis sont en consonance avec la politique exprimée dans les principes de la *Carta Magna* de l'Education du Brésil : des principes de liberté et de solidarité humaine qui peuvent être assurés par une évaluation émancipatoire et libératrice, à savoir : 1) politique de participation collective, de recherche, de réflexion ; 2) proposition de conscientisation des inégalités sociales et culturelles ; 3) coopération de tous les participants au processus éducatif ; 4) recherche rigoureuse ; 5) autoévaluation ; 6) et conscience critique et responsable face aux objectifs poursuivis en rapport avec le mouvement de reconstruction continue par rapport à la demande sociale.
La politique d'évaluation est alors conçue au niveau opérationnel en tant que praxis, comme un moyen d'identifier la manière dont a été faite l'articulation entre les attentes d'un programme d'études supérieures au niveau national, tel qu'il est évalué par le Ministère de l'Éducation et Culture (MEC) et par la Coordination de Perfectionnement du Personnel de l'Enseignement Supérieur (CAPES), et les besoins locaux, en tenant compte des possibilités et des limites historiques de chaque institution, qui s'expriment dans la diversité humaine et dans la disponibilité des ressources de chaque programme. Ainsi l'évaluation devient-elle cruciale dans la réalité institutionnelle de l'optimisation des liens entre les produits et les processus pour assurer la qualité de la formation académique, sociale et humaine des étudiants, et la production intellectuelle et technique du corps enseignant.

Mots-clés : *évaluation, praxis, politique éducative, conscientisation, recherche*

Introduction

Cette communication vise à contribuer au débat sur l'évaluation. Son objet d'étude est l'évaluation comprise en tant que praxis, en tant que fondement de la connaissance et critère de vérité. La praxis, en tant que fondement de la connaissance, repose sur le présupposé que la connaissance elle-même n'existe que dans la pratique. En fait, c'est dans la pratique que l'on trouve la connaissance des objets d'une réalité, qui a déjà perdu ou qui est en train de perdre, son existence immédiate, pour devenir une réalité riche de déterminations faite par la médiation de l'homme. Le critère de vérité réside dans la pratique, mais on ne le découvre que dans la relation théorique associée à la pratique. Mais la pratique ne parle pas pour elle-même, et les faits pratiques – comme tous les faits d'ailleurs – doivent être analysés et interprétés, une fois qu'ils ne se révèlent pas à l'observation immédiate et directe ou à la connaissance intuitive. Il s'agit de l'indissociabilité théorie-pratique, si opposée à une conception idéaliste du critère de validité de la connaissance dont la théorie aurait la clé du critère de sa vérité en tant que conception empirique, à laquelle la pratique procurerait directement et immédiatement le critère de vérité de la théorie. Le cadre théorique sur lequel repose la compréhension de la praxis n'est que la dialectique en tant que logique et théorie de la connaissance.

Selon ce dernier point de vue, l'évaluation prend un autre sens qui naît de la compréhension de la praxis en tant que réponse philosophique au problème philosophique suivant : qu'est-ce que l'homme, qu'est-ce que la société humano-sociale et comment la société est-elle créée ?

Dans le concept de praxis, la réalité humano-sociale se décèle en tant que réalité formatrice et en tant que forme spécifique de l'être humain. Elle s'inscrit donc dans la sphère de l'être humain. Et c'est dans cette sphère qui s'inscrit aussi l'évaluation.

Dans son essence et universalité, la praxis est la révélation du secret de l'homme comme un être ontocréatif, comme un être qui crée la réalité (humano-sociale) et comprend la réalité (la réalité humaine et de l'homme dans sa totalité). La praxis de l'homme n'est pas une activité pratique, par opposition à la théorie ; elle est la détermination de l'existence humaine en tant qu'élaboration de la réalité (Kosik, 1976, 197-203).

La recherche présentée dans cette communication a été menée d'après cette perspective dans un programme de formations postgrade *stricto sensu* (de master et de doctorat) à Curitiba (PR – Brésil).

Il faut donc comprendre l'évaluation à partir de son signifié dans le contexte où elle s'intègre et en vue de ses destinataires. Et cela implique examiner les objectifs et les caractéristiques de l'«objet»[2] à évaluer et implique aussi la responsabilité envers l'objet – un être humain – qui doit être respecté comme il le mérite. Pour ce faire, il faut évaluer la politique éducative actuelle, afin de contribuer à une politique en mouvement, en vue d'une reconstruction permanente. Dans ce sens, il convient de rappeler que «la politique est la fixation de valeurs – de priorités – de déclarations intentionnelles et opérationnelles» (Ferreira, 2008, p. 97). Mais la conception de l'homme, du monde et de la société qui guide la mise en place de ces politiques doit être analysée et discutée, car elle ne se produit pas dans le vide, «tranquillement», d'une manière linéaire, mais dans le jeu politique, entremêlé de divers intérêts. Ceci étant, il faut s'assurer que ce sont les principes directeurs de cette fixation de valeurs – de priorités – qui doivent, en effet, guider les déclarations opérationnelles et intentionnelles de toute proposition d'évaluation. Certains concepts doivent être clarifiés dans le cadre de cette communication afin de comprendre l'évaluation, au niveau des éléments constitutifs d'une relation dialectique dans un mouvement historique constant, à savoir : la politique, la planification, la gestion et l'évaluation.

La politique, en tant qu'orientation générale du processus éducatif, qu'elle guide en lui attribuant du sens, concerne les fils directeurs ou les lignes d'actions qui définissent des pratiques telles que les normes, les lois et les orientations. La direction des changements à mettre en œuvre est, à son tour, composée de trois autres éléments permettant et assurant toute politique en action, c'est-à-dire, la planification, la gestion et l'évaluation. Ces composantes doivent donc être définies afin que l'on comprenne le sens de l'évaluation, vu son rôle dans tout processus éducatif. Comme il l'a déjà été dit ailleurs (Ferreira, 2010),

– la **planification** est le processus d'élaboration de plans d'action, en obéissant et en opérationnalisant des principes d'orientation en vue de sa mise en œuvre ;

– la **gestion** est le processus de coordination de l'exécution d'une conception en action, qui exécute un plan. La gestion a un contenu qui peut inclure des aspects émancipatoires comme l'autonomie et la citoyenneté selon les politiques qui lui indiquent l'orientation à suivre et le mode de gestion ;

– l'**évaluation** est le processus d'interprétation, d'analyse ou de jugement sur la pratique, dans la pratique et à partir de la pratique. Elle constitue l'instance critique d'opérationnalisation ou d'amélioration d'une ligne d'action ou d'exécution d'un plan. L'évaluation, en tant que fonction dans le cadre de l'administration, ne se confond pas avec l'évaluation de l'apprentissage des élèves, bien qu'elle la comprenne. Il s'agit d'un processus de suivi, visant à garantir la qualité du processus éducatif, en évaluant l'établissement et la performance de tous. Cet entendement d'évaluation

permet de comprendre les différences de l'intention et de la conception qui sous-tendent les politiques, la planification, la gestion et l'évaluation elle-même (Ferreira, 2010).

La définition de ces catégories – politique, planification, gestion et évaluation – vise à clarifier le mouvement dialectique qui existe entre elles dans tout processus d'évaluation toujours continu. Face à ce constat, on s'aperçoit de l'importance de l'évaluation dans la pratique professionnelle de la formation en tant qu'élément de définition de nouvelles politiques et en tant qu'élément déterminant de la qualité de l'éducation. Il s'agit de contenus du travail professionnel, à la lumière des principes cités ci-dessus, en ce qui concerne :

– la **politique**, en tant que coordination de l'interprétation et de mise en œuvre d'une pratique qui «récolte» plusieurs contributions en vue du développement de nouvelles politiques plus engagées dans les réalités éducatives ;

– la **planification**, en tant que coordination, construction et élaboration collective du projet académique et éducatif, de sa mise en œuvre collective, et en tant que coordination de la «surveillance»[3] sur son développement et ses reconstructions (nécessaires) ;

– la **gestion**, en tant que coordination de tout le développement des politiques, de la planification et de l'évaluation (du projet académique et éducatif) construit et développé collectivement ;

– l'**évaluation**, en tant qu'analyse et jugement sur les pratiques éducatives en cours, à partir d'une construction collective de modèles qui se fondent sur trois principes et postures étroitement liés (l'évaluation démocratique, la critique institutionnelle, la création collective et la recherche participative et permanente[4]).

Ces questions clarifiées ainsi que leur interrelation, on vise ici à analyser l'impact de l'évaluation à partir des résultats que le processus met en évidence du point de vue historique. On vise aussi à analyser l'impact de l'évaluation proposée au niveau des étudiants dans le cadre des formations postgrade, où ils doivent apprécier et analyser le curriculum afin de déterminer ce qui est valable ou ce qui ne l'est pas. Ceci faisant, on peut donc réorganiser le travail, tout en assumant les responsabilités et les implications des formations postgrade, en conformité à la politique exprimée dans toutes les institutions à partir des principes contenus dans la *Carta Magna* de l'Éducation du Brésil : des principes de liberté et de solidarité humaine qui peuvent être assurés moyennant une évaluation émancipatoire, libératrice menée par une politique de :

1. participation collective, réflexive et de recherche ;
2. propositions de conscientisation des inégalités sociales et culturelles ;
3. coopération de tous les participants au processus éducatif ;
4. recherche rigoureuse ;
5. autoévaluation ;
6. conscience critique et responsable par rapport aux objectifs définis dans le processus de reconstruction continue, conformément aux exigences de la réalité.

Évaluation et son importance historique

L'éducation a été pendant longtemps une activité élitiste, destinée aux membres de la classe dominante, qui avaient le temps et des conditions économiques de s'y dédier. Avec les progrès de la civilisation, une grande partie de la population de certains pays a commencé à avoir peu à peu accès à l'éducation. Incapables de répondre pleinement aux aspirations des demandeurs, les systèmes éducatifs mettent en œuvre des mécanismes pour sélectionner ceux qui pourraient y entrer et poursuivre leur chemin par moyen de différentes étapes. Mais toutes ces étapes avaient une nature classificatoire et «tranchante» qui ne permettait qu'à certains de conclure leurs études. Il fallait donc créer des mécanismes pouvant établir cette sélection, en faisant surtout le transfert des responsabilités du système vers les exclus, censés incapables d'être sélectionnés.

Vers les années 60 du XX^{e} siècle, on reconnaît qu'il faut penser autrement à l'évaluation en tant qu'outil fondamental au niveau de la prise de décision.

> «Le changement méthodologique a entraîné un changement encore plus important dans la façon d'envisager l'évaluation. En passant du "jeu des nombres" à l'étude des personnes, des institutions et des politiques, les évaluateurs ont dû se confronter à la nature politique de leur fonction, travail qui est devenu plus clair dans les années 70 en raison de la tendance des services centraux à adapter des stratégies de réformes curriculaires plus coercitives et normatives.» (Simons, 1988, p. 3)

Dans ce contexte, les objectifs assument dorénavant un rôle fondamental dans le processus d'évaluation. Face à l'importance de l'évaluation diagnostique, surtout dans le cadre de l'apprentissage scolaire, les enseignants ont dû faire un tour de force pour adhérer à cette nouvelle conception qui exigeait des changements profonds. Ils commencent alors à comprendre, mais non pas de façon très explicite, la relation intrinsèque entre politique et évaluation.

> «Dans cette perspective, on a besoin de mettre en action de plein exercice sa capacité critique, parce que les tendances, qui sont des avancées, et les "tendanciosités", qui sont des reculs, vivent ensemble dans la théorie et surtout dans la pratique. C'est pourquoi il devient essentiel de distinguer les unes et les autres.» (Penna Firme, 1994, p.10).

Si l'objectif premier de l'évaluation est la formation, celle-ci doit être articulée avec un projet éducatif et académique. Et ce dernier doit être articulé avec un projet pédagogique qui reflète un projet politique et éducatif, rassemblant les étapes de la collecte des données, de l'établissement de jugements de valeur et de l'élaboration du diagnostic, en soutenant un plan d'action pour atteindre les propositions y énoncées.

Le néolibéralisme s'approprie la fonction diagnostique de l'évaluation et s'en sert pour exercer un contrôle externe des établissements dans un contexte où l'État assume principalement le rôle de contrôleur et où l'évaluation assume le rôle de fixer les politiques publiques.

> «La fonction sociale de l'évaluation se réfère à la possibilité d'amener une institution et un système à réexaminer leur fonctionnement et les performances de leurs fonctions, mais surtout à réévaluer leur mission ou leur projet institutionnel face à de nouvelles caractéristiques et à la demande du développement scientifico-technologique et socioculturel, en les conduisant à une profonde transformation.» (Belloni, 1998, p.185)

Et voici les engagements et les responsabilités des pratiques sociales en tant que praxis, énoncées ci-dessus en termes d'évaluation émancipatoire.

L'évaluation dans les formations postgrade *stricto sensu*

La politique d'évaluation dans les formations postgrade est organisée comme un élément spécifique de la formation politique d'un programme d'études supérieures spécialisées. En effet, il s'agit d'une question essentielle relative à la reconstitution politique progressive du processus formatif de l'étudiant, en termes d'appréciation critique des actions, en vue d'établissement de nouvelles politiques et d'une nouvelle planification de ses activités visant à consolider les acquis, à corriger les malentendus et à redéfinir les objectifs d'un travail intégré. La politique d'évaluation doit être développée sur la base de la politique proposée, qui est retravaillée et perfectionnée au cours de l'histoire d'un curriculum.

Conçue comme un cadre de valeurs constituant des déclarations intentionnelles et opérationnelles, elle a des moments de prise de conscience collective sur ce qui a été planifié, conformément à la politique du curriculum qui vise à assurer la relation intrinsèque entre les produits et les processus dans un mouvement dialectique de saisie de la réalité comme un reflet du réel. La politique d'évaluation est une réponse à ce qui avait déjà été fait au niveau de l'évaluation qui sous-tend le développement de nouvelles politiques du curriculum, exprimées dans la planification garantie par la gestion. C'est pourquoi la gestion d'un programme *stricto sensu* prend l'évaluation comme un moyen de connaître, de juger et d'agir, où la planification – en tant que manière dont les politiques de formation des étudiants et de production intellectuelle des enseignants et des étudiants sont collectivement viabilisées et mises en œuvre – acquiert une réelle visibilité, en impliquant tous les participants dans un processus continu d'autoévaluation qui a des moments privilégiés. Dans ce processus,

étudiants, professeurs et personnel construisent collectivement le projet pédagogique qui est en possession de tous. Et, en le mettant en œuvre, ils l'évaluent et en fournissent des données concrètes visant, si besoin est, à le reformuler.

C'est dans l'indissociabilité entre la politique et la gestion que l'évaluation devient fondamentale pour penser et repenser les critères d'admission des étudiants dans les institutions d'enseignement, le recrutement des enseignants, la promotion et l'amélioration des enseignants et l'ajustement des chercheurs dans les formations postgrade, en fonction de la formation, de la productivité et des activités de ces derniers, en vue d'assurer plus de définition de l'identité du curriculum, et plus de congruence entre sa pertinence académique et son insertion sociale.

La politique d'évaluation est alors conçue, au point de vue opérationnel, comme un moyen de déterminer la mesure dans laquelle est faite l'articulation entre ce qui est attendu d'un curriculum de formations postgrade au niveau national et les besoins locaux, d'après les normes de la *Coordination de Perfectionnement du Personnel de l'Enseignement Supérieur* (CAPES), en tenant compte des possibilités et des limites historiques qui caractérisent la singularité de chaque institution, face à sa diversité humaine et à la disponibilité des ressources de chaque programme. Ainsi l'évaluation devient-elle une réalité fondamentale dans la réalité institutionnelle de l'optimisation des produits et des processus, en vue d'assurer la qualité académique, sociale et humaine de la formation des étudiants et la production intellectuelle et technique du corps enseignant. Dans le cadre historique présenté par le programme (formations diplômantes, formation et profil scientifique du corps enseignant, identité et tendances des lignes qui le composent, ressources disponibles), l'évaluation prend en compte : 1) la production des enseignants ; 2) les affinités entre les travaux des étudiants et la formation et la production de leurs directeurs de recherche ; 3) la disponibilité des ressources (subventions financières) et des conditions telles que la libération des enseignants, sans perte de salaire, en ce qui concerne les activités du programme, en vue de leur formation, en les encourageant à participer à de diverses manifestations scientifiques, par moyen d'aides monétaires, ou à faire des études post-doctorales.

Il convient de rappeler, quand nous parlons de l'évaluation de l'enseignement supérieur brésilien, la proposition du *Système National d'Évaluation de l'Enseignement Supérieur* (SINAES). Cette proposition a été présentée au MEC, en 2003, par une commission dite *Commission Spéciale d'Évaluation* (CEA). Le texte a été approuvé par la Loi 10861 du 14 avril 2004. On visait donc à déployer progressivement et à mener à bout la construction d'un nouveau système d'évaluation ayant une incidence sur la qualité, qui, selon la propre CEA, a impliqué des études et des réflexions «nourries par un vaste processus de dialogue avec la société», comme le confirme l'INEP (*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*), 2004, p.12.

Quant aux conceptions du SINAES, elles impliquent un processus continu qui concerne tous les établissements d'enseignement supérieur du Brésil. Leur conception d'évaluation est fondée sur trois aspects : évaluation comme un instrument de la politique éducative ; évaluation institutionnelle et effets de régulation ; évaluation, participation et éthique dans l'enseignement supérieur. On y considère que

> «dans le cadre d'une politique d'État responsable de l'éducation nationale, [l'évaluation] est fondée sur le développement de stratégies et d'instruments pour améliorer la qualité et la pertinence des activités d'enseignement, de recherche et de diffusion. Le système d'évaluation doit intégrer et articuler, de manière cohérente, des conceptions, des objectifs, des méthodologies, des pratiques, des agents de la communauté académique et des instances du gouvernement.» (Ministère de l'Éducation et Culture – MEC – [s. d.], p. 9)

Parmi les procédures de vérification et d'évaluation de l'enseignement supérieur, on y trouve celles liées aux formations postgrade, créées en 1976 et maintenues par la CAPES, qui comprennent les processus d'évaluation des propositions de nouveaux programmes et de formations postgrade ainsi que l'évaluation de ces programmes et des cours qui intègrent le *Système National de Formations Postgrade* (SNPG).

Dans ce contexte, depuis leur création, l'évaluation soutenue par la CAPES est guidée par des principes visant à préserver la qualité, la légitimité et la crédibilité des résultats de ces formations, concernant :

a) l'exécution à la charge des pairs académiques ;
b) la révision périodique des paramètres et des critères adoptés, compte tenu des progrès de la science et de la technologie et du développement de la compétence nationale dans ce domaine ;
c) les décisions sur les reformulations ou sur les changements dans la conception du système et dans le mode de faire l'évaluation fondée sur des discussions approfondies auprès de la communauté académique ;
d) la régularité du processus qui est effectué conformément aux normes et aux délais fixés. (INEP, 2004, p. 87).

On ne peut nier l'importance de l'évaluation en tant que stratégie de suivi et de développement des processus formatifs, quand on est guidé surtout par le principe de l'émancipation de l'homme. Quand on y met l'accent, cela implique la perception de son indispensabilité pour augmenter l'efficacité et la qualité. Qu'il s'agisse d'une réflexion critique sur les caractéristiques du système éducatif dans un contexte plus élargi ou qu'il s'agisse de l'associer à l'évaluation institutionnelle dans ses diverses dimensions, l'action évaluatrice permet la production de données pertinentes par rapport aux différents niveaux d'enseignement et de son but social.

Par conséquent, en tant que mécanisme associé aux processus didactico-pédagogiques, le domaine de l'évaluation est en constante évolution. En aidant à élaborer des diagnostics, compte tenu de nombreux facteurs et des informations éducatives ou en mettant en évidence des indicateurs de qualité sur l'efficacité, ou en montrant encore l'étendue de son efficacité sociale, l'évaluation permet le perfectionnement de ses mécanismes, en fondant des réformes dans le domaine éducatif et en donnant des pistes sur la nature de la formation souhaitée.

L'évaluation dans un programme de formations postgrade en éducation

Dans ce point, sont abordées des questions relatives à l'évaluation au niveau du master et du doctorat. Dans le cadre brésilien, cela implique forcément penser aussi aux questions de l'évaluation et à l'amélioration de la qualité des degrés d'éducation qui les précèdent. Bien que ces derniers ne soient pas l'objet d'analyse dans ce travail, il est essentiel de rappeler la priorité qui doit être accordée à l'éducation de base[5] et à la réflexion sur sa dynamique de développement, à son expansion et aux politiques tournées vers son amélioration. En fait, des effets positifs dans le système d'enseignement supérieur sont inextricablement liés aux résultats de l'enseignement primaire et secondaire.

L'amélioration des performances dans l'éducation de base a des implications sur l'augmentation de la demande de l'enseignement supérieur, en termes de master et de doctorat, comme le montrent les indicateurs de l'INEP.

Néanmoins, notre défi est de discuter l'évaluation à ce stade, étroitement liée aux niveaux de base. Si l'on considère la nature du master et du doctorat en éducation, il faut s'interroger sur un moyen d'évaluer, de produire des résultats qui renvoient au champ d'application des formations académiques et sociales : Quelle qualité ? Quelles en sont les possibilités d'accès, de permanence et de réussite ? Quelle en est la direction ? Quelles politiques doivent être conçues en vue de promouvoir l'émancipation humaine ? Seule l'évaluation en tant que praxis peut rendre compte de ces questions parce que la praxis est articulée avec l'homme, en le déterminant dans son intégralité, et cette intégralité a besoin d'une évaluation continue.

Le processus d'évaluation dans le cadre des formations postgrade a été réalisée selon les présupposés de l'évaluation émancipatoire, en considérant, comme il l'a déjà été ratifié, les questions qui sont traduites en principes de base dans l'action : la participation collective, la solidarité et la coopération de toutes les parties prenantes du processus éducatif liées à la valorisation des perspectives critiques sur les objectifs formatifs et sur l'autoévaluation.

Pour ce faire, a été élaboré un instrument qui guide les procédures d'évaluation depuis 2004 jusqu'à présent. Les produits de cette praxis d'évaluation comprennent un historique qui est constamment discuté en termes de politiques éducatives, de planification et de gestion.

Cet outil englobe les divers éléments de la structure de la proposition formative du cours, en demandant la contribution des étudiants et des enseignants à son développement et à son application. On commence par la présentation des objectifs du programme et de ses deux lignes de recherche. En suite, sont explicitées ses principales composantes curriculaires : les disciplines communes (à suivre par les étudiants de ces deux lignes), les disciplines spécifiques (liées à l'une de ces lignes) et celles intitulées *Sujets spécifiques*. Sont encore explicitées lesdites *Activités complémentaires* relatives à chaque année, y compris l'*Aula Magna* et les séances d'ouverture, des exposés, des conférences, des séminaires et des initiatives scientifiques. Sont encore évaluées les données concernant le processus de direction de recherche, la qualification et la participation à des groupes de recherche.

On invite aussi les étudiants à réfléchir sur les objectifs suivants du programme : 1) Développer la recherche et diffuser des connaissances dans le domaine de l'éducation ; 2) Former des chercheurs capables de développer des connaissances scientifiques nécessaires à la pratique professionnelle ; 3) Former des professionnels de l'enseignement supérieur.

Pour que les étudiants puissent analyser les questions énoncées ci-dessus, c'est-à-dire, la description du programme et les objectifs des axes de recherche, on leur rappelle que leur portée est liée, de façon concomitante, à l'ensemble des disciplines, aux activités complémentaires et à la direction de recherche.

Quant aux disciplines, on réfléchit sur les référentiels théorico-méthodologiques où elles sont ancrées, sur la bibliographie présentée et sur le processus spécifique d'évaluation, pour que les étudiants de master et de doctorat se rendent compte de l'importance de la participation collective au projet de recherche en cours. Les disciplines communes comprennent des activités curriculaires spécifiques à chaque ligne de recherche, bien qu'elles aient la même dimension formative. Par rapport aux *Sujets spécifiques*, il y a plusieurs propositions enseignantes qui visent à approfondir épistémologiquement des questions pertinentes au niveau de la formation des étudiants.

Sur la nature des *Activités complémentaires* proposées dans le curriculum, les étudiants sont invités à indiquer celles où ils ont participé et à commenter leur pertinence dans le processus de formation qui leur est offert.

En ce qui concerne la direction de recherche, elle est évaluée d'après les points suivants : contribution du directeur au développement du travail ; résultats de recherche publiés (publications en tant qu'auteur ou co-auteur), articulation entre le projet de l'étudiant et celui du directeur de recherche, ainsi que leur rapport à la ligne de recherche. Compte tenu de ces activités, chaque étudiant doit se prononcer sur les groupes et sur les noyaux de recherche où il participe et où la relation étudiant-directeur, telle que la relation entre les étudiants, assument des contours didactico-pédagogiques qui sont fondamentaux dans ce parcours.

Évaluation des étudiants en tant qu'élément émancipatoire

Les témoignages des étudiants en ce qui concerne le processus d'évaluation révèlent, tout au long de l'année universitaire, des aspects dont le contenu politique et pédagogique est essentiel dans la consolidation d'une trajectoire d'évaluation émancipatoire. Certains discours des étudiants de master montrent des traits critiques par rapport aux aspects institutionnels, qui sont étroitement associés aux produits et aux processus éducatifs dont l'objectif est la qualité de la formation humaine.

Voici un extrait de ces discours à propos des objectifs du *Programme de Formations Postgrade stricto sensu* se référant à une visée plus large de la formation :

> « En fait, la mise en œuvre du programme forme des chercheurs en promouvant et en encourageant la production scientifique. Mon objectif en tant qu'étudiant de troisième cycle jusqu'à ce moment est très satisfaisant. Et je crois sincèrement que ce programme forme des professionnels de haut niveau pour l'enseignement supérieur.» (Étudiant A)

Dans un autre discours, on se rend compte de la question de la formation et des contenus proposés :

> «J'ai mené des recherches d'après les connaissances scientifiques acquises au long du cours. J'ai commencé à mieux comprendre le sens de l'éducation, en particulier au niveau du supérieur, où je suis aussi enseignant. Les connaissances ont largement contribué à ma formation professionnelle.» (Étudiant B)

L'analyse de ces témoignages montre que les étudiants doivent être écoutés non seulement sur les objectifs *stricto sensu* mais aussi sur les objectifs institutionnels. Ainsi peut-on comprendre que l'évaluation, en tant que praxis dans le programme en analyse, intègre des éléments de la dimension institutionnelle qui prend en compte le profil de l'étudiant et le contexte de développement des formations postgrade au niveau local. On y considère aussi l'évaluation en termes de domaines et de sous-domaines de la connaissance, en tant qu'éléments typiques du processus qui est soutenu par la CAPES.

De ce point de vue, on doit encore ajouter le fait que l'objet des lignes de recherche est également pris en compte par certains étudiants quant à leur articulation, en ce qui concerne, par exemple, la ligne de recherche *Politiques Publiques et Gestion de l'Éducation :*

> «Dans cette ligne, les enseignants se sont montrés très à l'aise dans leurs cours et ont encouragé les étudiants de troisième cycle à repenser les politiques publiques de l'éducation, en particulier, y compris l'actuel contexte social, économique, culturel, politique, en fonction des relations fondées sur des présupposés historiques.» (Étudiant C)

Relativement à la ligne de recherche intitulée *Pratiques Pédagogiques : éléments articulateurs*, parmi maints témoignages, on peut citer :

> «En étudiant les différents éléments qui composent ladite ligne, tels que curriculum, enseignement-apprentissage, relation maître-élève, enseignement et culture scolaire, j'ai eu l'opportunité de changer mon point de vue sur ces questions, de les comprendre et, en changeant, totalement ou partiellement, ma manière de comprendre l'élève, la réalité scolaire et de ce qu'est l'enseignement, je me suis perfectionné, bien sûr, comme professionnel.» (Étudiant D)

Il faut aussi souligner la relation étroite et indissociable entre le politique et le pédagogique. D'après ces paramètres, l'outil d'évaluation sert à analyser l'organisation curriculaire, en permettant aux étudiants de faire le questionnement sur les disciplines qui composent le curriculum et sur leur contribution à la recherche en cours, comme le démontre le témoignage suivant :

> «Ces disciplines m'ont aidé à comprendre des questions relatives à l'éducation qui m'ont permis de faire un apprentissage beaucoup plus efficace, sous un regard beaucoup plus critique. En général, toutes les disciplines ont atteint, de façon satisfaisante, les objectifs fixés, dont les contributions théoriques et méthodologiques peuvent être clairement observées lors de la présentation des "pré-qualifications", ou dans les séminaires consacrés à l'élaboration des mémoires.» (Étudiant E)

Ce genre d'évaluation permet également aux étudiants de suggérer des questions visant à améliorer le curriculum qui leur a été proposé :

> «Je pense que nous avons besoin de certaines matières spécifiques nécessaires à former des professionnels de l'enseignement supérieur. Je crois que nous devions avoir des matières concernant la didactique des disciplines, les pratiques d'enseignement, d'évaluation et des techniques d'enseignement afin de former, au-delà de bons chercheurs, de bons professeurs de l'enseignement supérieur. Nous avons besoin de matières à propos des méthodologies d'enseignement, et non pas seulement de matières concernant la recherche.» (Étudiant F)

D'après ces déclarations, l'évaluation peut fournir des contributions au niveau institutionnel et au niveau de l'amélioration de la qualité du système. Dans ces témoignages, on trouve des éléments de discussion sur les politiques et la gestion, qui peuvent être repensés en termes d'évaluation de la qualité et de l'autonomie des institutions d'enseignement supérieur. Il y a donc la possibilité d'interroger la manière dont l'évaluation donne sa contribution à une politique en permanente reconstruction.

Le programme des formations postgrade a une forte composante de formation politique, qui est interrogée du point de vue de la participation individuelle et collective aux groupes de recherche (dans lesquels la relation entre le directeur de recherche et l'étudiant se développe), ainsi que du point de vue du dialogue entre les étudiants de master et de doctorat lors de leur participation aux *Activités complémentaires* (conférences, congrès, séminaires). Il s'agit de moments qui permettent non seulement de socialiser la production académique mais aussi d'établir un dialogue critique sur les politiques et les pratiques éducatives.

Dans les extraits suivants, on peut voir la manière dont cela est compris par les étudiants :

> «Ces deux événements ont été de haut niveau [*Aula Magna* et séminaires], en permettant une vision critique de l'éducation contemporaine, et en stimulant à faire plus de lectures sur le sujet.» (Étudiant G)

> «En ce qui concerne ces événements, ils sont toujours positifs car ils valorisent notre formation.» (Étudiant H)

> «Un exemple de cela, ce sont les relations de travail avec ma directrice de recherche, qui m'aident souvent à me rassurer sur mes doutes en tant que chercheur, car elle me donne des réponses à mes angoisses et à mes doutes, au cours de nos innombrables réunions ; au-delà de me guider, elle m'encourage toujours à produire plus.» (Étudiant I)

On comprend donc que les aspects relationnels inscrits dans la proposition d'évaluation permettent la discussion et l'émergence de nouvelles décisions intentionnelles et opérationnelles qui visent l'émancipation humaine par moyen de la connaissance et de la conscientisation politique.

Réflexions finales

La conquête d'une connaissance critique, autonome et créative est si cruciale pour la liberté et pour l'affirmation du projet politique des secteurs subjugués politique que Gramsci en dessine souvent les lignes de ce processus de formation. D'après cet auteur, on doit respecter le savoir populaire, même dans son *inorganicité* et *fragmentarité*, bien qu'il faille toujours faire une évaluation critique des opinions et des «croyances» disséminées dans le «sens commun» en vue d'établir une relation dialectique avec le «bon sens» toujours présent dans tant de ces connaissances.

L'évaluation en tant que praxis, en mobilisant la participation effective de tous les étudiants et de tous les professionnels de l'éducation est un apprentissage de la réalité qui saisit le mouvement réel d'un processus en cours, vu et apprécié collectivement. Les analyses effectuées évoluent tous les ans et présentent un résultat dont le signifié est de plus en plus riche. Il faut également apprendre à créer une distanciation critique des connaissances accumulées et transférées officiellement, qui doivent être vues non pas comme des allant de soi, mais comme des découvertes organisées et administrées par une classe qui vise des objectifs politiques précis. À partir de cette prise de conscience, les classes populaires et les intellectuels passent à délimiter les éléments de rupture et de surpassement des conceptions dominantes, et à opérer une nouvelle synthèse, au fur et à mesure qu'ils acquièrent une prise de conscience progressive de leur personnalité historique.

Le nouvel intellectuel, qui n'est jamais un individu isolé, mais un sujet d'un groupe social, tout en travaillant à l'analyse critique et à la déconstruction des projets des classes dominantes, s'engage dans la promotion d'une nouvelle intelligence sociale capable de penser la production, la science, la culture, c'est-à-dire, la société, selon l'optique des classes laborieuses.

Pour conclure, et en tant qu'invitation à une nouvelle réflexion et à de nouveaux approfondissements en vue d'une reconstruction permanente de la société vers une humanité fraternelle, épanouie et heureuse, on doit rappeler une maxime de Goethe : «Il y a tous les jours des raisons pour éclairer l'expérience et pour purifier l'esprit».

Références

BELLONI, I. *Avaliação*. Campinas: Unicamp, 1998.

BRASIL. Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. In: *Diário Oficial da União*. n.º 72, 15/4/2004, SEÇÃO 1, p 3-4.FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio – Dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, N. S. C. A Gestão do Conhecimento: da produtividade à produção da humanização da formação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Cadernos de Pesquisa nº 03. A Pesquisa na Pós-Graduação em Educação: reflexões, avanços e desafios.* Curitiba: Editora da UTP, pp. 129-153, 2007.

FERREIRA, N. S. C. A gestão da educação e as políticas públicas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FERREIRA, N. S. C. A Políticas de formação de pesquisadores: uma análise comparativa (Portugal-Brasil) em contextos de programas de pós-graduação. In: 4º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada, 2008, Porto Alegre. *Anais do 4º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada.* Porto Alegre: Editora da PUCRS – EDIPUCRS, 2008, pp. 14-28.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados RANGEL, M. *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas*. 10. ed. Campinas/SP: Papirus, 2010.

FOULQUIÉ, P. *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: PUF, 1971.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978,

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação.* 2ª. ed., ampl. Brasília: INEP, 2004.

MARX, K. *A questão judaica*. Rio de Janeiro: Achiamé, s/d.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES.* Diretrizes para a avaliação das instituições de Educação Superior. Brasília, [s.d].

PENNA FIRME, T. *Avaliação: tendências e tendenciosidades*. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, 1994.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. O sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. *Revista ANDE*. Ano 5, n.º 9, 1985, pp. 27-28.

SAVIANI, D. Correntes e tendências da educação brasileira. In: MENDES. D. T. *Filosofia da Educação Brasileira.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. A Supervisão em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SEVERINO, A. J. *Metodologia Científica*. 2ª. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SIMONS, H. Avaliação e reforma das escolas. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto (Portugal): Porto Editora, 1993.

Notes

[1] Le terme «objet» dans ce texte a le sens de «sujet bien défini» (Severino, 2000, p. 74), c'est-à-dire, le sens d'un thème délimité. Mais, comme l'assure Severino (2000), plutôt que l'objet même du travail, il est important selon la perspective dont il est traité. Il s'agit toujours d'une question différente quand on l'aborde en termes de *liberté en général*, de *liberté psychologique* ou de *liberté politique*. Le contenu de l'objet peut être le même, mais les perspectives sur lesquelles l'objet est traité déterminent la spécificité de l'objet et la possibilité de son dévoilement.

[2] Foulquié définit la surveillance comme «l'action de veiller sur quelque chose ou sur quelqu'un en vue d'assurer la régularité de leur fonctionnement ou de leur comportement.» (1971: 452), cité par Saviani (2008: 14)

[3] Saul développe les présupposés théoriques qui soutiennent ce concept d'évaluation (1988: 53-73) qui ne peuvent être développés dans le cadre de ce texte.

[4] Dans l'organisation du système éducatif au Brésil, l'éducation de base est constituée par le préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.